



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DEYSE RANGEL CESAR

**SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA
INGLESA: um estudo exploratório na rede pública
estadual de Palmas - TO**

Brasília
Fevereiro 2010

DEYSE RANGEL CESAR

**SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA
INGLESA: um estudo exploratório na rede pública
estadual de Palmas - TO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, Área de concentração Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa Subjetividade e Complexidade na Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília

Fevereiro 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA
INGLESA: um estudo exploratório na rede pública
estadual de Palmas - TO**

Deyse Rangel Cesar

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Banca examinadora:

**Prof^a. Dr^a. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Membro Titular
Instituto de Psicologia - UnB**

**Prof^a. Dr^a. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida – Membro Titular
Faculdade de Educação - UnB**

**Prof^a. Dr^a. Cláudia Márcia Lyra Pato - Membro Suplente
Faculdade de Educação - UnB**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Esta dissertação foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

**Profª. Drª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Orientadora
Faculdade de Educação - UnB**

**Profª. Drª. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Membro Titular
Instituto de Psicologia - UnB**

**Profª. Drª. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida – Membro Titular
Faculdade de Educação - UnB**

**Profª. Drª. Cláudia Márcia Lyra Pato - Membro Suplente
Faculdade de Educação - UnB**

Brasília – DF, fevereiro de 2010

À minha mãe e ao meu pai (in memoriam), que me ensinaram pelo exemplo, a fundamental importância de acreditar para concretizar sonhos. Aos meus amores eternos, Mariana, Bruno e Ricardo, dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. *Teresa Cristina Siqueira Cerqueira*, minha orientadora, pela amizade, por me acompanhar, acreditar, e dar sentido à minha caminhada.

Aos meus queridos professores da UnB pelo valoroso convívio e por terem contribuído de forma ímpar no meu processo de aprendizagem no decorrer do Curso.

À minha mentora intelectual, Prof^a. Dr^a. Noeli Maria Stürmer, profissional de imensurável valor, amiga queridíssima, uma estrela cujo brilho ilumina quem dela se aproxima, minha eterna gratidão e carinho.

À minha norinha querida, Cléo, aos meus tão amados irmãos – Neide, Neila e Almirzinho e à minha sobrinha especial, Carolina, que de alguma forma estiveram comigo, para que eu pudesse percorrer os caminhos trilhados.

Aos meus caros amigos pela prontidão e apoio incondicional quando mais precisei de proximidade.

Especialmente, às professoras e aos professores, colegas de profissão, participantes da pesquisa que colaboraram com tanta presteza para a sua realização.

Aos meus colegas de trabalho pelas palavras de incentivo e pelos abraços que implicitavam a confiança em mim depositada.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa deixo aqui o meu mais sincero
MUITO OBRIGADA!

*“O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.*
(Cora Coralina)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar aspectos da atividade docente que na percepção dos professores de língua inglesa do ensino médio favorecem relações de satisfação com o seu trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram quarenta e dois professores de língua inglesa que atuam no ensino médio, lotados em unidades escolares da rede pública estadual de Palmas – TO, de ambos os sexos, com diferentes idades e formação inicial, assim como diversificado grau de escolaridade e tempo de serviço. O método utilizado denomina-se exploratório com predomínio da análise quantitativa e considerações qualitativas. Para esta investigação foi utilizada uma escala de mensuração da satisfação no trabalho docente, validada por Stürmer (2004), composta por vinte itens referentes às dimensões - *educacional, didático-pedagógica, institucional e profissional/relacional*. Os itens deste instrumento foram respondidos de acordo com uma escala do tipo *Likert* de quatro pontos que varia de 1(nada satisfeito) a 4(muito satisfeito). Foram realizadas análises estatísticas descritivas e, também, foi feito um *tratamento estatístico* dos dados, utilizando-se o Programa SAS System; o método empregado foi do agrupamento em Cluster Analysis. *Os resultados revelam a existência de maior grau de satisfação dos professores cujo tempo de docência está entre 7 a 18 e, ainda, o elevado grau de satisfação no eixo profissional/relacional destacando maior satisfação dos professores com as relações que estes mantêm com seus alunos.*

Palavras-chave: satisfação, trabalho, docente.

ABSTRACT

The main objective of the present study is to analyze aspects of the teaching activity that, in the perception of high school English teachers favor satisfaction relations with their work. The subjects of the research were forty-two teachers of English language who work in high schools, at school units in the state public network of Palmas - TO, of both sexes, with different ages and initial formation, as well as a diversified educational degree and time of service. The method used is called exploratory with a predominance of the quantitative analysis and qualitative considerations. This investigation used a scale for measuring the satisfaction in teaching work, validated by Stürmer (2004), comprising twenty items referring to the *educational, didactic-pedagogical, institutional and Professional/relational* dimensions. The Items of this instrument were answered according to a four points *Likert*-type scale which varies from 1 (not satisfied) to 4 (very satisfied). Descriptive statistical analysis were made and a *statistical treatment* of data was also made, using the SAS System Program; the method used was of grouping in Cluster Analysis. The results revealed the existence of a higher degree of teachers whose teaching time is between 7 and 18 and also the high degree of satisfaction in the Professional/relational factor, with emphasis to the higher satisfaction of the teachers with the relations they have with their students.

Key-words: satisfaction, work, teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ciclo de vida dos professores: um modelo ideal	11
Figura 2 - Desenho da pesquisa em etapas	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Frequência e porcentagem da variável “sexo”.....	41
Tabela 2	-	Frequência e porcentagem da variável “idade”.....	42
Tabela 3	-	Frequência e porcentagem da variável “formação inicial”.....	43
Tabela 4	-	Frequência e porcentagem da variável “grau de escolaridade”.....	44
Tabela 5	-	Frequência e porcentagem da variável “tempo total de docência”.....	45
Tabela 6	-	Frequência, porcentagem, pontuação média e desvio padrão.....	47
Tabela 7	-	Formação do grupo A.....	52
Tabela 8	-	Formação do grupo B.....	52
Tabela 9	-	Formação do grupo C.....	53
Tabela 10	-	Formação do grupo D.....	53
Tabela 11	-	Formação do grupo E.....	53
Tabela 12	-	Formação do grupo F.....	53
Tabela 13	-	Formação do grupo G.....	53
Tabela 14	-	Formação do grupo H.....	54
Tabela 15	-	Estrutura do reagrupamento dos itens.....	55
Tabela 16	-	Itens de maior pontuação média, de acordo com o eixo a que pertencem...	57
Tabela 17	-	Itens de menor pontuação média, de acordo com o eixo a que pertencem..	58
Tabela 18	-	Médias e desvio padrão do Eixo I – Dimensão do suporte educacional.....	59
Tabela 19	-	Médias e desvio padrão do Eixo II – Dimensão didático-pedagógica.....	59
Tabela 20	-	Médias e desvio padrão do Eixo III – Dimensão Institucional.....	60
Tabela 21	-	Médias e desvio padrão do Eixo IV – Dimensão Profissional/Relacional.....	60
Tabela 22	-	Teste t de média dos Eixos.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Fatores Motivadores e Fatores Higiênicos – Herzberg.....	10
Quadro 2	-	Número de professores de língua inglesa por escola e número de respondentes do instrumento.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência da variável “Sexo”	41
Gráfico 2 - Frequência da variável “Idade”	42
Gráfico 3 - Frequência da variável “Formação inicial”	43
Gráfico 4 - Frequência da variável “Escolaridade”	45
Gráfico 5 - Frequência da variável “Tempo de docência”	45

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – SATISFAÇÃO NO TRABALHO	4
1.1 O conceito de satisfação	4
1.2 Os estudos sobre satisfação no trabalho	6
1.2.1 A teoria de Locke	13
1.3 Satisfação no trabalho docente	15
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOCENTE	19
2.1 O contexto de trabalho do professor – A escola como organização	21
2.1.2 A escola como organização educativa	23
2.3 Ser professor	25
2.4 O professor do ensino médio	30
2.5 O professor de língua inglesa	31
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	35
3.1 Etapas da Pesquisa.....	35
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	36

3.3 Instrumento de coleta de dados.....	36
3.4 Procedimentos.....	37
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	41
4.1 Informações prévias	41
4.1.1 Variável “sexo”	41
4.1.2 Variável “idade”	42
4.1.3 Variável “formação inicial”	43
4.1.4 Variável “grau de escolaridade”	44
4.1.5 Variável “tempo total de docência”	45
4.2 Análise das respostas referente à valoração do “Grau de Satisfação em relação a aspectos do trabalho docente”	47
4.2.1 Descrição das variáveis referentes à valoração do “Grau de Satisfação” em relação a aspectos do atual trabalho docente”	47
4.2.2 Descrição da análise com base na relação entre variáveis e composição dos eixos dos segmentos amostrais sobre o “Grau de Satisfação no trabalho docente”	52
4.2.3 Reagrupamento para composição da estrutura dos Eixos	54
4.2.4 Análise individual por Eixo	58
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A	70
APÊNDICE B	75

INTRODUÇÃO

Pesquisar a satisfação no trabalho docente em todos os seus níveis e em suas características veio ao encontro de uma realidade pessoal. Realidade esta que foi construída com tantos anos de profissão em sala de aula, posteriormente, em diferentes funções na área da Educação e, há algum tempo, atuando como Técnica de Educação/Assessora de Currículo de língua inglesa do ensino médio.

Reconheço um confortável sentimento quanto à profissão docente, porém, a partir do relacionamento e observação mais cuidadosa com outros professores, percebi que em muitos casos o sentimento poderia não ser o mesmo. Todavia, com os dados coletados, analisados e a pesquisa realizada, constatei que esse “confortável sentimento”, realmente não é, necessariamente, sinônimo para satisfação no trabalho, considerando-se as nuances e tantas facetas que a envolvem.

O olhar atento, sobre os professores de língua inglesa, em diferentes momentos, mesmo quando confidenciavam as agruras que incidiam sobre alguns dilemas da sua prática pedagógica, não foram fatos impeditivos que pudessem ofuscar o brilho de ser professor. Esse profissional que se converte em diferentes motivos, quando se envolve com vidas que podem ser a extensão da sua própria, face às interações e às inter-relações no sentido pedagógico, pessoal, humano, psicológico e filosófico, que é possível estabelecer com seus alunos na execução do seu trabalho.

O comportamento dos professores e o que expressavam nos cursos de formação despertaram o meu interesse de investigar como estes professores se situam em relação à satisfação no seu trabalho.

A literatura científica apresenta diversas pesquisas e materiais sobre satisfação no trabalho com estudos focados, principalmente, nas abordagens da psicologia, da saúde e de estudos organizacionais de instituições privadas. Contudo, são poucas as que tratam da satisfação no trabalho relacionada à atividade laboral do professor. Vale afirmar ainda, que os trabalhos relacionados ao professor são, na maioria dos casos, de investigação e compreensão do mal-estar docente. Assim, pode-se ressaltar que são raros os trabalhos sob o ponto de vista da satisfação: como ela acontece, o que a favorece, a distância entre estar satisfeito ou não satisfeito e, por que a satisfação pode ser tão importante não apenas para o profissional, mas para o meio em que ele se relaciona e atua.

O tema “satisfação no trabalho” tem importância inegável para a melhor relação social, profissional e de desempenho de qualquer trabalhador, como descrevem,

Herzberg (1971), Loureiro (1997), Coelho Junior (2009) e Martinez (2002), entre outros autores e teóricos utilizados nesta pesquisa.

Locke(1976), um dos teóricos mais utilizados como referência nos diferentes estudos sobre satisfação no trabalho, afirma que tal satisfação requer uma total e complexa interação de tarefas, responsabilidades, funções, incentivos e recompensas dentro de um contexto organizacional, físico e social, considerando ainda as variáveis que influenciam neste processo.

Assim, estudar a satisfação no trabalho do professor envolve toda uma singularidade já que a atividade docente carrega situações muito específicas inerentes à profissão.

Devido à realidade social brasileira, o professor – principalmente das escolas públicas – é quem tem responsabilidade sobre a formação pessoal dos alunos. Trata-se de uma função, agregada ao professor, que não é mensurada, tampouco valorizada: colaborar, no dia a dia do ensino, para a formação de cidadãos! Tarefa esta que fica permanentemente a cargo dos docentes e por eles pode ser vista como um fardo ou como uma motivação, mas que inquestionavelmente está ligada ao cotidiano profissional de quem, em pelo menos cinco dos sete dias da semana, sai de casa para ensinar. Portanto, a necessidade de se estudar a satisfação no trabalho passa a ser vista não apenas como importante, mas também como essencial.

De fato, quando se discute satisfação no trabalho docente considerando as características formais e informais da referida atividade profissional, se analisa algo além de questões trabalhistas, organizacionais, de desempenho e produtividade: o estudo ganha caráter social, que tem relevância principalmente no caso desta pesquisa, que se propôs a verificar na rede pública estadual de ensino a satisfação no trabalho docente dos professores de língua inglesa de ensino médio, estes que além das dificuldades enfrentadas por quaisquer docentes, encontram, por diversas vezes, resistências (voluntárias e involuntárias) dos estudantes quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A partir da função de educador e também social do professor, é possível afirmar que este estudo sobre satisfação no trabalho docente assume seu próprio caráter social. E a importância disto foi a motivação necessária para orientar a definição da questão principal deste estudo: quais os aspectos da atividade docente que na percepção dos professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de Palmas -TO favorecem a relação de satisfação destes docentes com o seu trabalho?

Para uma resposta coerente e, sobretudo, responsável, tornou-se necessário ter como objetivo a análise dos aspectos da atividade docente que na percepção dos professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de Palmas - TO, favorecem relação com o seu trabalho. A partir deste objetivo geral, propôs-se duas questões norteadoras - quais aspectos da atividade docente que estão associados à satisfação no trabalho dos professores de língua inglesa do ensino médio e quais as diferenças de valoração do grau de satisfação no trabalho dos professores de língua inglesa, nas distintas fases da carreira docente? A estas questões estão relacionados os objetivos específicos: identifica aspectos da atividade docente que estão associados à satisfação no trabalho dos professores de língua inglesa do ensino médio e também, verificar as diferenças de valoração do grau de satisfação no trabalho dos professores de língua inglesa, nas distintas fases da carreira docente.

Assim, esta pesquisa sob forma de trabalho dissertativo configura-se em quatro partes. No Capítulo I, apresenta-se a revisão da literatura que embasou, teoricamente, a proposição do presente estudo, discutindo-se os principais conceitos, pressupostos e definições encontradas na literatura referentes à satisfação no trabalho e apresentando os principais teóricos acerca do assunto.

No Capítulo II, faz-se uma ampla apresentação sobre o docente, enfocando todas as questões sobre os muitos desdobramentos da condição de ser professor.

Já o desenho da pesquisa e a proposta metodológica compõem os Capítulos III e IV, respectivamente. Neles, apresenta-se o modelo da pesquisa e descreve-se o processo de coleta de dados, apresentando o método, os participantes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos nas distintas etapas.

No Capítulo V trata-se da Análise dos Dados coletados e produzidos no decorrer do estudo e a síntese destes Resultados.

No Capítulo VI faz-se a Discussão dos resultados obtidos e apresenta-se as Considerações Finais, com proposições para possíveis estudos que supostamente poderão ser desenvolvidos, em consonância com a intencionalidade da pesquisadora, mediante os resultados do estudo.

CAPÍTULO 1

SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1.1 O CONCEITO DE SATISFAÇÃO

A importância da satisfação no trabalho para as relações sociais e profissionais do trabalhador é inegável. Somada à motivação possivelmente ligada à busca pela satisfação, essa relevância aponta para a necessidade de se aprofundar na compreensão desse processo e promover uma análise criteriosa de aspectos da atividade docente que podem favorecer tal satisfação, neste caso, direcionada ao professor de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de ensino em Palmas -TO.

A presente pesquisa respalda-se teoricamente no trabalho de Stürmer (2004), baseada no estudo de Castelló (2001), que sistematizou uma estrutura motivacional, identificando quatro grandes eixos – eixo motivacional, eixo sociológico, eixo intelectual e, por fim, o eixo profissional. Este último, para o desenvolvimento deste trabalho se destaca pelo fato de considerar e mostrar um especial interesse pelas atividades, raciocínios e tomada de decisão, por parte dos professores, que a docência lhe proporciona. Em termos gerais os profissionais com maior nível de satisfação, expressam no seu trabalho melhor desempenho e interação interpessoal.

Este interesse na pesquisa sobre a referida temática, ainda fortemente presente nos dias de hoje, decorre da influência que a satisfação no trabalho pode exercer sobre o trabalhador. Martinez explica que estas influências podem afetar a saúde física e mental do indivíduo, interferir no comportamento profissional e social e, segundo a autora, despertar “repercussões para a vida pessoal e familiar do indivíduo e para as organizações” (MARTINEZ, 2002, p.7).

Para identificar e analisar aspectos de satisfação no trabalho dos referidos professores, verificando ainda, as diferenças no grau de satisfação nas distintas fases da carreira do docente, é fundamental conhecer e, sobretudo, compreender o conceito de satisfação no trabalho e as variáveis que envolvem este tema.

Neste sentido, seria correto afirmar que “satisfação” é um termo aparentemente simples, porém, seria igualmente correto destacar que a simplicidade é, de fato, aparente e passageira se for considerado que o tema, quando tratado do ponto de vista profissional, traz diversos desdobramentos. Isto porque as relações ligadas à satisfação

estão amparadas por subjetividades que embora não façam parte do significado literal da palavra, estão inseridas na aplicabilidade do termo, nas relações social e profissional dos docentes, bem como dos demais trabalhadores do mundo (pós) moderno. Desta situação tem-se a necessária contextualização de satisfação no trabalho.

Tratando-se de satisfação no trabalho e das subjetividades inseridas na abordagem do tema é importante frisar que uma das dificuldades no trato do assunto está na individualidade de cada trabalhador, no caso desta pesquisa, vale lembrar, os docentes de língua inglesa do ensino médio. Isto porque uma situação que pode ser considerada fundamental para a satisfação de um trabalhador não é necessariamente a de outro, mesmo que ambos estejam no mesmo ambiente de trabalho e exercendo as mesmas funções e tenham remunerações salariais padronizadas. Fraser (1983) explica com muita propriedade esta condição ao afirmar que satisfação no trabalho “não é um estado estático e está sujeita a influências e modificações por forças internas e externas ao ambiente de trabalho imediato” (FRASER, p.24).

A referida afirmativa indica que a satisfação no trabalho não é uma situação permanente e, portanto, pode ser modificada constantemente. Esta condição característica pode ser ainda mais compreendida a partir da análise da satisfação no trabalho como:

“parte de um contínuo indefinido, um estado pessoal, oposto a um estado grupal, e seus objetivos variam de pessoa a pessoa, de circunstância para circunstância e ao longo do tempo na mesma pessoa. Além do mais, está, ao final, em função tanto do indivíduo como do trabalho, com conotações de bem-estar positivo que são consistentes somente com a realidade e realização provável de, no máximo, algumas poucas pessoas” (FRASER, 1983, p.56).

Há de se relatar ainda que a ausência de satisfação no trabalho não leva, automaticamente, à condição de insatisfação no trabalho, ou seja, uma situação não é diretamente o inverso da outra. Isto porque a falta de satisfação no trabalho não faz com que o trabalhador esteja, necessariamente, insatisfeito. Logo, é possível afirmar com segurança que existem estágios entre os dois extremos.

Muitos autores e pesquisadores tratam da temática “satisfação no trabalho” em diferentes áreas de estudo. Pérez-Ramos (1980) afirma que existe uma confusão entre os termos “motivação” e “satisfação” e isto teria sido causa de falhas na formulação de hipóteses e na seleção correta de instrumentos e métodos de pesquisa acerca do assunto. Martinez afirma ainda que para Pérez-Ramos “o conceito de satisfação no trabalho tem sido relacionado com a idéia de felicidade em um contexto que tem mais o sentido vivencial do que conceitual” (MARTINEZ, 2002, p. 10).

Steuer (1989) é direto ao diferenciar motivação de satisfação, enfatizando em seus estudos que a primeira manifesta a tensão gerada por uma necessidade sendo que a segunda expressaria a sensação de atendimento da necessidade. Já Harris (1989, p.13) *apud* Martinez (2002) define satisfação no trabalho como “um sentimento experimentado pelo trabalhador em resposta à situação total do trabalho”.

Há de se registrar ainda que quando se trata de satisfação no trabalho é necessário considerar que existem determinantes envolvendo a temática. Cavanagh (1992) comenta sobre elas ao afirmar que existem três grupos de aspectos que influenciam a satisfação no trabalho: as diferenças na personalidade de cada trabalhador, diferenças no trabalho e diferenças nos valores atribuídos à atividade que é executada como tarefa e/ou função no trabalho. Outro apontamento necessário para o entendimento do conceito de “satisfação no trabalho” vem de Costa (1996), quando a autora comenta que:

Outra distinção a ser feita está entre satisfação no trabalho e envolvimento no trabalho. Pode-se dizer que envolvimento se refere à seriedade, disposição e sentimentos diretamente afetados pelas experiências dos indivíduos em seu trabalho. Uma pessoa que é extremamente envolvida com seu trabalho pode sentir-se mais ou menos satisfeita, dependendo de seu grau de sucesso ou fracasso, enquanto que uma pessoa não envolvida apresenta menos reações emocionais diante das mesmas experiências de trabalho. (COSTA, 1996, p.9-10).

Este é um conceito que vem sendo estudado há muito tempo em áreas como Psicologia e Administração, entre outras. Assim, diante das complexidades e subjetividades que estão diretamente inseridas nas diferentes abordagens, deve-se considerar que satisfação no trabalho tem definições diferentes baseadas em referenciais teóricos distintos.

1.2 Os estudos sobre satisfação no trabalho

Segundo Steuer (1989), o primeiro estudo sobre satisfação no trabalho foi em 1920. Já Klijin (1998) registra em seus trabalhos que os estudos sistemáticos sobre satisfação no trabalho se deram na década de 1930. O autor acrescenta que a partir da época citada a temática despertou interesse de outros estudiosos, especificamente os das áreas sociais, da psicologia e ainda, da saúde.

Embora Steuer (1989) e Klijn (1998) tenham informações diferentes sobre o início exato do estudo científico sobre satisfação no trabalho, ambos sinalizam para a evidência de que o tema ganhou espaço e consideração no meio intelectual na primeira metade do século XX.

Coelho Junior (2009) exemplifica o uso constante do tema “satisfação no trabalho” em pesquisas diversas quando faz um levantamento de diferentes autores e afirma que:

Locke (1976), em sua clássica revisão entre os anos de 1957 a 1976, identificou, aproximadamente, 3.500 artigos que tratavam sobre satisfação no trabalho durante este período. Em meta-análise mais recente, Hancer e George (2003) verificaram que a investigação de variáveis relacionadas à satisfação no trabalho ainda suscita o interesse teórico-prático em estudos na área de administração e comportamento organizacional. Estes autores, em um levantamento teórico realizado com foco nas publicações entre os anos de 1978 e 2001, encontraram, ao todo, um total de 4.019 artigos que referenciavam a variável “satisfação no trabalho”, envolvendo validação de medidas, proposição de modelos exploratórios, discussão de teorias, definições e outros aspectos relacionados à satisfação no trabalho. Verifica-se, uma vez mais que satisfação no trabalho vem sendo uma das mais clássicas variáveis investigadas na literatura em comportamento organizacional, com estudos que tratam ora sobre validação de medidas ora sobre testagem de modelos empíricos. (COELHO JUNIOR, 2009, p.67).

De fato, a conceituação e o estudo da satisfação no trabalho ganharam diferentes teorias e escolas ao longo dos anos em que vem sendo objeto de estudo. Martinez (2002) cita que uma das teorias, embora menos considerada quando se estuda “satisfação no trabalho”, é a teoria da Escola da Administração Científica. Esta teoria, segundo a autora, “não considera a existência dos fatores psicossociais do ambiente de trabalho na determinação da satisfação no trabalho e esta é vista unicamente como decorrente de recompensas salariais” (MARTINEZ, 2002, p. 13).

Outra teoria considerada nos estudos sobre satisfação no trabalho é a teoria da Escola das Relações Humanas, que segundo Martinez (2002), surgiu na década de 1920 como uma reação à Escola da Administração Científica. Segundo a autora:

Mayo (1959), em 1927, chefio uma pesquisa para estudar a fadiga, os acidentes, a rotatividade do pessoal e o efeito das condições físicas do trabalho sobre a produtividade. Com base nos resultados da pesquisa, Mayo (1959) concluiu que as pessoas não são motivadas apenas pelo salário ou condições de trabalho, mas também pelo reconhecimento e pelo sentimento de pertencer a um grupo, onde as atitudes em relação ao trabalho são fortemente influenciadas pelo grupo. (MARTINEZ, 2002, p. 13).

Martinez (2002) reforça que a teoria da Escola das Relações Humanas representa uma evolução nos estudos sobre satisfação no trabalho porque constata que na abordagem do trabalho e da produtividade, “o ambiente social do trabalho e as necessidades psicológicas dos trabalhadores devem estar contemplados” (MARTINEZ, 2002, p. 13-14).

Na década de 60 surgiu a Teoria Y, criada por McGregor em oposição, segundo Martinez (2002), a um modelo teórico utilizado na gestão de recursos humanos das empresas, a chamada Teoria X, que “considera que o ser humano não gosta de trabalhar e devido a esta característica, as pessoas precisam ser coagidas, vigiadas e ameaçadas” (MARTINEZ, 2002, p. 15). Assim, Martinez explica que na Teoria Y o principal fundamento é a integração entre os objetivos e interesses pessoais do trabalhador e os organizacionais do local onde trabalha e, dependendo das condições, “o trabalho pode ser fonte de satisfação (e será feito voluntariamente), ou fonte de castigo (e, se possível, será evitado)” (MARTINEZ, 2002, p. 15).

Outro modelo nos estudos de satisfação no trabalho é a Teoria da Expectância, que sustenta que os desejos e as expectativas conscientes do indivíduo são mais importantes em relação aos impulsos ou às necessidades inconscientes. Vroom (1967) afirma que a extensão da satisfação no trabalho está diretamente relacionada com a extensão pela qual o trabalho é instrumental para o alcance de objetivos e metas considerados relevantes pelo trabalhador.

Já na Teoria da Maturidade-Imaturidade, formulada entre os anos 60 e 70, o que se considera é que as estruturas das organizações são fontes de bloqueio para a capacidade e realização dos empregados. Sendo assim, Argyris (1969) propõe mudanças nas organizações que possibilitem o desenvolvimento de tarefas motivadoras para que sejam favorecidos a participação, o desenvolvimento e o reconhecimento das potencialidades do trabalhador. Isto faria com que cada indivíduo pudesse evoluir de uma condição de imaturidade para a maturidade profissional e de satisfação no trabalho.

Ainda na seqüência de teorias sobre satisfação no trabalho, tem-se nas décadas de 80 e 90 o surgimento de um modelo com bases na psicanálise e psicopatologia do trabalho e que se desenvolveu a partir dos estudos de Dejours. Trata-se da Teoria da Psicodinâmica do Trabalho. Para Dejours (1987) apud Martinez (2002), o sofrimento no trabalho começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada. Assim, é correto afirmar que:

A organização do trabalho é, por um lado a divisão do trabalho (divisão de tarefas, repartição, cadência, tempo prescrito) e, por outro lado a

divisão dos homens (responsabilidade, hierarquia, comando, controle) (DEJOURS e ABDOUCHELI 1994), e a organização do trabalho define o conteúdo das tarefas e das relações humanas de trabalho, onde o trabalhador é forçado a agir conforme a vontade do outro (DEJOURS 1994). A divisão das tarefas modularia o sentido e o interesse do trabalho para o indivíduo, enquanto a divisão dos homens modularia as relações entre as pessoas e mobilizaria a efetividade, e, desta forma, a organização do trabalho atuaria ao nível do funcionamento psíquico (DEJOURS e ABDOUCHELI 1994 apud MARTINEZ, 2002,p.19-20).

De acordo com este modelo teórico, quando o trabalho permite o alívio da carga psíquica ele é um instrumento de equilíbrio para o trabalhador.

A Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas parte dos estudos de Abraham Maslow que, na década de 1940, definiu que as pessoas têm necessidades que podem ser colocadas em uma lista de prioridades em cinco níveis: necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização.

Pérez-Ramos registra que a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas é importante “para compreender e para explicar o comportamento das pessoas na situação de trabalho, especialmente em termos de satisfação, enfatizando a tendência humana de progredir e ultrapassar os respectivos níveis da escala hierárquica” (PÉREZ-RAMOS, 1980, p.49).

Encontra-se ainda com marcada presença em estudos realizados sobre a satisfação, relações e influências da Teoria das Necessidades Humanas Básicas. Ao nos reportarmos à teoria de Herzberg, que baseado nos princípios de Maslow, desenvolveu a Teoria dos Dois Fatores. Assim, para Herzberg, há necessidades motivadoras - que dizem respeito à realização, ao reconhecimento da responsabilidade, ao trabalho propriamente dito, à possibilidade de progressão na carreira que proporciona ao profissional gozar a satisfação e o sentimento de felicidade, e necessidades contextuais – salário, políticas internas da empresa e que se referem à gestão, as relações institucionais, interpessoais, condições de trabalho apropriadas e satisfatórias além da estabilidade/segurança, que atendem à intenção de proteger-se da dor e do alívio momentâneo da insatisfação e da infelicidade (Herzberg, 1968, citado por Herzberg, 1997a). O autor posiciona-se afirmando que não procede a idéia de que “se não é satisfatório, então é insatisfatório”, quando se analisa as questões do comportamento do sujeito em seu contexto laboral, ou seja, a satisfação e a insatisfação são fenômenos independentes, que nem sempre estão relacionados.

A partir destas constatações de Herzberg (1997, p.117), apresenta-se a seguir, o quadro composto pelos fatores de desenvolvimento ou motivadores e pelos fatores higiênicos.

Fatores Motivadores	Realização
	Reconhecimento
	O próprio Trabalho
	Responsabilidade
	Progresso
	Desenvolvimento
Fatores Higiênicos	Política e administração da companhia
	Supervisão
	Relações interpessoais
	Condições de trabalho
	Salário
	Situação
	Segurança

Quadro 1: Fatores Motivadores e Fatores Higiênicos
Fonte: Herzberg (1997a, p.117)

Os efeitos produzidos na satisfação do docente que também têm sido estudados, dizem respeito à etapa ou ao momento na carreira vivenciado pelo professor, que tem-se alicerçado na teorização de Huberman (1992) enfocando o modo evolutivo/cíclico e como se desenrola o percurso profissional dos docentes. Adaptando uma perspectiva clássica e centrando na literatura já consagrada na referida temática, Huberman (1992) delimita uma série de sequências ou ciclos nas diferentes fases da carreira dos professores, os quais são atravessados de forma individualmente, sendo adaptados por todos os docentes.

A proposta do autor, fundamenta-se, inicialmente, na criação de um modelo para definir a vida profissional do corpo docente, observando-se especificamente o tempo de carreira desses profissionais, sem associação com sua idade cronológica. Foi por meio dessa ótica que Huberman apresentou e mais tarde revisou a figura de classificação que analisa o tempo de carreira e suas diferenciadas fases.

Passaremos a seguir às análises das etapas ou das fases na carreira do professor, por se considerar de estreita relação com a satisfação no trabalho docente, e que, tem como base os estudos de Huberman (1992), apresentando as evoluções da carreira docente e os efeitos produzidos na satisfação deste profissional.

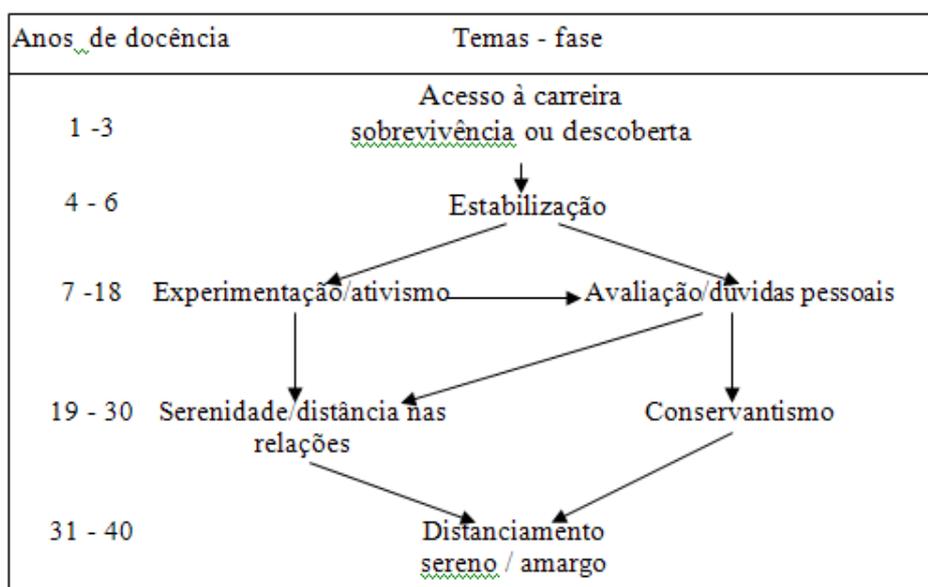


Figura 1: O ciclo de vida dos professores: um modelo ideal
 Fonte: Huberman, Thompson e Weiland (2000) apud Stürmer (2004)

Apresenta-se neste segmento os ciclos de vida dos professores proposto por Huberman, Thompson e Weiland (2000).

Primeira fase – *a fase do início da carreira*- da introdução à carreira até os 3 anos de docência. É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta. Observamos que o ciclo é marcado pelo choque com a realidade, com as diferenças entre estas e seus ideais. No contexto geral caracteriza-se por um entusiasmo inicial e um orgulho de fazer parte de um corpo o qual escolheu para sua vida profissional. E a ansiedade, bem como as dificuldades em lidar com os alunos, em muitas vezes surge um sentimento de isolamento, marcado por dúvidas e incertezas.

Segunda fase- *a fase da estabilização*- é o ciclo da carreira profissional entre os 4 e os 6 anos de experiência docente e está marcado pela estabilização e pela consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor .A estabilização é consolidada por um maior domínio do conteúdo pedagógico e de suas regras. O professor adquire maior facilidade no preparo de materiais e na seleção de métodos mais apropriados de ensino. Huberman enfatiza que, nessa fase, os professores atuam com mais autonomia, interagindo com os colegas na possibilidade, inclusive, de conquista promocional.

Terceira fase - *a fase da experimentação e diversificação* – é o ciclo da carreira profissional entre os 7 e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão,

cheia de interrogações peculiares da metade da carreira. A diversificação é considerada por Huberman como a mais complexa. A realidade dos professores é diferenciada muitas vezes por grupos distintos, os quais são assim classificados:

1. Aqueles que investem nas atividades docentes, diversificando-as e construindo novas práticas;
2. Aqueles que estão interessados na conquista promocional. E nesse caso, visam trabalho em funções administrativas;
3. Aqueles que buscam a redução gradativa de seus afazeres profissionais, colocando em segundo plano a docência e se dedicando a diferentes atividades.

Quarta etapa - *a fase da serenidade/conservantismo* – é o quarto ciclo, entre os 25 e 35 anos de experiência, em que se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira que Huberman chama de um estado de alma, que pode caracterizar-se por atitude de *serenidade e distanciamento afetivo* ou de *conservadorismo e lamentações*.

Huberman(1992) define a quarta fase como aquela em que o profissional, na faixa etária entre 25 e 35 anos, tenta buscar a estabilidade, acomodando-se de uma forma mais confortável e sem muito investimento. Semelhante à terceira etapa, o autor classifica-os em dois grupos distintos:

1. Aqueles que deixam de se preocupar com promoção pessoal e estão mais satisfeitos com o prazer de ensinar;
2. Aqueles que se queixam sistematicamente de tudo e, por vezes, se imobilizam e sentem-se amargurados.

Quinta etapa - *a fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria*: quinto e último ciclo da carreira profissional, que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Esta etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. Huberman relaciona com o estágio de preparação para a saída da carreira, motivada obviamente, pela aposentadoria. Também nesse caso são enfatizadas diversas reações:

1. aqueles que enfatizam um certo interesse por especialização, nesse caso, preocupando-se mais com a aprendizagem dos alunos;

2. por aqueles grupos mais defensivos, que não se preocupam em partilhar com colegas experiências acumuladas;
3. os desencantados.

Nesse rol de inevitabilidade a abordagem das diferentes fases associa-se ao tempo de carreira e várias partes das etapas não sofrem continuidade. Exemplo disso é a fase da “diversificação seguida da “estabilização”, que por vezes pode surpreender os professores. Situação idêntica na fase da “serenidade” que para alguns surge no momento em que menos esperavam. Bem entendido, ao nos distanciarmos, poderemos ver a “inevitabilidade” desta saída, colocando lado a lado os indicadores que para ela apontam, mas é preciso, nessa conformidade, rendermo-nos à evidência de que se trata de uma inevitabilidade construída a posteriori, de que outras saídas seriam igualmente “inevitáveis”, de que o vizinho, que apresenta as mesmas características, não passou por isso, e, finalmente, de que a etapa seguinte parecerá, do mesmo modo, uma surpresa, no momento de a abordarmos, e uma evidência a partir do momento em que a apreendemos e apreciamos a trajetória percorrida até então. (Huberman : 1992 p. 54)

Assim, observa-se que o autor pretende defender-se de críticas relativas a um possível caráter determinista do modelo que propõe. As críticas feitas por Sprinthall, Reiman e Sprinthall (1996) apud Stürmer (2004) ao modelo de Huberman (1992) estão associadas às relações que estabelece entre fases da carreira profissional e os modos como os docentes se comportam no interior de tais fases, dando a crer que somente a idade cronológica determina o estado ou a progressão de um estágio a outro. No trecho acima, o autor defende que as pessoas não passam igualmente, e da mesma forma pelas fases que identificou, por isso, propõe um “estatuto flexível, temático a todas as fases perceptíveis na progressão de uma vida profissional” (p.53).

1.2.1 A Teoria de Locke

O debate e os estudos científicos sobre satisfação no trabalho ganharam o caráter de fundamentais devido a análises sobre o tema que levaram à constatação de que a satisfação contribui na eficiência do trabalhador e na prática de suas atividades, bem como em sua saúde mental e física e em seus relacionamentos sociais. Além do bem-estar do trabalhador, “a questão da satisfação do funcionário interno se tornou

fundamental para o desempenho das atividades realizadas na organização” (GAMA, 2007, p. 2).

Entre as muitas teorias acerca de satisfação no trabalho, uma delas tem ganhado destaque e sido utilizada na maioria dos estudos. Trata-se do modelo criado por Locke a partir dos anos 70 e que se baseia na existência correlata de valores e metas que seriam motivações que levam o indivíduo a agir alcançando resultados. Segundo Locke (1976), satisfação no trabalho pode ser definida como um estado emocionalmente positivo, resultante da percepção de um valor trabalho realizado, seguido de um reconhecimento.

De acordo com Martinez (2002), essas considerações de Locke levam a uma seqüência causal descrita por ela da seguinte forma: objeto → cognição → avaliação do valor → emoção. E baseada nos estudos de Locke (1976, 1984) a autora descreve cada um dos itens da seqüência causal para que a relação possa ser corretamente compreendida.

Assim, neste contexto, sobre “objeto” Martinez afirma que “qualquer coisa que possa ser percebida ou imaginada pode ser objeto de uma emoção: ações, atributos, situações, idéias, pessoas ou até emoções anteriores” (MARTINEZ, 2002, p.22). Já sobre “cognição” a autora afirma que “tão logo o indivíduo perceba o objeto (...), essa percepção é associada ao conhecimento sobre o objeto, bem como ao conhecimento do contexto do qual o objeto é percebido” (MARTINEZ, 2002, p. 22).

Na narrativa sobre “avaliação do valor”, a autora afirma, primeiramente, que valor é o que uma pessoa considera que contribui para seu bem-estar e, sendo assim, a avaliação de valores envolve uma estimativa da relação entre aquilo que o indivíduo percebe e a realização ou frustração de seu padrão de valores. E neste ponto é importante diferenciar valores de necessidades. Para Locke (1969), as necessidades são condições para a sobrevivência e são comuns aos indivíduos enquanto os valores dizem respeito àquilo que a pessoa considera como benefícios e assim, são adquiridos e, portanto, diferentes em cada indivíduo.

Voltando aos itens da seqüência causal citada por Martinez (2002), tem-se a “emoção” que neste caso, é considerada como o resultado de uma avaliação de valores. Para Locke (1976), a emoção é um reflexo de um julgamento de valores em duas condições: uma na discrepância entre o que o indivíduo quer e o que ele percebe que está obtendo, e outra na importância do que ele quer.

A Teoria de Locke apresenta que o trabalho é uma interação complexa de tarefas, responsabilidades, funções, incentivos e recompensas dentro de um contexto

organizacional, físico e social. Assim, a compreensão do que vem a ser satisfação no trabalho dentro da Teoria de Locke requer que o trabalho seja analisado a partir de suas muitas variáveis, entre elas, a atividade profissional, a remuneração, a promoção ou as chances dela acontecer, o reconhecimento, as condições e o ambiente de trabalho, os colegas e os subordinados, os supervisores, a empresa e a organização a que ela pertence. Assim, é possível afirmar que de acordo com a Teoria de Locke, satisfação no trabalho é o resultado da satisfação com os diversos elementos do trabalho.

Quando o conceito de Locke sobre satisfação no trabalho é contextualizado para a atividade docente, há que se considerar, além das variáveis gerais, algumas determinantes específicas, que no caso deste estudo convergem para o trabalho dos professores de língua inglesa do ensino médio, da rede pública estadual de ensino.

1.3 Satisfação no trabalho docente

Há muitos trabalhos investigativos voltados para a compreensão do mal-estar docente, a exemplo, Araújo et al.(2005) e Esteve, 1999). Entretanto, comparativamente, ainda há poucos que abordam o tema da satisfação no trabalho docente. Além disso, os estudos que existem e que trazem temas relacionados, são associados como fator implícito de outras temáticas, como: estresse desafios profissionais, qualidade de vida, identidade e produtividade dos professores, em Codo (2000) e Cunha (2000).

Contudo, o dinamismo da vida traz, frequentemente, mudanças significativas no campo educacional, assim, faz-se necessário considerar a importância de intensificar estudos e discussões sobre a satisfação no trabalho e, no caso desta dissertação, intensificar tais discussões a partir das variáveis que envolvem os temas característicos e singulares da profissão docente.

Nesta perspectiva, é necessário direcionar especial atenção aos aspectos relacionados ao suporte educacional, didático e pedagógico, institucional, relacional, e ainda ao profissional, entre outras situações que caracterizam o cotidiano profissional do docente de língua inglesa que atua na rede pública de ensino e, justamente por isto, fica, a cada dia de trabalho diante do desafio de driblar as dificuldades estruturais típicas do ensino público no país.

Neste contexto, é válido resgatar os estudos de Locke (1976) que, ao afirmar que o entendimento de satisfação no trabalho necessita da análise das variáveis envolvidas no cotidiano da atividade profissional, reforça que o trabalho é uma interação de tarefas,

funções e recompensas dentro do sistema organizacional, físico e social a que o trabalhador se encontra.

Acerca dos trabalhos sobre satisfação no trabalho docente, a literatura científica, do ponto de vista específico da “satisfação no trabalho” como objeto de pesquisa, indica que os primeiros estudos remontam à década de setenta. Todavia, observa-se que a partir dos anos oitenta começam a desenvolver estudos relacionados à satisfação profissional e à qualidade de vida do professor (SECO, 2000), justificado, na altura, pelo início de democratização do ensino, que veio a favorecer o aumento significativo das matrículas escolares, sobretudo, no ensino médio.

Hargreaves e Fullan (2000) *apud Lapo* (2008) ressaltam a importância de se ter identificadas as fontes de satisfação laboral dos professores, a fim de que estes possam utilizá-las como encorajamento, auxílio e estímulo para enfrentar dificuldades encontradas no cotidiano de sua prática docente.

Neste sentido, Lapo afirma que:

tendo por pressuposto que o bem estar é uma possibilidade existente na relação do professor com seu trabalho que pode ou não se concretizar, dependendo: 1- das características do trabalho (a atividade laboral, as condições físicas, sócio-econômicas e relacionais oferecidas para a sua realização); 2- do resultado, positivo ou negativo, da avaliação que o professor faz dessas características; 3- dos modos como o professor enfrenta e resolve conflitos gerados pelas discrepâncias entre a organização interna e a organização do trabalho; iniciou sua pesquisa, elaborando um modelo, do processo de bem-estar docente, com vistas ao embasamento teórico. (2008, p.3). E, que: a interseção das dimensões subjetiva e objetiva refere-se às ligações, basicamente virtuais, realizadas por meio das avaliações que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do seu trabalho. Quando for negativo, ocorrerá o mal-estar, um estado de desconforto, resultante de insatisfações e conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento, às quais se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e obter o bem-estar. (2008, p.4)

A dimensão subjetiva é por ela trabalhada, relacionando as características pessoais, como – competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida), como sendo fatores que podem intervir no julgamento que o professor faz de si mesmo como trabalhador, como também, do trabalho que ele executa.

Em seus estudos, Loureiro (1997) afirma que o profissional docente, ao se sentir bem no trabalho, está mais próximo da satisfação no desempenho de suas funções, o que – para o autor – minimizaria os aspectos de insatisfação no trabalho. A afirmativa de Loureiro leva à teoria de Locke (1984) que, em toda sua análise sobre satisfação no

trabalho, trata das interferências externas e internas do ambiente de trabalho como um dos fatores para determinar ou ao menos colaborar com a satisfação do profissional.

Por sua vez, Valle (2006) descreve que a escolha da docência como profissão é resultado de uma decisão tomada “em razão da atração que esta carreira exerce sobre o futuro profissional”. Contudo, a autora afirma que a referida escolha também pode ser provocada pela impossibilidade de o indivíduo concretizar outro projeto profissional seja por quaisquer motivos. Neste contexto, pode-se afirmar que o motivo da escolha da profissão também entra como fator para colaborar ou não com a satisfação no trabalho, o que mais uma vez remete à teoria de Locke.

Pesquisas sobre satisfação no trabalho docente e satisfação profissional têm apontado para as variáveis a serem consideradas quando se analisa satisfação no trabalho com ênfase na atividade profissional do professor. É o caso do estudo com professores de Educação Física, cuja pesquisa foi realizada em 2007 com 54 professores de duas Secretarias Municipais do Estado de Santa Catarina. O estudo, sob responsabilidade de pesquisadores ligados à Universidade Federal de Santa Catarina, teve o objetivo de analisar o nível de satisfação e insatisfação profissional, bem como os respectivos fatores determinantes, em professores de Educação Física que, à época, atuavam na Educação Infantil. Em linhas gerais, a pesquisa apontou que a maioria dos professores estava satisfeita profissionalmente.

. Após analisarem os dados e assim, partirem para a discussão dos resultados, Folle e Pozzobon (2007) afirmam que as evidências encontradas indicaram para a existência de elevada empolgação inicial dos recém-contratados, uma vez que estes projetam várias possibilidades para satisfazer seus anseios e objetivos profissionais. Os autores também comentam a instabilidade docente como referência em uma das causas que levam à insatisfação. Registram ainda, que entre as variáveis pedagógicas, os motivos de satisfação que prevaleceram foram a motivação demonstrada pelos alunos durante as aulas e os resultados positivos na relação de ensino-aprendizagem.

Além de indicar variáveis específicas para a análise da satisfação no trabalho docente, o estudo de Folle e Pozzobon (2007), também reforçam os conceitos protagonizados por Locke em sua teoria, porque considera diferentes variáveis na determinação da satisfação.

Em toda esta contextualização acerca da atividade profissional do docente e da satisfação que o mesmo tem no trabalho, vale frisar ainda as considerações de Rodrigues et al. (2005), quando afirmam que os níveis de satisfação são fatores fundamentais na qualidade do desempenho docente e, justamente por este motivo, levam

à necessidade de diagnósticos que apontem para o tipo de incentivo que vai orientar a melhor e ideal atuação do professor.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é visto como atividade social, constituída, progressivamente, num cenário integrante da cultura, em que impactos da vida coletiva do mundo social e das vivências do ser humano estão impetradas em ações docentes onde os educadores, como atores educacionais e escolares, manifestam-se e agem, proeminentemente, em consonância com suas crenças, seus valores, seus recursos conceitual-metodológicos, na busca de respostas que satisfaçam e justifiquem o seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, sobre a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, Nóvoa (1991; 1994) descreve a evolução da função, do significado e das vicissitudes da atividade pedagógica, traçando os percursos do processo de conformação, da identidade profissional do professor.

Diz ele que a educação é um fenômeno recente na história humana da intenção explícita de transmissão cultural. Os grupos humanos recriavam e registravam os traços e as normas culturais do momento por um tipo de impregnação cultural, antes de ser percebida a carência de promover certos membros da sociedade com a intenção de educar os jovens.

Segundo Nóvoa (1991), a educação escolar aponta dois momentos que podem ser vistos na história da escola a partir do século XVI: o primeiro, que compreende o século XVIII, quando a Igreja domina a escola, o segundo, que ainda é vivido em nossos dias, da responsabilidade pela escola, atribuída ao Estado. São momentos que originalmente “não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças” (p.114).

Nóvoa (1991, p.118), reporta-se ao processo de secularização do ensino, afirmando que - “a educação exerce um papel de persuasão e de prevenção onde a escola funciona como aval ideológico de uma ordem sócio-econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia de mercado”, provocando assim questionamentos sobre o perfil dos novos mestres, que são selecionados e vigiados pelas instâncias do poder estatal. Primeiro, porque nos dias atuais ainda permanecem os modelos escolares e as antigas motivações, normas e valores que interagem com a docência. Bases religiosas (vocação, sacerdócio, missão)

associavam-se ao papel com a função de funcionários públicos que os professores possuíam.

Na dinâmica de um mundo que está freqüentemente sofrendo evidentes transformações, como que assumindo pactos com mudanças de diferentes ordens, não poderia ser diferente na educação. A valorização de conhecimentos pedagógicos especializados, direcionados às práticas é considerada relevante, assim como, o reconhecimento do valor social da ocupação docente, que foi importante para a institucionalização da formação para o ensino. Este é o marco das escolas normais que, no século XIX, “constituem o lugar central de produção e reprodução dos saberes e do sistema de normas próprias à profissão docente” (Nóvoa, 1991, p.125).

Desta forma, “efetiva-se a profissionalização docente, com representatividade suficiente para criar associações profissionais, em resposta à tomada de consciência dos professores frente aos seus interesses, enquanto grupo profissional” (Nóvoa, 1991, p.127).

O trabalho docente apresenta especificidades muito visíveis, tendo em vista, peculiaridades que lhe são atribuídas. Como trabalho constituído como unidade, deverá ser considerado em sua totalidade que não se restringirá à soma das partes, mas sim, pela valorização das relações essenciais, em seus elementos organizados, responsáveis pela sua natureza e característica que apresenta nos seus modos de produção e de desenvolvimento.

Deste modo, analisado o trabalho docente, suscita o exame da articulação entre as condições subjetivas – que dizem respeito à formação do professor, e as condições objetivas, que estão ligadas às condições efetivas do trabalho que este realiza, abarcando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, planejamento e realização das aulas, entre outros., até a remuneração. Conforme sugere Vygotski (1993), esta visão diz respeito a uma análise do trabalho docente referido, a fim de que sejam consideradas as propriedades educativas básicas, em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação em que seja dado o sentido real e original.

Lortie (1975 apud STÜRMER, 2004, pp 50) considera que se pode identificar três tipos de incentivo na profissão docente, quais sejam:

- incentivos extrínsecos, que são aqueles que supõem recompensas materiais pela realização do trabalho: dinheiro, nível de prestígio e poder sobre outras pessoas.

Este é um tipo de incentivo pouco valorizado, porque tradicionalmente se vêem como suspeitas as pessoas que buscam dinheiro, prestígio ou poder no ensino;

- incentivos próprios da profissão, que são aquelas recompensas que se obtém ao entrar na profissão, como segurança econômica, férias, horário;
- recompensas psíquicas ou incentivos intrínsecos, que se referem à satisfação pelo trabalho bem feito, porque os alunos aprendem, por controlar a turma, por colaborar com outros. Em sua investigação o autor conclui que a estrutura do ensino favorece a ênfase nas recompensas psíquicas.

Nesta perspectiva, pode-se definir a propositura do ato de ensinar que dá significado ao trabalho dos professores, ou seja, pelo objetivo e pela efetivação do conteúdo, por meio das ações realizadas, conscientemente pelo professor, com a intenção de conduzir o processo de apropriação do conhecimento, pelo aluno, entre outros. Quando tal fato se concretiza na escola, o trabalho do professor tem sentido de forma institucionalizada, com vistas à realidade de que é o professor que realiza a importante função de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Segundo Duarte (1993), ao professor cabe a função de intermediar a formação do aluno no contexto de vida onde este se apropria, de forma natural da linguagem, dos objetos, dos costumes a que está exposto e, a formação do aluno em realidades que não fazem parte do seu cotidiano, na vida social. Desta forma, ao professor caberá oportunizar os acessos a objetivações como ciência, arte, cultura, moral, entre outros, como sinalizadores da intenção de possibilitar aos alunos assumirem posturas críticas, diante da vida, do mundo.

2.1 O contexto de trabalho do professor – A escola como organização

Os acelerados processos de mudança no fazer educacional fizeram com que a atividade de lecionar também passasse por suas próprias alterações, principalmente na forma como a profissão “professor” é compreendida e, sobretudo, interpretada pelos diferentes agentes sociais. Houve ainda mudanças capitaneadas pelas instituições escolares em toda a complexidade técnica, científica e humana da difícil e desafiadora

tarefa de ensinar. Todas essas mudanças fizeram com que a escola passasse a ser analisada e trabalhada como uma organização.

De acordo com Nóvoa (1999), os processos de mudança que levaram ao atual modelo – a escola como organização – começaram a ser registrados com mais intensidade a partir de meados do século XX. O autor descreve os principais processos de mudança e segundo consta, até o ano de 1950 a componente central da intervenção educativa era o aluno e assim, o discurso pedagógico era atencioso às metodologias de ensino. Já na década de 50 houve a valorização das vivências escolares sobre os chamados “saberes escolares”. Conforme o autor, de 1960 a 1970 “o que interessa aprender numa escola é a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação” (NÓVOA, 1999 p.1). De 70 a 80 o registro histórico é, segundo Nóvoa, o de um incremento das correntes pedagógicas, o que significa afirmar que a investigação educacional passa a desenvolver a análise do processo ensino-aprendizagem. “O enfoque pedagógico volta a centrar-se na turma-sala de aula” (NÓVOA 1999, p.2).

É nos anos 80/90 que se percebe o esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola-organização, com a importância acrescida de metodologias ligadas ao domínio organizacional, como bem descreve o autor:

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo de atores sociais em presença (NÓVOA, 1999, p. 1).

Ainda de acordo com o autor, o funcionamento de uma organização escolar é resultado de compromissos entre a estrutura formal e as interações que se produzem dentro da escola, embora tais interações sejam, muitas vezes, entre grupos distintos. E diante desse contexto de escola como organização é possível afirmar que existem características que podem ressaltar esta condição das instituições de ensino. Para Nóvoa, tais características são a estrutura física da escola (dimensão do prédio, recursos materiais, número de turmas, entre outros), estrutura administrativa (direção, docentes, auxiliares, comunidade, entre outros) e estrutura social da escola (relação entre os alunos, professores e demais funcionários, participação dos pais, entre outras).

Diante do conceito de escola como organização, o referido autor descreve o que chama de “retrato de uma escola eficaz” e nesta descrição afirma que:

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambigüidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente (NÓVOA, 1999, p. 5).

Já Tragtenberg (2002) trata o conceito de escola como organização de forma ainda mais pontual. Para ele, o que existe é a “escola como organização complexa” e assim, afirma que nas instituições de ensino “o sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública e seu papel essencial é organização, planejamento e estímulo” (TRAGTENBERG, 2002, p. 1).

Ao descrever que a estrutura burocrática do ensino em território nacional desenvolve-se nos níveis de Organização de Pessoal, Programas e Trabalho e Inspeções e Exames, o autor afirma que dentro dessa organização os professores, demais funcionários da escola, alunos e pais não controlam a gestão dos fundos que dedicam à coletividade. Na visão do autor esta situação é um problema.

Quando expõe sobre a burocracia e a escola como organização, Lima (2003) argumenta que:

(...) a escola, como qualquer outra organização de grande dimensão, é burocrática ou, como escreve Charles Perrow “[...] apresenta padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados numa estrutura de papéis e de tarefas especializadas. A burocracia, neste sentido, constitui apenas outra definição de estrutura”, é uma tecnologia de rotina (Perrow, 1981: 73). O estudo da escola como organização burocrática tende, assim, a transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas, desde a rigidez, passando pela delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização, até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais e abstratas, considerando muito menos, ou mesmo não considerando, a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais (LIMA, 2003, p.27-28).

2.1.2 A escola como organização educativa

Se a escola é como uma organização, logo estão inseridas nela as características de qualquer sistema organizacional. Para Tamayo (1999) “a visão da organização como

um sistema aberto abriu as portas para que a organização passasse a ser considerada um contexto ambiental do comportamento individual e grupal” (TAMAYO, 1999, p. 241). E neste contexto, o autor acrescenta:

(...) a literatura contemporânea afirma com insistência que, quando os empregados percebem que existe no lugar de trabalho um potencial para a satisfação das suas necessidades psicológicas, envolvem-se com mais entusiasmo no trabalho e dedicam mais tempo e esforço ao mesmo. A consequência desse processo para a empresa é o aumento na produtividade e na competitividade (TAMAYO, 1999, p. 241).

De acordo com o autor, a percepção sobre o que ele chama de “lugar de trabalho com potencial para a satisfação” é medida por meio do “clima organizacional” que, nas palavras de Tamayo, “refere-se à forma como o ambiente organizacional é percebido e interpretado pelos empregados” (TAMAYO, 1999, p. 243). Ainda sobre clima organizacional, o autor descreve que “(...) os membros de uma organização não percebem e interpretam o ambiente de trabalho de maneira uniforme” (TAMAYO, 1999, p. 243). Ele também afirma que:

O clima organizacional pode, então, ser definido como um conjunto estruturado de percepções compartilhadas, relativamente duradouras, sobre o ambiente total de trabalho, que influencia o comportamento e o desempenho dos empregados da organização (TAMAYO, 1999, p. 246).

Diante do exposto, é possível afirmar que a escola é uma organização educativa, tendo basicamente características semelhantes de organização políticas, públicas e administrativas. E assim como em toda organização, o clima organizacional é importante para o bom andamento do que deve ser realizado. No caso das escolas, o ensinar.

Neste contexto de escola como organização, uma preocupação constante nas organizações administrativas também deve ser considerada nas instituições de ensino: a satisfação dos funcionários. Relacionado a isso, Tamayo esclarece que:

(...) não é a burocracia em si ou o sistema de comunicação existentes na organização que são objeto da preocupação principal, mas o quanto as práticas burocráticas ou as deficiências na comunicação organizacional frustram o empregado e dificultam a execução do seu trabalho. As percepções do ambiente de trabalho, porém, não podem ser consideradas um simples aglomerado de crenças desarticuladas. O clima organizacional apresenta consistência interna, não é estático, é dinâmico e está em contínuo processo de estruturação e reestruturação pela interação inerente às práticas organizacionais e, particularmente, a partir das ideologias, das atitudes e dos símbolos (TAMAYO, 1999, p.247).

Considerando a relevância da satisfação do docente, o clima organizacional, bem como as interferências que o ambiente de trabalho recebe – conforme citado por Tamayo (1999), é importante retornar a Tragtenberg (2002) que afirma que a comunidade de pais encontra no controle burocrático, típico de uma organização e logo, de uma escola, a garantia da conduta e comportamento do professor porque este sabe que pelo sistema organizativo da escola é, nas palavras do autor, "severamente controlado, julgado e regulamentado". O autor afirma ainda que:

Há uma ambivalência em relação à figura do professor: de um lado é desprezado como "servidor da comunidade", de outro, encarado como portador do saber absoluto. É criticado por não fazer sentir o peso de sua autoridade sobre o aluno. O público gosta da burocracia, quer ver seus alunos enquadrados, condicionados, como única condição de atingir a fase adulta (TRAGTENBERG, 2002, p.2).

Como nas organizações, o professor na escola precisa possuir qualidades políticas, senso administrativo e, além de ser especialista na área que leciona, precisa ser especialista também em relações humanas e ainda, para cumprir tantas funções burocráticas, ter intimidade com a produção de relatórios oficiais.

Grandes organizações já perceberam não apenas a importância, mas a necessidade de se investir na satisfação do funcionário. A escola, como organização educativa que é, também precisa ter essa necessidade como um de seus valores. Essa organização é o contexto de trabalho do professor, e é esse profissional que pode contribuir de forma significativa nos resultados da educação no município, no estado, no país. A seguir, apresenta-se algumas considerações sobre ser professor.

2.3 Ser professor

Referente à revisão dos caminhos do processo de profissionalização do docente, percebe-se que seus conceitos retomados e reelaborados, em razão do seu processo histórico e da conjuntura social do momento, darão o seu sentido próprio. Segundo Sacristán (1995, p.66), "o ensino é uma prática social, não porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem". Nesta perspectiva, diz que a função docente "define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar

resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (Sacristán, 1995, p.67).

Mediante a evolução das sociedades, vê-se alterar seus ideais, seus valores e suas necessidades, além da reconfiguração premente das exigências postas à educação, conseqüentemente, à profissão docente.

Desta forma, os fatores sociais e de contexto são condicionadores da identidade profissional docente e do nível de autonomia que ele assume, em sua prática pedagógica.

Assim, Sacristán *apud* Chakur (2001, p.27) posiciona-se, afirmando que “a ação docente transcorre dentro de uma instituição e, portanto, está inevitavelmente condicionada. O professor não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, muitas vezes, tampouco pode escolher como desenvolvê-lo.

Neste contexto, Chakur (2001, p.28) assevera que:

Ainda restam ao professor certas margens de autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, pois o caráter radicalmente indeterminado da prática sempre exigirá a responsabilidade do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na prática. É, pois, o professor que deve decidir a respeito da forma de interação a ser estabelecida com seus alunos e entre estes, do tipo de atividade a ser realizada e sua seqüência, espaçamento e duração, dos recursos didáticos que mobilizará e das estratégias que podem ser utilizadas e muitas coisas mais.

Ainda conforme Chakur (2001, p.29-30), “o professor tem certo papel em todas as esferas que possam influenciar sua prática”, a autora a partir da identificação de traços e desempenhos característicos do “ser professor”, que atualmente são exigidos destes, levanta o que chama de aspectos integrantes da profissionalidade docente. São eles:

- Competência em habilidades técnico-pedagógicas – que se revela basicamente, nas tarefas técnicas do ensino: definir objetivos, organizar conteúdos, eleger procedimentos, selecionar materiais, e recursos didáticos, planejar atividades para os alunos, preparar e aplicar instrumentos de avaliação;
- Competência em habilidades psicopedagógicas – exigida, geralmente, na relação professor-aluno e que se mostra, por exemplo, na interação com personalidades e comportamentos distintos e com conflitos intra e inter-geracionais, constantemente presentes na dinâmica da sala de aula;
- Responsabilidade social – manifesta, por exemplo, no preparo das novas gerações, para a convivência democrática e para o exercício da cidadania;

- Comprometimento político – referente ao comprometimento do professor com o aspecto ideológico ou doutrinário da educação, na defesa seja do *status quo* ou, inversamente, das transformações sociais; inclui-se aí também a participação do professor em movimentos políticos em defesa da categoria;
- Engajamento na rotina institucional – que tem a ver com o conhecimento e cumprimento de normas das instituições que regulam a sua função (a instituição de ensino em especial), como as de freqüência, horários, elaboração de documentos, preenchimento de papeletas, formulários, entre outros.
- Investimento na própria formação – incluindo cursos, palestras, leituras, eventos culturais ou científicos pertinentes não só à tarefa pedagógica, mas também ao exercício profissional em geral.

Nesse sentido, segundo Chakur (2001) não há como qualificar de “bom” ou “mau” professor de acordo com a medida de cumprimento desses papéis, mas classificar em grau cada um desses aspectos atendidos.

Dessa forma, com vistas à constituição da profissão docente, Nóvoa *apud* Chakur (2001, p.31) aplica o sentido de valor a um modelo de análise que inclui quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante, ressaltando que os pontos de análise podem sofrer alterações históricas e conceituais. Segundo o autor, as etapas são:

Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente, estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, criação de instituições específicas para a formação de professores e constituição de associações profissionais de professores.(Nóvoa, 1995).

Quanto às dimensões, Nóvoa (1991) mostra a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas que qualificam o exercício profissional e a elaboração de um conjunto de normas e valores reguladores da vida profissional.

Por fim, ainda segundo o autor, o eixo do estatuto social e econômico dos professores faz interface com as etapas e dimensões, e é responsável pela imagem profissional de prestígio social, ou não, e econômico dos docentes. Desta forma, aos três eixos, que diz sustentarem o processo identitário dos professores: adesão (a princípios e valores, a projetos coletivos), autonomia (de julgamentos e decisões) e autoconsciência (atitude reflexiva sobre a própria ação). Diz ele (1991, p.17) que a identidade não é um dado adquirido não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Matínez Bonafé (1995, apud STÜRMER, 2004) faz alusão a cinco grandes blocos de funções e tarefas próprias do professorado, quais sejam:

- Tarefas diretamente vinculadas com o processo educativo dos alunos (planejamento do ensino e organização da classe; produção e organização de recursos; atenção ao aluno, ou seja, a docência em si; atenção ao aluno fora da sala de aula; avaliação do ensino e da aprendizagem; outras tarefas pedagógicas da área ou especialidade curricular, como orientação, dinamização cultural, jogos, etc.).
- Tarefas de formação e desenvolvimento profissional (coordenação do trabalho na própria escola: de área, de nível; coordenação e formação fora da escola: seminários interescolares, grupos de renovação, atualização docente, intercâmbio de experiências, etc.).
- Tarefas de relação com o ambiente escolar (atenção ao entorno familiar do alunado; conhecimento do entorno sócio-cultural da escola).
- Investigação curricular (planejamento, elaboração ou adaptação de materiais curriculares; experimentação e inovações; avaliação como análise crítica do processo educativo; elaboração e comunicação de estudos, experiências e propostas de ação).
- Tarefas de participação e gestão (coordenação de funções e tarefas organizativas da escola; participação em órgãos colegiados, conselhos escolares; relação com as administrações).

Nessa perspectiva, segundo Tardif e Lessard (2005, p.288) no sentido da experiência afirmam que esta mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador e que:

Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional: conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio das situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimento de segurança, de pertença a uma coletividade e de trabalho na instituição, etc[...]

Assim, vale ressaltar que a relação entre experiência de trabalho e identidade do profissional oculta muitos aspectos não-cognitivos: a experiência não é vista somente como fonte de saberes, todavia, é tida também como recurso estruturador da personalidade do “eu-profissional”, é desta forma que ele enfrenta, resiste e dá sentido às suas vivências profissionais.

Desta forma, o trabalho dos professores é marcado pelo que vivem no mundo comum, onde compartilham experiências no contexto da classe e da escola. Os autores asseveram, que nestes contextos de atuação,

A experiência dos professores é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho interativo. Não se trata, portanto, de uma experiência unificada e unificante, mas bastante paradoxal e portadora de ambigüidades[...]

Segundo Tardif (2005, p.15) “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam a sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Essa constatação nos coloca diante de uma realidade do contexto escolar, no qual o professor é parte e, cujo saber está assentado naquilo que eles são, no que fazem e no que esperam como *feedback*, pois neste ponto, encontram-se a pessoa e o profissional, elo primordial para “ser” no mundo, numa atitude de consciência de si mesmo.

Desta forma, a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a integração das questões pessoais e profissionais do trabalho docente, bem como dos fatores que podem interferir na satisfação profissional dos professores, leva à construção gradual de uma identidade profissional e abre possibilidades de transformação da realidade do professor/educador e do contexto em que está inserido.

Neste sentido, cabe a pergunta - qual é o significado de ser professor, neste contexto cujo processo de construção da sua identidade profissional é constantemente marcado pelos conflitos entre o que deveria ser o seu trabalho e o que, de fato, é possível realizar. Num ambiente de contradições aparentes, cujas práticas profissionais mostram elementos fundamentais da constituição profissional docente, o sujeito professor se vê diante da árdua e complexa contradição entre valorização e desvalorização profissional mediada pelas dimensões organizacional e cultural da qual faz parte.

2.4 O Professor do Ensino Médio

É no ensino médio que o docente trabalha com estudantes de uma faixa etária que tem características históricas muito próprias, entre outras, momento de expansão dos seus anseios e desejos de explorar o mundo ao seu redor, mudanças corporais e psicológicas em consonância com a intensidade dos seus apelos inerentes ao momento de formação da identidade, constituindo um desafio relacionado ao trabalho e à satisfação profissional/pessoal.

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), em 2005 a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (PNAD/IBGE) indicou que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos, ou seja, 18 milhões de brasileiros, cerca de 25% encontravam-se matriculados no ensino médio.

Por este motivo o ensino médio deve ser planejado de acordo com as características sociais e culturais dos estudantes que muitas vezes não são apenas adolescentes e jovens, mas também adultos. Ao tratar de “Uma Concepção para o ensino médio”, o Ministério da Educação argumenta:

Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente. Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o ensino médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (MEC, 2008)

Nesta perspectiva, para Luna (2008), inquestionavelmente, os alunos precisam de informações e de aconselhamentos sobre cursos e profissões ao longo de suas vidas, o que mostra indiscutivelmente a importância do docente como pessoa próxima ao estudante e capaz de transmitir-lhe segurança e seriedade sobre as escolhas profissionais e porque não dizer, pessoais. É no ensino médio que os estudantes começam a fazer suas escolhas que vão definir o rumo de suas vidas. É quando eles começam a ser pressionados quanto a escolha pelo melhor curso, melhor faculdade, como descreve Luna:

Quando, na escola e no meio familiar, os alunos são expostos a reuniões e conversas demasiadamente seguidas sobre processos seletivos e profissões, eles tendem a fazer escolhas apressadas por instituições de ensino superior e por cursos que não representam necessariamente os seus interesses e vocações, e, ainda pior, tendem a deixar de viver intensamente seus anos escolares. (Luna, 2008)

Por isso, mais uma vez, descreve-se a importância do professor do ensino médio porque é ele quem convive com o estudante fora do seio familiar, logo, muitas vezes é a única referência para os jovens fora de casa. E neste aspecto, é fundamental que o docente tenha satisfação com o que faz. No ensino médio o estudante tem o seu feitiço moral assim como os traços comportamentais e afetivos em formação e mesmo que tenha resistências, o docente faz parte de sua vida e de sua história. Para Auarek e Cunha (p.1), são as “experiências escolares que oportunizam a confrontação e o compartilhar de saberes, valores e normas entre professores e alunos a partir de suas vivências no trabalho real. Experiências que denominamos educar no e para o trabalho”. Sobre a satisfação do professor, afirmam também:

O professor, assim como todo trabalhador, vivencia uma diferenciação, uma distância entre o trabalho prescrito – aquele que foi previsto de ser realizado – e o trabalho real – aquele que foi efetivamente realizado – isto lhe impõe uma irrevogável necessidade de proceder a gestão dessa distância. Essa gestão se dá numa realidade que não é estática, ela é continuamente construída e reconstruída pelo trabalhador, individualmente e de maneira mais consistente, pelo conjunto dos trabalhadores. Nessa linha de pensamento, ponderamos que a manifestação de satisfação dos professores (...) com o seu trabalho possivelmente demonstra que esses professores vêm, de alguma maneira, construindo circunstâncias de trabalho satisfatórias para si mesmos (AUAREK e CUNHA, 2008, p.5 e 6).

É no ensino médio que o estudante inicia os preparativos para sua vida profissional. Sendo assim, a satisfação do professor também pode ser entendida como a de ver os seus alunos crescerem – em termos cognitivos, afetivos e sociais – e perceber o seu papel impresso neste crescimento.

2.5 O professor de língua inglesa

Referente ao ensino da língua inglesa no ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 publicada em 20 de dezembro de 1996

esclarece sobre a importância da língua estrangeira no currículo. A lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da Instituição (Art. 36, Inciso III). Essas diretrizes, do ponto de vista cultural e social, expressam um valor de ordem que justifica o direito de passar pela experiência de aprender uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, cujo aprendizado é visto como meio de ampliar as possibilidades de comunicação com outras sociedades, além de contribuir para a formação humanística do aluno.

Assim sendo, entendendo que um dos papéis do professor é sensibilizar seus alunos para as questões de dimensão educacional que dizem respeito a esse aprendizado, como fator de acesso para explorar possibilidades de inserção num mundo novo, para melhor entender seu próprio mundo. Outro papel que lhe diz respeito é assumir posturas que deverão assegurar a obtenção dos objetivos propostos na disciplina de língua inglesa no intuito de garantir condições para que ocorra a aprendizagem, num espaço em que este profissional possa inscrever a sua voz, possivelmente na busca da sua satisfação no trabalho, no processo de construção do bem-estar em suas dimensões: objetiva (atividade laboral, relacional, concreta e sócio-econômica) e subjetiva - competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida..inserir os meus fatores e aspectos que podem gerar.

Entre todos os desafios pedagógicos, sociais e culturais encontrados pelos professores do ensino médio, o docente de língua inglesa entra em uma área ainda mais complexa: o ensino de uma língua estrangeira a adolescentes, jovens e/ou adultos. É necessário, neste caso, que o ensino seja reflexivo e bem mais cuidadoso do que de uma língua nativa porque as dificuldades são ainda mais presentes.

Desta forma, uma questão que pode comprometer a satisfação do docente, e possivelmente o seu desempenho em sala de aula são os vícios de linguagem com relação à língua inglesa, além de vários outros como por exemplo, receio de pronúncias erradas ou mesmo resistência do estudante em aprender um outro idioma, por timidez dentre outras. Quanto a isto, Duarte (2008) afirma:

Levando em consideração a língua inglesa, a mais falada no mundo, muitos alunos já têm um conceito prévio da língua, geralmente dizem que ela é difícil, é enrolada, e que nunca vão conseguir aprender. Depois ainda tem a gramática que eles dizem "não sei nem a do português como vou aprender a do Inglês" e ainda completam "não sei falar nem português direito, vou falar inglês". No entanto, o professor deve quebrar esses conceitos que os alunos têm a respeito da língua estrangeira. (DUARTE, 2008, p. 1)

Neste sentido, Richardson (1996, p.105) *apud* Garbuió (2006) afirma que há três tipos de categorias de experiência que influenciam o desenvolvimento das crenças e do conhecimento sobre o ensino: experiência pessoal, experiência com escolarização e instrução e experiência com o conhecimento formal. A combinação destes três tópicos pode ser um dos caminhos que possibilitem o professor de língua inglesa do ensino médio desfrutar da satisfação profissional.

Em consonância com estas categorias, em seu estudo Garbuió (2006) buscou identificar alguns desafios/dificuldades enfrentados na prática por alunos do curso de Letras, bem como observar suas crenças e possíveis origens, um dos componentes da competência implícita do professor de língua estrangeira. Os resultados mostram que direta ou indiretamente, a satisfação do docente de língua inglesa está relacionada com a qualidade do que ensina, logo, com o seu desempenho profissional e o de seus alunos:

Os sujeitos apresentaram algumas dificuldades semelhantes, as quais são de ordem pessoal, profissional e de ordem prática. Estes desafios estão relacionados com a falta de experiência, geradora da baixa-estima, além da falta de domínio da língua-alvo. Todos acreditam que a dificuldade maior é ensinar uma língua estrangeira sem ter o domínio total desta língua e a seleção e elaboração de material didático e sua adequação à faixa etária é um grande desafio.(GARBUÍO, 2006 p.122).

Ensinar a língua inglesa é um exercício desafiador, porque se trata de uma disciplina em outro idioma, que muitas vezes pode encontrar resistências dos estudantes, mesmo que outros possam considerá-la fascinante. Quase todo professor do ensino médio é mais que docente, e como professor de língua inglesa também não seria diferente. Cabe a ele convencer, ensinar e preparar o aluno sobre a importância do idioma para a vida pessoal e profissional.

Neste sentido, ao professor é dada a tarefa de incentivar os alunos para que ocorra a aprendizagem, num espaço em que este profissional possa inscrever a sua voz também em busca da sua satisfação, considerando-se que, é neste cenário que expressa toda a experiência que traz consigo, sua predisposição para o trabalho, a sensibilidade para detectar limites e possibilidades (suas e/ou de seus alunos), a criatividade, o compromisso profissional e político, o espírito de indagação, indo muito além do que apenas reproduzir um padrão já estabelecido, além da necessidade de superar as dificuldades das quais está sujeito em sua profissão.

Desta forma, quando o professor desenvolve seu trabalho não está apenas realizando o prescrito, mas, com efeito, está em busca da realização própria na dimensão humana e profissional, quando coloca na sua prática toda a sua história, todos os seus

conhecimentos, sua disposição, suas habilidades, busca de uma forma ou de outra responder aos seus anseios e corresponder com o papel social que lhe é atribuído.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1 Etapas da Pesquisa

Para melhor compreensão de como o trabalho investigativo quantitativo foi realizado, a figura a seguir ilustra as etapas da sua operacionalização e realização.

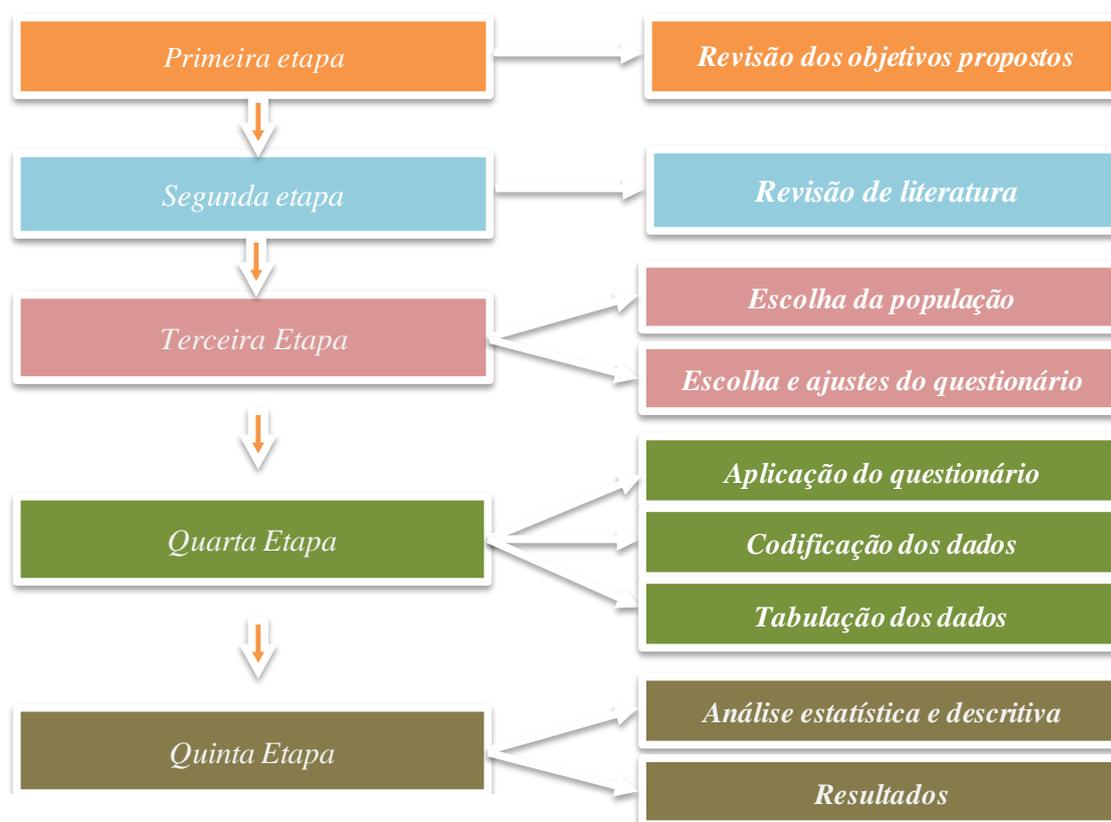


Figura 2: Desenho da pesquisa em etapas
Fonte: Autora (2010)

No intuito de identificar e analisar aspectos da atividade docente que na percepção dos professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de Palmas – TO favorecem relações de satisfação com o seu trabalho, a investigação do presente estudo foi dividida e realizada em 05 etapas:

- a *primeira etapa* diz respeito à revisão dos objetivos propostos;

- a *segunda etapa* compreende a realização de revisão da literatura especializada por meio da busca em livros, artigos, revistas acadêmicas/científicas;
- a *terceira etapa* implica na escolha da população, na definição e ajustes do instrumento de coleta de dados, o questionário;
- a *quarta etapa* refere-se à aplicação do questionário, à codificação dos dados e à tabulação destes;
- a *quinta etapa* está voltada à análise estatística dos dados, assim como à descrição; à interpretação e síntese dos mesmos.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Participaram do estudo 42 (quarenta e dois) professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de ensino de Palmas-TO. Esta base quantitativa é constituída por professores que pertencem ao quadro de docentes lotados nas unidades escolares de ensino médio conforme atestado pela Secretaria da Educação e Cultura do estado do Tocantins - SEDUC. Os sujeitos da amostra responderam voluntariamente o instrumento.

Dentre os participantes do estudo a maioria, 73,81 %, eram mulheres e 26,19 % eram homens. A média de idade dos respondentes foi de 31 a 40 anos. Em relação à formação inicial, 85,71% é graduado em Letras com habilitação em inglês, 11,91% eram graduados em Letras com outra habilitação e, 2,38% tinham outra licenciatura. Referente ao grau de escolaridade, não foi detectado nenhum respondente com Normal Superior, idem em relação à Licenciatura Curta, 33,33% tinham Licenciatura Plena, 64,29% Pós-graduação (especialização), 2,38% cursaram Mestrado e com Doutorado não foi detectado na amostra respondente. Quanto ao tempo médio de docência verificou-se que 7,42% tinham 3 anos, 14,29% tinham de 4 a 6 anos, 50,0% tinham de 7 a 18 anos, 26,19% tinham de 19 a 30 anos, 2,38% tinham de 31 a 40 anos. Não foram detectados respondentes com 41 ou mais anos de docência.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a escala elaborada por Stürmer

(2004), que compôs a sua tese de doutorado, para valorar o grau de satisfação do docente do ensino médio de Palmas – TO.

A escala da presente pesquisa constituiu-se de duas partes:

Parte I – escala de 20 (vinte) itens, numa lista de aspectos relacionados ao seu atual contexto de trabalho lhes pedíamos que assinalassem o grau de satisfação para cada questão apresentada, objetivando identificar o **grau de satisfação** referente aos aspectos apresentados no que tange ao atual trabalho docente, sendo que, cada item expressa uma opinião, numa escala tipo *Likert de 4 pontos*, onde: “1” corresponde a “Nada Satisfeito” (NS), “2” a “Pouco Satisfeito” (PS), “3” a “Satisfeito” (S) e “4” a “Muito Satisfeito” (MS), objetivando, obter informações sobre o grau de satisfação dos professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Palmas – TO.

Parte II – enfocou dados sócio-demográficos constituída de 05 questões relacionadas aos seguintes aspectos: sexo, idade, formação inicial, escolaridade e tempo total de docência .

Para a definição das faixas etárias nos baseamos nos estudos de Krupp (1993) apud Stürmer (2004) sobre os estágios da idade adulta que toma estas categorias como divisores para a caracterização do perfil tipo de cada uma delas.

Para a definição das faixas da experiência docente nos fundamentamos nos estudos de Huberman (1989) apud Stürmer (2004, pp. 378-380), sobre o desenvolvimento da carreira docente em que define as seguintes fases: até os 3 anos de docência, entre os 4 e os 6 anos de experiência docente, entre os 7 e os 18 anos de experiência, entre os 19 e os 30 anos de experiência, entre 31 e os 40 anos seguidos pela fase dos 41 anos ou mais de experiência.

A escala, devidamente elaborada e validada pela Profa. Dra. Stürmer (2004), com amostra brasileira e, sob a supervisão da sua orientadora de tese de doutorado, Profa. Dra. Mercedes Gonzalez Sanmamed, na Universidade A Coruña em La Coruña, Espanha foi a utilizada no nosso trabalho, como dito anteriormente.

3.4 Procedimentos

Os procedimentos deste trabalho foram delineados, conforme abaixo descrito:

1ª etapa

- inicialmente, foi feito contato com a Assessora de Currículo de língua inglesa da Diretoria Regional de Ensino de Palmas para solicitar a relação dos professores de língua inglesa lotados nas escolas de ensino médio Sistema Estadual de Educação do município de Palmas – TO. A seguir, contatamos por telefone ou pessoalmente o(a) coordenador(a) da Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e/ou o(a) gestor(a) das unidades escolares das quais os professores, potenciais participantes da nossa pesquisa, eram lotados, explicando o que se pretendia, sobre o objetivo do contato, ao mesmo tempo, solicitando permissão para fazer contato com o(s) professor(s) ou a(s) professora(s), enquanto participantes em potencial da pesquisa e, para utilizar as instalações da escola, no decorrer do processo de produção e coleta de dados.

2ª etapa

- a seguir fizemos contato pessoalmente com os professores para convidá-los a darem sua contribuição, respondendo o instrumento investigativo do estudo. Com vistas à efetivação do que se propunha, era feita uma explanação sobre os objetivos, natureza e finalidade da pesquisa, como também sobre a intenção de utilização dos dados coletados, enfatizando que a identidade de todos os participantes seria mantida em sigilo total e, que as informações por eles fornecidas, seriam utilizadas exclusivamente para fins da referida pesquisa. Para tanto, a nossa preponderância foi primar pela ética e respeito pela pessoa dos participantes, preservando sua identidade. Assim, mediante o aceite, o questionário era entregue ao(s) docente(s) em mãos, com um anexo explicativo, confirmando o que havia sido informado verbalmente sobre a Pesquisa, constando também, as orientações sobre o preenchimento do referido instrumento e o agradecimento pela participação e colaboração. Em geral, o questionário era respondido no mesmo momento em que era entregue, salvo raras exceções, em que poucos preferiram entregar outro dia, o que prontamente nos fazia concordar e agendar para recolhermos.

3ª etapa

- nessa etapa fizemos a codificação da escala que resultou no Quadro de Referência dos professores por escola com o número de respondentes no qual obtivemos

um índice médio de 85,71 % de participação, representados no quadro a seguir, para posteriormente fazermos a tabulação dos dados e procedermos a análise destes.

A escala encontra-se no apêndice A.

Nº	ESCOLA	Nº de professores por escola	No. de respondentes	%
1	CEM - CASTRO ALVES	3	3	75,00
2	CEM – PALMAS	1	1	100,00
3	CEM - SANTA RITA DE CÁSSIA	7	5	71,43
4	CEM – TAQUARALTO	3	3	100,00
5	CEM – TIRADENTES	2	1	50,00
6	CENTRO SÓCIO EDUC. CAMINHO E VIDA	1	0	0,00
7	COL. EST. CRIANÇA ESPERANCA	1	1	50,00
8	COL. EST. DOM ALANO MARIE DU NODAY	1	1	100,00
9	COL. EST. DUQUE DE CAXIAS	2	1	50,00
10	COL. EST. SAO JOSÉ	2	2	100,00
11	ESC. EST. BEIRA RIO	3	3	100,00
12	ESC. EST. FREDERICO JOSÉ PEDREIRA NETO	4	4	100,00
13	ESC. EST. MADRE BELÉM	2	2	100,00
14	ESC. EST. NOVO HORIZONTE	2	2	100,00
15	ESC. EST. VALE DO SOL	1	1	100,00
16	ESC. EST. VILA UNIÃO	4	4	100,00
17	ESC. ESTADUAL LIBERDADE	2	2	100,00
18	ESC. EST. MARIA DOS REIS ALVES BARROS	3	3	100,00
19	ESC. EST. NOVA GERAÇÃO	1	1	100,00
20	ESC. EST. SETOR SUL	2	2	100,00
TOTAL		47	42	85,71

Quadro 2: Número de professores de língua inglesa por escola e número de respondentes do instrumento.

Vale informar que:

1 - foram entregues quarenta e sete instrumentos, entretanto, tivemos devolução de 42, que foram respondidos o que consideramos ser um número significativo de professores.

Atribuímos o grande contingente de devolução dos referidos instrumentos, ao fato de termos agendado para a aplicação, termos ido pessoalmente aplicá-los e aguardado “in loco” a devolução dos mesmos. Desta forma, evitou-se situações que poderiam favorecer

desencontros de diferentes ordens e/ou outras negativas que poderiam findar por emperrar o bom andamento do processo investigativo;

2 - os cinco instrumentos não devolvidos tiveram motivos diversos como:

- 03 professores se negaram a responder;
- 01 professora entrou de licença maternidade, conforme informado pela gestora escola, sem que tivesse naquele momento sido substituída.
- 01 instrumento foi extraviado e não conseguimos reaplicá-lo, apesar das nossas insistentes tentativas e esforços para fazê-lo. A distância da escola, localizada há 45 km do centro de Palmas, a falta de disponibilidade da docente e os desencontros, foram outros fatores que impossibilitaram a recuperação do questionário.

Para efetivar a investigação deste estudo, foi feita uma análise estatística descritiva como de frequência, medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão), representações gráficas das variáveis relacionadas ao grau de satisfação no trabalho docente, das quais compunham os itens do instrumento de coleta de dados deste estudo, realizada com base no Programa SAS System, elaborado por Everitt e Geoff (2001). O método utilizado foi o de agrupamento em Cluster Analysis. Foi realizado também, o teste t a 5% de probabilidade, objetivando confrontar informações e provas que dessem base para esclarecer e dar sentido ao que foi proposto neste estudo, por meio dos conteúdos coletados, produzidos e organizados no decorrer da presente pesquisa.

A seguir, apresentam-se os resultados encontrados para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 Informações Prévias

Inicialmente procedemos a análise das variáveis que dizem respeito às informações fornecidas sobre os **dados pessoais e profissionais** da amostra deste estudo, contidas na Parte I – itens 21 a 25, referentes ao sexo, à idade, à formação inicial, ao grau de escolaridade (o maior grau concluído) e ao tempo total de docência (incluindo todos os níveis de atuação).

4.1.1 Variável "Sexo" (item 21)

Tabela 1: Frequência e porcentagem da variável "Sexo"

Sexo	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Masculino	11	26,19%	26,19%
Feminino	31	73,81%	100%
Total	42	100%	

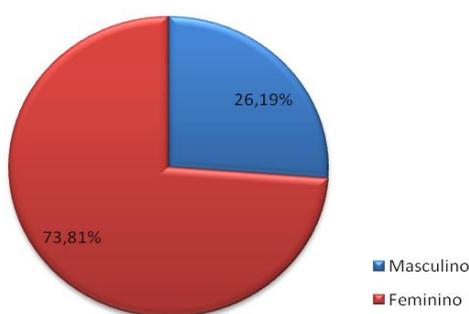


Gráfico 01: Frequência da variável "Sexo".

A representação feminina tem marcante prevalência quanto à atuação na carreira docente nos quadros das escolas de ensino médio de Palmas – TO, aqui apresentada por um percentual de 73,81 %, contrapondo-se aos 26,19 % do contingente masculino. Conforme é verificado em muitas realidades.

4.1.2 Variável “Idade” (item 22)

Tabela 2: Frequência e porcentagem da Variável “Idade”

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Até 20 anos	-	-	-
21 a 30 anos	4	9,52%	9,52%
31 a 40 anos	21	50,00%	59,52%
41 a 50 anos	15	35,71%	95,23%
51 a 60 anos	2	4,76%	100%
61 anos e mais	-	-	-
Total	42	100%	-

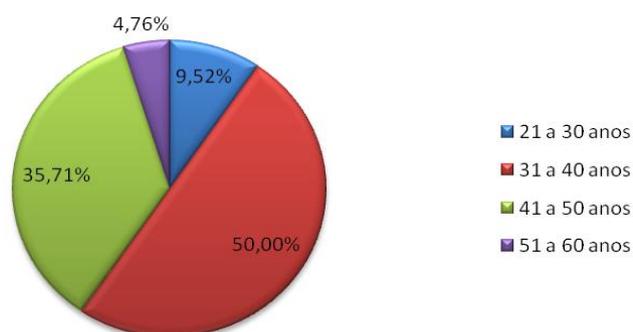


Gráfico 2 - Frequência da variável “Idade”.

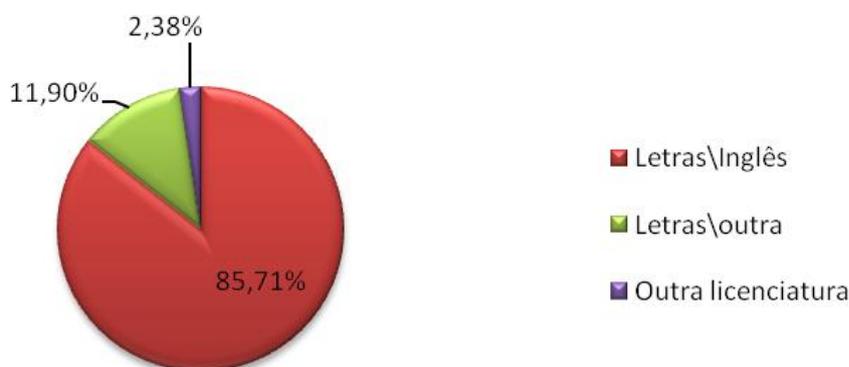
A maioria dos professores que compõem a nossa amostra tem entre 31 a 40 anos de idade (50 %), sendo que 35,71% têm entre 41 a 50 anos, 9,52 % têm entre 21 a 30 anos e, ainda, 4,76 % têm entre 51 a 60 anos. Reportando-nos à Teoria dos estágios da idade de Krupp (1993) apud Stürmer (2004), que afirma serem marcados por mudanças constantes, situamos estes professores da seguinte forma: 50,00 % estão na etapa classificada por volta dos 30 anos e os subseqüentes desta década quando o adulto ingressa num período de estabilidade, o que não significa passividade, ao contrário, um reinvestimento de tempo e de muita energia nos propósitos e compromissos reafirmados no nível pessoal e também, no profissional; 35,71% encontram-se em momento de transição para a ‘metade da vida’ no princípio dos anos 40 definida como etapa de novos questionamentos, centrados principalmente no que é por ele considerado prioridade,

suscitando a reflexão focada nos valores, redirecionando mais uma vez as prioridades e, ao final da metade da idade adulta (dos 45 aos 50 anos aproximadamente) os indivíduos voltam-se para a satisfação pela estabilidade e pelo que experimenta em suas próprias vidas; 9,52 % que encontram-se na fase dos 21 a 30 anos definida como a fase do “*feedback*”, momento destinado a rever seus desejos, a satisfação ou insatisfação que lhe têm resultado de escolhas feitas, seu direcionamento, e como tudo isso o tem situado no mundo (mundo das relações e mundo do trabalho); e por último temos 4,76 % na fase *Entre os 50 e os 60 anos* aproximadamente, na medida em que se as mudanças físicas se acentuam, os adultos repassam e reavaloram suas vidas. À transição dos 50 segue-se a reestabilização dos 60 anos.

4.1.3 Variável “Formação inicial” (item 23)

Tabela 3: Frequência e porcentagem da variável “Formação inicial”.

Formação Inicial	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
2o. Grau	-	-	-
Letras/inglês	36	85,71%	85,71%
Letras/outra licenciatura	5	11,90%	97,61%
Outra Licenciatura	1	2,38%	100,00%



Dos professores da amostra que responderam este item, observamos que a grande maioria (85,71 %) cursou letras com habilitação em inglês, 11,90 % cursou letras

com outra habilitação e que 2,38 % cursou outra licenciatura. Tem-se um quadro, que é no mínimo animador, tendo em vista que a Secretaria de Educação do estado do Tocantins, tem como meta incentivar a atuação dos professores dentro da disciplina e área de formação, o que é considerado como ideal, pois assim serão respeitadas as afinidades com a sua formação originalmente escolhida.

4.1.4 Variável “Grau de escolaridade” (item 24)

Dentre os professores que participaram deste estudo temos que 64,29 % fizeram curso de especialização, o que é no mínimo animador, ver que os professores estão investindo em sua formação e, conseqüentemente, em seu crescimento profissional. Importante ressaltar que o Governo do Estado, por meio da SEDUC, contratou o Conselho Britânico para ministrar um curso de atualização com duração de 2 anos para 328 professores de língua inglesa do ensino médio do sistema estadual de educação, após a realização deste, fez uma parceria com a Universidade Federal do Tocantins e o Conselho Britânico e ofereceu o primeiro curso de especialização para professores de língua inglesa, em atendimento às políticas de valorização dos seus profissionais, em prol da melhoria da qualidade do ensino. Temos ainda neste item que 33,33 % dos professores possuem curso de Licenciatura Plena e que 2,38 % possuem titulação em nível de Mestrado.

Tabela 4: Freqüência e porcentagem da variável “Grau de escolaridade”

Escolaridade	Número dados	Freqüência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
Licenciatura Plena	14	33	33.33	33.33
Pós-graduação-Espec.	27	64	64.29	97.62
Mestrado	1	2	2.38	100.00
Doutorado	0	0	0.00	100.00
Total	42	100	100	

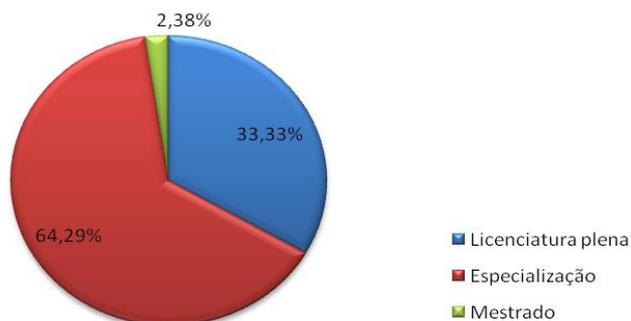


Gráfico 4: Frequência da variável “Grau de escolaridade”

4.1.5 Variável “Tempo Total de docência” (item 25)

Tabela 5: Frequência e porcentagem da variável “Tempo total de docência”

Tempo de docência	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
até 3 anos	7	7.14	7.14
de 4 a 6 anos	14	14.29	21.43
de 7 a 18 anos	50	50.00	71.43
de 19 a 30 anos	26	26.19	97.62
de 31 a 40 anos	2	2.38	100.00
41 anos ou mais	0	0.00	100.00

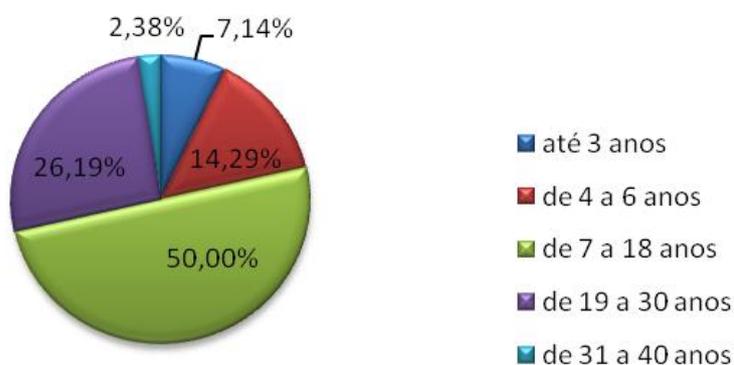


Gráfico 5: Frequência da variável “Tempo de docência”.

Com relação ao tempo total de experiência docente, a maior porcentagem dos participantes do estudo encontra-se na faixa dos 7 a 18 anos de serviço representando

50,00 % da amostra, seguida de 26,19 % referente aos professores que têm entre 19 a 40 anos de docência, após temos a porcentagem relativa aos professores com tempo de serviço entre 4 a 6 anos (14,29%), seguidos 7,14 % representados por professores iniciantes, cujo tempo de docência é de até 3 anos e, por fim, temos o menor percentual (2,38 %) concernente aos professores que têm entre 31 a 40 anos de docência

O intervalo de tempo de docência utilizado como base neste estudo foi o mesmo elaborado e adotado por Huberman(1989, 2000). De acordo com o seu modelo de desenvolvimento profissional, focado na categorização dos *ciclos de carreira por anos de experiência*, o qual gerou a escala das faixas etárias contida no instrumento de coleta de dados do presente estudo, a maioria dos professores está situada *no terceiro ciclo profissional da carreira dos 7 aos 18 anos de docência*, caracterizado pelo autor como da *diversificação* (uma atitude de variação, de novas experimentações, de mudanças, de ativismo) ou de *questionamento* (uma atitude de revisão da vida profissional, cheia de questionamentos típicos da metade da carreira).

A seguir apresentam-se os professores que têm de 19 a 30 anos de docência, ciclo denominado pelo autor como *ciclo da serenidade/distância nas relações*, quando a serenidade expressa-se na diminuição da vulnerabilidade, diante da avaliação dos demais, na reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real” isto é, na aceitação de si mesmo e na celebração com o que se foi capaz de fazer até aqui e com o que ainda se pode fazer. O grupo que compreende o período de 4 a 6 anos de experiência, situa-se no *ciclo da estabilização e da consolidação* de um repertório pedagógico e da construção de uma identidade profissional.

Já os 7,14 % dos professores encontram-se no ciclo que o autor denomina de “*início de carreira*”, até 3 anos de docência, caracterizado como o período da sobrevivência e marcado pelo “choque” que supõe a confrontação inicial da representação imaginária da atividade docente com a complexidade da realidade com que se enfrenta. Por último, com menor percentual de representatividade (2,38 %), situa-se o grupo que compreende o período entre 31 a 40 anos de docência, denominado *ciclo do distanciamento amargo/sereno*. Esta fase carrega forte carga da preparação para a aposentadoria e para o distanciamento gradativo das atividades profissionais. Entretanto, a retirada do trabalho pode ser serena ou amarga. No caso da primeira, pode ser efetivada em razão da serenidade da etapa anterior e, no segundo caso, a conotação negativa dá-se em função das experiências frustradas no seu percurso da carreira docente e/ou nesta mesma etapa.

4.2 - Análise das respostas referentes à valoração do “Grau de Satisfação em relação a aspectos do trabalho docente”.

Realiza-se a seguir a análise das variáveis contempladas nos itens de 1 a 20 do questionário, para identificar quais aspectos que na percepção dos professores de língua inglesa do ensino médio de Palmas – TO, favorecem relação com a sua satisfação no trabalho. Desta forma, por meio da análise descritiva, contempla-se frequência, porcentagem e a pontuação média de cada um dos itens, para valorar o grau de satisfação no trabalho dos referidos professores, com uma posterior ordenação dos itens por eixo.

4.2.1 - Descrição das variáveis referentes à valoração do “Grau de Satisfação em relação a aspectos do atual trabalho docente”.

Tabela 6: Frequência, porcentagem, pontuação média e desvio padrão das variáveis referentes ao “Grau de satisfação com os aspectos do seu atual trabalho docente”.

ITEM	NS		PS		S		MS		TOTAL		Dp	MÉDIA
	Freq.	%										
1	3	7,14	21	50,00	17	40,48	1	2,38	42	100,00	0,73	2,38
2	0	0,00	11	26,19	23	54,76	8	19,05	42	100,00	0,64	2,93
3	1	2,38	10	23,81	28	66,67	3	7,14	42	100,00	0,74	2,79
4	2	4,76	13	30,95	22	52,38	3	7,14	40	95,24	0,68	2,52
5	2	4,76	12	28,57	20	47,62	8	19,05	42	100,00	0,59	2,81
6	18	42,86	18	42,86	2	4,76	0	0,00	38	90,48	0,73	1,43
7	6	14,29	24	57,14	12	28,57	0	0,00	42	100,00	0,68	2,14
8	1	2,38	4	9,52	29	69,05	8	19,05	42	100,00	0,76	3,05
9	7	16,67	16	38,10	14	33,33	5	11,90	42	100,00	0,53	2,40
10	1	2,38	8	19,05	26	61,90	7	16,67	42	100,00	0,70	2,93
11	2	4,76	12	28,57	27	64,29	1	2,38	42	100,00	0,75	2,64
12	1	2,38	19	45,24	18	42,86	4	9,52	42	100,00	0,71	2,60
13	10	23,81	13	30,95	16	38,10	1	2,38	40	95,24	0,53	2,10
14	7	16,67	20	47,62	13	30,95	2	4,76	42	100,00	0,61	2,24
15	4	9,52	10	23,81	24	57,14	4	9,52	42	100,00	0,65	2,67
16	8	19,05	20	47,62	14	33,33	0	0,00	42	100,00	0,64	2,14
17	8	19,05	13	30,95	15	35,71	6	14,29	42	100,00	0,47	2,45
18	1	2,38	12	28,57	23	54,76	6	14,29	42	100,00	0,66	2,81
19	7	16,67	17	40,48	17	40,48	1	2,38	42	100,00	0,64	2,29
20	4	9,52	17	40,48	14	33,33	7	16,67	42	100,00	0,56	2,57

No item *a*, os professores se dividem entre os “pouco satisfeitos”(50,00%) e os “satisfeitos” em que os docentes valoram *a ação reguladora da administração educativa centr*” (40,48%).No caso dos “nada satisfeitos” estes estão enquadrados na faixa de (7,14%). Neste aspecto os “muito satisfeitos”equivalem a (2,38%).

No item 2 em que os docentes valoram a *atuação da equipe diretiva da escola*, (54,74%) declaram-se “satisfeitos”, enquanto o contingente dos “muito satisfeitos” é de (19,05%), totalizando, portanto, 73,79% de professores satisfeitos no que diz respeito a este aspecto, contra o total de (26,19% de professores pouco satisfeitos). Vale informar que não há professores nada satisfeitos em relação ao referido item.

Referente ao item 3 que os professores valoram *o nível de comprometimento de toda equipe da escola com o seu projeto político-pedagógico, a maior frequência recai na satisfação com este aspecto (66,67%)*, dos quais (7,14)% manifestam-se muito satisfeitos. Os pouco satisfeitos (23,81%) e os nada satisfeitos (2,38%) totalizam um contingente de 26,29%, índice que pode indicar um dado comprometedor para o êxito da concretização do projeto político-pedagógico de uma escola, portanto, no nosso entender, deve preocupar a todos que estejam implicados com este aspecto. Entretanto, tal fato não anula a realidade que se mostra, tendo em vista que, a LDB (Lei 9394/96) redimensiona o conceito de escola e explicita que está nas mãos dos sujeitos que fazem a escola definir a organização do seu trabalho pedagógico. Há que se considerar que uma atribuição dessa natureza é de grande responsabilidade, porque implica a definição dos caminhos que a escola vai tomar e, conseqüentemente, a construção de sua autonomia. Portanto, se o projeto político pedagógico é o que confere identidade à escola e, por isso, precisa ser construído coletivamente por todos os segmentos que participam da vida escolar - professores, corpo técnico-pedagógico, pessoal de apoio, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar – então deve-se apresentar e mostrar-se democrático e abrangente Veiga (1996). Constatar, que em algumas escolas existem professores que se negam a praticar essa ação democrática, é no mínimo preocupante.

No item 4 que valoram *o currículo do ensino médio*, observa-se que 52,38% encontram-se satisfeitos com os conteúdos escolares estabelecidos no programa que, somados aos muito satisfeitos (7,14%), totalizam uma porcentagem de satisfação de 59,52%. No entanto, 31,54% estão pouco ou nada satisfeitos com o atual currículo deste nível de ensino A importância do currículo no processo de ensino e de aprendizagem, é o requerimento, no mínimo, de uma ampla discussão entre todos os setores implicados, em especial, o coletivo dos professores os quais têm, nesta dimensão do referido processo, o

seu veículo maior de intervenção. E, no exercício das prerrogativas de uma profissionalidade plena, podem os professores, assumir o papel de agentes curriculares, construindo uma proposta de currículo que melhor responda às necessidades da educação dos nossos tempos (SACRISTÁN, 1995).

Referente ao item 5 que valoram o *nível de cooperação entre os colegas de trabalho*, verificou-se que a maioria dos docentes apresenta satisfação, demonstrada em 47,62% satisfeitos e em 19,05% muito satisfeitos), contra 4,76% de nada satisfeitos e 28,57% de pouco satisfeitos. Este quadro nos conduz à negação feita por Lortie (1975) apud Thurler (2001), quando diz que a maior parte dos professores não costuma praticar a cooperação profissional nos estabelecimentos de ensino e, quando afirma que “o individualismo permanece no âmago da identidade profissional”.

Thurler (2001) cita também Perrenoud (1993), abrindo a questão voltada diretamente para as mudanças que têm ocorrido neste sentido, em muitos estabelecimentos, a fim de proporcionar dispositivos de ensino e de aprendizagem que possam ter efeitos benéficos e mais diversificados, que sejam adequados às necessidades do educando, favorecidos pelo trabalho realizado em equipe. Assim, o rompimento do isolamento contribui sobremaneira para as representações da organização de forma a trazer os benefícios constatados nas atitudes cooperativas, que poderão incidir no progresso dos alunos.

No item 7 em que valoram a *dedicação e o interesse dos alunos pelo estudo*, constatou-se alto índice de insatisfação, ou seja, 14,29% nada satisfeitos e 57,14% pouco satisfeitos. Já os satisfeitos e muito satisfeitos restringem-se a 28,57%. Snyders (2001) aponta para a necessidade de emocionar os alunos e professores com descobertas, divertindo-se com a conjugação de fatos contemporâneos aos acontecimentos passados, sendo uma tarefa laboriosa que consiste em repensar as mudanças no conteúdo a ser ensinado e aprendido. O autor, diz ainda, que a escola deve influenciar o desenvolvimento de uma cultura capaz de responder às demandas atuais dos jovens, com a elaboração de um ambiente escolar prazeroso e satisfatório munido de aspectos pedagógicos, relações interpessoais, aprendizagens e ambiente físico que fazem parte das suas vivências no contexto da escola.

Referente ao item 8 em que valoram as *relações mantidas com os alunos*, verificou-se que a grande maioria está satisfeita e muito satisfeita, com 69,05% e 19,05% respectivamente. Apenas 2,38% mostram-se nada satisfeitos e 9,52% pouco satisfeitos.

Considerando-se que a situação diz respeito às relações entre o professor e seus alunos, este dado reforça a idéia de possível favorecimento para um ambiente positivo o que poderá vir a propiciar, no âmbito das interações, uma conseqüente empatia com a própria disciplina que poderá repercutir nos resultados de diferentes dimensões que envolvem o processo educativo. Ao observarmos o item anterior, *dedicação e o interesse dos alunos pelo estudo*, percebeu-se um índice extremamente baixo quanto à valoração dos professores, ao que chamamos de falta de interesse dos alunos. Apesar de tal constatação, ressaltamos que não está interferindo na boa relação do professor com seus alunos.

No item 9 em que valoram o *número de alunos em sala de aula*, 54,7% estão nada satisfeitos 16,67 % ou pouco satisfeitos (38,10%) contra 33,33% satisfeitos e 11,90% muito satisfeitos.

No item 10 em que valoram o *seu domínio de conhecimentos adequados*, observou-se a porcentagem de satisfeitos em 61,90% e de muito satisfeitos em 16,67%, sendo que a porcentagem referente a pouco satisfeitos é de 19,05% e nada satisfeitos é de 2,38%.

No item 11 em que valoram o *seu domínio em recursos metodológicos inovadores*, tem-se que 64,29% mostram-se estar satisfeitos e 2,38% muito satisfeitos, totalizando 66,67% de docentes satisfeitos com este aspecto. Entretanto, estão 28,57% pouco e 4,76% nada satisfeitos.

No item 12 em que valoram a *disponibilidade de recursos e meios didáticos para a realização de seu trabalho*, verificou-se pequeno percentual entre nada satisfeitos (2,38%) seguido de muito satisfeitos (9,52%) e a grande maioria (88,14%) está entre 45,28% de pouco satisfeitos e 42,86% de satisfeitos.

Referente ao item 13 em que valoram as *atividades de formação permanente que lhes são oferecidas*, o índice de professores que manifestam pouca satisfação é de 30,95% e nenhuma satisfação 23,81% a este aspecto totalizam 54,76% contra os 38,10% que se declararam satisfeitos e 2,38% muito satisfeitos. “Se a contemporaneidade assiste mudanças acentuadas nos paradigmas organizadores da sociedade, não nos parece legítima a falta de atualizações dos discursos curriculares” (Santos, 1999, p. 250). É preciso estruturação para reconversão profissional dos professores, a formação continuada pode contribuir sobremaneira para responder às

exigências do ensino, num momento histórico que traz a marca de grandes transformações sociais que findam por influenciar práticas laborais. Portanto, as aprendizagens seqüenciais no próprio trabalho

No item 14 em que valoram a sua possibilidade de promoção profissional, tem-se que 64,29% dos docentes considera-se pouco ou nada satisfeitos em relação a este aspecto. Os satisfeitos (30,95%) e muito satisfeitos (4,76%) formam um contingente de 35,71%.

Em relação ao item 15 em que valoram a *sua segurança e estabilidade no emprego*, tem-se que 57,14% estão satisfeitos e 23,81% pouco satisfeitos, totalizando em sua grande maioria com 80,95%. No entanto, 9,52% estão nada e muito satisfeitos, cada um.

No item 16 em que valoram a *sua remuneração pelo trabalho docente*, tem-se que dos docentes que responderam a esta questão 47,62% estão pouco satisfeitos e que 19,5% estão nada satisfeitos em relação a este aspecto. Os satisfeitos representam 33,33% e os muito satisfeitos 0,00%. Segundo Machado (2007), a questão salarial é bastante complexa e não pode ser considerada desvinculadamente de outros elementos constitutivos da condição de trabalho do professor. Muitas vezes o professor precisa se desdobrar e empreender seu tempo diário em duas ou até três escolas. Os níveis de remuneração é um dos aspectos importantes que supostamente podem contribuir para a melhoria significativa nas condições de trabalhos de docentes.

Referente ao item 17 em que valoram a *sua carga horária de trabalho*, observa-se que 37,71 % estão satisfeitos e 14,29 % estão muito satisfeitos com relação a este aspecto. Os que estão pouco e nada satisfeitos totalizam uma porcentagem de 30,95% e 19,05%, respectivamente.

No item 18 em que valoram o *reconhecimento do seu trabalho docente por parte da equipe diretiva da escola*, a maioria expressa satisfação em relação a este aspecto (54,76%). Ao passo que 14,29 % se declaram muito satisfeitos e 30,95 % estão pouco ou nada satisfeitos.

No item 19 em que valoram o *reconhecimento do trabalho docente em geral por parte da sociedade*, a frequência se esparsa de maneira que 40,48% se dizem satisfeitos

e 2,38% se dizem muito satisfeitos, totalizando 42,86% de satisfação em relação a este aspecto. Os que se dizem pouco satisfeitos ou nada satisfeitos totalizam em 57,15%.

Referente ao item 20 em que valoram a *profissão docente em si*, constata-se que 33,33% da população deste estudo declarou-se satisfeita e 16,67% muito satisfeita, em relação a este aspecto. Declaram-se nada satisfeitos e pouco satisfeitos 9,52% e 40,48%, respectivamente..

4.2.2 Descrição da análise com base na relação entre variáveis e composição dos eixos dos segmentos amostrais sobre o “Grau de Satisfação no trabalho docente”.

A primeira abordagem analítica está voltada para as especificidades do conjunto de variáveis apresentadas. Procederemos inicialmente, à análise matemática, utilizando o Programa SAS System; para a partir de então conjugarmos as demais. Assim, teremos – a formação dos grupos matemáticos, o reagrupamento, conjugação dos Eixos. Após observados os procedimentos desta formação, apresentamos as peculiaridades de cada eixo e, a seguir, a tabela dos dez (10) itens mais valorados (com maior pontuação média) e dos dez (10) itens menos valorados (com menor pontuação média).

Apresentamos a seguir a explicação matemática para a formação dos 08 grupos (A a H), compostos pelos itens que referem-se às variáveis que valoram o grau de satisfação no trabalho docente

Tabela 7: Grupo A

Questão	NS	%	PS	%	S	%	MS	%
7	6	14.29	24	57.14	12	28.57	0	0.00

O item 7 foi excluído dos demais em razão da divergência 21,90 em relação aos itens que ainda não foram excluídos.

Tabela 8: Grupo B

Item	NS	%	OS	%	S	%	MS	%
1	3	7.14	21	50.00	17	40.48	1	2.38
17	8	19.05	13	30.95	15	35.71	6	14.29

Os itens 1 e 17 foram excluídos em razão da divergência abaixo de 23,91 em relação aos itens que ainda não foram excluídos.

Tabela 9: Grupo C

Item	NS	%	PS	%	S	%	MS	%
11	2	4.76	12	28.57	27	64.29	1	2.38
15	4	9.52	10	23.81	24	57.14	4	9.52

Os itens 11 e 15 foram excluídos em razão da divergência abaixo de 12,85 em relação aos itens que ainda não foram excluídos.

Tabela 10: Grupo D

Item	NS	%	PS	%	S	%	MS	%
8	1	2.38	4	9.52	29	69.05	8	19.05
19	7	16.67	17	40.48	17	40.48	1	2.38

Os itens 8 e 19 foram excluídos em razão da divergência abaixo de 13,98 em relação aos itens que ainda não foram excluídos.

Tabela 11: Grupo E

Item	NS	%	OS	%	S	%	MS	%
5	2	4.76	12	28.57	20	47.62	8	19.05
18	1	2.38	12	28.57	23	54.76	6	14.29
13	10	23.81	13	30.95	16	38.10	1	2.38

Os itens 5,18,13 foram excluídos em razão da divergência abaixo de 10,13 em relação aos itens que não foram excluídos.

Tabela 12: Grupo F

Item	NS	%	PS	%	S	%	MS	%
12	1	2.38	19	45.24	18	42.86	4	9.52
16	8	19.05	20	47.62	14	33.33	0	0.00
3	1	2.38	10	23.81	28	66.67	3	7.14

Os itens 12, 16, 3 foram excluídos em razão da divergência foi abaixo de 8,92 em relação aos itens que não foram excluídos

Tabela 13: Grupo G

Item	NS	%	OS	%	S	%	MS	%
4	2	4.76	13	30.95	22	52.38	3	7.14
20	4	9.52	17	40.48	14	33.33	7	16.67
9	7	16.67	16	38.10	14	33.33	5	11.90

Os itens 4, 20, 9 foram excluídos em razão da divergência abaixo de 7,13 em relação aos itens que não foram excluídos

Tabela 14: Grupo H

Item	NS	%	OS	%	S	%	MS	%
2	0	0.00	11	26.19	23	54.76	8	19.05
6	18	42.86	18	42.86	2	4.76	0	0.00
14	7	16.67	20	47.62	13	30.95	2	4.76
10	1	2.38	8	19.05	26	61.90	7	16.67

Os itens 2, 6, 14, 10 não excluíram mais nenhum item.

4.2.3 Reagrupamento para composição da estrutura dos Eixos.

Ao observarmos que o agrupamento matemático dos itens resultou em oito grupos de variáveis que em sua maioria se dispersaram e, que estes apresentavam características semânticas muito diversificadas, sem sustentação para a proposição dos agrupamentos, não foi possível utilizar o programa estatístico. Desta forma, o reagrupamento e composição dos eixos foi executado manualmente, com base na similitude semântica dos itens, por meio da junção dos grupos gerados originalmente.

Como resultado obtivemos um reagrupamento com maior consistência para a argumentação referente à satisfação no trabalho, decorrente da proximidade entre as variáveis dos grupos, sabendo-se que não existe independência entre os itens pois, quando a escala foi elaborada, estes se relacionavam.

Desta forma, o GRUPO G composto pelos itens 4,20, 9 agrupou-se ao Grupo F composto pelos itens 12,16,3 ,que passou a ser denominado Eixo II; o Grupo E composto pelos itens 5,18,13 agrupou-se ao Grupo B composto pelos itens 1,17 ,que passou a ser denominado Eixo III, o Grupo C composto pelos itens 11, 15 agrupou-se ao Grupo D composto pelos itens 8, 19 e ao Grupo A composto pelo item 7 que passou a ser denominado Eixo IV. O Grupo H composto pelos itens 2, 6, 14 e 10 não foi reagrupado tendo em vista que, por si só, compunha um grupo justificável semanticamente e passou a ser denominado Eixo I, conforme representado na tabela abaixo, composta pelo reagrupamento e eixos formados.

Tabela 15: Estrutura do reagrupamento dos itens

EIXO	ITENS	PALAVRAS-CHAVE
I	2-6-14-10	Suporte educacional
II	4-20-9-12-16-3	Didático-pedagógico
III	5-18-13-1-17	Institucional
IV	11-15-8-19-7	Profissional/Relacional

Vale observar que apesar do reagrupamento ter resultado quatro eixos, estes estão balanceados e têm o mesmo peso e valor neste contexto da análise. Apresentamos abaixo a composição dos eixos:

EIXO I = itens 2-6-14-10

EIXO II = itens 20-9-12-16-3

EIXO III = itens 5-18-13-1-17

EIXO IV = itens 11-15-8-19-7

EIXO I denominado de “*dimensão do suporte educacional*”

As quatro variáveis categorizadas no Eixo I apresentam aspectos que têm relação com as condições do trabalho docente em perspectiva geral, tais como: a atuação da equipe diretiva da escola para favorecimento do trabalho do professor, a participação dos pais no processo educativo escolar dos filhos, a possibilidade de promoção profissional e o domínio de conhecimentos adequados da parte do professor.

EIXO II denominado de “*dimensão didático-pedagógica*”

As seis variáveis categorizadas no Eixo II dizem respeito aos aspectos didático-pedagógicos significativos quanto ao incentivo e apoio para realização do trabalho docente, tais como: o currículo do ensino médio / conteúdos escolares estabelecidos, profissão docente em si, o número de alunos de suas turmas, a disponibilidade de recursos e meios didáticos para realizar seu trabalho, a remuneração pelo trabalho docente, o comprometimento da equipe da escola com seu projeto político pedagógico.

EIXO III denominado de “*dimensão institucional*”

As cinco variáveis categorizadas no Eixo III, identificam-se na medida em que se aproximam dos aspectos institucionais diretamente voltados para fatores organizativos do trabalho docente, tais como: o reconhecimento do trabalho docente pela equipe diretiva, a profissão docente em si, as atividades de formação permanente oferecidas, a atuação reguladora da administração educativa central, a carga horária de trabalho.

EIXO IV denominado de “*dimensão profissional/relacional*”

As cinco variáveis que compõem o Eixo IV têm relação com os recursos e as condições gerais que podem favorecer interações humanas e materiais que constituem suporte para efetivação do trabalho docente, tais como: domínio de recursos metodológicos inovadores da parte do professor, a segurança e estabilidade no emprego, as relações que o professor mantém com seus alunos, o reconhecimento do trabalho docente em geral, pela sociedade, a dedicação e o interesse dos seus alunos pelo estudo.

A partir da categorização em que apresentamos os itens da escala devidamente localizados nos eixos a que pertencem, analisamos os itens de maior e de menor pontuação média das variáveis referentes aos aspectos que valoram o grau de satisfação com o trabalho do docente de língua inglesa do ensino médio, conforme as tabelas 16 e 17, representados a seguir:

Tabela 16: Itens com maior pontuação média de valoração do “Grau de Satisfação” com o trabalho docente no ensino médio, de acordo com o eixo a que pertencem

EIXO	DESCRIÇÃO	MÉDIA
IV	As relações que os professores mantêm com seus alunos	3,05
I	O domínio de conhecimentos adequados da parte do professor	2,93
I	A atuação da equipe diretiva da escola para favorecimento do seu trabalho	2,93
III	Com o reconhecimento do meu trabalho docente por parte da equipe diretiva da escola	2,81
III	Com o nível de cooperação entre os colegas de trabalho	2,81
II	O comprometimento da equipe da escola com seu proj. político pedagógico	2,79
IV	A segurança e estabilidade no emprego	2,67
IV	O domínio de recursos metodológicos inovadores da parte do professor	2,64
II	A disponibilidade de recursos e meios didáticos para realizar seu trabalho	2,60
II	A profissão docente em si	2,57

A pontuação média mais elevada compete ao item que faz parte da dimensão *profissional/relacional (Eixo IV)*, referindo-se às relações que os professores mantêm com os seus alunos.

Quanto ao domínio dos conhecimentos adequados por parte dos docentes, assim como, a atuação da equipe diretiva da escola, também têm destacada média, sendo ambos da dimensão do *suporte educacional (Eixo I)*, seguido por considerável média dos itens do *Eixo III*, da dimensão *institucional*, que se referem ao reconhecimento do trabalho do docente por parte da equipe diretiva da escola e também ao nível de cooperação entre os colegas de trabalho.

Quanto ao comprometimento da comunidade escolar com o seu projeto político pedagógico (*Eixo II*), do âmbito *didático/pedagógico*, destaca-se também entre os acima citados. Com reconhecida valoração encontramos dois itens da dimensão *profissional/relacional (Eixo IV)*, que se referem à segurança e estabilidade no emprego e ao domínio de recursos metodológicos inovadores, por parte do professor. Destacamos ainda, os itens da dimensão *didático/ pedagógica (Eixo II)* com as últimas melhores médias, respectivamente, os itens que dizem respeito à disponibilidade de recursos e meios didáticos para a realização do trabalho docente e com a profissão em si.

Tabela 17: Itens com menor pontuação média de valoração do grau de satisfação com o trabalho docente no ensino médio, de acordo com o eixo a que pertencem.

EIXO	DESCRIÇÃO	MÉDIA
II	O currículo do ensino médio / conteúdos escolares estabelecidos	2,52
III	A carga horária de trabalho	2,45
II	O número de alunos de suas turmas	2,40
III	Atuação reguladora da administração educativa central	2,38
IV	O reconhecimento do trabalho docente em geral, pela sociedade	2,29
I	A possibilidade de promoção profissional	2,24
II	A remuneração pelo trabalho docente	2,14
IV	A dedicação e o interesse dos seus alunos pelo estudo	2,14
III	As atividades de formação permanente oferecidas	2,10
I	A participação dos pais no processo educativo escolar dos filhos	1,43

Acompanhando seqüencialmente a valoração dos itens referentes ao grau de satisfação do trabalho docente, apresenta-se a seguir como valorado: o item que trata do currículo do ensino médio, especificamente no que diz respeito aos conteúdos escolares estabelecidos, (*Eixo II*), da *dimensão didático/pedagógica*, seguido pelo item referente à carga horária, pertencente à dimensão institucional, *Eixo III*. Os demais itens da referida tabela referem-se, à *dimensão didático/pedagógica (Eixo II)*, com o número de alunos que compõem as turmas de língua inglesa do ensino médio. Na *dimensão institucional (Eixo III)* apresenta-se a atuação reguladora da administração educativa central em relação às tarefas da função docente. Na *dimensão profissional/relacional*, observa-se ainda, entre os menos valorados, no Eixo IV, o reconhecimento do trabalho docente em geral por parte da sociedade. Os demais itens de baixa valoração dizem respeito às dimensões - do suporte educacional (*Eixo I*); com a possibilidade de promoção profissional; didático/pedagógica (*Eixo II*), com a remuneração pelo trabalho que executa; profissional/relacional (*Eixo IV*), com a dedicação e o interesse dos alunos pelo estudo; institucional (*Eixo III*), com as atividades de formação permanente que são oferecidas aos professores e, como menos valorado apresenta-se o item referente à participação dos pais no processo educativo escolar dos filhos da dimensão do suporte educacional (*Eixo I*).

4.2.4 Análise individual por Eixo

Sendo a média geral do questionário considerada 2,5 com desvio padrão de 1,67, considerando que 1= NS (Nada Satisfeito) e 4= MS (Muito Satisfeito), maiores valores

que a média possivelmente é um fator de satisfação , sendo o valor do desvio menor, mais homogêneo que a resposta, o valor 2,5 está relacionado em tendência da média para cima ou para baixo.

Tabela 18: Médias e desvio padrão do EIXO I – *dimensão do suporte educacional*

ITEM	MÉDIA	Dp
2	2,93	0,64
6	1,43	0,73
14	2,24	0,61
10	2,93	0,70
Média geral	2,38	0,67

Observando a tabela 18 percebe-se que a média geral do Eixo I foi de 2,38 e o desvio padrão 0,67, assim a média foi menor que o esperado e o desvio menor também , o Eixo I está indicando baixo grau de satisfação.

Tabela 19: Médias e desvio padrão do EIXO II – *dimensão didático-pedagógica*

ITEM	MÉDIA	Dp
4	2,52	0,68
20	2,57	0,56
9	2,40	0,53
12	2,60	0,71
16	2,14	0,64
3	2,79	0,74
Média geral	2,50	0,64

Observando a tabela 19 percebe-se que a média geral do Eixo II foi de 2,50 e o desvio padrão 0,64. Assim, a média foi igual ao esperado e o desvio menor também. O Eixo II mostra-se, portanto, nem baixo e nem alto (incerteza) quanto ao grau de satisfação.

Tabela 20: Médias e desvio padrão do EIXO III - *dimensão institucional*

ITEM	MÉDIA	Dp
5	2,81	0,59
18	2,81	0,66
13	2,10	0,53
1	2,38	0,73
17	2,45	0,47
Média geral	2,51	0,60

Observando a tabela 20 percebe-se que a média geral do Eixo III foi de 2,51 e o desvio padrão 0,60, assim, a média foi semelhante ao esperado e o desvio menor também o eixo III, no entanto,, esta indicando incerteza no grau satisfação pois está apenas 0,01 da média.

Os eixos I, II e III indicaram baixo e incerteza quanto ao grau de satisfação, o que pode ser negativo porque possivelmente os referidos eixos tendem a evidenciar que de certa forma podem comprometer a qualidade do ensino nas escolas. Esta dados confirmam as análises das tabelas 18, 19 e 20.

Tabela 21: Médias e desvio padrão do Eixo IV - *dimensão profissional/relacional*

ITEM	MÉDIA	Dp
11	2,64	0,75
15	2,67	0,65
8	3,05	0,76
19	2,29	0,64
7	2,14	0,68
Média geral	2,56	0,70

Observando a tabela 21 vê-se que a média geral do Eixo IV foi de 2,56 e o desvio padrão 0,70. Verifica-se que esta foi a média que mais se distanciou da média geral (0,25). Desta forma, o Eixo IV está indicando um maior grau de satisfação dentre os eixos apresentados.

Tabela 22: Teste t a 5% de significância das médias dos eixos em relação ao valor 3 (Satisfeito)

Eixo	média	t _{calculado}	interpretação
I	2,38	4,14	Significativo
II	2,50	3,48	Significativo
III	2,51	3,68	Significativo
IV	2,56	2,83	Não significativo

O Eixo I tem diferença significativa ao nível de 5% de probabilidade pelo teste t, sendo então 95% de certeza, para o valor 3 referencial da alternativa *Satisfeito*, ou seja, indica que o Eixo I não se caracteriza como *Satisfeito*, confirmando os resultados discutidos na tabela 18, que demonstrou *pouca satisfação*.

O Eixo II tem diferença significativa ao nível de 5% de probabilidade pelo teste t para o valor 3 referencial da alternativa *Satisfeito*, ou seja, Eixo II indica que seria diferente de *satisfeito*, confirmando os resultados discutidos na tabela 19, que reportou a *pouca satisfação*.

O Eixo III tem diferença significativa ao nível de 5% de probabilidade pelo teste t para o valor 3 referencial da alternativa *satisfeito*, ou seja, indicando que os elementos do Eixo III são diferentes de *satisfeito*, confirmando os resultados discutidos na tabela 20, ou seja, estão *pouco satisfeitos* que demonstrou *pouca satisfação*.

O Eixo IV não tem diferença significativa ao nível de 5% de probabilidade pelo teste t para o valor 3 referencial da alternativa *satisfeito*, confirmando os resultados discutidos na tabela 21, ou seja, os professores estão satisfeitos em relação ao aspecto profissional/ relacional.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta a discussão dos resultados apresentados anteriormente e conclusões, indicando em que aspectos os professores de língua inglesa do ensino médio estão mais satisfeitos no seu trabalho.

Por meio de análise detalhada dos eixos dos itens do reagrupamento que interferem na satisfação dos professores, apresentamos os itens com maior pontuação média de valoração do grau de satisfação com o trabalho docente no ensino médio, de acordo com o eixo a que pertencem (tabela 16), encontrou-se como resultado mais valorado o item oito (8) do Eixo IV, denominado "as relações que os professores mantém com seus alunos" com média de 3,05, como propiciador de maior satisfação entre os docentes do ensino médio de língua inglesa pesquisados. O segundo item mais valorado foi o item dez (10), denominado "o domínio de conhecimentos adequados da parte do professor" com média de 2,93 do Eixo I, significando que foi o item com o segundo grau de maior satisfação entre os professores.

Ressalta-se que, a pontuação média mais elevada faz parte da dimensão *profissional/relacional do Eixo IV*, que diz respeito às relações que os professores mantêm com os seus alunos, e também com seus colegas de trabalho, que vem marcada positivamente pelo espírito de cooperação, intercâmbio de idéias negando o individualismo, em forma de colaboração profissional participativa, o que segundo Perrenoud (1993), citado por Thurler (2001), pode significar importante dispositivo que virá a favorecer o ensino e a aprendizagem, considerando-se os benefícios do trabalho elaborado e realizado em equipe.

Conforme o tratamento dado neste trabalho às transições das quais os professores passam nas diferentes fases da carreira, segundo o estudo desenvolvido por Huberman (1989) e Huberman et al. (2000) e, considerando-se que a maioria da amostra deste estudo encontra-se entre 7 e 18 anos de experiência (50 %), que o autor denomina fase da *diversificação* (quando há atitude de variação, de novas experimentações, de mudanças, de ativismo) ou de *questionamento* (uma atitude de revisão da vida profissional, com muitos questionamentos típicos da metade da carreira), temos revelado que estes 50 % de professores são os que estão satisfeitos no que tange às questões

voltadas para os aspectos do eixo de *dimensão profissional/relacional*, condizente com os recursos e as condições gerais que podem favorecer interações humanas, materiais e, que constituem suporte para efetivação do trabalho docente - domínio de recursos metodológicos inovadores da parte do professor, a segurança e estabilidade no emprego, as relações que o professor mantém com seus alunos, o reconhecimento do trabalho docente em geral, pela sociedade, assim como, a dedicação e o interesse dos seus alunos pelo estudo. Este quadro mostra-se significativo na medida em que se observa os outros 50 % fracionados nas outras fases da carreira, que apresentam 26,19 % de professores que têm entre 19 a 40 anos de docência, 14,29 % de 4 a 6 anos de docência e 7,14% representados por professores em fase iniciante, diluindo o quantitativo e dividindo forças significativas no tempo total de docência.

Ainda referente às relações interpessoais, Herzberg (1997) classificou como fator higiênico, associado às necessidades contextuais na progressão da carreira que proporciona ao profissional possibilidades de experimentar a satisfação no trabalho.

Para Locke (1976), satisfação no trabalho pode ser definida como um estado emocionalmente positivo, resultante da percepção de um valor trabalho realizado, seguido de um reconhecimento deste trabalho.

A análise das respostas dos professores quanto às interferências internas e externas no ambiente do trabalho são determinantes e corroboram significativamente para a sua satisfação. Assim como, as considerações referentes aos aspectos que influenciam na efetivação de tal satisfação no contexto do trabalho docente, uma vez relacionados aos dispositivos da atuação da equipe diretiva da escola para favorecimento e reconhecimento do trabalho realizado. No entanto, Moral, (1998), Bolívar, (2000), Hargreaves et al.(2001) apud Stürmer (2004), ressaltam que este é um dado favorável que depõe a favor do exercício da liderança construtiva, sendo fundamental para a criação e a manutenção de um ambiente em que os conflitos podem ser positivamente gerenciados em direção ao enriquecimento e crescimento, em que as potencialidades dos seus membros podem ser efetivamente encadeadas para uma cultura da colaboração, elevando a possibilidade de concretizar coletivamente um projeto educativo do ponto de vista educativo e social.

Percebeu-se que a literatura sobre satisfação no trabalho é quase que em sua totalidade direcionada às atividades profissionais da iniciativa privada. Nesta dissertação foram usados os referidos conceitos adaptando, sempre que possível, para a atividade no setor público.

Assim, convém apresentar um campo de pesquisa, ainda em aberto: o estudo da satisfação no trabalho público. Isto se torna viável e pode assumir considerável importância sob o ponto de vista da colaboração acadêmica para o setor, tendo em vista a crescente procura pelo emprego público que, por sua vez, tem características bem diversificadas do setor privado e, por isto, pede e necessita de estudos específicos.

Considerando o objeto de estudo da pesquisa, em relação aos professores de língua inglesa na rede pública estadual de ensino em Palmas – TO, pode-se seguramente afirmar, que os resultados obtidos, bem como a dissertação em si, podem ser utilizados como embasamento para uma política de gestão de pessoas dentro do Poder Público do Tocantins, focando nos professores de um modo geral e não apenas nos da disciplina envolvida neste trabalho. Isto porque atualmente o Governo do estado do Tocantins realiza uma avaliação de desempenho de seus servidores, mas não atua na discussão da satisfação no trabalho, o que já foi constatado ser de extrema necessidade na área da educação.

Supomos que mais pesquisas referentes à temática deste estudo são factíveis, incluindo outras variáveis e, ainda, utilizando técnicas qualitativas, como entrevistas e grupo focal, por exemplo, para observação sistemática do grau de satisfação do professor no seu trabalho.

Ressalta-se que este estudo não tem pretensão de esgotar as possibilidades de investigação do tema. Assim, sugere-se que seja feita nova revisão de literatura, no intuito de reunir o conhecimento existente, a este trabalho e, que assim, possam emergir e serem percebidas para que se possa oferecer, na medida do possível, suporte para a realização de posteriores estudos sobre a satisfação no trabalho do docente de língua inglesa do ensino médio.

Sugere-se, ainda, que os professores invistam na prática da reflexão no seu cotidiano laboral, não apenas numa atitude de recordar fatos mas acima de tudo, como forma de reviver os diferentes momentos vivenciados, tomando tal reflexão, como enriquecedora para o conhecimento da natureza dos processos educativos do qual estes professores fazem parte.

Acredita-se que um importante passo rumo ao desenvolvimento da atividade docente na Rede Estadual de Ensino no Tocantins foi dado com esta pesquisa: criar formas viáveis para que os níveis de satisfação no trabalho do professor sejam entendidos, compreendidos, reconhecidos, mapeados e trabalhados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.M.; SENA, I.P.; VIANA, A.M.; ARAÚJO, M.E. **MAL – ESTAR DOCENTE: Avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior.** Revista Baiana de Saúde Pública v.29 n.1, p.6-21 jan./jun. 2005

ARGYRIS, C. **Personalidade e organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo.** A atitude da Direção e seu impacto sobre os empregados; p. 121-157. Rio de Janeiro: Renes, 1969

AUAREK, W.M.F.; CUNHA, D.M. **Satisfação no trabalho como realidade dos docentes da educação profissional: uma análise teórica na perspectiva da ergonomia-ergologia.**

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo6.pdf. Acesso em 6 de dezembro de 2008 às 11h27min.

BAUER, W.M.; GASKELL, G. **Pesquisas Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVANAGH, S.J. **Job satisfcation of nursing staff working in hospitals.** Journal Advanced Nursing. 1992.

CHAKUR, C.R.S.L. **Desenvolvimento Profissional Docente: contribuições de uma leitura piagetiana.** Araraquara: JM Editora, 2001

CODO, W. **Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores.** In: Azevedo J, Gentili P, Krug A, Simon, C. (ed). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora Universidade; 2000.

COELHO Jr., F.A. **Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília: 1996

CORDEIRO-ALVES, F.A. **(In)satisfação docente.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60, Lisboa: 1994.

COSTA, P. C. dos S. **Relações entre o autoconceito e a satisfação no trabalho dos funcionários de uma instituição bancária.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília: 1996.

Cunha W.T. **O Corpo Docente do Ensino Superior e as Doenças Ocupacionais.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, São Paulo: 2000.

DUARTE, M.I.V. **A dificuldade de se ensinar a língua inglesa em salas de aula com excessivo número de alunos.** Publicado em abril de 2008 e disponível em www.jomar.pro.br. Acesso em 6 de dezembro de 2008 às 12h14min.

DUARTE, N. **A individualidade para si.** Campinas: Autores Associados, 1993.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: Editora EDUSC; 1999.

EVERITT, B.; GEOFF D. **A Handbook of Statistical Analysis Using SAS**, Ed. Chapman & Hall, 2nd edition, C.N.: 2001.

FOLLE, A.; POZZOBON, M.E. Professional satisfactions of physical education teacher. The FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu, v.77,, special edition, p. 298-302, 2007.

FRASER, T.M. **Human stress, work and job satisfaction: a critical approach.** Herman: Internacional Labour Office, 1983.

GAMA, P.S.N. **Satisfação no Trabalho: Um Estudo na Sede Administrativa da Companhia Docas do Pará em Belém/CDP-PA.** Realizado em 2007. Artigo disponível em <www.cdp.com.br/arquivo/artigos/Satisfação_no_trabalho.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2010 às 22h09min.

GARBUIO, L.M. **Crenças e desafios na prática do ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de letras.** Apresentado no I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas/I Encontro Catarinense de Formação de Professores de Línguas (2006). Disponível em <www.faculdadecomunitaria.edu.br>. Acesso em dezembro de 2008 às 11h43min.

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

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: A. NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. 2^a Ed., PP. 31 – 61, Porto : Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)

KLIJN, T.M.P. **Satisfação no trabalho de mulheres acadêmicas da Universidade de Concepción**, Chile - Tese de doutorado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo: 1998.

LAPO, F.R. **O bem-estar docente: limites e possibilidade para a felicidade do professor no trabalho.** Apresentado no VII Seminário Redestrado –Nuevas regulaciones em América Latina – Buenos Aires, 3,4 y 5 de julho de 2008. Disponível em www.googleacademico.com.br Acesso em 20 de novembro de 2008 às 17h15min.

Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

LIMA, L.C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2003.

LOCKE, E.A. **Job satisfaction**. In: Gruneberg M, Wall T, editors. Social psychology and organizational behaviour, p.93-117. New York: John Wiley & Sons: 1984.

_____. **The nature and causes of jobsatisfaction**. In: Dunnette MD, editors. Handbook of industrial and organizational psychology, p.1297-1349. Chicago: Rand McNally, 1976.

_____, WHITING, R.L. **Sources of satisfaction and dissatisfaction among solid waste management employees**. Journal Applied Psychology, 1974.

LOUREIRO, M.I. **O desenvolvimento da carreira dos professores**. In: ESTRELA, M.T. (Org). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997. P.119-159. (Coleção Ciências da Educação).

LUNA, J.M.F. de. **A importância da educação básica**. Jornal Virtual Gestão Educacional. Ano 2 Nº 68-16/06/08. www.idbrasil.org.br/drupal/?q=node/26169. Acesso em 6 de dezembro de 2008 às 10h39min.

MACHADO, N.J. **Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 227-294, 2007.

MARTINEZ, M.C. **As relações entre a satisfação com os aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador**. São Paulo: 2002. Dissertação de mestrado – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Uma concepção para o ensino médio**. Disponível em <l>www.mec.gov.br<l>. Acesso em 06 de dezembro de 2008 às 9h37min.

NÓVOA, A. **Les enseignants: à la recherche de leur profession**. European Journal of Teacher Education, v.17. n.1/2, p.35-43, 1994.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In : NÓVOA (Org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?**. In STOER. R.S. (Org.), Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 59-126). Porto: Edições Afrontamento, 1991.

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. N. 4, 1991.

_____. Para uma análise das instituições escolares In: NÓVOA, A. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa : Publicações Dom Quixote., 1999.

_____. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PÉREZ – RAMOS. **Satisfação o trabalho: metas e tendências.** Tese de Livre-Docência – Instituto de Psicologia de Assis da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Assis: 1980.

RODRÍGUEZ, A.L.; MAURA, V.G; GUTERMAN, T.; ARLEGAIN, A.C.; CARDETTI, G.R.; SUCUT, M.Z.; ORELLANA, C.A.G.; CLAVER, E.L.; MURILLO, G.C.; REYNA, R.B. **Motivación profesional y calidad de las clases de educación física.** Informe Final de Investigación. Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.10, n.82, Mar., 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd82/gimef.htm> Acesso em 6 de janeiro de 2010 às 16h01min.

SACRISTÁN, G.J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: 1995, p. 64-92.

_____. *Proyectos curriculares. ¿ Possibilidad al alcance de los profesores?* Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: R.B.A., n.172, 1989.

SANTOS FILHO, J.C. **Pesquisa educacional: quantidade- qualidade/** José C. dos Santos Filho; Sílvio Sánchez Gamboa (org.) – 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. – (Questões da nossa época; v.42).

SANTOS, M.E.V. **Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social.** Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

SECO, G. M. **A satisfação na actividade docente.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

SILVA Jr., N. A. da. **Satisfação no trabalho: um estudo entre os funcionários dos hotéis de João Pessoa.** Realizado em 2001. Artigo disponível em <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v6n1/v6n1a07.pdf>>. Acesso em 13 de janeiro de 2010 às 21h33min.

STEUER, R.S. **Satisfação no trabalho, conflito e ambigüidade de papéis: estudo junto às enfermeiras de Maternidade Escola do Município de São Paulo.** Dissertação de mestrado – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1989.

STÜRMER, N.M. **O Desenvolvimento profissional do professorado de Ensino Médio de Palmas – TO.** Tese (doutorado) Programa “Innovación e Investigación Educativa” pelo Departamento de Pedagogia y Didácticas das Ciencias Experimentales da Universidade de A Coruña, La Coruña: 2004; 915p.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir dos textos literários.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

TAMAYO, A. **Clima Organizacional.** In: Maria das Graças Torres da Paz; Alvaro Tamayo. (Org.). **Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos.** 1 ed. Brasília: Editora UnB, 1999, v. , p. 241-249.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. **Qualitative Research methods the searche for meanings.** New York: John Wiley, 1984.

TRAGTENBERG, M. **A Escola como organização complexa.** Revista Espaço Acadêmico. Ano II, no. 12. Maio 2002. Disponível em www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm Acesso em 03 de dezembro de 2009 às 18h06min.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola.** Trad. Jeni Wolff.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

VALLE, R.I. **Carreira de magistério: uma escolha profissional deliberada?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.87, n.216, p.178-187, 2006. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34> Acesso em 6 de janeiro de 2010 às 15h20min.

VARLOTTA, Y.M. **Representação social de ciência constituída por alunos do ensino médio: porto de passagem da ação pedagógica.** Tese (Doutorado.) PUC-SP. São Paulo: 2002.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível .** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996, p.11.

VROOM, V.H. **Work and motivation.** New York: John Wiley & Sons: 1967.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas II,** Madri, Visor, 1993

APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados

Prezado(a) professor(a),

O questionário a ser respondido a seguir é parte de uma Pesquisa para conclusão de trabalho de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Agradecemos a sua participação e solicitamos que responda às questões das próximas páginas. Ressaltamos que as informações fornecidas por você são confidenciais e que, serão utilizadas exclusivamente para fins da referida Pesquisa. A sua colaboração é muito importante para o nosso trabalho e poderá contribuir substancialmente para o estudo proposto, além da possibilidade de oferecer subsídios para aprimorar a prática docente dos professores de língua inglesa.

Agradecemos antecipadamente,

Deyse Rangel Cesar (Mestranda)

Prof^a. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Pesquisadoras Responsáveis

Questionário sobre grau de satisfação com o trabalho docente no Ensino Médio

Valore o seu **grau de satisfação** com os aspectos do seu atual trabalho docente a seguir relacionados, assinalando com **X** o número correspondente, de acordo com a seguinte escala:

1 Nada Satisfeito (NS)

3 Satisfeito(S)

2 Pouco Satisfeito (PS)

4 Muito Satisfeito (MS)

NS	PS	S	MS
----	----	---	----

01. com a atuação reguladora da administração educativa central em relação às tarefas da função docente.....

1	2	3	4
---	---	---	---

02. com a atuação da equipe diretiva da escola de modo a favorecer o seu trabalho como professor\a.....

1	2	3	4
---	---	---	---

03. com o nível de comprometimento de toda a equipe da escola (corpo docente e administrativo) com o seu projeto político-pedagógico.....

1	2	3	4
---	---	---	---

04. com o currículo do Ensino Médio, mais especificamente os conteúdos escolares estabelecidos.....

1	2	3	4
---	---	---	---

05. com o nível de cooperação entre os colegas de trabalho.....

1	2	3	4
---	---	---	---

06. com a participação dos pais no processo educativo escolar dos seus filhos.....

1	2	3	4
---	---	---	---

07. com a dedicação e o interesse dos meus alunos pelo estudo.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
08. com as relações que mantenho com meus alunos.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
09. com o número de alunos que tenho nas minhas turmas.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
10. com o domínio, de minha parte, de conhecimentos adequados..
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
11. com o domínio, de minha parte, de recursos metodológicos inovadores.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
12. com a disponibilidade de recursos e meios didáticos para a realização do meu trabalho.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
13. com as atividades de formação permanente que me são oferecidas.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
14. com a minha possibilidade de promoção profissional.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
15. com a minha segurança e a estabilidade no emprego.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
16. com a minha remuneração pelo trabalho docente.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
17. com a minha carga horária de trabalho.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
18. com o reconhecimento do meu trabalho docente por parte da equipe diretiva da escola.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
19. com o reconhecimento do trabalho docente em geral por parte da sociedade.....
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

20. com a profissão docente em si.....

1	2	3	4
---	---	---	---

PARTE I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

21. Sexo:

Masculino

Feminino

22. Idade:

até 20 anos

41 a 50 anos

21 a 30 anos

51 a 60 anos

31 a 40 anos

61 anos e mais

23. Sua formação inicial (Assinalar somente uma opção):

2º. Grau (Magistério ou outro)

Letras com habilitação em inglês

Letras com outra habilitação. Qual? _____

Outra Licenciatura. Qual? _____

24. Grau de Escolaridade (Assinalar somente o **maior grau** concluído):

2º. Grau (Magistério ou outro)

Normal Superior

Licenciatura Curta

- Licenciatura Plena
- Pós-graduação (especialização)
- Mestrado
- Doutorado

25. Tempo TOTAL de docência (incluindo todos os níveis de atuação):

- até 3 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 18 anos
- de 19 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- 41 anos ou mais

Escala extraída como parte do “Questionário sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Médio” de Stürmer, Noeli Maria em tese doutoral defendida na Universidade da Coruña, ES, sob a direção de Gonzales Sanmamed, Mercedes, 2004.

APÊNDICE B - Documento declaratório da Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins, sobre o quantitativo de professores de língua inglesa que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino.



GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO MÉDIO
COORDENADORIA DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO

O quadro de docentes que atuam na disciplina de Língua Inglesa nas Unidades Escolares de Ensino Médio no Município de Palmas é composto por um total de 49(quarenta e nove) professores.

Palmas, 26 de novembro de 2009.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lorena', is positioned above the printed name.

Lorena de Paula O. Coelho
Coordenadora de Currículo e Formação do Ensino Médio
ATO Nº 2.640 - NM