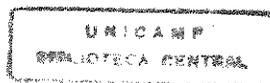


JEANE BARCELOS SORIANO

SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
COMPARADA COM A SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES  
DE OUTROS COMPONENTES CURRICULARES DE 1° E 2° GRAUS

Dissertação apresentada à  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de  
Campinas

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro José Winterstein



UNIDADE	BC
N.º CHAM.:	I/UNICAMP
	5068/s
V.	ex
TOMBO G.	32027
PROC.	281/97
C	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/11/97
N.º CPO	

CM-00102100-1

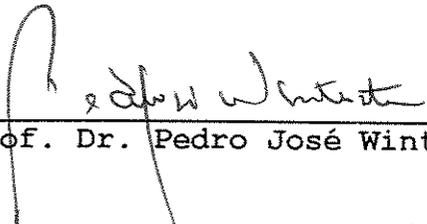
FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

So68s Soriano, Jeane Barcelos  
Satisfação no trabalho do professor de Educação Física / Jeane Barcelos Soriano. -- Campinas, SP : [s. n.], 1997.

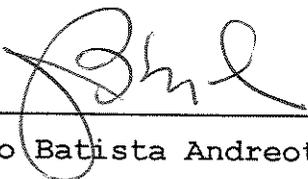
Orientador: Pedro José Winterstein  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Satisfação no trabalho 2. Professor-Formação. 3. Administração escolar. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Comissão Julgadora

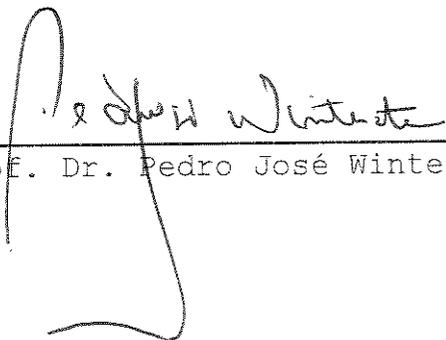
  
Prof. Dr. Pedro José Winterstein

  
Prof. Dr. José Augusto Dias

  
Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por JEANE BARCELOS SORIANO e aprovada pela comissão julgadora em 28 de fevereiro de 1997

Campinas, 28 de fevereiro de 1997.

  
Prof. Dr. Pedro José Winterstein

### AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Pedro José Winterstein, **Meu Orientador**, pela importantíssima e imprescindível bússola que foi para que eu não perdesse o rumo a seguir e, também, pelo crédito, confiança e carinho com que sempre me recebeu.

À Faculdade de Educação Física da Unicamp e ao Conselho Nacional Pesquisa (CNPq) pelo voto de confiança e apoio para realização desse estudo.

Às Delegacias de Ensino, Professores de Educação Física, Matemática e Português pela colaboração e participação nesse estudo.

Ao Prof. Dr. Roberto Coda (FEA-USP), Prof. Dr. Antonio Carelli (FE-USP), Prof<sup>a</sup> Marize Cisneiros (FESP-PE), Edson Bourguignon Oliveira (FIA-USP) pela atenção com que me receberam e pelas preciosas sugestões apresentadas em seus pareceres quanto ao instrumento utilizado.

Aos colegas Professores Paulo Rogério e Renato Sobrinho (Prefeitura Municipal de Osasco), Maurício Cagno, Ana Martha Limongheli e José Antonio Rabaça (Universidade São Judas Tadeu) pelo apoio e auxílio no estudo piloto.

Aos Professores Leonardo Ribeiro Lopes, Patrícia Sakai, Cláudia Cássia Campos, Marco Antonio Pardal, Marlene Salgado, Elisabete Santos Freire e Roberto Issa, pela

disposição em me atender, sem a qual, seria muito difícil meu início nesta jornada.

A Marcelo Soriano, pelo auxílio e apoio durante a coleta e tabulação dos dados.

À Prof<sup>a</sup> Elisabete dos Santos Freire, grande companheira, que desde a graduação estimula a continuar ir em frente e com quem aprendi o valor da amizade.

À Prof<sup>a</sup> Rita de Cássia Garcia Verenguer, pelo incentivo para que eu iniciasse a jornada acadêmica e profissional mas, principalmente, pela essencial amizade que se criou entre nós.

Aos amigos "GreiceKelly", Márcio, Inara e Helder, pelo contato multicultural que proporcionaram e com quem aprendi "outras línguas".

Aos meus pais, pelos valores ensinados e por terem tornado verdade, apesar de todas as dificuldades, a possibilidade de me tornar profissional.

A Aguinaldo Barcelos de Souza, pelo incentivo ao ingresso na vida universitária.

A Andréa Barcelos de Souza pela elaboração do *Abstract* e revisão do texto final.

A Pedro Barcelos de Souza (*in memoriam*) pelas histórias de bem-te-vi, bодоques e meninas.

A Dalberto, meu marido, pelo ser especial que é.

## SUMÁRIO

	página
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE ANEXOS.....	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	6
2.1 Motivação e Satisfação no trabalho.....	6
2.2 Valores e significados relacionados ao trabalho.....	15
2.3 A carreira profissional do professor.....	27
2.4 A importância da formação profissional e a reestrutur ação da área Educação Física.....	32
2.5 Caracterização geral dos outros componentes curricula res.....	39
2.6 Caracterização geral do sistema escolar enquanto ambiente de trabalho.....	42
2.6.1 Caracterização das escolas estaduais e particulares..	46
3 METODOLOGIA .....	47
3.1 Desenvolvimento do instrumento.....	48

	v	
3.2	Seleção dos pesquisados.....	57
3.2.1	Amostra: determinação das escolas e professores....	57
3.3	Coleta de dados.....	61
4	HIPÓTESE ESTATÍSTICA.....	62
4.1	Tratamento Estatístico.....	62
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	64
6	DISCUSSÃO.....	82
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
	ANEXOS.....	99

## LISTA DE TABELAS

		página
TABELA	1 - Caracterização geral dos professores que participaram do estudo piloto.....	53
TABELA	2 - Questões selecionadas após realização de análise fatorial, Pearson e <i>reliability</i> .....	54
TABELA	3 - Levantamento inicial do número de escolas possíveis de participar do estudo.....	58
TABELA	4 - Número de escolas visitadas de agosto até novembro de 1996.....	59
TABELA	5 - Número de escolas participantes.....	59
TABELA	6 - Professores participantes distribuídos por delegacias.....	60
TABELA	7 - Distribuição e devolução dos instrumentos.....	64
TABELA	8 - Caracterização geral dos respondentes.....	65
TABELA	9 - Cargas dos itens nos fatores, porcentagem de variância e variância cumulativa.....	66
TABELA	10 - Comparação dos escores dos professores de "educação física" e "não educação física" através do teste t.....	74
TABELA	11 - Comparação dos escores obtidos nos fatores 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 entre os grupos "educação física" e "não educação física" através do teste t.....	76

TABELA	12	- Valores de $t$ observados para os itens com diferença significativa entre os grupos "educação física" e "não educação física".....	78
TABELA	13	- Comparação dos escores obtidos entre os grupos educação física, matemática e português, através da Análise de Variância.....	81
TABELA	14	- Comparação dos escores obtidos nos fatores 1, 4, 5, 7 e 9 entre os grupos "educação física" (N=113), "matemática" (N=62) e "português" (N=61).....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

	página
GRÁFICO 1 - Médias dos escores dos grupos educação física e não educação física.....	74

## LISTA DE QUADROS

	página
QUADRO 1 - O ciclo de vida profissional dos professores....	31
QUADRO 2 - Recodificação dos grupos de professores, conforme o tipo de escola.....	79

## LISTA DE ANEXOS

	página
ANEXO I - Primeira versão de 78 itens aplicada junto aos professores do grupo de estudos da rede municipal de campinas.....	100
ANEXO II - Relatório completo dos pareceres dos especialistas.....	107
ANEXO III - Instrumento utilizado no teste piloto.....	113
ANEXO IV - Versão final do questionário a ser aplicado com o grupos de professores de educação física e professores de outros componentes curriculares a ser aplicado no 2º semestre de 1996.....	121
ANEXO V - Carta de apresentação dos pesquisadores e objetivos do levantamento de dados.....	126
ANEXO VI - Distribuição da freqüência das somas dos escores obtidos pelos professores.....	127

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação tem sido tema de diversos estudos realizados em áreas como administração, ciências sociais, psicologia e, há alguns anos, tem tomado força nas pesquisas educacionais (DAVIS, 1981). Segundo ETZIONI (1971), foram Elton Mayo e seus colaboradores que, a partir do ponto de vista administrativo, apresentaram as primeiras oposições às teorias existentes entre 1920 e 1930, baseadas no comportamento individual e organizacional. Fizeram-no estabelecendo as seguintes proposições:

- a) *O incentivo econômico não é a única força motivadora a que o operário reage;*
- b) *O operário não reage como indivíduo isolado; e,*
- c) *A extrema especialização funcional não cria, necessariamente, a organização mais eficiente (ETZIONI, 1971, p.108-109).*

A partir dessa ótica teórica, aumentou-se consideravelmente, a importância dada ao fator humano dentro das organizações (CHIAVENATO, 1979) e o número de estudos sobre motivação e satisfação no trabalho (LOPES, 1980).

A área educacional não fugiria a essa realidade e os pesquisadores têm, tradicionalmente, adaptado conceitos, teorias e avaliações de outras áreas (disciplinas). No entanto, o ensino tem suas características próprias, sistema de valores específicos e aspectos particulares, tipo, conteúdo do trabalho empregado e organização.

O estudo da Satisfação no Trabalho assume, na

conhecer relações peculiares à escola. Dessa forma, aspectos como, condições de trabalho, tipo de direção, características dos alunos de uma determinada região, oportunidades de crescimento profissional, entre outros, - devem também fazer intersecção com outras áreas, mas, - reserva às questões de escolarização, fatores facilitadores para uma melhor compreensão de fenômenos pertinentes ao ensino, como o relacionamento professor-aluno (SCHENER, 1988), o grande número de faltas no decorrer do período letivo, baixa produtividade (NHUNDU, 1992), entre outros.

Segundo CODA (1990), a manutenção de certos níveis de satisfação no trabalho podem contribuir para uma melhor qualidade de vida. Esse autor também argumenta sobre a possibilidade de múltiplos elos de interpretação quanto a influência e importância da satisfação no trabalho, variando desde aqueles ligados às políticas de Recursos Humanos nas organizações, até a "*satisfação em relação ao conteúdo e o tipo de trabalho*" (p.89) que é realizado pelo indivíduo. Além disso, experiências vivenciadas nas situações de trabalho podem afetar disposições e sentimentos futuros relacionados.

Se a satisfação no trabalho pode resultar na percepção do indivíduo, sobre até que ponto as atividades por ele desenvolvidas em seu próprio trabalho atendem a valores que, para ele, são considerados como importantes (Locke citado por CODA, 1990 e LICHT, 1990), caberia então investigar que valores ou significados estariam subjacentes ao trabalho do professor, mais especificamente, ao trabalho do professor de

White (citado por SERGIOVANNI & CARVER, 1976) afirma que algumas das preocupações principais do professor, é expressada pelo desejo de proficiência no trabalho e de crescimento pessoal, portanto, não seria possível deixar de relacionar estes elementos ao fato dos professores também desejarem ser vistos como profissionais em busca da realização de objetivos (SHREEVE, 1989). Em outras palavras, a satisfação no trabalho poderia, grosso modo, funcionar como uma contingência entre a interação das experiências no trabalho e os valores pessoais. CONLEY & LEVISON (1993), baseados no referencial de Herzberg, associaram as necessidades e valores individuais aos fatores intrínsecos ao trabalho e seus resultados.

MATTOS (1994) detecta, em contrapartida, que conforme o trabalho dos professores está organizado nas escolas brasileiras, confronta às aspirações, motivações e desejos que possuem. Isso é percebido, principalmente, quando a precariedade da situação de trabalho é acentuada por frágeis condições de trabalho, ambientes caracterizados por conformismo e desconfiança. Colaborando, segundo esse autor, para uma simplificação da tarefa pedagógica do professor, o que implicaria uma diminuição da significação empregada ao trabalho por esses profissionais.

As conseqüências das simplificações do ato pedagógicos são sentidas através das improvisações e ajustes, conduzindo, inclusive, a uma sub-utilização de suas qualificações profissionais (MATTOS, 1994). Obviamente que tais elementos são, também, importantes para atuação profissional na

área educacional, o grande problema é quando tomam o lugar do conteúdo a ser empregado, relegando-o a um segundo plano, ou até mesmo perdendo-o de vista.

Não obstante, esta simplificação do ato pedagógico pelos professores, muitas vezes, conduz a uma percepção equivocada de distância entre os ideais acadêmicos e o trabalho real (MATTOS, 1994; REIS, 1993), isto é, entre a escola e a universidade, diminuindo ainda mais a possibilidade dos indivíduos exercerem atividades compatíveis com a preparação profissional pela qual passaram.

Com relação à Educação Física, tem-se tornado um fato comum nos encontros, congressos, simpósios e seminários, manifestações de descontentamento com relação à Educação Física Escolar. Em especial, quando o assunto se refere a conteúdo, competência profissional dos professores, perspectivas técnicas (atualização e especialização) e profissionais (progressão na carreira) nesta área, entre outros.

Pode-se listar, ainda, incertezas com relação: a (a) aspectos didáticos específicos do componente curricular; (b) metodologia de ensino apropriada; (c) objetivos educacionais característicos e, até mesmo, (d) os conteúdos e dúvidas sobre o quê ensinar. Em outras palavras, coloca-se em dúvida a identidade acadêmica e, sobretudo, que profissionais têm sido preparados.

Junto a essas questões, outras mudanças acompanham a Educação Física desde a década de 80 e, conseqüentemente, seus cursos de preparação profissional, como por exemplo: (a) a

discussão enquanto ramo pedagógico da disciplina acadêmica, Motricidade Humana ou Cinesiologia (TANI, 1989; CUNHA, 1989); (c) a coerência de sua nomenclatura (TEIXEIRA, 1993); (d) a possibilidade de sua relação com a Corporeidade e a Fenomenologia (GONÇALVES, 1994; ASSMANN, 1993); (e) Tema Integrativo de pesquisa com aplicação para preparação profissional (LIMA, 1994; TEIXEIRA, 1993; MARIZ DE OLIVEIRA, 1993).

Embora tais polêmicas sejam substanciais para sobrevivência da área, encontram-se poucas referências quanto a discussão e estudos sobre a prática do professor de educação física. Essas referências poderiam subsidiar, inclusive, os cursos de preparação profissional, quanto ao seu conteúdo, o entendimento desse profissional inserido no ambiente escolar, como se daria o seu relacionamento com outros professores, qual tipo de relacionamento professor-aluno empregado de acordo com as características da disciplina, entre outros.

Nessa perspectiva, ao optar-se por abordar o professor de educação física dentro de uma organização (escola), procurou-se saber, entre outras coisas, se elementos como: (a) formação generalista; (b) condições físicas do ambiente de trabalho; (c) reconhecimento da importância da disciplina; (d) indefinição do que ensinar e (e) a valorização social e o *status*, influenciam na satisfação profissional dos professores.

Assim, a partir da revisão bibliográfica pautada em aspectos relacionados à Educação Física, Educação Escolar,

objetivou-se: (a) comparar o grau de satisfação no trabalho expresso por professores de educação física, com o grau de satisfação expresso pelos professores de outros componentes curriculares, em escolas estaduais e particulares; e (b) comparar como os professores de educação física e de outros componentes curriculares identificaram o significado em seu trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Motivação e Satisfação no Trabalho

HERSEY & BLANCHARD (1986) declaram que o comportamento do ser humano é orientado para realização de objetivos, mesmo nos casos em que os indivíduos não têm consciência deles.

Na tentativa de entender a dinâmica das atividades envolvidas num determinado comportamento, vários pesquisadores têm se empenhado para explicar o porquê das pessoas se envolverem em algumas atividades e, não, em outras; que fatores levam à mudança de atividades. Para isso, parece haver apenas uma direção, tentar compreender os motivos e as necessidades que estariam precedendo uma determinada ação (HERSEY & BLANCHARD, 1986).

Uma das teorias mais divulgadas, entre os estudiosos do comportamento humano nas organizações, é a de MASLOW (1954), a qual indica 5 tipos de necessidades colocadas numa hierarquia. Em ordem ascendente, são elas:

- necessidades fisiológicas;

- necessidades de segurança;
- necessidades sociais;
- necessidades de estima;
- necessidades de auto-realização.

Essas necessidades, segundo ARCHER (1990), funcionariam como energizadores do comportamento, pois, aquela "que tiver o maior nível de energia em um dado momento servirá como ponto focal" para sua organização (p.10). No entanto, a fim de facilitar o entendimento do mecanismo dessa hierarquia, pode-se dizer que, conceitualmente, para manifestação das necessidades de segurança é preciso que as fisiológicas estejam satisfeitas; para que apareçam as necessidades sociais, as necessidades de segurança devem estar satisfeitas e, assim, sucessivamente. Porém, é importante ressaltar que para o aparecimento das necessidades do nível seguinte, não é preciso que as anteriores tenham sido **completamente** satisfeitas (HERSEY & BLANCHARD, 1986).

À medida que a satisfação vai ocorrendo, mesmo que parcialmente, poderão aparecer necessidades do nível posterior, mas em menor grau que as anteriores; até que se obtenha, senão totalmente, mas em grande parte, sua satisfação. Todavia, uma necessidade satisfeita pode não ser mais motivadora de um comportamento, pois à medida em que o "centro organizador", num dado momento, for adquirindo um grau maior de satisfação, poderá se tornar menos motivador e, então, outras necessidades, menos satisfeitas, surgirão como organizadoras do comportamento (ARCHER, 1990; LICHT, 1990).

McGREGOR (1960), fundamentado na Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, condensa as idéias tradicionais de direção e controle na "Teoria X". Caracterizada principalmente pelo ser humano médio não gostar de trabalhar, preferir ser dirigido, evitar responsabilidades e, ainda, para alcançar os objetivos da organização, esse indivíduo precisa ser coagido e pressionado a trabalhar.

Por outro lado, McGREGOR (1960) discorda dessa abordagem "inatista" do ser humano da qual está imbuída a "Teoria X". Apregoa que esses comportamentos podem vir como consequência da natureza das organizações e das filosofias, políticas e práticas administrativas (HAMPTON, 1983). Assim, opondo-se à primeira e aos seus defensores tradicionalistas, ele desenvolveu a "Teoria Y", que busca a integração dos objetivos individuais e organizacionais.

A "Teoria Y" parte do pressuposto de que o trabalho é uma característica natural do ser humano, uma vez que o indivíduo busca desafios ou atividades desafiadoras que têm em si um certo nível de responsabilidade (ARENDETT, 1995). Através dessa Teoria, McGREGOR (1960) propõe uma gerência totalmente baseada no autocontrole e na autodireção. Embora a descrição de características do indivíduo a partir da "Teoria X" pareça pertencer ao passado, torna-se difícil procurar exemplos de tratamento diferenciado com relação ao comportamento humano nas organizações atuais.

Por sua vez, Herzberg (citado por HAMPTON, 1983 e HERSEY E BLANCHARD, 1986) propôs a Teoria das Satisfações Humanas, que se diferencia, em alguns aspectos, da Teoria da

principalmente, se se tomar como orientação que esse autor oferece material para identificação e compreensão das necessidades (motivos), propriamente ditas, ao passo que Herzberg oferece a possibilidade de se compreender como funcionam os incentivos e a interferência dos objetivos. Assim, Herzberg lança a hipótese de que existem fatores que influenciam apenas a satisfação e, outros, a insatisfação. Afirma, ainda, "*que satisfação e insatisfação são duas instâncias independentes, ao invés de serem opostos de um contínuo*" (LICHT, 1990, p.31)

Os primeiros fatores foram chamados "Higiênicos" por serem preventivos para a insatisfação e estarem mais relacionados ao ambiente, à direção, aos colegas e ao contexto geral do trabalho (LICHT, 1990; NUSSEL et alii, 1988; SHREEVE, 1989), além de estarem ligados às necessidades primárias do ser humano (LOPES, 1980). Já os fatores que influenciam a satisfação foram chamados "Motivadores", pelo fato da satisfação que o indivíduo possa vir a sentir se originar no próprio conteúdo do trabalho ou "*nas atividades estimulantes desse trabalho*" (LICHT, 1990, p.32), motivando o trabalhador para uma melhor execução das tarefas. Essas atividades estariam ligadas à realização, reconhecimento, o trabalho em si, responsabilidade, relações interpessoais, entre outros (NUSSEL et alii, 1989; SHREEVE et alii, 1989).

Na área educacional, vários autores se referenciaram nas conclusões de Herzberg - entre elas as realizadas por SERGIOVANNI & CARVER (1978), POPPLETON (1989), NUSSEL et alii

(1988), CONLEY & LEVISON (1993), NHUNDU (1992), LESTER (1987), CHAPMAN (1983), SHREEVE et alii (1988).

MARINHO (1988) chama a atenção para dois pontos importantes para os pesquisadores em satisfação no trabalho, independente de sua área de origem. Primeiramente, com relação à realização do levantamento de dados da pesquisa para a Teoria dos fatores Motivadores e Higiênicos, a autora argumenta que Herzberg não incluiu, em seu estudo, profissionais das mais variadas áreas, não garantindo uma heterogeneidade da amostra, o que teria prejudicado o caráter inferencial de suas conclusões. Em segundo lugar, dada a característica dicotômica que o conceito satisfação pode assumir (satisfação/insatisfação), levou os indivíduos que participaram da pesquisa, numa tentativa de se proteger contra uma possível imagem negativa de seu próprio trabalho, a gerarem uma tendência de colocar nos fatores externos, a responsabilidade quanto aos elementos causadores de insatisfação. Quando na verdade, aspectos indesejáveis surgidos, estariam ligados aos fatores intrínsecos do trabalho, e vice-versa.

Sem descaracterizar a importância dos estudos de Herzberg, MARINHO (1988) enfatiza a importância dimensional que a satisfação no trabalho assumiu depois dos resultados frustrados das pesquisas realizadas com a intenção de se constatar da existência dos contínuos - satisfação/insatisfação - como encontrado pelo seu autor.

Isso possibilitou uma mudança de ótica na investigação de satisfação no trabalho, segundo essa autora. Pois, se antes a investigação sobre esse tema assumia a

*em relação à sua atividade"* (MARINHO, 1988, p.215), outros estudos têm trilhado o entendimento desse fenômeno *"sob uma perspectiva multidimensional, atribuindo ao conceito várias facetas"*, ou seja, *"satisfação com facetas do trabalho"* (p.215)

Uma outra abordagem acerca do comportamento dos indivíduos na organização, refere-se à Teoria das Necessidades (McClelland citado por LICHT, 1990; BERGAMINI, 1983) de (a) "Auto-realização": que parte do pressuposto que o indivíduo é impelido pelo desejo de atingir objetivos e realizar aquilo que acredita como importante e extraordinário, empreendendo-se em objetivos viáveis; (b) "Poder": realiza-se pelo desejo que o indivíduo tem de controlar, influenciar, dominar ou convencer as pessoas; e, (c) "Afiliação": os indivíduos com essa necessidade, de forma geral, são descritos como aqueles que desejam estabelecer relacionamentos pessoais muito próximos, valorizam a amizade e sempre estão dispostos a apoiar os colegas.

Outros pressupostos teóricos sobre motivação podem ser encontrados na "Teoria da Equidade", de J. S. Adams, que segundo Wofford (citado por LICHT, 1990), possui quatro elementos a serem considerados:

(1) o indivíduo cuja motivação está sendo considerada; (2) um referencial para servir de comparação ao indivíduo, quando for avaliar sua relação desempenho/recompensa; (3) insumos dados sob a forma de esforço, desempenhos, habilidades, qualidades pessoais, que o indivíduo percebe estar trazendo ao trabalho; (4) êxitos que o indivíduo recebe do trabalho (p.39).

Resumidamente, o indivíduo pode desempenhar-se mais ou menos, melhor ou pior, de acordo como percebe a "recompensa" que recebe, ao comparar-se com colegas ou indivíduos que lhe servem de referência.

"A Teoria da Expectância", de Vroom (BERGAMINI, 1983), preconiza que a motivação de um indivíduo é determinada por expectativas que se caracterizam tanto pelo que seu esforço pode resultar no desempenho, como até que ponto esse desempenho servirá como "ferramenta" para se obter resultados desejáveis e, finalmente, uma satisfação antecipada por êxitos que podem ser obtidos.

Ainda com relação a resultados ou objetivos, tem-se "A Teoria dos Objetivos" de Locke (LICHT, 1990) referindo-se a esses como sendo os determinantes mais significativos da motivação do indivíduo, pois quanto mais os objetivos forem claros para aquilo que deverão produzir, maior será o desempenho.

Existe, ainda, uma abordagem a qual não foi elaborada a partir de pressupostos teóricos mas, curiosamente, é a que mais comumente se aplica às organizações. Seus elementos são: o programa de incentivos, promoções, competitividade, conhecimento de resultados, participação, elogios e críticas; é conhecida como abordagem pragmática, que traz como "respaldo" as teorias de Taylor, o behaviorismo, etc. (LICHT, 1990).

No âmbito educacional, vários têm sido os aspectos e as variáveis abordados e discutidos quanto as suas implicações para a satisfação no trabalho do professor. Por exemplo, a) com relação à influência que a reestruturação do trabalho e

- recompensas, valores e satisfação. E como se dá a associação de aspectos intrínsecos (liberdade e desenvolvimento de habilidades especiais) e a satisfação no trabalho de professores (CONLEY E LEVISON, 1993);
- b) como a não clareza ou insuficiência de informações sobre as tarefas podem levar a uma baixa performance no trabalho e, conseqüentemente, à insatisfação no trabalho (NHUNDU, 1992);
- c) a satisfação com a carreira relacionada às capacidades e habilidades específicas, bem como os valores e a realização profissional (CHAPMAN, 1983). E o efeito da possibilidade da ascensão na carreira nas atitudes do professor no esforço para progredir, na supervisão dos próprios colegas, no crescimento profissional, na estabilidade e oportunidades (HART, 1987);
- d) estresse profissional do professor (PELSMA et alii, 1989; MCCORMICK & SOLMAN, 1992; SUTTON & HUBERTY, 1984; BLASE et alii, 1986; OLSEN, 1993)

Nesse momento, faz-se necessário mencionar ou relevar a importância de não se confundir fenômeno motivacional com o do condicionamento, pois o primeiro condiz a espontaneidade do indivíduo, enquanto que o segundo, advém de comandos externos (BERGAMINI, 1983). Isso pode ser visualizado a partir do momento em que se percebe objetivos, metas e expectativas do indivíduo, como elementos que podem atuar diretamente junto ao atendimento de suas necessidades.

No caso, ao fazer referência às questões e situações relativas aos professores, SERGIOVANNI & CARVER (1976) apontaram para o fato dos professores estarem fortemente

como pessoas importantes (auto-conceito) e como profissionais reconhecidos, respeitados e competentes (conceito profissional). Isso evidenciaria a forma própria que a motivação toma quando se fala de realização de objetivos, metas e expectativas.

Como pode ser percebido até o momento, ao estudar questões relacionadas ao trabalho, especificamente, motivação e satisfação, enquanto desenvolvidas no interior de organizações, pode-se acumular implicações relacionadas às próprias características do trabalho, ambiente físico, grupos sociais e do indivíduo que o realiza (Wofford citado por LICHT, 1990)

É preciso sublinhar que não é intenção relegar as questões salariais, ou mesmo o caos no qual o ensino brasileiro se encontra a um segundo plano. É que, diante desses problemas, as perspectivas conceituais, filosóficas e psicológicas relacionadas ao trabalho têm, repetidamente, sua importância e peso descaracterizados, modificando-se, inadvertidamente, o foco da discussão acerca do trabalho dos professores em geral e de Educação Física, especificamente.

Nas abordagens de motivação e satisfação no trabalho citadas nesse estudo, pode-se perceber que elementos relacionados ao trabalho em si, tais como: (a) suas perspectivas; (b) o que se objetiva com ele; (c) com o quê o indivíduo se equipara a partir dele; (d) quais as suas características específicas; e (e) como o indivíduo pode se realizar a partir dele, têm uma tônica acentuada. Principalmente no que tange à Educação Física, essas perspectivas parecem ser influenciadas por fatores como:

Órgãos Superiores da Educação (MEC, Secretarias estaduais e municipais da educação), discussão "disciplina acadêmica versus preparação profissional", ambiente de trabalho, característica do componente curricular etc. No entanto, não foram encontrados estudos diretamente relacionados, ou que apontassem relação entre esses fatores e os mecanismos de satisfação no trabalho do professor de educação física.

## 2.2 Valores e significados relacionados ao trabalho

Antes mesmo de entrar num curso superior, o indivíduo vai escolher aquele que, de uma forma ou de outra, atenda suas expectativas em relação a,

- afinidade com aspectos ou peculiaridades daquilo que supostamente a "futura profissão" trará;
- possibilidade de ascensão social e projeção pessoal;
- de que forma a área de atividade proporciona prestígio e retorno financeiro;
- história de vida;
- realização profissional, entre tantos outros.

Por outro lado, é esperado que, após o ingresso no curso superior, grosso modo, conceitos sejam discutidos e apreendidos e que haja conhecimento e reconhecimento de técnicas, habilidades e competências. Conseqüentemente, é desejado que muitas das dúvidas (típicas do conhecimento senso-comum) sejam sanadas. Não obstante, espera-se o surgimento de outros questionamentos, que possuam características diferenciadas daquelas dúvidas surgidas inicialmente, pois, parte-se do pressuposto, que o indivíduo já tenha adquirido um

arcabouço de conhecimentos acadêmicos que não só atenda aquelas dúvidas iniciais, como faça surgir idéias mais elaboradas, hipóteses mais refinadas e arrojadas.

Para isso, é esperado não o fornecimento de respostas ou regras, mas instrumentos através dos quais a manipulação metodológica possa, então, direcionar seus profissionais para aquelas respostas que sejam as mais adequadas.

Ao mesmo tempo, essa busca por respostas=>questionamentos, impreterivelmente, deve calcar seus alicerces no conhecimento da respectiva área de estudo. Assim, pode-se conseguir, entre outras coisas, objetivar, planificar e/ou programar aquilo que se quer trabalhar e antever onde se pretende chegar. De modo bastante simplificado, sem o demérito de outras variáveis possíveis, o indivíduo tem a possibilidade de realizar e realizar-se com o seu trabalho.

Dessa forma, ao fazer um paralelo sobre o que o indivíduo espera quando ingressa num curso superior e aquilo que ocorre, após a sua saída, no mercado de trabalho, pode-se perceber que grande parte das expectativas iniciais têm sido frustradas, principalmente, daqueles que trabalham na área escolar.

Ter clareza, por exemplo, do que a Educação Física oferece na educação escolarizada e quais os seus objetivos, tem parecido por vezes, uma aventura um tanto "quixotesca". O desânimo e a vontade de desistir ou mudar de profissão têm se tornado mais freqüente. Isso sem mencionar e relacionar os problemas do ensino brasileiro.

ALBORNOZ (1992) preconiza que o homem é um ser que

determinado processo, isso fica claro ao citar Marx quando escreve que *"o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade"* (o grifo não estava no original, p.70). Pode-se ir mais longe e perguntar: Qual o "produto" da Educação Física? Qual o "produto" que o professor imagina de seu trabalho? Quais "ferramentas" viriam de sua formação acadêmica que auxiliariam na busca de respostas? Será que o professor tem claro o que ele deveria "erguer"? Com quais conteúdos próprios a Educação Física colabora para a formação do tão citado cidadão crítico e consciente?

Nesse ponto, é necessário fazer referência ao ceticismo quanto a se o professor de educação física tem clareza do seu trabalho, ou mesmo, se pode antever o seu significado, uma vez que esse fator da vida humana pode estar vinculado a valores, avaliações e, ainda, validações sobre os aspectos práticos da vida cotidiana (Fokete em CONNOR, 1994), visto que,

*A história das culturas e das formações sociais é ininteligível fora do âmbito da relação com uma história de orientações de valor e juízos de valor, bem como de suas objetivações, de sua interação e de suas transformações (p.17).*

Sobre esse enfoque valorativo, no qual os indivíduos realizam estimativas, comparações, valorizações e preferências, CONNOR (1994) afirma que *"o jogo do valor mantém íntimos vínculos com motivações e propósitos de todo o gênero"* (p.17).

Tendo-se o trabalho enquanto possibilidade de realização dos aspectos subjacentes ao significado, pelo caráter que adquire devido aos papéis profissionais e interação com a organização, os resultados empreendidos indicarão o valor e a força que o trabalho têm enquanto preditores da satisfação (POPPLETON, 1989). A partir desse ponto de vista KANNANE (1995) propõe uma reflexão acerca do significado do trabalho condicionando-o ao grupo e a sociedade a que pertence:

*Trabalho? Por quê? Para quê? São questões que, em geral, formulamos a nós mesmos, na tentativa de identificarmos o significado atribuído a nossa existência. A relação que se pode estabelecer entre trabalho e existência centraliza-se na constante necessidade de averiguar os múltiplos significados atribuídos pelo homem ao espaço social ocupado em determinado contexto (p.13).*

Para uma melhor compreensão da perspectiva do **significado** do trabalho, foi assumido, neste trabalho, e entendido que significado e sentido funcionam como sinônimos. Isto se justifica pelo motivo de não se ter encontrado na literatura referenciais que sustentem uma distinção precisa.

Encerra-se, pois, por SIGNIFICADO baseado em MACHADO (1995), ARENDT (1995) e SIEVERS (1990): Um conjunto de valores interseccionados que referenciam a ação e interferem na resolução e tomada de decisão cotidianas. Poderia, também, ser construído a partir de um feixe de relações que combinem utilidade e valorização social, incluindo aí aspectos como solidariedade, respeito mútuo, aprendizado, busca da realização de projetos e concretização de objetivos ou ilusões, podendo,

além disso, ser transferido para outros feixes, em outras situações.

ARENDT (1995) ao refletir sobre a condição humana, destaca três atividades consideradas fundamentais: labor, trabalho e ação. Realça que *"os homens são seres condicionados: tudo aquilo com qual entram em contato torna-se imediatamente condição de sua existência"* (p.17). Discorrendo sobre as atividades humanas, mais especificamente, sobre as coisas produzidas por ela, a autora dá relevância ao fato dessas coisas deverem sua existência exclusivamente aos homens e, por sua vez, *"condicionam os seus autores humanos"* (p.17). Indo mais longe, levanta a importância e significado que o trabalho adquire, a ponto dele ser fonte de todos os valores.

O que acaba, também, demonstrando a sua interface com o grau de influência da Economia na sociedade atual (BUARQUE, 1993). Isso justificado pelo fato da força humana não se esgotar, mesmo depois de produzir o suficiente para sua subsistência e sobrevivência, possibilitando a geração de um excedente. Explicando, portanto, a importância da produtividade do trabalho e, certamente, a dimensão e valor transferidos, a ele, atualmente (Marx citado por ARENDT, 1995).

SIEVERS (1990) ao realizar uma severa crítica às teorias motivacionais revela que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a sociedade transfere grande valor ao trabalho, — por questões econômicas ou morais — as organizações têm grande dispêndio de energia investindo em "instrumentos motivacionais" esquecendo-se de investigar ou obter *"maior compreensão sobre o*

trabalho e seu respectivo sentido para os indivíduos" (p.110) que o realizam.

O autor demonstra, também, que a distância dos supervisores e o desconhecimento destes em relação ao trabalho realizado pelos funcionários, a fragmentação das atividades exigindo uma parcela mínima das habilidades do indivíduo, o distanciamento do trabalho realizado e a vida cotidiana fazem com que, cada vez mais, a preocupação com o significado das atividades realizadas, ganhem uma expressão mais nítida.

Colocado dessa forma, a utilização das faculdades ou ações de deliberar e decidir, prever e escolher (Aristóteles citado por ARENDT, 1995), têm se tornado mais remotas no trabalho e, o mesmo ocorrendo com a "qualidade do significado como fonte coordenadora e integradora das ações de cada indivíduo e de suas respectivas interações com os outros" (SIEVERS, 1990, p.116).

KANAANE (1995) identificou várias concepções acerca do trabalho, a fim de compreendê-lo enquanto ação humanizada exercida num contexto social. Entre elas, a de Marx diz que o trabalho

*pode ser considerado o processo entre a natureza e o homem, através do qual este se realiza, regula e controla, mediante sua própria ação, o intercâmbio de matérias com a natureza [...]; Veblen define-o como esforço destinado a elevar a vida humana, aproveitando o meio ambiente [...] Sartre escreve que por meio do trabalho dominamos o meio [...]. E, finalmente, a posição de Bergson, que afirma que o trabalho humano consiste em criar utilidade e,*

*enquanto não está feito, não há nada, nada daquilo que se queira obter (p.14).*

A esse levantamento somam-se algumas facetas que o trabalho assume, destacadas por Friedman (citado por KANAANE, 1995), a saber

- a) A TÉCNICA, que se refere ao local de trabalho e adaptações fisiológicas e sociológicas;
- b) A FISIOLÓGICA, que se refere ao grau de adaptação do homem com relação ao lugar de trabalho, ao meio físico e ao grau de fadiga;
- c) A MORAL, que se refere ao trabalho enquanto atividade social humana, considerando as aptidões, as motivações, o grau de consciência;
- d) A SOCIAL, que considera questões específicas do ambiente de trabalho e fatores externos (classe social, família, sindicato, etc.), além da interdependência entre trabalho e papel social com suas motivações subjacentes;
- e) A ECONÔMICA, que se refere a produção de riqueza e a sua função junto a organização.

Ao utilizar como referência os apontamentos de ARENDT (1995), SIEVERS (1990) e KANAANE (1995), pode-se questionar como o professor de educação física se relaciona com os outros professores? Como ele percebe a inter-relação de seu componente curricular com os outros e com os objetivos da educação escolarizada?

No caso da Escola, onde os professores, muitas vezes, não conseguirão ver de antemão a "utilidade" de seu produto ou qual a sua real interferência ou colaboração para a consecução do processo educativo, muitas das inquietações com relação ao

significado do trabalho, por vezes, podem ser bastante acentuadas. Principalmente, se for focalizada a atividade docente, cujas características predominantes como a AÇÃO, o DISCURSO e o PENSAMENTO, em si,

*não produzem coisa alguma: são fúteis quanto a própria vida. Para que se tornem coisas mundanas, isto é, feitos, fatos, eventos e organizações de pensamento ou idéias, devem primeiro ser vistos, ouvidos e lembrados e em seguida transformados, "coisificados" [...] Todo mundo factual dos negócios humanos depende, para sua realidade e existência contínua [...] da presença de outros que tenham visto e ouvido e que lembrarão, pois, sem a lembrança e sem a reificação de que a lembrança necessita para sua própria realização [...] as atividades vivas da ação, do discurso perderiam sua realidade ao fim de cada processo e desapareceriam como se nunca houvessem existido (ARENDRT, 1995, p.106-107).*

Uma vez que a ação do professor esta calcada nos aspectos de discurso e pensamento, como ficaria, então, esse elemento dentro da carreira do professor? E no caso do professor de educação física que, muitas vezes, não tem clareza de sua ação, discurso e pensamento?

REIS (1993) advertiu sobre um dos problemas que afligiria, ainda mais, essa situação, seria o relacionado a "não articulação do conhecimento específico com o conhecimento pedagógico, problemática comum aos cursos de licenciatura" (p.3). O que poderia agravar ainda mais a situação sobre se os professores de educação física têm clareza de seu papel a ser

desempenhado na escola, acentuada pela visão que os alunos têm da aula, assumindo-a enquanto treino de modalidades esportivas.

Psicologicamente, o trabalho pode vir ao encontro de diferentes graus de motivação (enquanto conjunto de necessidades e expectativas) e de satisfação (possibilidade de satisfazer necessidades), principalmente, ao se considerar a forma e o meio através dos quais os indivíduos desempenham sua tarefa (KANAANE, 1995).

KANAANE (1995) reforça essa relação do trabalho com a motivação, ressaltando a importância de algumas de suas características típicas, entre elas a

*progressiva participação, comprometimento, envolvimento e responsabilidade de todos os trabalhadores, através da transformação do trabalho de modo a dotá-lo de sentido para aquele que o executa (p.16).*

Além disso, são destacadas por esse autor as variáveis relacionadas às interações sócio-profissionais e inerentes ao ambiente, onde o indivíduo realiza o seu trabalho. Estas variáveis são representadas, resumidamente, a seguir, por:

- a) RESPONSABILIDADE, caracterizada pelo conjunto de valores interiorizados pelo indivíduo e disseminada a partir das condutas comprometidas com o processo, o que significa assumir o compromisso de intervir e posicionar-se como ator e autor do processo de trabalho. Isto permeado pela disponibilidade do indivíduo, manifestada através de suas vivências e experiências;
- b) INFLUÊNCIA DA CULTURA, fator determinante das concepções e da caracterização do trabalho;

- c) EXPECTATIVAS GERADAS NO SISTEMA DE TRABALHO, referem-se ao contexto sócio-profissional, o que equivale dizer que os anseios, expectativas e necessidades do trabalhador estão vinculados ao próprio trabalho realizado, sendo demarcadas e direcionadas por ele;
- d) DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES, conforme as relações que o indivíduo estabelece no ambiente profissional, limitadas pelas possibilidades e perspectivas originadas a partir da posição ocupada no contexto social. O trabalho pode possibilitar o exercício das potencialidades criativas, desde que as condições ambientais sejam facilitadoras, levando-o a plena realização;
- e) FATORES EXTERNOS, caracterizam-se pelos aspectos administrativos, tecnológicos, sociais, políticos, ideológicos, comportamentais, profissionais, entre outros, que interferem na relação do indivíduo como seu trabalho.

Compreendendo-se, também, por este prisma, que alguns significados atribuídos ao trabalho podem ser consubstanciados pelo fato deste apresentar-se como realização, disciplina do intelecto, forma de sobrevivência, forma de relação do indivíduo com o meio no qual se insere. Sendo que, esses significados, variam de acordo com a influência do sistema de valores do indivíduo e sua auto-estima. Além de estarem relacionados com as expectativas e vivências dos envolvidos, referem-se, também, às oportunidades e disponibilidades que o próprio meio social oferece (KANAANE, 1995; MACHADO, 1995).

Há de se considerar, também, a importância que o quadro da evolução histórica da Educação Física no Brasil, munuiu-se para o conhecimento da relevância e magnitude que os

anos, a partir da década de 80, se revestiram para a área, principalmente, enquanto ponto de referência e observações ao componente curricular Educação Física.

Ao atentar para essas indicações e trazê-las para o trabalho do professor de educação física, dúvidas apontam na direção de se procurar saber qual é o seu relacionamento no ambiente escolar e como é categorizado e classificado o conteúdo desse componente curricular em relação aos outros.

Estudos na forma de denúncias, tidas a partir desse período, ativeram-se, basicamente, às características servis e à conseqüente forma "militaresca", com a qual os professores conduziam suas aulas, reforçadora de estereótipos, discriminatória, etc. (CASTELLANI, 1988; DE SANTO, 1994; GUIRALDELLI, 1990). Todavia, dessa fase, parece ter ficado claro o que a Educação Física não é. Interessante seria perceber que, apesar de todos os problemas sociais, psicológicos e filosóficos que essa fase carregava (excessivamente esportivizada, servil e/ou militaresca), era possível prever onde se chegaria com a realização de um determinado trabalho, qual o resultado de seu "programa de ensino", o que esperar dos alunos, que tipo de realização se alcançaria, etc. Mesmo que esses elementos fossem parcialmente contemplados. Entretanto, agora o consenso é bastante reduzido em relação ao número de possíveis saídas para o problema do QUE, COMO e PORQUÊ ensinar. Não restando dúvida do quanto isto pode refletir nos cursos de formação de professores.

Enfim, tem-se a sensação de uma genuína "desordem" estabelecida, podendo implicar uma desvalorização acentuada da ação profissional. Além da idéia de não se estar produzindo

algo de fato significativo, através da ferramenta que está mais próxima das mãos do profissional, que é o seu trabalho. Não obstante, parece que na fase da utilização de métodos ginásticos e esportivizados, o papel, as responsabilidades, os objetivos e as metas eram constantes e coesos, já que as aulas "consistiam na reprodução exata das aulas práticas na Universidade" (TEIXEIRA, 1993, p.89).

É preciso deixar claro que não se tem intenção de fazer apologia aos métodos tradicionalistas e acríticos, sejam eles esportivos, ginásticos ou qualquer outro, tradicionalmente, instaurados. Esses, na maioria das vezes, na ignorância de quem os aplicava, atendiam a fins sem reflexão crítica e não muito claros.

Por outro lado, apesar da "sensação de ordem", o longo período de letargia, proporcionado por essa fase, trouxe conseqüências bastante profundas no âmbito profissional para a área. Carregando consigo traços de ação de senso-comum, a Educação Física caracterizou-se como uma mera **ocupação** (Morford, citado por TEIXEIRA, 1993) e acabou por ficar à margem de avanços filosófico-científicos (TANI, 1989; TEIXEIRA, 1993). Os resultados podem ser sentidos, por exemplo, com baixo *status* profissional e pedagógico (espaço e reconhecimento), já que o professor de Educação Física é um mero "fazedor", "quebra-galhos", "organizador de festinhas", etc. Porém, baseado em quê pode-se buscar realizações profissionais? Que tipo de reconhecimento obter de um trabalho que não se sabe ao certo o que pode ser proposto?

Desse modo, ao estarem incógnitos os aspectos de realização profissional do professor de educação física, poder-se-ia, talvez, analisá-la sob a perspectiva do significado ou valor, uma vez que esses são, segundo CONNOR (1994),

*necessários como uma espécie de lei da natureza e da condição humana, mediante a qual não podemos nos recusar a entrar no jogo do valor, mesmo em ocasiões em que gostaríamos de nos furtar a ele ou suspendê-lo (p.17).*

Saber o que esperar de um determinado trabalho, ou até onde esse trabalho pode facilitar ou permitir o atendimento de objetivos e valores pessoais (Locke citado por LICHT, 1990), acaba por incidir diretamente em questões intrínsecas, características das necessidades humanas (ARCHER, 1990), relativas à motivação, satisfação e significado do trabalho. Discutir seus mecanismos relacionando-os à Educação Física, possibilita trazer apontamentos interessantes que podem incidir em questionamentos acerca dos cursos de formação profissional e suas manifestações no processo ensino/aprendizagem. Pois, as (in)definições da área de estudos Educação Física podem afetar sobremaneira a motivação e a satisfação profissional do professor de Educação Física. E essa por sua vez, o processo ensino-aprendizagem (SCHERNER, 1988).

### 2.3 A carreira profissional do professor

Os elementos relacionados com a prática pedagógica (tais como, a consecução de objetivos e atitude demonstrada pelos alunos) e os pertencentes a carreira do professor, (como progressão na carreira e as relações inter-pessoais) permeiam

os estudos sobre o ciclo de vida profissional do professor (HUBERMAN, 1992).

Os aspectos qualitativos do significado da ação são considerados como importantes no ciclo, pois, saber qual imagem as pessoas tem de si, enquanto professores em situação de aula, nos momentos diferenciados de sua carreira, conduz a outros questionamentos sobre se: (a) os professores têm consciência das alterações em seu método de ensino; (b) a sua relação com os alunos; (c) a organização das aulas; (d) as prioridades que estipula; e (e) o domínio da disciplina que ensinam (HUBERMAN, 1992).

Ao enfatizar a característica linear de seu estudo HUBERMAN (1992), descreve o ciclo de vida profissional em fases. Colocadas aqui, resumidamente, como:

a) A ENTRADA NA CARREIRA (entre o 1º e o 3º ano na carreira), que diz respeito a uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, caracterizando-se pelo

*tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e a realidade quotidiana da sala de aula, fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, [...] dificuldades com os alunos que criam problemas, material didático inadequado, etc. (p.39);*

b) ESTABILIZAÇÃO (entre o 4º e 6º ano) é acompanhada de um sentimento de competência pedagógica crescente, no qual os professores preocupam-se mais com os objetivos didáticos;

prevalece a sensação confortável de ter encontrado um estilo que lhe seja próprio, relativizando, também os insucessos;

- c) DIVERSIFICAÇÃO (entre o 7º e 25º ano), nessa fase, os professores lançar-se-iam em uma pequena série de experiências, como por exemplo, diversificação do material didático, modos de avaliação, formas de agrupar alunos, seqüências de programas diferenciadas, etc., *"seriam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipes pedagógicas, [...] entre outros. Tal motivação traduzir-se-ia pela "procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio"* (HUBERMAN, 1992, P.42). Em suma,

*durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de significado e envergadura; procura mobilizar esses sentimentos [...] de eficácia e competência (p.41) que acabou de adquirir;*

- d) QUESTIONAMENTO (entre o 7º e 25º ano) , muitas vezes, mal foi instalada a diversificação, passa-se para a fase do "pôr-se em questão". Esta situação pode fazer com que as atitudes dos professores perpassem desde uma sensação de rotina, até uma crise existencial profissional, no mais das vezes, sem ao menos vivenciarem alguma inovação. O que, para muitos, pode ser representado através da sensação de rotina, para tantos outros, pode se manifestar pelo desencanto com a profissão, *"subseqüente aos fracassos das experiências"* (p.43);

- e) SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO (entre o 25º e 35º ano), quando os professores nada mais têm a provar para os outros

ou a si próprio; diminui-se a "distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível alcançar". Prick (citado por HUBERMAN, 1992. p.42) afirma que este evento passa pela reconciliação entre o "eu ideal" e o "eu real";

- f) CONSERVANTISMO<sup>1</sup> E LAMENTAÇÕES (entre o 35° e 40° ano), as queixas relacionadas à disciplina e desmotivação dos alunos acentuam-se. Da mesma forma, a intensidade das reclamações referentes aos colegas mais jovens, só que o alvo seria com relação ao ensino e a política educacional. Existe, também, uma tendência a maior rigidez e dogmatismo, prudência acentuada e resistência firme a inovações juntamente a uma nostalgia do passado. Pode conduzir a uma marginalização em relação aos acontecimentos que perpassam a escola e o sistema escolar.
- g) DESINVESTIMENTO, o que parece num primeiro momento ter uma conotação absolutamente negativa, caracteriza-se, diferentemente, pelo fato das pessoas liberarem-se do investimento do trabalho, só que sem lamentar, pois o foco muda para a vida pessoal e social de maior reflexão.

É importante salientar que o autor em nenhum momento fecha a sua análise de forma a generalizar suas observações e estudos. Mas, apenas tenta lançar alguns traços gerais, que serviriam para facilitar uma compreensão dos fatos pertinentes à carreira do professor.

Tomar conhecimento de como se desenvolvem estes aspectos na carreira do professor (vida profissional) pode

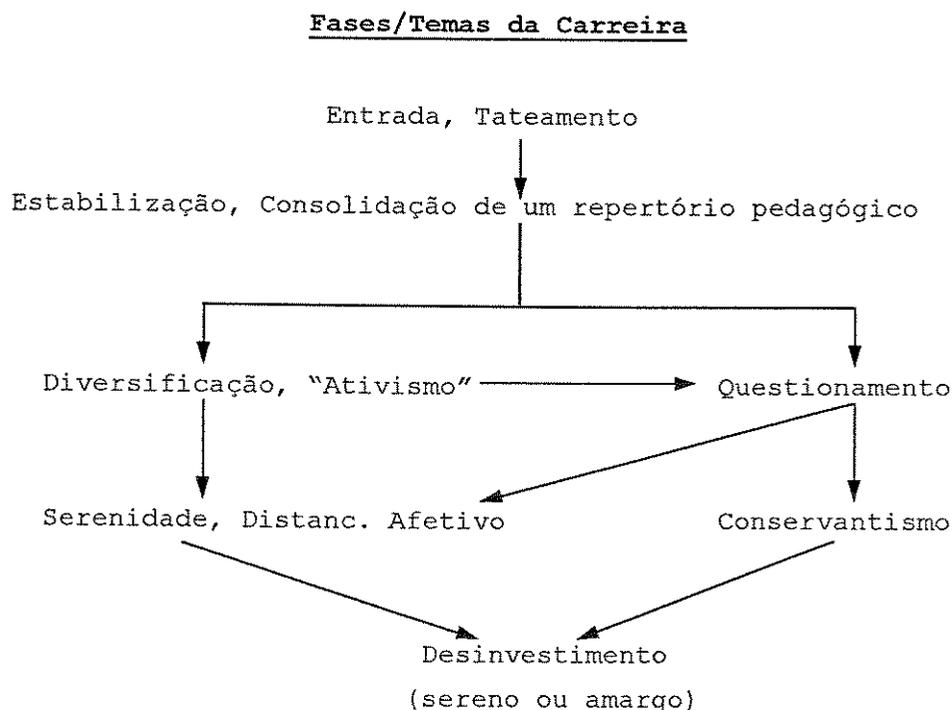
---

<sup>1</sup>. Conservadorismo, espírito conservador até à rotina (Fonte: Dicionário Aurélio)

propiciar um entendimento sobre expectativas, valores e significações relativas a ação pedagógica. E, assim, evitar erros na análise de dados sobre a vida profissional do professor. Erros estes, na maior parte das vezes, caracterizados pela simplificação da atividade humana, reduzindo essa, a uma reação a determinados estímulos. (HUBERMAN, 1992).

Nesse caso, perder-se-ia a plasticidade de interação entre o meio e o indivíduo. Até porque, o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: as internas (maturacionais e psicológicas) e externas (culturais, sociais e físicas), o que pode ser representado pela versatilidade de suas ações. Colocadas de forma esquemática a evolução das fases poderiam ser representadas pelo esquema do QUADRO 1.

#### QUADRO 1 - O ciclo de vida profissional dos professores



Resumido de: HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**, Porto, Porto Editora, 1992.

## 2.4 A importância da formação profissional e a reestruturação da área Educação Física

A preparação profissional, anterior ao processo de vivência na carreira, tem os seus reflexos acentuados na carreira do professor, quando se fala da "plasticidade" ou do referencial adotado por este profissional. Haja vista, a necessidade de se possuir uma formação teórica ou acadêmica sólida, uma vez que, isso proporcionaria a possibilidade de colocar *"logicamente os seus argumentos, a sua maneira de pensar, os seus pontos de vista"* (Loureiro citado por REIS, 1993).

MOITA (1992) também relaciona a atuação profissional adequada do professor, a uma formação eficaz, visto que, possibilitaria adaptações quanto a evolução do papel do professor e educador, além da diversidade dos contextos em que a ação educativa se desenvolve. Evolução esta, que passa pela preparação para investigação e, posteriormente, a uma possível inovação.

Tanto é assim, que a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CNRFE), estipulou em 1987, três dimensões que deveriam ser contempladas na formação de professores, que são: (a) a profissional, cujo cerne consistiria na requisição de um corpo de conhecimentos que identificasse toda a categoria profissional que, conseqüentemente, confluiria num determinado saber e fazer; (b) a política, que indicaria a necessidade da formação profissional capacitar o professor quanto a reflexão e recriação da relação teoria/prática, baseando-se na relação

educação/sociedade, com vistas a superar quadros de desigualdades; e, finalmente, (c) a epistemológica que consideraria a escola, elemento de transmissão e elaboração de um saber, baseado em uma estrutura científica, o que por si diferenciaria e romperia com o senso comum (REIS, 1993).

Com isto posto, reforça-se a idéia e a importância que a formação profissional apresenta enquanto agente interferente e influenciador no decorrer do desenvolvimento da carreira do professor.

Ao compreender aspectos como realização profissional, significado no trabalho, expectativas na carreira, além de elementos do trabalho em si, fica difícil não relacioná-los com as circunstâncias que envolvem a área Educação Física.

Pode-se supor que, em relação a isso, as características do próprio trabalho passam a ter um papel decisivo para o desempenho profissional e institucional (DE SANTO, 1994; Wofford citado por LICHT, 1990). E poderiam ser resumidas em (adaptado de LICHT, 1990):

- a) razão do trabalho;
- b) finalidade (quais os objetivos pretendidos com ele);
- c) conceituação filosófica razoavelmente fundamentado;
- d) forma de alcançar objetivos de vida;
- e) modo de ocupar tempo de vida de forma inteligente; e
- f) uma percepção que o indivíduo tem sobre seu trabalho, em relação ao outro.

Logo, tais características deveriam ser estudadas quando o intuito é saber se há ou não satisfação no trabalho. Dessa forma, poderiam dar subsídios para reestruturações que

favoreçam mudanças tanto no próprio trabalho, como nos cursos de formação profissional.

Dos seis itens acima, pelo menos quatro relacionam-se diretamente com a formação acadêmica ou curso superior. No entanto, não é raro se ouvir de professores envolvidos com a escolarização questões do tipo:

- "Onde pretende-se chegar com a Educação Física na escola?"
- "O que ela ensina?"
- "Será que realmente deveria estar na escola?"
- "Que abordagem utilizar?"
- "Será que, de fato, a Educação Física é ou não prioridade?"

Sendo esses alguns dos questionamentos acerca dos procedimentos, conteúdos, finalidades e formas de alcançar objetivos, qual será a relação dessas dúvidas com o nível de satisfação no trabalho, mais especificamente com o significado no trabalho do professor de educação física? Será que a formação profissional vem corroborar esta situação?

VERENGUER (1996) e REIS (1993) apontaram como um dos pontos críticos relacionados à licenciatura em educação física, o fato dos cursos prepararem pseudo-professores ou licenciados com características técnico-esportivos. Isso pode ser ratificado pelo levantamento trazido por MATTOS (1995), no qual, foi denotado pelos professores uma maior auto-realização, quando participavam de atividades extracurriculares como equipes de treinamento e organização de grupos de dança.

As implicações ficaram perceptíveis nos cursos de licenciatura, pois a pouca clareza sobre os objetivos

educacionais e o papel da educação física no ensino, tornaram-se ponto pacífico na atuação profissional nesse segmento (REIS, 1993; MEDINA, 1983).

Ao constatar a insegurança que os professores têm acerca de seus procedimentos metodológicos, diante da falta de um modelo conceitual que possibilite um entendimento mais profundo daquilo que acontece com o ser humano, mais especificamente, a criança e seu aspecto motor, TANI (1992) sugere a introdução, na estrutura curricular das faculdades de educação física, das disciplinas de Aprendizagem Motora, Controle Motor e Desenvolvimento Motor. Reconhece, também, que só esta iniciativa não é suficiente para se encontrar um caminho para identidade da área. Também ressalta que é justamente esse caminho de definição de identidade, que possibilitará a elaboração de um currículo "*capaz de formar profissionais com perfis e competências definidos que possam não só atender o mercado de trabalho mas, também, transformá-lo*" (p.65).

Assim, a partir dos anos 90, tendo como referencial inicial os cursos de licenciatura (tanto para críticas como para sua reestruturação), concretizou-se a preocupação com o campo de conhecimento da Educação Física (VERENGUER, 1996).

As propostas de reestruturação com intuito de caminhar para um estatuto epistemológico, que balizariam "*a emergência, a produção e a transformação dos conhecimentos científicos*" bem como, "*as condições institucionais que os tornam possíveis*" (SANTIN, 1992; TOJAL, 1993, p.121), vão desde

reformas curriculares até às mudanças de objetivos e nomenclatura da área.

Um dos aspectos mais controvertidos e que afeta diretamente a incerteza com relação ao campo de conhecimento, seria a dúvida se a Educação Física deveria ser uma disciplina acadêmica ou com característica de preparação profissional, a exemplo do que acontece com a Medicina, Engenharia, Direito, entre outros.

Ao escolher a opção por Disciplina Acadêmica, tem-se os requisitos como:

- (a) um foco ou objeto particular de estudo;
- (b) método especializado de investigação; e
- (c) corpo único de conhecimento (Renson citado por TEIXEIRA, 1993).

Não caberia aqui, uma discussão profunda sobre as várias vertentes a que pode se dispor os conteúdos de cada item. No entanto, a título de ilustração, só para se ter uma idéia de como e por onde giraria a polêmica, são citados abaixo alguns dos nomes para esta disciplina: Ciência da Motricidade (SÉRGIO), Ciência do Movimento (HIGGINS), Ciência do Exercício (KATCH), Ciência do Exercício e Esporte (KRETCHMAR), Cinesiologia (NEWELL) e Cineantropologia (RENSON) (TEIXEIRA, 1993).

MARIZ DE OLIVEIRA (1994) aborda essa mesma questão sob a ótica de que para a área ter prestígio acadêmico ou mesmo para estar na Universidade, necessita ter claro o relacionamento da Educação Física com o "acadêmico". Sendo esse relacionamento compreendido como *"a preocupação constante com a produção e acúmulo de conhecimentos, envolvendo o entendimento*

e explicação da motricidade humana" (p.6). Questiona assim, se Educação Física é Disciplina Acadêmica, uma vez que ela não possui uma metodologia própria e nem um objeto de estudo que seja só seu. Todavia, a motricidade humana, dentro desse relacionamento acadêmico, seria entendida como "tema" essencial de investigação e pesquisa.

Ainda nessa direção, TEIXEIRA (1993) sugere uma caracterização para Educação Física como Tema Científico, possibilitando intersecções com outras áreas do conhecimento científico que poderiam abordar a motricidade humana, também sugerida por ele como ponto de investigação. Assim, num sentido integrativo, a Educação Física poderia (como já o faz) lançar mão da metodologia de outras áreas e disciplinas acadêmicas para produzir os conhecimentos necessários à formação profissional e ao "saber acadêmico" (MARIZ DE OLIVEIRA, 1994).

Porém, diante dessa rápida apresentação dos principais focos sobre o tratamento que a Educação Física deva ter na Universidade, ficam dúvidas quanto a:

- Qual seria o "conteúdo" da formação profissional?
- Qual seria a "fração" da produção do conhecimento que se aplicaria a atuação e formação profissional?

Deve-se ainda salientar, nesse rol de idéias, temas e objetos de estudo, que os cursos de formação profissional estão em pleno funcionamento, "formando" profissionais e professores de educação física.

A responsabilidade é bastante grande para ser dimensionada apenas sob o enfoque de mudanças de nomes ou de estruturas curriculares, as quais, por mais que sejam bem

intencionadas, de nada vão adiantar se o corpo docente não participar ativamente das mudanças.

*"Um currículo só será eficiente quando além da definição da área de conhecimento de sua abrangência, seja estabelecida a qualificação docente"* (SANTIN, 1992, p.29). De forma que, a preparação profissional depende, em grande parte, do corpo docente que desenvolverá as disciplinas (TANI, 1992). Fugindo a essa responsabilidade, os cursos de formação de professores podem, sem dúvida nenhuma, comprometer a qualidade profissional dos professores que colocam no mercado de trabalho (escolas) todos os anos.

Mais uma vez, se faz necessário lembrar aqui, que não se está desprezando outros fatores interferentes na satisfação, tais como condições de trabalho, baixos salários, relações interpessoais etc., os quais por sua vez, também, têm grande ascendência sobre o grau de satisfação no trabalho. Afinal, pode ocorrer de se ter professores que tenham um ganho razoável, mas que estejam insatisfeitos com a sua situação no trabalho. No entanto, concentrar atenção sobre a discussão no trabalho em si e suas respectivas variáveis (formação profissional, objetivos a serem alcançados, sentido no trabalho, etc.), talvez sejam aspectos anteriores a outros problemas de satisfação no trabalho.

Isso se dá, principalmente, porque o professor de educação física, como qualquer outro, espera de seu trabalho: (a) saber como se empenhar; (b) ter um referencial para servir de comparação; e (c) ter comprometimento com o objetivo tanto em termos de aceitação, como na forma de atingí-los (Wofford

citado por, LICHT, 1990). Além disso, as expectativas que os professores reservam ao seu trabalho podem afetar o processo ensino/aprendizagem, visto que, o grau de satisfação do professor pode influenciar direta ou indiretamente suas atitudes com os alunos (Cooper citado por SCHERNER, 1988).

Pode-se supor, então, que o professor com um grau de satisfação maior possa ter maiores e melhores condições de *"promover interações positivas, de incentivar a integração de seus alunos na escola e de motivá-los nas situações de aprendizagem, do que professores menos satisfeitos"*, podendo ser essa uma condição importante para o ensino efetivo (SCHERNER, 1988, p.81).

## 2.5 Caracterização geral dos outros componentes curriculares

A fim de verificar se a diferença na sistematização, valorização social e cultural do conteúdo envolvido numa disciplina específica, interfere no grau de satisfação do trabalho, optou-se pela comparação entre os componentes curriculares matemática/português e a educação física pois, segundo GOODSON (1992), o ambiente sócio cultural e a experiência de vida são aspectos muito importantes da prática profissional do professor.

Em outras palavras, se há uma tendência de valorização em graus diferenciados entre os diversos componentes curriculares, isto poderia ser configurado pelo *status* social do tipo de conhecimento que o componente ou área do componente possui, possibilitando um resultado positivo relacionado à interferência no grau de satisfação do professor.

Ou ainda, como este vê a si e ao componente curricular dentro da organização escolar.

Um outro aspecto a ser ressaltado, é a idéia da vivência diferenciada de incidentes ou episódios críticos experienciados pelos professores, que afetam a sua percepção e a própria prática profissional, intervindo, por conseqüência, na formação de estilos e práticas. Notadamente, as "histórias de vida" das disciplinas na escola e da profissão docente proporcionam a contextualização da situação, esclarecendo o porquê das escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1992). Isto porque:

*é de esperar que, a partir das especificidades que compõe a preparação profissional de cada componente curricular, grupos de professores percebam o seu ambiente de forma distinta e desenvolvam uma subcultura própria (DE SANTO, 1995, p.4).*

Outro aspecto que influencia a intenção pela comparação entre outros componentes curriculares é um dos itens expostos, no quinto encontro da Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação do Educador, que se figurou pelo aspecto "competência do trabalho docente", o qual estipula, entre outras coisas, o domínio do conhecimento socialmente produzido (REIS, 1993). Do que pode-se depreender que a possibilidade da variação do componente curricular, bem como sua valorização cultural, podem afetar significativamente a idéia que o professor faz de seu trabalho.

REIS (1993) salienta, ainda, que a especificidade de um componente curricular corresponde à compreensão do corpo de conhecimento da área da qual deriva, obtida durante a



preparação do profissional. Resta saber se: (a) a diferença relacionada à especificidade da área e a sedimentação acadêmica, enquanto valores culturais, interferem no grau de satisfação do professor; e (b) podem indicar caminhos para uma melhor compreensão do comportamento da educação física no processo de escolarização.

As conclusões a que REIS (1993) chegou após comparar o entendimento da instituição escola entre licenciandos em educação física e em outros componentes curriculares, chamam atenção, muito mais, pelas semelhanças do que por diferenças. Pelo menos, naquilo que se refere aos temas relacionados à educação, função da escola, do professor e do aluno. E afirma que

*o lugar diferenciado, ocupado pelos professores de educação física na escola, pode não ser decorrente do seu não domínio de questões pertinentes à educação escolarizada, mas sim de outros fatores como, por exemplo, a não clareza quanto a especificidade da Educação Física e a sua contribuição para que os objetivos daquela educação sejam alcançados (p.78).*

Vale ressaltar que os componentes curriculares Matemática e Português aglutinam vários aspectos estabelecidos, solidificados, que implicam uma valorização cultural do conteúdo, tradicionalmente assumidos como importantes para a educação dos indivíduos. Justificando, assim, o porquê da escolha por essas disciplinas.

Por outro lado, pairam dúvidas se questões relacionadas às condições de trabalho, que são tradicionalmente diferenciadas para educação física, tais como, local de

realização da aula, tipo de material, perspectivas da direção e comunidade, entre outros, interferem, de fato, na satisfação e no significado que o professor de educação física atribui ao seu trabalho.

Sendo assim, assumir-se-á durante o desenvolver desse estudo o grupo Português/Matemática como pertencendo ao grupo de Não-Educação Física.

## 2.6 Caracterização do sistema escolar enquanto ambiente de trabalho

Alguns estudos demonstraram que a satisfação, assim como a insatisfação no trabalho, afetam a eficiência e eficácia do trabalhador.

*parece óbvio que o grau de satisfação de certas necessidades pessoais, supridas pela organização a que o indivíduo pertence, tem relação direta e significativa com sua permanência no emprego (LOPES, 1980, p.94).*

Assim, se o indivíduo não consegue alcançar seus objetivos profissionais em seu emprego, provavelmente ele vai procurar um local onde isto possa ocorrer, trazendo prejuízos à organização a qual pertença, já que essa terá que contratar uma outra pessoa para a função.

Ao mesmo tempo, a escola como instituição social, determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. E, enquanto instituição, é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Não

fugiria a regra o consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e do professor.

É fundamental, que o contexto em que o professor se encontra, seja analisado diante de aspectos como as forças sociais, a linguagem, as relações entre as pessoas e os valores institucionais. Feito desse modo, poderia se ter, de forma mais clara, a dimensão da verdadeira influência dos elementos característicos da escola no desempenho profissional do professor. Desempenho este, entendido através das perspectivas da satisfação e significado do trabalho.

Entretanto, é de senso comum que a classe de docentes brasileiros enfrenta várias dificuldades em sua profissão. Algumas delas são:

- a) **Os baixos salários.** Para se manter, os professores têm que dar mais horas-aula por semana, já que o seu sistema de trabalho é "aulista", restando assim, pouco tempo para se reciclarem, prepararem as aulas, avaliar etc. (VIGNERON & GOTTLIEB, 1989).
- b) **Elevado número de alunos por turma.** Uma turma com mais de 30 alunos dificulta um trabalho cujo resultado seja realmente efetivo.
- c) **Dificuldade de ascensão profissional.** As dificuldades para a ocupação de cargos superiores e a promoção na carreira por critérios pouco desafiadores como o "tempo de serviço" fazem com que a docência se torne uma profissão pouco atrativa e que pouco retém os seus profissionais. No caso dos concursados, a estabilidade é uma das poucas coisas que fazem com que o indivíduo

se mantenha ligado ao ensino, para que possa ter "uma aposentadoria segura".

O Brasil investe cerca de 3,6% do PIB em educação, enquanto outros países, cerca de 6 a 8% (HELENE, 1991). Pelo menos, duas conseqüências diretas são percebidas: o sistema educacional brasileiro é tido como um dos mais precários do mundo e a escolarização em todos os graus é inferior a de países com a mesma renda *per capita* que a brasileira. Especificamente,

*em São Paulo a presença do setor público na área educacional é proporcionalmente menor. Os investimentos do governo estadual, municípios e da união correspondem acerca de 2,5% da economia do estado (HELENE, 1990, p.C-6).*

Uma primeira conseqüência dessa política educacional são os baixos investimentos na criação, manutenção e estudos de fatores que contribuam para a qualidade do ensino, como:

- a) Manutenção de prédios e instalações (salas de aulas, laboratórios, bibliotecas etc.);
- b) Cursos de atualização do corpo docente e administrativo. (Apenas a partir do ano de 1989 é que os primeiros acordos entre Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Universidades Estaduais estabeleceram propostas mais adequadas de re-treinamento de professores); e
- c) Pesquisas na área de administração escolar que determinem qual o quadro de relações entre corpo docente e demais componentes do sistema de ensino (colegas de trabalho, superiores, clientela, secretaria

de ensino etc.). As pesquisas realizadas na área de administração escolar (no caso, educação física) têm se caracterizado pela produção acadêmica que não retorna como fonte alimentadora das diretrizes públicas de ensino.

Um outro resultado seria o aumento da evasão dos professores e, segundo IOKOI (1989), tem-se confundido o abandono da profissão com a falta de pessoal, o que justificou a proliferação, nos anos 70, das chamadas licenciaturas curtas, com graves problemas para a qualidade do ensino (p.A-3), ou seja, com a "diminuição do tempo de permanência dos estudantes nas escolas de nível superior", a qualidade da formação decresceu. E, finalmente, a desvalorização da profissão, símbolo de status em décadas anteriores.

*Isso estaria deslocando o professor, de uma situação social, de algum modo privilegiada, para uma outra em que ele passa a ser simplesmente um trabalhador da área da educação, como qualquer outro assalariado (PERALVA, 1988, p.64-65).*

Mas o professor não é um simples assalariado "ele lida com uma matéria-prima especial, o conhecimento, que permeia toda a população e o funcionamento da sociedade moderna e suas relações de classe" (PERALVA, 1988, p.64-65). Tratar esse profissional com os mesmos critérios que se utiliza em relação a, por exemplo, um trabalhador da área metalúrgica seria reduzir o ser humano (aluno) ao mesmo plano que um parafuso. O professor não é simplesmente o responsável pelo

controle de um torno ou o aperto de um parafuso, ele está em contato com algo mais delicado: a formação de pessoas.

### 2.6.1 Caracterização das Escolas Estaduais e Particulares

Os dois tipos de estabelecimentos de ensino que foram serem pesquisados (escolas estaduais e particulares) possuem muitas diferenças em sua estrutura. Todas estão submetidas às leis federais e estaduais, tendo ainda, ao mesmo tempo, seus próprios regimentos. O estado é responsável pela supervisão de todas as escolas existentes, sendo esta, normalmente, superficial.

Outras diferenças existentes, no que se refere às condições profissionais do professor são: a coordenação (do trabalho), a estabilidade no emprego, realização de tarefas e auto-realização. Nas escolas particulares a coordenação é mais próxima e a avaliação é mais freqüente, sendo assim, a estabilidade no emprego vai depender do professor atingir ou não os objetivos da organização. Já na escola pública, a coordenação (do trabalho) é mínima, enquanto que a estabilidade é mantida devido às leis existentes. Se, de um lado isso pode contribuir para um bom desempenho do professor, por dar maior liberdade para realização de seu trabalho (ou tarefas), por outro lado, pode levar o professor a uma acomodação, por vezes prejudicial ao seu desempenho, já que não há um nível grande de exigências.

### 3 METODOLOGIA

O tipo de estudo caracterizou-se como comparativo, conforme tipologia apresentada por LAKATOS & MARCONI (1991), por não haver manipulação de variáveis; e, ainda, por possuir características correlacionais, pois pretende-se investigar a extensão que as variações em um ou mais fatores correspondem às variáveis pertinentes ao problema abordado (ISAAC & MICHAEL, 1976). Teve-se, portanto, como variáveis dependentes a satisfação no trabalho e o significado no trabalho e, como variáveis independentes, o tipo de disciplina ministrada (educação física e matemática/português) e o tipo de escola na qual atuam os professores (estadual ou particular).

A fim de atingir os objetivos propostos nesse estudo recorreu-se a elaboração de um instrumento. Isso deveu-se a tentativa de aproximação daquilo que realmente faria parte da linguagem e discurso dos professores. Embora tenha-se reconhecido a importância dos instrumentos já existentes, tanto em língua portuguesa, como em língua estrangeira (espanhol e inglês), sentiu-se a necessidade de montar um instrumento que definitivamente partisse do discurso de professores que pertenciam à população a ser investigada. Assim, ao invés de decidir entre os já existentes na literatura ou construir um instrumento peculiar, decidiu-se resolvido somar as contribuições e partir para formatação de um questionário que avaliasse as dimensões propostas.

### 3.1 Desenvolvimento do instrumento

Baseando-se em pesquisas de campo e na literatura sobre Satisfação no Trabalho, foi construído um instrumento de coleta de dados para averiguar os fatores que influenciavam a satisfação e o significado no trabalho dos professores de educação física e de outros componentes curriculares.

A confecção desse instrumento aconteceu obedecendo as fases descritas a seguir:

#### a) Entrevista semi-estruturada

Para estabelecer o conteúdo do instrumento optou-se por, além de basear-se nas pesquisas relacionadas ao tema, realizar uma entrevista semi-estruturada na forma de dinâmica de grupo com 7 sujeitos<sup>2</sup>, licenciados em educação física há pelo menos 3 anos da data de realização do encontro (outubro de 1994).

Durante a entrevista/dinâmica, foram colocados pela pesquisadora, elementos pertinentes ao cotidiano desses professores relacionados à Satisfação no Trabalho, Clima Organizacional, Processo Ensino-Aprendizagem, Situação da Área Educação Física, Relação Professor-Aluno, Motivação no Trabalho, entre outros. Os professores foram encorajados a responder e discorrer sobre essas questões quando parecesse apropriado.

O passo seguinte foi a transcrição das opiniões e a categorização das unidades/temas, que foram estabelecidas a

---

<sup>2</sup> O convite foi feito a 20 indivíduos

posteriori (Franco citado por REIS, 1993). Assim, as categorias foram agrupadas em torno de temas (MAGER et alii, 1986; TRYLINSKI, 1974; REIS, 1993) como administração da escola, avaliação do componente curricular, colegas, condições do ambiente e local de trabalho, conteúdo específico, o trabalho propriamente dito, possibilidades de progressão na carreira, reconhecimento profissional, relacionamento professor-aluno, responsabilidade docente, aspectos salariais e, finalmente, aspectos relacionados ao significado que esses profissionais viam no trabalho que realizavam.

#### b) Formatação da 1ª versão do questionário

A partir do surgimento dessas categorias formatou-se um instrumento (questionário) com um número de itens não pré-estabelecido, pois o objetivo dessa fase era que um mesmo tema/categoria pudesse ser abordado através de várias alternativas de construção de frases. A passagem das categorias para os itens foi entremeada pelas orientações de TRYLINSKI (1974) e ISAAC & MICHAEL (1976), que sugerem alguns cuidados a serem tomados, desde a abordagem do entrevistado, até as especificidades dos itens ou perguntas.

Como resultado, obteve-se um instrumento de 70 itens relacionados ao tema, mais 8 de caracterização pessoal do respondente (ANEXO I). Optou-se pela adoção da medida intervalar tipo Likert, com escala de 6 pontos e com a utilização de adjuntos adverbiais de tempo, variando de "nunca" (1 ponto) a "sempre" (6 pontos).

Para uma primeira "filtragem" ou diminuição de itens, decidiu-se aplicá-lo num grupo de professores de educação física<sup>3</sup>.

Para a análise da relevância dos itens e, com o objetivo de agrupá-los e diminuí-los, utilizou-se como critérios:

- I - os resultados da análise fatorial (KERLINGER, 1979; LESTER, 1987; KERLINGER E PEDHAZUR, 1973; HARMAN, 1976; LANDER & CHAPMAN, 1987; CONLEY & LEVINSON, 1993), para averiguar se as dimensões previstas estavam sendo mensuradas pelo instrumento;
- II - o coeficiente *Reliability* (ISAAC & MICHAEL, 1976; PAPAIOANNOU, 1994; PELSMA et alii, 1989; BLASE et alii, 1986; NHUNDU, 1992), para avaliar sua fidedignidade, através da variação de seus escores. No caso dessa primeira versão de 70 itens, o alfa obtido foi 0,8855; e
- III - o coeficiente *r* de Pearson (LEVIN, 1987), para averiguação da força e sentido das correlações. O nível de significância para a determinação da força e do sentido das correlações foi fixado em 0,05.

A análise fatorial resultou em 5 fatores com seus respectivos itens. Porém, utilizou-se um critério de classificação entre os itens que se efetivou na recusa daqueles que tivessem carga (*loading*) menor que 0,30 (Thurstone citado por LESTER, 1987; KERLINGER & PEDHAZUR, 1973). No caso da aplicação do instrumento nesse grupo, obteve-se um número alto

---

<sup>3</sup>. Grupo de Formação de Educação Física da Rede Municipal de Campinas, na época, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Maria Lina.

nas cargas obtidas nos itens, em seus respectivos fatores, se se considerar as pesquisas na área social, realizadas com esta metodologia (LESTER, 1987; PAPAIOANNOU, 1994). Dessa forma, foi possível selecionar entre os itens, aqueles que tivessem suas cargas iguais ou acima de 0,70.

Completado o processo preliminar e auxiliar de seleção, obteve-se 42 itens dentro de 5 fatores derivativos. Esse material juntamente com a primeira versão do instrumento (de 78 itens) foram enviados para serem submetidos a julgamento de especialistas, a fim de alcançar o último passo para validação dos conteúdos do futuro instrumento a ser aplicado no estudo piloto (LESTER, 1987, PAPAIOANNOU, 1994). Não foi objetivo nessa fase colocar nomes ou classificar os fatores surgidos. Observou-se apenas se o agrupamento mantinha uma certa coerência entre o conjunto de itens.

#### c) Parecer dos especialistas

Os especialistas foram escolhidos de acordo com o tema e a especificidade de suas pesquisas, atuação profissional e docente, de forma que as suas contribuições e avaliações<sup>4</sup> viessem ao encontro dos diversos segmentos que constituem a confecção de um instrumento, como por exemplo, aspectos relacionados a construção propriamente dita, metodologia utilizada e, finalmente, o conteúdo apropriado em cada item.

Conforme as alterações e observações sugeridas, somadas às considerações de PAPAIOANNOU (1994), TRYLINSKI

---

<sup>4</sup>. Encontra-se no Anexo II, o relatório completo das observações dos especialistas.

(1974), LESTER (1987) e ISAAC & MICHAEL (1976), chegou-se ao instrumento final (ANEXO III) para execução da fase piloto.

d) Estudo Piloto (aplicação e análise de dados)

Para estipulação do número de indivíduos, optou-se pela referência de LANDER & CHAPMAN (1987) que – ao realizar o estudo piloto sobre atitudes dos alunos com relação a utilidade e a afinidade dos conteúdos – utilizou-se de uma amostra de 45 indivíduos e, também, de WINTERSTEIN<sup>5</sup> (1995) que efetivou seu estudo com 30 indivíduos – para analisar os processos motivacionais em escolares nas aulas de educação física.

Já a escolha dos indivíduos para realização desse estudo piloto se deu, primeiramente, pelo método da amostragem não casual ou acidental, como descrito por LEVIN (1987), no qual o *“pesquisador simplesmente inclui os sujeitos convenientes na amostra, dela excluindo os inconvenientes”* (p.120). Isto se justificou, naquele momento, por não haver a necessidade de **inferências** acerca do grupo de professores como um todo (FONSECA & MARTINS, 1982). Em segundo lugar, pela estipulação, *a priori*, do número de pesquisados ser fixado entre 30 e 45 indivíduos. Portanto, não se teve a preocupação, nesta fase, de estipulação de critérios (como por exemplo, tempo de experiência e tipo de escola) para seleção dos professores que participariam do estudo piloto.

De qualquer forma, vale a pena demonstrar como se configurou o grupo de professores que participaram do estudo piloto, conforme disposto na TABELA 1.

---

<sup>5</sup>. Comunicação pessoal, realizada em dezembro de 1995.

TABELA 1 - Caracterização geral dos professores que participaram do estudo piloto.

Características	N
Sexo	
Masculino	24
Feminino	21
	Média
Idade (anos)	34
Tempo de Licenciado	12
Tempo de atuação na escola referência	4
Horas/aula	25
Faixa salarial (salários mínimos)	8
Nº de alunos p/ turma	37
Nº de estabelecimentos que trabalha (MODA)	1

Da análise de fidedignidade (*reliability*), obteve-se um coeficiente alfa igual a 0,8246. Acredita-se que a diminuição desse índice em relação ao primeiro (do instrumento de 70 itens), deveu-se ao fato do grupo do estudo piloto ser mais heterogêneo que o anterior (Rede Municipal de Campinas), quanto a tipificação da escola, faixa salarial, condições de trabalho, entre outros.

Sempre recorrendo às anotações realizadas pelos especialistas e literatura correlata (LESTER, 1987; HARMAN, 1976; PAPAIOANNOU, 1994), procurou-se rearranjar os itens, corrigir eventuais falhas, além de acatar sugestões apresentadas pela banca na época da qualificação. Esse processo classificou-se como sendo uma operação meramente preliminar que objetivou, tão somente, uma melhor compreensão para os professores que participaram da coleta de dados principal, realizada no 2º semestre de 1996. Deve-se, ainda, destacar o fato de que as questões: (35) "*Minha disciplina me proporciona grande facilidade de interação com os alunos*"; e (54) *As*

condições de trabalho como 'material disponível', são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola", não apresentaram carga significativa para serem consideradas como integrantes do instrumento de avaliação. No entanto, optou-se por manter no instrumento final a questão 54 por sugestão de um dos membros da banca.

As questões que obtiveram uma carga significativa com um nível de significância 0,05 apresentam-se na TABELA 2

TABELA 2 - Questões selecionadas após realização de análise fatorial, Pearson e reliability.

Nº	Questão	Nº do Fator	Carga
13	A IMPORTÂNCIA SOCIAL QUE MEU TRABALHO POSSUI, ME DÁ SATISFAÇÃO	10	0,807
14	EU PERCEBO QUE A DISCIPLINA COM A QUAL EU TRABALHO TEM O MESMO "STATUS" QUE AS OUTRAS	6	-0,533
15	EU MANTENHO UMA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DENTRO DA ESCOLA (CONSELHOS COMUNITÁRIOS E DE CLASSE, REPRESENTAÇÃO DE CATEGORIAS, REUNIÕES DE PROFESSORES E PAIS, ETC.	9	0,824
16	MINHA PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES RELACIONADAS AO ENSINO E À ESCOLA CORRESPONDE À IMPORTÂNCIA DADA À DISCIPLINA QUE LECIONO	9	0,676
17	POSSO DIZER QUE POSSUO INTERESSES RELACIONADOS À ESCOLA, MAIORES QUE OS MEUS COLEGAS, NO TOCANTE A MELHORIA E APERFEIÇOAMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO	3	0,867
18	POSSO DIZER QUE POSSUO INTERESSES RELACIONADOS À ESCOLA, MAIORES QUE OS MEUS COLEGAS, NO TOCANTE A DISCUSSÃO DO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO	3	0,812
19	POSSO DIZER QUE POSSUO INTERESSES RELACIONADOS À ESCOLA, MAIORES QUE OS MEUS COLEGAS, NO TOCANTE A RELEVÂNCIA DO CONTEÚDO APLICADO	3	0,892
20	EU RECEBO A DEVIDA VALORIZAÇÃO DOS MEUS SUPERVISORES E/OU COLEGAS PELO TRABALHO QUE REALIZO	12	0,578
21	MEUS COLEGAS ME ESTIMULAM A FAZER MEU TRABALHO MELHOR	1	0,621
22	EU ME SINTO SATISFEITO COM AS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DA DISCIPLINA QUE LECIONO, POIS PERMITEM-ME PERCEBER AS TRANSFORMAÇÕES QUE OCORREM NOS ALUNOS	4	0,833

(continua)

TABELA 2 - Questões selecionadas após realização de análise fatorial, Pearson e reliability (continuação).

N°	Questão	N° do Fator	Carga
23	EU ME SINTO SATISFEITO COM AS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DA DISCIPLINA QUE LECIONO, POIS CONSIGO ANTEVER OS RESULTADOS QUE PODEREI ALCANÇAR COM MEU TRABALHO	4	0,607
24	TRABALHAR COMO PROFESSOR ME DÁ SATISFAÇÃO	2	0,544
25	EM DECORRÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DA DISCIPLINA QUE LECIONO, FAZ-SE NECESSÁRIO UMA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE, ATRAVÉS DE CURSOS, GRUPOS DE ESTUDO, ETC.	8	0,811
26	PARA QUE EU POSSA MELHORAR MINHA ATUAÇÃO PROFISSIONAL, EU PARTICIPO CONSTANTEMENTE DE CURSOS, SEMINÁRIOS E CONGRESSOS, DISCUSSÕES, ETC.	3	0,532
27	TRABALHAR COM O ENSINO DA MINHA DISCIPLINA É MONÓTONO E ENTEDIANTE	4	-0,451
28	TRABALHAR COM O ENSINO DA MINHA DISCIPLINA É INTERESSANTE	2	0,644
29	NESTA ESCOLA, O TRABALHO QUE REALIZO COM A DISCIPLINA QUE LECIONO, É CONSIDERADO RELEVANTE, TANTO QUANTO O REALIZADO NAS DEMAIS DISCIPLINAS	12	0,586
30	EU GOSTO MAIS DO MEU TRABALHO COMO PROFESSOR DO QUE A MAIORIA DOS OUTROS PROFESSORES	33	0,769
31	FREQÜENTEMENTE, EU ME EMPENHO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS	7	0,793
32	EU CONSIGO CUMPRIR GRANDE PARTE DO QUE HAVIA PLANEJADO NO INÍCIO DO ANO	7	0,889
33	O SALÁRIO QUE RECEBO ESTÁ COMPATÍVEL PARA O TRABALHO QUE REALIZO NESTA ESCOLA	5	0,850
34	O SALÁRIO QUE RECEBO É COMPATÍVEL COM O MEU EMPENHO RELACIONADO A HORAS DE ESTUDO, CURSOS DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL, GRUPOS DE ESTUDO, ETC.	5	0,889
36	PARA QUE EU TENHA SATISFAÇÃO NO TRABALHO É NECESSÁRIO QUE HAJA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS	6	0,744
37	NESTA ESCOLA, OS ALUNOS TÊM POUCO COMPROMETIMENTO COM A DISCIPLINA QUE LECIONO	11	0,831
38	O TRABALHO QUE REALIZO NA MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO TEM GRANDE SIGNIFICADO PARA A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS	4	0,660
39	O TRABALHO QUE REALIZO EM MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO, PROPORCIONA OPORTUNIDADE DE AJUDAR OS ALUNOS A APRENDER ALGO DE VALOR PARA A SUA VIDA	6	0,615

(continua)

TABELA 2 - Questões selecionadas após realização de análise fatorial, Pearson e reliability (continuação).

Nº	Questão	Nº do Fator	Carga
40	O TRABALHO QUE REALIZO NA MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO PROPORCIONA OPORTUNIDADE DE CONTRIBUIR PARA UMA MELHORIA EFETIVA NA QUALIDADE DE VIDA DOS ALUNOS, EM QUALQUER SITUAÇÃO	4	0,523
41	EU TENHO UM AMPLO CONHECIMENTO SOBRE AS ATIVIDADES QUE SÃO SIGNIFICATIVAS PARA O COTIDIANO DOS ALUNOS	1	0,741
42	CONSIDERO O TRABALHO REALIZADO EM MINHA DISCIPLINA ÚTIL E IMPORTANTE	2	0,563
43	O CONHECIMENTO ASSIMILADO EM MINHA DISCIPLINA SERÁ IMPORTANTE PARA OS MEUS ALUNOS	2	0,544
44	EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO, ADQUIRIDO NA GRADUAÇÃO, QUE ME AUXILIA NA ESCOLHA E DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS RELACIONADOS A MINHA DISCIPLINA	2	0,885
45	EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO, ADQUIRIDO NA GRADUAÇÃO, QUE ME AUXILIA NA DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS RELACIONADOS A MINHA DISCIPLINA	2	0,826
46	EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO, ADQUIRIDO NA GRADUAÇÃO, QUE ME AUXILIA NA PROPOSIÇÃO DE AVALIAÇÕES EM MINHA DISCIPLINA	2	0,813
47	NA MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO, OS PROFESSORES TÊM A PREOCUPAÇÃO EM APLICAR CONHECIMENTOS NOVOS NA PRÁTICA DOCENTE	2	0,525
48	EU ME SINTO SATISFEITO COM A LIBERDADE QUE TENHO PARA DESENVOLVER O MEU PROGRAMA	10	0,796
49	EU ME SINTO SATISFEITO COM A LIBERDADE QUE TENHO PARA DESENVOLVER O MEU PROGRAMA	1	0,766
50	NO DESENVOLVER DO MEU TRABALHO TENHO A OPORTUNIDADE DE DESENVOLVER HABILIDADES ESPECIAIS COMO O EMPREGO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ENSINO	1	0,819
51	NO DESENVOLVER DO MEU TRABALHO TENHO A OPORTUNIDADE DE DESENVOLVER HABILIDADES ESPECIAIS COMO A ADEQUAÇÃO DE CONTEÚDOS	1	0,829
53	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO COMO "LOCAL ADEQUADO PARA AS ATIVIDADE ESCOLARES", SÃO APROPRIADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA QUE LECIONO NESTA ESCOLA	4	0,495
55	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO COMO "TEMPO E POSSIBILIDADE DE ATUALIZAÇÃO" SÃO APROPRIADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MINHA DISCIPLINA NESTA ESCOLA	2	0,564

Nível de significância: 0,05

Coeficiente alfa: 0,8246

Com os resultados da análise fatorial somados às alterações sugeridas, chegou-se ao instrumento final (ANEXO IV), aplicado no 2º semestre de 1996.

### 3.2 Seleção dos pesquisados

A seguir serão descritas todas as etapas até a coleta definitiva dos dados.

#### 3.2.1 A amostra: determinação das escolas e professores

##### As escolas

Este estudo envolveu uma amostra de escolas sob a jurisdição das delegacias de ensino do município de São Paulo.

Optou-se por trabalhar com o número de escolas públicas e particulares de ensino de 1º e 2º graus, ao invés de professores, pois não foram encontrados registros que dessem conta do número de professores pertencentes às escolas particulares.

As informações necessárias para esta etapa foram colhidas junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do Banco de Dados CADREORG (Rede Estadual) e CADMP95R (Rede Particular).

Antes, porém, vale descrever as etapas que antecederam a escolha das escolas e professores participantes do estudo:

- a) a escolha dentre o total de escolas, se deu por aquelas que oferecessem o ensino de primeiro e segundo graus;
- b) não foram consideradas as escolas estaduais que oferecessem apenas o ensino do primeiro ciclo do primeiro grau - de

primeira à quarta série. Isto se justificou pelo fato de não haver professores de educação física atuando com essa faixa de escolarização. Obteve-se um total de 1337 escolas (particulares e estaduais) aptas a participar desse trabalho;

- c) levantamento do número e nome dos estabelecimentos de ensino que satisfizessem as condições anteriores e a que delegacia pertenciam;

O número total de escolas, dividido pelo tipo (particular ou estadual) constam na TABELA 3.

TABELA 3 - Levantamento inicial do número de escolas possíveis de participar do estudo.

	Particulares*	Públicas	Total
Número escolas aptas	728	609	1337

\*Escolas Particulares, Religiosas e Fundações

Em função do grande número de escolas e da dimensão do município de São Paulo, optou-se por acatar a sugestão da banca em sortear algumas delegacias e, então, selecionar as escolas que participariam do estudo. Dentre as 20 Delegacias de Ensino da Capital, foram selecionadas (através de sorteio) 6 delegacias, a saber: 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>/15<sup>a</sup><sup>6</sup>, 14<sup>a</sup>.

O passo seguinte foi o contato pessoal com as Delegadas de ensino para anuência, quanto a realização da pesquisa, nas áreas sob a jurisdição das mesmas. Foi explicado o objetivo do trabalho, a origem da pesquisadora e a unidade de ensino a qual pertencia. Todas concordaram com a realização do

<sup>6</sup>. Na atual gestão da Secretaria Estadual da Educação essas duas delegacias foram unidas e funcionam como uma apenas.

trabalho, desde que houvesse um retorno acerca dos resultados obtidos.

Foram visitadas, no período de agosto a novembro de 1996, 75 escolas. Entre as escolas visitadas, observadas na TABELA 4, não estão contidas as da 13<sup>a</sup>/15<sup>a</sup> delegacias, isto pode ser justificado por não ter havido tempo hábil para visitação nessa  rea.

TABELA 4 - Número de escolas visitadas de agosto até novembro de 1996.

	DELEGACIAS					Sub-total
	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	
Escolas Particulares	7	9	7	12	4	39
Escolas Estaduais	14	2	5	10	5	36
Sub-totais	21	11	12	22	9	75

O fato de nem todas as escolas visitadas participarem, se deve ao fato de não ter havido autoriza o por parte da dire o, ou ainda, por não se encontrar alguém que pudesse autorizar a entrada da pesquisadora no local. Na maioria das escolas foram feitas, pelos menos, duas visitas.

Como pode ser observado na TABELA 5, o número de escolas participantes caiu 30%, passando, então o grupo a ser configurado da seguinte forma:

TABELA 5 - Número de escolas participantes.

	DELEGACIAS					Sub-total
	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	
Escolas Particulares	4	3	2	10	3	22
Escolas Estaduais	14		4	9	3	30
Sub-totais	18	3	6	19	6	52

Assim, procurou-se montar uma amostragem estratificada de professores a partir de ajustes feitos com referência às escolas (tipo e localização da escola) (POPPLTON, 1989) e disciplina a que pertenciam, além do tempo de experiência.

### Os professores

A fim de efetivar a comparação, foram considerados todos os professores de educação física de cada estabelecimento, e igual número de professores sorteados entre as demais disciplinas (português e matemática), desde que, possuíssem pelo menos 1 (um) ano de atuação como licenciados. Utilizou-se como referência a data de aplicação do instrumento (DE SANTO, 1995).

Dessa forma, a amostra ficou representada por 113 professores de educação física, 62 professores de matemática e 61 professores de português (TABELA 6), distribuídos pelas 52 escolas pertencentes às 5 Delegacias de Educação do Estado, escolhidas, situadas no Município de São Paulo.

TABELA 6 - Professores participantes<sup>7</sup> distribuídos por delegacias

Professores	Delegacias					Sub-total
	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	
Educação Física	30	13	17	39	14	113
Não Educação Física						
Matemática	16	7	10	19	10	62
Português	18	8	8	21	6	61
sub-total	64	28	35	79	30	236

<sup>7</sup>. Questionários devolvidos e preenchidos que foram considerados.

### 3.3 Coleta de dados

Os instrumentos foram colocados em envelopes, com fita auto-adesiva, para que, após o preenchimento, pudessem ser lacrados, preservando o anonimato do respondente e o sigilo das respostas.

Cada instrumento era acompanhado de uma carta de apresentação (ANEXO V) explicando esses detalhes, além de expor o objetivo do trabalho e uma apresentação da pesquisadora e do orientador. Na aba foram coladas tarjas com: (a) solicitações para que os professores não deixassem nenhum espaço em branco, (b) uma data-limite para entrega (cerca de 7-10 dias após o dia da primeira visita) e (c) o nome de quem ficaria responsável pelo seu recolhimento na escola.

Não houve contato com os professores participantes. Os instrumentos foram entregues aos diretores, ou a autoridade máxima que respondesse por este, no momento das visitas. Isto se justificou pelo fato de não haver tempo previsto no cronograma para este contato. Aos diretores ou responsáveis foram realizadas explicações detalhadas sobre os objetivos do estudo, a fim de facilitar a distribuição dos instrumentos entre os professores.

Para operacionalização da análise dos dados, os questionários foram numerados/codificados de tal forma a se identificar o tipo de escola (estadual ou privada) e o grupo do professor pesquisado ("educação física" ou "não educação física"). Não havendo identificação pessoal, de locais ou nomes de escolas. Todos os códigos ou referências de escolas e

professores foram inutilizados após a fase de análise estatística e apresentação do relatório dos resultados.

#### 4 HIPÓTESE ESTATÍSTICA

Em função do objetivo do estudo e a suposição de relação entre as variáveis em estudo (tipo de disciplina, tipo de escola e satisfação no trabalho), consideradas as orientações de KERLINGER (1980), LAKATOS & MARCONI (1991) e ISAAC & MICHAEL (1976), formulou-se as seguintes hipóteses estatísticas, apresentadas na forma de nulidade:

- (a) Não existe diferença estatisticamente significativa entre o grau de satisfação no trabalho demonstrado por professores de educação física e o grau de satisfação demonstrado pelos professores de outros componentes curriculares (português e matemática);
- (b) Não existe diferença estatisticamente significativa entre o significado atribuído ao trabalho pelos professores de educação física e o significado atribuído ao trabalho pelos professores de outros componentes curriculares.

##### 4.1 Tratamento estatístico

De acordo com a natureza e características dos dados coletados, esses foram tratados estatisticamente através de técnicas paramétricas, seguindo-se as orientações de KERLINGER & PEDHAZUR (1973), KERLINGER (1980), MAZZON (1981), ISAAC & MICHAEL (1976) e LEVIN (1987).

Para avaliação do grau de associação ou dependência entre as variáveis estudadas, baseadas na análise de itens, recorreu-se:

- a) ao teste t (razão t ou t de Student) para amostras independentes (LEVIN, 1987; ISAAC & MICHAEL, 1976) a fim de determinar se houve diferença significativa entre o grupo de professores de educação física e "não educação física" (matemática e português);
- b) à análise fatorial para avaliar como foram agrupados os itens e que dimensões eles ilustravam (HARMAN, 1976; LESTER, 1987; HART, 1987; POPPLETON, 1989), além de auxiliar na checagem da validade interna do instrumento (LESTER, 1987), também percebida pela carga (*loading*) que os itens receberam (CONLEY & LEVISON, 1993; LANDER & CHAPMAN, 1987)
- c) à utilização do Reliability (teste de fidedignidade) para avaliar a consistência e a estabilidade dos dados apontados pelo instrumento (PELSMA, 1989; NHUNDU, 1992; BLASE et alii, 1986);
- d) à análise de variância, para verificar se os grupos educação física, português e matemática apresentaram diferenças estatisticamente significantes entre as variáveis (LEVIN, 1987; ISAAC & MICHAEL, 1976), pois nessa etapa cada item foi considerado como uma variável dependente (HART, 1987), o que facilitaria precisar aspectos peculiares que os grupos poderiam apresentar;

Para as análises, utilizou-se o pacote estatístico SPSS PC+ for windows. O nível de significância para rejeição ou não rejeição das hipóteses foi pré-fixado em 0,05.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 Análise descritiva

#### Participantes

A coleta de dados foi conduzida durante a segunda quinzena de agosto e a primeira quinzena de novembro de 1996. Após o encerramento do prazo máximo fixado no cronograma, verificou-se dentre os instrumentos preenchidos, aqueles realmente válidos dentro dos critérios colocados anteriormente (licenciado e atuando como professor há um ano).

Na TABELA 7, pode-se verificar como se distribuiu a participação entre o grupo de professores.

TABELA 7 - Distribuição e devolução dos instrumentos.

	Distrib.	Devolv.	Aproveit.	Porcent.
Educação Física	148	119	113	76,35%
Matemática	82	70	62	75,60%
Português	74	68	61	82,43%
Total	304	257	236	77,63%

Dos 236 participantes, 174 eram do sexo feminino e 62 do masculino. O fato de se ter mais pessoas do sexo feminino participando, não parece ser um caso isolado. Outros estudos tiveram distribuição semelhante, com maioria feminina, por exemplo, PELSMA et alii (1989): 76,6%; RHODES & DOERING (1993): 66%; BLASE (1986): 55,2%. Isso leva a refletir que fatores têm interferido na opção profissional do indivíduo. Pois, percebeu-se através da *moda*, que o período de predominância para trabalho foi o da manhã, aliado ao fato da maioria também

trabalhar em apenas um estabelecimento, levando a inferir que, muito provavelmente, o público feminino que trabalha na escola, o faz para ajudar na composição da renda familiar. Mesmo em relação a Educação Física que representa um equilíbrio maior na distribuição entre o sexo masculino e feminino. O que, talvez, possa ser explicado por uma migração do sexo masculino para outros setores da área profissional, de melhor remuneração.

As médias de idade e de tempo de licenciado foram respectivamente 37,5 e 13,5 anos. Com relação ao tipo de escolas em que trabalham, os professores dividiram-se em 145 professores de escolas estaduais e 91 de particulares.

Os dados gerais de caracterização dos respondentes encontram-se na TABELA 8.

TABELA 8 - Caracterização geral dos respondentes.

Disciplina	Média			Sexo		Moda N°escolas que trabalha
	Faixa etária	tempo de licenciado	Horas/aula	Fem	Masc	
Educação Física	35,5	12,4	25,5	64	49	1
Matemática	37,9	13,7	27,0	51	11	1
Português	40,1	15,5	25,8	59	2	1

Após a colocação das características gerais do grupo de professores, serão apresentados, a seguir, os resultados das análises propostas para os dados.

### **Análise Fatorial**

Segundo LESTER (1987), a análise fatorial pode ser entendida como uma técnica exploratória que ajuda a descobrir fatores e configurações subjacentes às variáveis. Pode, também,

servir como um procedimento psicométrico para desenvolver e refinar instrumentos de coleta de dados.

No caso desse estudo, a análise fatorial foi utilizada com os dois objetivos. Desejou-se saber, primeiro, que dimensões surgiriam com as alterações realizadas no instrumento piloto e, depois, qual seria a consistência obtida, pela sua medida, para o fenômeno Satisfação no Trabalho.

Após uma primeira análise sobre a "estatística inicial" dos fatores, optou-se por executar uma nova análise, dessa vez com o *eigenvalue*<sup>8</sup> igual ou maior que 1,0 (um) e com rotação VARIMAX (LESTER, 1987). Isso fez com que as interações ocorressem ao redor de 13 fatores. Encontra-se, na TABELA 9, a descrição dos itens, cargas obtidas e os fatores surgidos.

TABELA 9 - Cargas dos itens nos fatores, porcentagem de variância e variância acumulativa, obtidas através da análise fatorial (varimax).

Cargas	Nº Item	Itens	Vari- ância
<b>FATOR 1ª: O Trabalho em si (características do ensino)</b>			
0,59410	51	Eu me sinto satisfeito com a liberdade que tenho para desenvolver o meu programa	0,611
-0,77008	52	No desenrolar do meu trabalho tenho a oportunidade de desenvolver habilidades especiais, o emprego de diferentes estratégias	0,679
0,85240	53	No desenrolar do meu trabalho tenho a oportunidade de desenvolver habilidades especiais, como a adequação de conteúdos	0,813
0,78985	54	No desenrolar do meu trabalho tenho a oportunidade de desenvolver habilidades especiais, identificação e promoção de condições para a aprendizagem	0,704
0,52309	55	Os locais destinados para as atividades escolares são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola	0,681

(continua)

<sup>8</sup>. Homogeneidade/consistência interna do fator

TABELA 9 - Cargas dos itens nos fatores, porcentagem de variância e variância acumulativa, obtidas através da análise fatorial (varimax).

CARGAS	Nº Item	Itens	Variância
0,42369	56	O tempo e a possibilidade de atualização de conhecimentos são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola	0,662
0,45045	57	Os recursos materiais disponíveis são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola	0,696
<b>FATOR 2<sup>b</sup>: Preparação Profissional</b>			
0,87319	46	Na graduação eu adquiri um referencial teórico sólido, que me auxilia na escolha e desenvolvimento dos conteúdos relacionados à disciplina que leciono	0,803
0,92787	47	Na graduação eu adquiri um referencial teórico sólido, que me auxilia na definição de objetivos e estratégias relacionadas à disciplina que leciono	0,907
0,89398	48	Na graduação eu adquiri um referencial teórico sólido, que me auxilia na proposição de avaliações na disciplina que leciono	0,848
0,80579	50	Tive uma boa preparação acadêmica e técnica na graduação, que me propicia trabalhar, nesta escola, com qualquer série ou ciclo	0,701
<b>FATOR 3<sup>c</sup>: Dedicção Profissional e Autocrítica</b>			
0,80649	19	Tenho um interesse maior que os meus colegas (da mesma disciplina) com relação a melhoria ou aperfeiçoamento do material didático	0,700
0,85484	20	Tenho um interesse maior que os meus colegas (de outras disciplinas) com relação a melhoria ou aperfeiçoamento do material didático	0,788
0,83527	21	No tocante às preocupações com o relacionamento professor-aluno, possui um interesse maior que o dos meus colegas	0,745
0,85750	22	Meus interesses com relação ao conteúdo são maiores que os do meus colegas	0,771
0,61212	33	Eu gosto mais de trabalhar como professor do que a maioria dos outros professores	0,599
<b>FATOR 4<sup>d</sup>: Significado no Trabalho</b>			
0,42218	40	Para os alunos, em geral, o trabalho realizado na disciplina que leciono, tem grande significado em sua formação	0,696
0,80253	41	O trabalho que realizo na disciplina que leciono, proporciona grande oportunidade de ajudar os alunos a aprender algo de valor para a sua vida	0,704
0,75143	42	O trabalho que realizo junto à disciplina que leciono, proporciona oportunidade de contribuir para uma melhoria na qualidade de vida dos alunos, em qualquer situação	0,657
0,67755	43	Eu tenho segurança quanto às atividades que são significativas para o cotidiano dos alunos...	0,612

(continua)

TABELA 9 - Cargas dos itens nos fatores, porcentagem de variância e variância acumulativa, obtidas através da análise fatorial (varimax).

CARGAS	Nº Item.	Itens	Variância
0,72250	44	Considero o trabalho realizado em minha disciplina útil e importante	0,637
0,75106	45	O conhecimento assimilado na disciplina que leciono será importante para os meus alunos	0,630
<b>FATOR 5<sup>e</sup>: Remuneração</b>			
0,91105	36	O salário que recebo está compatível com o trabalho que realizo nesta escola	0,866
0,89370	37	O salário que recebo é compatível com meu empenho relacionado às horas de estudo, cursos de atualização profissional, grupos de estudo, etc.	0,838
<b>FATOR 6<sup>f</sup>: Reconhecimento Profissional</b>			
0,84326	23	Eu recebo a devida valorização dos meus colegas pelo trabalho que realizo	0,759
0,56543	24	Eu recebo a devida valorização dos meus supervisores pelo trabalho que realizo	0,626
0,78309	25	Meus colegas me estimulam a fazer meu trabalho melhor	0,703
0,45897	49	Na minha área de atuação, os professores têm a preocupação em aplicar conhecimentos novos na prática docente	0,528
0,33627	58	Eu me sinto satisfeito com as perspectivas existentes na minha carreira	0,640
<b>FATOR 7<sup>g</sup>: Aspectos do Ensino (pedagógicos)</b>			
0,80482	26	Eu sinto satisfação no meu trabalho, pois a disciplina que leciono possui características que facilitam a percepção das transformações que ocorrem nos alunos	0,812
0,78166	27	Eu sinto satisfação no meu trabalho, pois as características da disciplina que leciono me possibilitam antever os resultados que poderei alcançar	0,729
0,41062	28	Trabalhar como professor me dá satisfação	0,612
<b>FATOR 8<sup>h</sup>: Relacionamento Professor-Aluno</b>			
0,68172	34	Freqüentemente, eu me empenho no planejamento das aulas	0,650
0,4358	38	O que me dá satisfação no trabalho, nesta escola, é a interação que tenho com os alunos	0,606
0,77283	59	Eu possuo um bom envolvimento e relacionamento com os pais dos alunos e a comunidade em geral.	0,691

(continua)

TABELA 9 - Cargas dos itens nos fatores, porcentagem de variância e variância acumulativa, obtidas através da análise fatorial (varimax).

CARGAS	Nº Item	Itens	Vari- ância
<b>FATOR 9<sup>i</sup>: Status</b>			
0,68878	16	Sinto-me satisfeito com a importância social que o meu trabalho possui	0,676
0,71933	17	Percebo que a disciplina com a qual eu trabalho tem o mesmo "status" que as outras	0,701
<b>FATOR 10<sup>j</sup></b>			
-0,79741	31	Com o passar do tempo, trabalhar com o ensino de minha disciplina passou a ser monótono e entediante	0,728
<b>FATOR 11<sup>k</sup></b>			
0,60903	35	Eu consigo cumprir grande parte do que havia planejado no início do ano.	0,557
-0,59612	39	Nesta escola, os alunos têm pouco comprometimento com a disciplina que leciono	0,565
<b>FATOR 12<sup>l</sup></b>			
-0,43848	30	Para que eu possa melhorar minha atuação profissional eu participo constantemente de cursos, seminários, congressos, discussões, etc.	0,500
0,69846	32	Nesta escola, o trabalho que realizo com a disciplina que leciono, é considerado relevante pelos meus supervisores, tanto quanto o realizado nas demais disciplinas	0,686
<b>FATOR 13<sup>m</sup></b>			
0,53492	18	Eu mantenho uma participação política dentro da escola (Conselhos Comunitários e de Classe, Representação de Categorias, Reuniões de professores e pais, etc.)	0,653
0,49436	29	Em decorrência das características da disciplina que leciono, sinto necessidade de uma atualização constante, através de cursos, grupos de estudo, etc.	0,534

N = 236

<sup>a</sup>Eingevalue: 9,45; variação: 20,5%; variação cum.: 20,5%

<sup>b</sup>Eingevalue: 3,77; variação: 8,2%; variação cum.: 28,8%

<sup>c</sup>Eingevalue: 3,38; variação: 7,4%; variação cum.: 36,1%

<sup>d</sup>Eingevalue: 2,73; variação: 5,9%; variação cum.: 42,1%

<sup>e</sup>Eingevalue: 2,12; variação: 4,6%; variação cum.: 46,7%

<sup>f</sup>Eingevalue: 1,81; variação: 3,9%; variação cum.: 50,6%

<sup>g</sup>Eingevalue: 1,57; variação: 3,4%; variação cum.: 54,0%

<sup>h</sup>Eingevalue: 1,47; variação: 3,2%; variação cum.: 57,2%

<sup>i</sup>Eingevalue: 1,33; variação: 2,9%; variação cum.: 60,1%

<sup>j</sup>Eingevalue: 1,26; variação: 2,8%; variação cum.: 62,9%

<sup>k</sup>Eingevalue: 1,21; variação: 2,6%; variação cum.: 65,5%

<sup>l</sup>Eingevalue: 1,11; variação: 2,4%; variação cum.: 67,9%

<sup>m</sup>Eingevalue: 1,05; variação: 2,3%; variação cum.: 70,3%

Os fatores 10, 11, 12 e 13 foram os que apresentaram menor consistência, ficando a dimensão, em que se agruparam, bastante difusa, dificultando o seu alinhamento com a revisão

de literatura utilizada e, portanto, de difícil análise enquanto descrição de dimensões. Assim, optou-se pela análise dos fatores mais consistentes (quanto a número de itens e cargas) sem, no entanto, descaracterizar a importância dos itens neles contidos, como observado nos testes de hipóteses.

#### **Interpretação dos fatores**

FATOR 1: *"O trabalho em si (características do ensino)"*

Este fator contém itens que relacionam as tarefas diárias, como criatividade e autonomia. Portanto, referem-se ao trabalho de ensinar, propriamente dito e tarefas correlatas. O que pode ser verificado nos itens 52, 53 e 54 que expõem o grau de envolvimento com ensino em relação a variedade e utilização de capacidades e habilidades profissionais, sendo que o item 52 através do sinal negativo, dá indício daquilo que se vê freqüentemente, a total ausência de alteração no tipo e forma de ensino de um determinado conteúdo. O item 51, reflete a importância da liberdade para seleção de material a ser utilizado e os procedimentos adotados; os itens 55, 56 e 57 às condições típicas (características) para realização do trabalho ou mesmo para proporcionar meios de surgirem as habilidades especiais.

FATOR 2: *"Preparação Profissional"*

Este fator consiste na importância que alguns aspectos adquirem, desde a formação profissional, enquanto instrumentalização para atuação. Os itens 46, 47 e 48 reúnem elementos que são importantes e peculiares ao trabalho do professor, pois refletem preocupações com conteúdo, estratégias

e avaliação do ensino. E, complementando esse conjunto, o item 50 demonstra a desenvoltura necessária para adaptações que possam ocorrer durante a carreira e que fazem parte da formação profissional.

FATOR 3: "*Dedicação Profissional e Autocrítica*"

A dimensão abordada nesse agrupamento tem um caráter comparativo (em relação às outras disciplinas) a fim de precisar, diante de um determinado referencial (colegas), qual dedicação ao aperfeiçoamento profissional (item 19 e 20), o nível relação professor-aluno (item 21) e a eficiência dos aspectos pedagógicos e do próprio ensino (itens 22 e 33).

FATOR 4: "*Significado no trabalho*"

Caracteriza o desejo de atribuir uma importância maior a resultados que correspondam a um conjunto de valores que, se atingidos, podem servir como preditores de satisfação no trabalho. Isto pode variar desde aspectos peculiares da disciplina que leciona e a seu conteúdo (itens 40 e 41), contribuição para melhoria da qualidade de vida do aluno (item 42), até o fato de sentir-se seguro da importância para o aluno daquilo que está sendo ensinado e sua utilidade (itens 43, 44 e 45).

FATOR 5: "*Remuneração*"

Este fator descreve a compatibilidade dos vencimentos e o empenho empregado. Pode servir, para o professor, como um indicador de reconhecimento e realização de seu trabalho, ou de sua ausência (itens 36 e 37).

FATOR 6: "*Reconhecimento Profissional*"

Este fator denota a consideração, crítica, formas de elogio relacionados à ação do professor. Compreende a atenção e apreciação de colegas e supervisores (itens 23, 24 e 25). Como, também, pode favorecer as perspectivas da carreira enquanto atualização e busca de progressão (itens 49 e 58).

FATOR 7: "*Aspectos (pedagógicos) do Ensino*"

Este fator diz respeito às características da disciplina relacionadas com aspectos valorativos, que refletem o conjunto de perspectivas e transformações que se espera como resultado do trabalho do professor, em geral, e em sua disciplina, em particular (itens 26, 27 e 28).

FATOR 8: "*Relacionamento professor-aluno*"

Este fator reúne características importantes que interferem direta e indiretamente no relacionamento do professor-aluno e, conseqüentemente, no trabalho do professor transparecendo que, muitas das vezes, o planejamento pode sofrer intervenção do tipo de interação que se tem com alunos e comunidade (itens 34, 38 e 59).

FATOR 9: "*Status*"

A dimensão que está por trás desse fator traduz a importância social e escolar que a posição, tanto da profissão (item 16) como da disciplina (item 17) têm enquanto propiciadora de satisfação no trabalho.

## 5.2 Teste das hipóteses

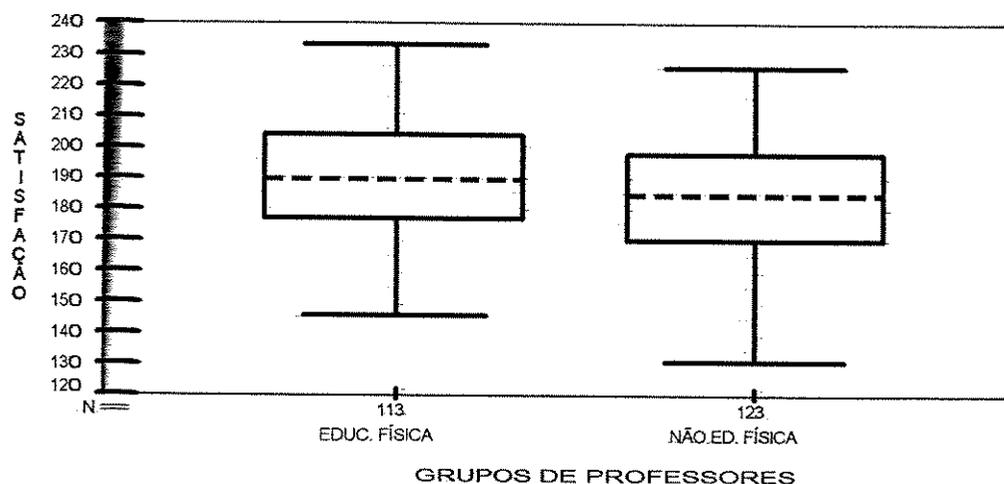
### Teste da primeira hipótese

A principal característica do instrumento final de coleta de dados é quantitativa, - transformação em pontos de cada item relacionado a satisfação no trabalho - cuja análise é baseada na variação dos escores assinalados pelos respondentes em cada item.

No caso, a satisfação foi avaliada por 44 itens através de uma escala tipo Likert, com intervalo variando de 1 ponto ("discordo totalmente") a 6 pontos ("concordo totalmente"), de modo que o menor escore possível foi 44 pontos, enquanto o maior, 264. Assim a tendência à insatisfação foi considerada para os escores que variaram de 44 a 132 pontos e para satisfação de 176 a 264 (A freqüência dos escores encontra-se no ANEXO VI).

O passo seguinte foi a comparação entre os escores dos dois grupos de professores - educação física e "não educação física" (português e matemática) - para avaliar se a diferença do escore médio foi significativa quanto ao grau de satisfação no trabalho (GRÁFICO 1).

GRAFICO 1 - Médias dos escores dos grupos educação física e "não educação física".



Obteve-se um  $t$  (observado) igual a 2,01 ( $gl = 234$ ;  $p = 0,045$ ). As médias dos escores, desvio padrão e o  $t$  observado constam na TABELA 10.

TABELA 10 - Comparação dos escores dos professores de educação física e não educação física através do teste  $t$ .

Grupos	N	Média	Desvio padrão	Diferença média	$t$ observado	$p$
Educ. Física	113	189,80	18,88			
				5,171	2,01	0,045
Não Ed. Fís	123	184,63	20,52			

Com este resultado, rejeita-se a primeira hipótese de nulidade, sendo que o grau de satisfação dos professores de educação física foi maior que o dos professores de "não educação física".

#### Teste da segunda hipótese

Esta análise dos dados, consistiu em verificar se existia diferença entre o significado atribuído ao trabalho pelo grupo de professores de educação física e o grupo de

professores de outros componentes curriculares (português e matemática).

É necessário esclarecer que só seria possível realizar tal comparação, após a análise fatorial. Isto justificou-se pelo fato de se ter certeza que os itens, que avaliavam Significado no Trabalho, seriam apontados e que agrupar-se-iam num fator. Pois, embora na construção do instrumento, fosse intenção colocar itens que objetivassem avaliar se os professores atribuíam mais ou menos significado em seu trabalho, optou-se por não denominar nenhuma das dimensões (fatores) que estariam sendo avaliados, para não interferir na respostas dos professores.

Referenciando-se na TABELA 9, pode se ter uma idéia dos itens que compõem FATOR 4 que sintetiza aspectos relacionados ao Significado no Trabalho. Portanto, decidiu-se aplicar o teste  $t$  para verificar se havia diferença entre os escores reunidos nesse fator<sup>9</sup>.

O valor do teste  $t$  observado nesta análise resultou em  $t = 0,95$  ( $gl=234$ ;  $p = 0,344$ ), portanto, menor que o  $t$  crítico. Logo, deve aceitar a hipótese de nulidade, pois não se observou diferença estatisticamente significativa entre o significado atribuído ao trabalho pelo grupo de professores de educação física e pelo grupo "não educação física".

---

<sup>9</sup>. Os escores dos fatores foram padronizados através da média de seus pontos (Hart, 1987)

### 5.3 Análises Complementares

Teste  $t$  das dimensões apontadas pelos fatores em relação aos grupos educação física e "não educação física"

Como observado na TABELA 11, houve diferença estatisticamente significativa apenas nos Fatores 5 e 7, respectivamente, "Remuneração" ( $t = 2,35$ ;  $gl = 234$ ;  $p = 0,020$ ) e "Aspectos do ensino (pedagógicos)" ( $t = 3,95$ ;  $gl = 234$ ;  $p = 0,000$ ).

TABELA 11 - Comparação dos escores obtidos nos FATORES 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 entre os grupos "educação física" e "não educação física" através do teste  $t$ .

Fatores	Grupos	Média	Desvio padrão	diferença média	$t$ observado	p
FATOR 1 O trabalho em si	Educ. Fís	28,67	4,742	0,9734	1,46	0,147
	Não Ed. Fís	27,69	5,462			
FATOR 2 Preparação profissional	Educ. Fís	17,69	4,496	0,0081	0,01	0,990
	Não Ed. Fís	17,69	4,909			
FATOR 3 Dedic. prof. e Autocrítica	Educ. Fís	16,68	7,047	0,7708	0,85	0,397
	Não Ed. Fís	15,91	6,893			
FATOR 4 Remuneração	Educ. Fís	32,39	3,08	0,4145	0,95	0,344
	Não Ed. Fís	31,98	3,57			
FATOR 5 Remuneração	Educ. Fís	7,94	3,500	1,0689	2,35	0,020
	Não Ed. Fís	6,87	3,494			
FATOR 6 Reconhecim. Profissional	Educ. Fís	20,38	5,017	0,8114	1,21	0,227
	Não Ed. Fís	19,56	5,253			

(continua)

TABELA 11 - Comparação dos escores obtidos nos FATORES 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 entre os grupos "educação física" e "não educação física" através do teste t (continuação).

Fatores	Grupos	Média	Desvio padrão	diferença média	t observado	p
FATOR 7 Aspectos do ensino	Educ. Fis	15,60	2,343	1,2766	3,96	0,000
	Não Ed. Fis	14,32	2,604			
FATOR 8 Relacion. prof-aluno	Educ. Fis	9,80	1,586	-0,3085	-1,41	0,161
	Não Ed. Fis	10,11	1,766			
FATOR 9 Status	Educ. Fis	7,66	2,914	-0,5395	-1,43	0,153
	Não Ed. Fis	8,20	2,866			

#### Teste t, item por item

A próxima etapa consistiu em precisar que aspectos estariam interferindo no resultado para diferença no grau de satisfação no trabalho para os dois grupos. Procurou-se, então, as diferenças significantes entre os itens (variáveis), que apresentaram alguma tendência nesse sentido.

Os itens e os valores de t estão dispostos na TABELA 12.

TABELA 12 - Valores de  $t$ , observados para os itens com diferença significativa entre os grupos "educação física" e "não educação física".

Itens (variáveis)	Grupos	Média	$t$ obs.	$p$
item 16	Educação Física	4,33	2,07	0,040
	Não Educ. Física	3,90		
item 17	Educação Física	3,32	-4,43	0,00
	Não Educ. Física	4,30		
item 26	Educação Física	5,45	4,52	0,00
	Não Educ. Física	4,86		
item 27	Educação Física	4,95	3,70	0,00
	Não Educ. Física	4,39		
item 30	Educação Física	4,08	2,17	0,031
	Não Ed. Fis	3,65		
item 32	Educação Física	3,64	-2,75	0,006
	Não Ed. Fis	4,25		
item 34	Educação Física	4,85	-3,48	0,001
	Não Ed. Fis	5,28		
item 38	Educação Física	5,32	2,41	0,017
	Não Educ. Física	5,02		
item 42	Educação Física	5,43	2,90	0,004
	Não Educ. Física	5,11		

(continua)

TABELA 12 - Valores de  $t$ , observados para os itens com diferença significativa entre os grupos "educação física" e "não educação física" (continuação).

Itens (variáveis)	Grupos	Média	$t$ obs.	$p$
item 57	Educação Física	4,15	2,19	0,03
	Não Educ. Física	3,72		
item 58	Educação Física	3,06	2,59	0,01
	Não Educ. Física	2,51		

Comparação entre os grupos educação física e "não educação física": escolas particulares e públicas

Antes de apresentar os resultados faz-se necessário esclarecer que para diminuir o efeito de erros de interpretação com relação aos dados, optou-se por recodificar os dados, através dos critérios "tipo de disciplina" e "tipo de escola". Conforme representado no quadro abaixo

QUADRO 2 - Recodificação dos grupos de professores conforme o tipo de escola.

GRUPO	TIPO DE ESCOLA	
	Estadual	Particular
Educação Física	1	2
Não Educação Física	3	4

Assim, foi possível observar que, não houve diferença significativa entre os graus de satisfação e significação no trabalho entre o grupo educação física e "não educação física",

tanto de escolas públicas como das escolas particulares. Notou-se variação no Fator 7 ("Aspectos do Ensino"), para ambas.

Nas escolas particulares, o  $t$  observado foi igual a 3,47 ( $gl = 89$ ;  $p = 0,001$ ); enquanto que nas escolas públicas o  $t$  observado foi igual 2,30 ( $gl = 143$ ;  $p = 0,023$ ). Nos dois ambientes notou-se uma tendência maior para satisfação entre o grupo educação física.

Observou-se, também, uma variação do Fator 9 ("Status"), apenas para os professores das escolas públicas, com  $t$  observado igual a 2,07 ( $gl = 143$ ;  $p = 0,040$ ). A tendência de variação, dessa vez, mostrou-se a favor do grupo não educação física.

### **Análise de variância entre 3 grupos**

Nesta etapa, procurou-se analisar outras possíveis relações que a Satisfação e o Significado no Trabalho teriam nos 3 grupos (educação física, matemática e português).

A análise de variância foi utilizada na tentativa de se esgotar as possibilidades de entrecruzamento dos dados e obter maiores informações de como os escores, fatores e grupos se inter-relacionaram, de forma específica, e na Satisfação e Significado no trabalho, de forma geral.

Para Satisfação no Trabalho, observou-se uma diferença significativa entre os grupos Educação Física e Matemática TABELA 13, com uma tendência para grupo educação física ter um maior grau de satisfação que o grupo matemática.

TABELA 13 - Comparação dos escores obtidos entre os grupos educação física, matemática e português, através da Análise de Variância.

Grupos	N	Média	Razão <i>F</i>	Prob. <i>F</i>
Educ. Fís	113	189,80		
Matemática	62	181,50	3,6361	0,0279
Português	61	187,81		

Através da Análise de Variância verificou-se diferença entre os grupos, também, em alguns fatores ou dimensões (TABELA 14). De forma que, foi possível precisar que

- a) os Fatores 1 ("O trabalho em si") e 4 ("Significado no trabalho") tiveram uma tendência positiva para os grupos educação física e português em relação ao grupo matemática, indicando que as características do ensino (fator 1) trazem maior satisfação aos professores de educação física e português, atribuindo mais significado ao trabalho que os professores de matemática;
- b) o Fator 5 ("Remuneração") apresentou uma tendência a maior satisfação no trabalho para os professores de educação física que para os professores de matemática;
- c) no fator 7 ("Aspectos do ensino"), o grupo educação física obteve diferença significativa em relação aos professores de matemática, primeiro, e português, em segundo lugar;
- d) o Fator 9 apresenta o grupo matemática com maior satisfação do que os grupos português, em primeiro lugar e educação física, em segundo;

TABELA 14 - Comparação dos escores obtidos nos FATORES 1, 4, 5, 7, 9 entre os grupos educação física (N=113), matemática (N=62) e português (N=61).

	Grupos	Média	Quadrado das Médias		Razão F	Prob. F
			Entre grupo	Dentro grupo		
FATOR 1	Educ. Fis	28,67				
O trabalho em si	Matemát.	26,50	117,79	25,66	4,59	0,011
	Portug.	28,91				
FATOR 4	Educ. Fis	32,39				
O Signific. no trabalho	Matemát.	31,25	37,97	11,00	3,45	0,030
	Portug.	32,72				
FATOR 5	Educ. Fis	7,94				
Remuneração	Matemát.	6,64	37,03	12,24	3,02	0,050
	Portug.	7,11				
FATOR 7	Educ. Fis	15,06				
Aspectos do ensino	Matemát.	13,90	59,11	6,09	9,70	0,000
	Portug.	14,75				
FATOR 9	Educ. Fis	7,66				
Status	Matemát.	8,80	31,31	8,18	3,82	0,023
	Portug.	7,59				

## 6 DISCUSSÃO

Como observado, através da apresentação dos dados, a hipótese relativa ao grau de satisfação no trabalho entre os professores apresentou diferença significativa nos resultados, com o grupo de professores de educação física, indicando uma tendência a um maior grau de satisfação que o grupo matemática-português.

Era esperado, no entanto, que os resultados se apresentassem de forma diferente, principalmente, pelo fato da produção acadêmica vir, nos últimos anos, pontuando preocupações com os papéis e finalidades que Educação Física vem assumindo no âmbito escolar.

A expectativa era encontrar a interferência de fatores como: (a) o trabalho do professor de educação física difuso, sem uma característica pedagógica marcante (REIS, 1993; SANTIN, 1992); (b) a preparação profissional inadequada e sem especificidade, quanto ao trabalho a ser realizado no interior da escola; (TOJAL, 1993; SANTIN, 1992; VERENGUER, 1996; REIS, 1993) (c) a pouca dedicação, por parte dos professores, quanto às questões relacionadas ao planejamento ou aperfeiçoamento do material e de técnicas didáticas (REIS, 1993; MATTOS, 1994); (d) reconhecimento profissional pequeno pelos grupos de alunos, colegas professores e supervisores; (e) dificuldade em avaliar o significado no trabalho pelo fato de não se ter claro onde se pretende chegar e o porquê (MATTOS, 1994); e (f) locais inadequados de trabalho e condições materiais precárias para atuação profissional (REIS, 1993, MATTOS, 1994).

Assim, à medida que os professores estivessem expostos a esses elementos, tender-se-ia a um menor grau de satisfação em seu trabalho, principalmente ao serem comparados com outros componentes curriculares, tradicionalmente valorizados no meio escolar e pela sociedade, de maneira geral. Além de se supor, que haveria uma melhor preparação e capacitação profissional, resultado direto da sedimentação e compreensão do corpo de conhecimento da área da qual derivam as componentes matemática e português. Resultando, portanto, num número menor de elementos interagindo e interferindo no grau de satisfação desses professores.

Embora os resultados obtidos para o **Fator 7** ("**Aspectos do Ensino**"), apontem para um resultado positivo

quanto às características da disciplina para perceber as transformações percebidas nos alunos, poder-se-ia inferir que os aspectos extracurriculares, tradicionalmente ligados à Educação Física na escola, tais como, gincanas, campeonatos e festivais (MATTOS, 1994; DE SANTO, 1994), fariam com que aumentasse o contato dos professores com os alunos, levando-os a confundir isto, com contribuições específicas e visualização de transformações importantes socialmente para os alunos ligadas ao "conteúdo" próprio da educação física.

Dessa forma, um dos elementos que poderiam estar influenciando o resultado encontrado quanto ao grau satisfação no trabalho favorável ao grupo educação física, talvez possa ser explicado pelo fato de que o tipo de conteúdo empregado pelo professor no componente curricular - independente de ser coerente ou fundamentado - é considerado por esses professores, como importante. Pode haver aí, por parte dos professores de educação física, uma confusão em relação ao papel pedagógico, que o seu componente curricular deveria, de fato, desempenhar na escola (REIS, 1993; DE SANTO, 1994).

Isso parece compensar, ao que parece, o menor *status* dentro da escola, percebido pelos professores de educação física, avaliados nos **itens 17** ("Percebo que a disciplina com a qual eu trabalho tem o mesmo *status* que as outras") e **32** ("Nesta escola, o trabalho que realizo com a disciplina que realizo, é considerado relevante pelos meus supervisores, tanto quanto o realizado nas demais disciplinas"), confirmando o fato do professor de educação física ocupar um lugar diferenciado dentro da escola, muitas vezes, à margem das vivências

cotidianas, como reuniões de planejamento, conselhos, etc. (BUSSINGER, 1983). Concretiza, na sua percepção, uma distância da direção e coordenação pedagógica e, portanto, uma desvalorização entre os colegas e supervisores quanto ao trabalho que realiza na instituição.

Esse fato manifestou-se mais intensamente nas escolas públicas do que nas escolas particulares. Talvez porque nessa, a supervisão seja mais próxima, podendo fazer com que os diversos grupos de professores acabem se aproximando. Além do fato de haver maior número de projetos nas escolas particulares, em que seja necessária a participação de vários professores, o que manteria o mesmo nível de importância de todos os participantes, para sua consecução. Todos teriam, portanto, um mesmo nível de responsabilidade diante dos supervisores e colegas.

Os resultados em relação aos **recursos materiais** (item 57: "Os recursos materiais disponíveis são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola"), também, se diferenciaram entre os grupos, sendo considerados mais apropriados ou satisfatórios pelos professores de educação física do que pelo outro grupo. Isso se mostra interessante na medida que as condições de oferecimento são, na maior parte das vezes, consideradas um ponto exposto na ação do professor de educação física (MATTOS, 1994; REIS, 1993). Cabe ressaltar, que esta manifestação se deu predominantemente entre os professores das escolas públicas, onde parece que a falta de laboratórios, livros e até mesmo giz tem sido mais freqüente. E, também, em relação aos professores de educação física, pode haver uma

facilidade maior em confeccionar e utilizar materiais adaptados para realização das aulas, o que pode diminuir, em certa medida a ansiedade com relação a este assunto.

O item relacionado às **perspectivas na carreira** (item 58: "Eu me sinto satisfeito com as perspectivas existentes na minha carreira), também, teve uma variação positiva na direção dos professores de educação física.

Nesse caso, pareceu ser provável mais uma influência da não clareza dos cursos de licenciatura em educação física quanto a seus objetivos (VERENGUER, 1996, MATTOS, 1994, REIS, 1993, DE SANTO, 1994), relacionando em seus cursos, uma grade curricular com a "responsabilidade" em preparar pessoas para atuar na mais variada gama de atividades no mercado de trabalho. Isso contribui para uma visualização, por parte dos licenciados e da sociedade de forma geral, de diferentes possibilidades de atuação, podendo as respostas terem sido influenciadas não pelas perspectivas da carreira dentro do magistério, mas sim, fora dela.

Outro fato esperado, mas não concretizado, é que houvesse diferença nos índices de significado atribuído ao trabalho, entre os professores de educação física e não educação física.

Ao se compreender por significado, um conjunto de valores interseccionados que referenciam a ação, e que vai interferir na resolução e tomada de decisões; somado à importância que algumas facetas assumem para o trabalho, entre elas, a clareza do papel a desempenhar na organização (KANAANE, 1995; REIS, 1993), percebeu-se que muitas das preocupações

atuais com relação ao propósito da educação física na escola, ainda não atingiram esses profissionais, tampouco, a perspectiva que reservam para suas carreiras.

Embora os professores de educação física, em alguns pontos manifestassem descontentamento com o tratamento diferenciado dentro da escola por colegas e supervisores, pode-se sugerir que, esse sentimento, não é decorrência da não clareza de sua especificidade, ou seja, a precisão do conhecimento escolarizado que deveria ser trabalhado junto a esse componente curricular. Muito provavelmente, atribuíram esse fato, a uma mera "discriminação sem sentido e injusta por parte da sociedade (colegas professores e supervisores)".

O significado da ação do professor está ligado ao fato de precisar que as pessoas ouçam, vejam e lembrem, para tornar-se concreta, pois a atividade docente possui características predominantes de ação, discurso e pensamento (ARENDE, 1995).

Ao assumir esse tipo de "concretização" da ação docente, tornou-se possível compreender o fato de não ter havido diferença no significado no trabalho atribuído pelo grupo de professores "educação física" e "não educação física". Pois, se de um lado é valorizado na sociedade "o saber" (REIS, 1993) - e a escola parece não estar dando conta dessa produção de conhecimento, principalmente através de seus canais mais formais de transmissão de conhecimento, que é português e matemática - de outro prevalece uma visão do "fazer" segundo a qual os professores de educação física pesquisados se identificam e, portanto, atribuem tanta importância quanto ao

aspecto anterior. Mesmo que ele não tenha a estabilidade de espaço físico ou materiais adequados, regularidade ou intensidade para atingir os objetivos desse tipo de prática (Terry citado por REIS, 1993).

Conseqüentemente, as atividades trabalhadas, foram entendidas, pelos professores de educação física, como importantes para o convívio social e qualidade de vida (saúde). Não havendo, portanto, porque atribuir um significado menor ao trabalho que realizam.

A etapa seguinte, consistiu em precisar, entre os grupos, agora relacionados em 3 (educação física, matemática e português), quais itens e fatores variaram significativamente. Ao utilizar a análise de variância, foi possível pontuar alguns elementos, de maior relevância para os objetivos desse trabalho.

Nessa fase, por se tratar de uma análise complementar, acompanhar-se-á a seqüência utilizada na apresentação dos resultados na discussão a seguir.

Nos Fatores 1 (O Trabalho em si) e 4 (O Significado no Trabalho) a tendência positiva verificada em direção ao grupo de professores de educação física e português, em relação ao grupo de professores de matemática, indicou uma significativa influência do grupo de português para neutralizar a influência dos resultados dos professores de matemática, quando da comparação anterior ("educação física" "e não educação física"). Acredita-se que esse resultado teve uma forte interferência das características do trabalho, quanto a

método de ensino e o tipo de organização das aulas (HUBERMAN, 1992).

Pode-se argumentar que devido às precárias condições do ensino brasileiro, mesmo nos grandes centros urbanos, os professores, antes de tentar a diversificação de experiências, - um dos fatores enriquecedores do trabalho - eles passem diretamente para o "pôr-se em questão" (HUBERMAN, 1992), implicando, muitas vezes, em um desencanto pela profissão.

Talvez as atividades extracurriculares em que se envolvem os professores de educação física (festivais, gincanas, campeonatos) e os professores de português (recitais, teatros, representações, análise de letras de música, frases dos dia-a-dia) contribuam para atribuírem uma maior satisfação com as características do ensino e significação para seus trabalhos. No entanto, seriam necessárias mais pesquisas com o objetivo de se pontuar esses elementos.

A variação do fator 5 ("Remuneração"), mostrou uma tendência favorável em relação ao professor de educação física. Provavelmente, isso deveu-se ao ponto discutido anteriormente quanto a preparação profissional, que acaba permitindo o trabalho em outros lugares (clubes e academias, por exemplo) e interferiu na avaliação que deveriam ter feito apenas com relação à escola.

No fator 7 ("Aspectos do ensino"), obteve-se uma variação positiva dos professores de educação física, dessa vez, em relação aos professores de matemática e português, enquanto possibilidade de antever a contribuição particular da disciplina para verificar as transformações nos alunos. Mais

uma vez, acredita-se ter aí a influência do envolvimento dos professores nas atividades extracurriculares quanto a visualização dessas perspectivas. Pois, ter-se-ia aumentando o tempo de contato com os alunos e, conseqüentemente, colaborado para a confusão daquilo que efetivamente seria uma contribuição característica de sua disciplina.

E, finalmente, o fator 9 ("*Status*"), foi o único fator que mostrou uma variação positiva junto aos professores de matemática, dessa vez, superiores a português e educação física, respectivamente. Isso demonstra que, pelo menos do ponto de vista desses professores, a avaliação que fazem quanto ao *status* que o tipo de conhecimento acumulado tem dentro da escola é um reflexo do saber valorizado pela sociedade. Embora haja um descompasso entre o dinamismo do saber sistematizado e aquele transmitido na escola, mesmo assim, os professores de matemática parecem perceber o prestígio que guarda o seu componente curricular.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise e discussão dos dados e observando-se suas limitações e características, considera-se que:

- a) foi rejeitada a primeira hipótese estatística, ou seja, houve diferença estatisticamente significativa no grau de satisfação no trabalho dos professores de educação física e de outros componentes curriculares (matemática e português). Esse resultado parece demonstrar que, o fato dos professores terem um maior escore em direção à satisfação, não está

diretamente ligado a clareza da finalidade da educação física na escola. Isso pôde ser demonstrado pela média alcançada nos fatores que dizem respeito às características de ensino e aspectos pedagógicos. A preparação inadequada e a descaracterização profissional parecessem não afetar esses profissionais, pois o grupo de professores de educação física não apresentou itens relacionados com esse fatores com escores menores que os professores do outro grupo;

- b) não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre o significado atribuído ao trabalho de professores de educação física e de outros componentes curriculares (matemática e português). Embora os professores tenham assinalado a percepção de um tratamento diferenciado dentro da escola, estes não atribuíram menor significado a seu trabalho. Isso provavelmente esteve relacionado com os aspectos extracurriculares, tidos como momentos que têm a possibilidade de desenvolvimento pessoal mais completo;
- c) não houve diferença significativa quanto a percepção da preparação profissional enquanto facilitador da satisfação e significado no trabalho. O que se apresentou como um dado interessante, pois se o saber sistematizado envolvido em matemática, por exemplo, tem um valor social acentuado, por outro lado, o contato com os elementos da escolarização na formação superior se dão, via de regra, apenas através de 5 ou 6 disciplinas pedagógicas. Enquanto que, mesmo os cursos de licenciatura em educação física se concretizam, via de regra, forma idêntica, pois idéia de se trabalhar considerando aspectos educacionais (isto pode ser percebido

através dos jargões de campanhas de projetos de incentivo a prática esportiva, contra drogas, etc.), implica um significado implícito atribuído pelos professores de educação física às questões educacionais.

Apresentadas as considerações finais para esse trabalho, sugere-se que mais estudos sejam realizados para investigação do cotidiano dos professores de educação física, registrando:

- a) o entendimento que possuem de seu componente curricular;
- b) a forma de atuação profissional;
- c) que variáveis interferem diretamente em sua ação pedagógica;
- d) como sintetiza os conhecimentos sistematizados para transformá-lo no saber pedagógico ou escolarizado.

Enfim, cada vez mais, a Educação Física e os seus cursos de preparação profissional terão de focar elementos como esse, para que em documentos oficiais, o adjetivo "obrigatória" dê lugar para o entendimento da importância que o movimento humano tem para a educação do indivíduo e, para tanto, tenha de contar com um profissional especializado e capacitado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ, S. O que é trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ARCHER, E. R. O mito da motivação. In: BERGAMINI, C. W. & CODA, R. org. *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo, Pioneira, 1990. pp.3-24.
- ARENDT, H. A condição humana. São Paulo, Forense Universitária, 1995, 7ed, 348p.
- ASSMANN, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, Unimep, 1993, 123p.
- BERGAMINI, C. W. & CODA, R. A dinâmica da Motivação. IN: *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo, Pioneira, 1992, cap.3.
- BERGAMINI, C. W. Revisão crítica dos conceitos tradicionais de motivação e levantamento de um perfil motivacional brasileiro. São Paulo, 1983. Tese - (Doutorado) - Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. 320p.
- BLASE, J.; DEDRICK, C.; STRATHE, M. Leadership behavior of school principals in relation to teacher stresses satisfaction, and performance. *Journal of Humanistic Education and Development*, v.24, n.4, p.159-171, 1996.
- BUARQUE, C. A desordem do progresso. São Paulo, Paz e Terra, 1993, 4ed.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1994, 196p.
- CHIAVENATO, I. Teoria geral da administração. São Paulo, McGraw-Hill, 1980. 2v. 451p.
- CHAPMAN, D. W. Career Satisfaction of teachers. *Educational Research Quarterly*, v.7, n.3, p-40-50, 1983.
- CODA, R. Satisfação no trabalho e políticas de RH: uma pesquisa junto a executivos. IN: *Psicodinâmica da vida organizacional*, 1990, cap.4.
- CONLEY, S. & LEVINSON, R. Teacher work redesign and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, v.29, n.4, p.453-478.
- CONNOR, S. Teoria e valor cultural. São Paulo, Loyola, 1994, 277p.

- CUNHA, M. S. V. Educação física, ou, ciência da motricidade humana? Campinas, Papirus, 1989. 104p.
- CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas, Papirus, 1994.
- DAVIS, F. W. Job satisfaction and stress. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v.52, n.9, p.37-48, 1981.
- DE SANTO, D. L. Tendências e perspectivas da educação física escolar. *Anais da I Semana de Educação Física da Universidade de São Judas, Anais*, 1994.
- \_\_\_\_\_ Comunicação pessoal, julho de 1994.
- \_\_\_\_\_ Relação entre liderança de diretores e clima organizacional descrito por professores de educação física e de outros componentes curriculares em escolas da cidade de Osasco. São Paulo, 1995. Dissertação - (Mestrado) - Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo. 94p.
- ETZIONI, A. Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo, Atlas, 1967. 466p.
- FONSECA, J. S. & MARTINS, G. DE A. Curso de estatística, São Paulo, Atlas, 3ed, 286p.0
- GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. Campinas, Papirus, 1994, 196p.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. org. *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora, 1992. p.63-75.
- GUIRALDELLI JR., P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Rev. Bras. de Ciências do Esp.*, v.3, n.11, p.197-200, 1990.
- HAMPTON, D. R. Conceitos de comportamento na administração. São Paulo, EPU, 1973. 204p.
- HARMAN, H. H. *Modern factor analysis*. Chicago, University of Chicago Press, 3ed., 1976.
- HART, A. W. A carrer ladder's effect on teacher carrer and work attitudes. *American Educational Research Journal*, v.24, n.4, p.479-503, 1987.

- HELENE, O. Sistema escolar em São Paulo. São Paulo, Folha de S. Paulo, 24 de abril de 1990, p.C-6.
- \_\_\_\_\_. Caminhos e alternativas para a valorização da escola pública. Sistematização de discussões realizadas durante a 1ª. jornada pela valorização do ensino público. Anais do Fórum de Licenciatura, USP, p.8-16, 1991
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. H. Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: E.P.U., 1986, 427p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. org. Vidas de professores, Porto, Porto Editora, 1992. p.31-61
- IOKOI, Z. M. et alii. O MEC e o descalabro educacional brasileiro. São Paulo, Folha de S. Paulo, 24 de outubro de 1989, p.A-3
- ISAAC, S. & MICHAEL, W. B. Handbook in research an desse evaluation: a collection of principles in the planning, design, an desse evaluation of studies in education an desse behavioral sciences. San Diego, Edits, 1976, 186p.
- KANNANE, R. Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI. São Paulo, Atlas, 1995, 99p.
- KERLINGER, F. N. & PEDHAZUR, E. J. Multiple regression in behavioral research. New York, Holt, Rinerart an desse Winston, 1973.
- KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. São Paulo, E.P.U.; EDUSP, 1979. 378p.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. DE A. Metodologia científica. São Paulo, Atlas, 1991, 249p.
- LANDER, L. M. & CHAPMAN, P. A. The likeability an utility dimensions of the purpose elements. Journal of Teaching in Physical Education, v.6, n.3, pp. 234-242, 1987.
- LESTER, P. E. Development an desse factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). Educational an desse Psycological Measurement, v.1, n.47, p.223-233, 1987.
- LEVIN, J. Estatística aplicada a ciências humanas. São Paulo, Harbra, 1987, 392p.

- LICHT, R. H. **Satisfação no trabalho, responsabilidade e sentido no trabalho: um estudo preliminar de associação.** São Paulo, 1990. Dissertação - (Mestrado) - Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.
- LIMA, Jorge R.P. de. **Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física.** *Rev. Paul. Educ. Fís.*, v.8, n.2, p.54-67, 1994.
- LOPES, T. V. M. **Motivação no trabalho.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1980. 155p.
- MACHADO, N. J. **O futuro do trabalho e a educação.** **Coleção documentos**, série Educação para cidadania, n.14, Instituto de Estudos Avançados, p.1-18, 1994.
- MAGER, G. M.; MYERS, B.; MARESCA, N.; RUPP, L.; ARMSTRONG, L. **Changes in teachers' work lives.** *The Elementary School Journal*, v.86, n.3, p.345-357, 1986.
- MARINHO, M. de S. C. **Satisfação no trabalho; revisão conceitual para a análise empírica.** *Ciência e Cultura*, v.40, n.3, p. 213-222, 1988
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Educação física escolar: construindo castelos de areia.** *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, v.1/2, n.5, p.5-11, 1991.
- \_\_\_\_\_ **Tendências e perspectivas da educação física. I Semana de Educação Física da Universidade de São Judas, Anais**, 1994.
- MASLOW, A. H. **Motivación y personalidad.** Barcelona, Sagitario, 1957. 407p.
- MATTOS, M. de G. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de educação física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na sua vida pessoal.** São Paulo, 1995. - Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 386p.
- MAZZON, J. A. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social.** São Paulo, 1981. - Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. 165p.
- MEDINA, J. P. S. **Educação física cuida do corpo e "mente".** Campinas, Papirus, 1983, 96p.
- MCCORMICK, J. & SOLAMN, R. **Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organisational perspective.** *Educational Studies*, v.18, n.2, p.201-222, 1992.

- MCGREGOR, D. Os aspectos humanos da empresa. Lisboa, Clássica, 1960.
- MOITA, M. DA C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. org. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992. p.111-119.
- NHUNDU, T. J. Job performance, role clarity, and satisfaction among teacher interns in the Edmonton public school system. **Alberta Journal of Educational Research**, v.38, n.4, p.335-354, 1992.
- NUSSEL, E.; WIERSMA, W; RUSCHE, P. J. Work satisfaction of educational professors. **Journal os Teacher Education**, v.39, n3, p. 45-50, 1988.
- OLSEN, D. Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. **Journal of Higher Education**, v.64, n.4, p.453-471, 1993.
- PAPAIONANNOU, A. Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. **Research Quartely for Exercise and Sport**, v.65, n.1, pp.11-20, 1992.
- PELSMA, D. M.; RICHARD, G. V.; HARRINGTON R. G. BURRY, J. M. The quality of teacher work life survey: a measure of teacher stress an desse job satisfaction. **Measurement an desse evaluation in couseling an desse development**, v.4, n.21, p.165-176, 1989.
- POPPLETON, P. Rewards and values in secondary teachers' perceptions of their job satisfaction. **Research Papers in Education**, v.4, n.3, p.71-94, 1989.
- REIS, M. C. da C. O entendimento da instituição escola apresentado por licenciados em educação física e comparado ao de licenciados em outros componentes curriculares. São Paulo, 1993. - Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física das Universidade de São Paulo. 94p.
- RHODES, S. R. & DOERING, M. M. Intention to change carrers: determinants and process. **The carrer development quarterly**, v.42, n.1, p.76-92, 1993.
- SCHERNER, C. L. C. Satisfação profiissional do professor do ensino de primeiro grau, com relação a diferentes aspectos de sua função docente. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.1, n.12, p.80-99, jan./mar., 1988.
- SERGIOVANNI, T. J.; CARVER, F. D. O novo executivo escolar: uma teoria de administração. São Paulo, E.P.U., 1976. 280p.

- SIERVERS, B. Além do sucedâneo da motivação. In: BERGAMINI, C. W. & CODA, R. org. *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo, Pioneira, 1990. pp.105-123.
- SHREEVE, W. C.; NORBY, J. R.; GOETTER, W. G. J.; STUECKLE, A. F.; MIDGLEY, T. K.; GOETTER, P. S. Job satisfaction: an imperative for the coming teacher shortage. *Early Child Development and Care*, v.36, p181-195, 1988.
- SUTTON, G. W.; HUBERTY, T. J. An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, v.105, n.2, p.189-192, 1984
- TANI, G. Conferência de abertura: Perspectivas da educação física como disciplina acadêmica. Rio Claro, *Anais, II Simpósio Paulista de Educação Física*, 1989.
- \_\_\_\_\_. Contribuições da aprendizagem motora à educação física: uma análise crítica. *Rev. paul. Educ. Fis*, São Paulo, v.6, n.2, p.65-72, 1992.
- \_\_\_\_\_. Estudo do comportamento motor, educação física escolar e a preparação profissional em educação física. *Rev. paul. Educ. Fis.*, São Paulo, v.6, n.1, p.62-66, 1992.
- TEIXEIRA, L.A. Estudo da Motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão e um componente do componente escolar. São Paulo, *Revista Paulista de Educação Física*, v.7, n.1, p.77-91, 1993
- TOJAL, J. B. G. **A emergência da motricidade humana no percurso histórico da UNICAMP: aplicação de referências epistemológicas à concepção de um modelo de estrutura curricular.** Lisboa, 1993. Tese (doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- TRYLINSKI, M. H. C. V. **O questionário na pesquisa psicossocial.** (trad. mimeo). 1974.
- VERENGUER, R. de C. G. **Preparação profissional em educação física: das leis à implementação dos currículos.** Campinas, 1996. - Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. 104p.

**ANEXOS**

**ANEXO I: Primeira versão de 78 itens aplicada junto aos professores do Grupo de estudos da Rede Municipal de Campinas.**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

MESTRANDA: JEANE BARCELOS SORIANO

ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN

TEMA DA DISSERTAÇÃO: "SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**INFORMAÇÕES AOS PROFESSORES QUE PARTICIPARÃO DA 2a. ETAPA DA PESQUISA**

Esta 3a. etapa, a qual você está participando, consiste na avaliação sobre quantas vezes as ações contidas em cada item, acontecem ou se repetem no seu trabalho.

Os itens ou frases contidas no instrumento descrevem situações que se aproximam do cotidiano do trabalho do professor; sejam descritas na forma de aspectos administrativos ou sobre o próprio trabalho do professor.

A sua colaboração será importante na elaboração de um instrumento, que de fato, avalie o sentimento de professores em relação a seu trabalho.

Cabe ressaltar que, absolutamente, nenhuma avaliação pessoal será realizada. As informações pessoais serão devidamente codificadas com o objetivo de se fazer tão e somente um perfil geral dos professores envolvidos. Pois, locais ou nomes não interessam à esta pesquisa, de forma que os códigos serão inutilizados após a realização da mesma.

**INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO**

Cada item desse instrumento apresenta 6 (seis) alternativas para serem indicadas, tais como,

1 = nunca

2 = raramente

3 = poucas vezes

4 = algumas vezes

5 = freqüentemente

6 = sempre

Para o preenchimento adequado é solicitado que SEJA

- marcado com um "X", a alternativa (somente uma) que melhor representa a freqüência com que os comportamentos e/ou situações descritas ocorrem nesta escola. Por exemplo:

- O diretor me ajuda quando preciso

1	2	3	4	5	6

**É IMPORTANTE QUE SEJA ESCOLHIDA (MARCADA) APENAS UMA ALTERNATIVA!**

- preenchido os campos de dados pessoais, que correspondem à caracterização do respondente

- em ANEXO encontra-se ainda um espaço para comentários sobre alguma questão específica, dúvida sobre algum aspecto ou, ainda, sobre o instrumento como um todo

Desde já, gostaria de manifestar minha gratidão quanto a sua participação, colocando-me à disposição para qualquer sugestão ou crítica.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
JEANE BARCELOS SORIANO  
MESTRANDA - FEF-UNICAMP

\_\_\_\_\_  
PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN  
FEF-UNICAMP

NUNCA	RARAMENTE	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	FREQÜENTEMENTE	SEMPRE
1	2	3	4	5	6

1) EU AVALIO DE MANEIRA POSITIVA A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO MEU TRABALHO.

1	2	3	4	5	6

2) NESTA ESCOLA EU TENHO O DEVIDO RECONHECIMENTO POR AQUILO QUE FAÇO.

1	2	3	4	5	6

3) MEUS COLEGAS ME AJUDAM COM SUGESTÕES OU FEEDBACK SOBRE MINHAS AULAS.

1	2	3	4	5	6

4) MINHA PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES RELACIONADAS AO ENSINO E À ESCOLA CORRESPONDE À IMPORTÂNCIA DADA À MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

5) ATRAVÉS DO MEU TRABALHO PERCEBO AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACONTECEM NOS ALUNOS DEVIDO MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

6) TRABALHAR COMO PROFESSOR ME PROPORCIONA UMA BOA OPORTUNIDADE DE PROGRESSO.

1	2	3	4	5	6

7) O DIRETOR PROPORCIONA AJUDA PARA MELHORIA DO ENSINO EM MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

8) PARA O TRABALHO QUE REALIZO É NECESSÁRIO UMA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE.

1	2	3	4	5	6

9) O SALÁRIO QUE RECEBO É COMPATÍVEL COM A CAPACIDADE QUE TENHO.

1	2	3	4	5	6

10) CONSIDERO IMPORTANTE A ESPONTANEIDADE COM QUE OS ALUNOS FREQUENTAM MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

11) O TRABALHO QUE REALIZO COM MINHA DISCIPLINA É DEVIDAMENTE RECONHECIDO NESTA ESCOLA.

1	2	3	4	5	6

12) SOU RESPEITADO PELOS MEUS COLEGAS POR CAUSA DA DISCIPLINA QUE LECIONO.

1	2	3	4	5	6

13) TENHO GRANDE FACILIDADE DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS DEVIDO ÀS CARACTERÍSTICAS DA MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

14) O TRABALHO QUE REALIZO NA MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO TEM GRANDE SENTIDO/SIGNIFICADO PARA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.

1	2	3	4	5	6

NUNCA	RARAMENTE	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	FREQÜENTEMENTE	SEMPRE
1	2	3	4	5	6

15) MEUS INTERESSES RELACIONADOS À ESCOLA SÃO OS MESMOS QUE OS DOS MEUS COLEGAS.

1	2	3	4	5	6

16) O DIRETOR COLOCA À DISPOSIÇÃO O MATERIAL QUE EU PRECISO PARA DAR AULAS DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL.

1	2	3	4	5	6

17) EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO QUE ME AUXILIA NA ESCOLHA DOS CONTEÚDOS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÕES EM MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

18) EU ME SINTO SATISFEITO EM TRABALHAR COM ENSINO DO CONTEÚDO DE MINHA DISCIPLINA NO PRIMEIRO E SEGUNDOS GRAUS.

1	2	3	4	5	6

19) MEUS ALUNOS ME RESPEITAM COMO PROFESSOR.

1	2	3	4	5	6

20) O SALÁRIO QUE RECEBO É COMPATÍVEL COM O TRABALHO QUE DESENVOLVO NESTA ESCOLA.

1	2	3	4	5	6

21) OS ALUNOS TÊM POUCO COMPROMETIMENTO COM A DISCIPLINA QUE LECIONO NESTA ESCOLA.

1	2	3	4	5	6

22) EU PERCEBO QUE A DISCIPLINA COM A QUAL EU TRABALHO TEM O MESMO "STATUS" QUE AS OUTRAS.

1	2	3	4	5	6

23) EU TENHO LIBERDADE PARA DECIDIR SOBRE MINHA AULA.

1	2	3	4	5	6

24) EU MANTENHO UMA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DENTRO DA ESCOLA.

1	2	3	4	5	6

25) ENSINAR ME PROPORCIONA A OPORTUNIDADE DE AJUDAR MEUS ALUNOS A APRENDER ALGO.

1	2	3	4	5	6

26) EU RECEBO A DEVIDA VALORIZAÇÃO DOS MEUS SUPERVISORES E/OU COLEGAS PELO TRABALHO REALIZO.

1	2	3	4	5	6

27) EU TENHO CLAREZA DAQUILO QUE DEVO AVALIAR EM MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

28) EU SOU RECONHECIDO(A) PELO TRABALHO QUE REALIZO.

1	2	3	4	5	6

29) TRABALHAR COM ENSINO DA MINHA DISCIPLINA É MONÓTONO E ENTEDIANTE.

1	2	3	4	5	6

NUNCA	RARAMENTE	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	FREQÜENTEMENTE	SEMPRE
1	2	3	4	5	6

- 30) BUSCO JUNTAMENTE COM OUTROS COLEGAS SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DOS ALUNOS, AJUDANDO O DESENVOLVIMENTO DA MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

- 31) TROCARIA O TRABALHO DE PROFESSOR DESTA DISCIPLINA PELO DE OUTRA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

- 32) TENHO LIBERDADE PARA UTILIZAR QUAISQUER INSTALAÇÕES DA ESCOLA EM QUE TRABALHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

- 33) O TRABALHO QUE DESENVOLVO JUNTO A MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO É INTERESSANTE.

1	2	3	4	5	6

- 34) EU SEI O QUE DEVO AVALIAR EM MEUS ALUNOS.

1	2	3	4	5	6

- 35) TRABALHAR COMO PROFESSOR ME ENCORAJA A SER CRIATIVO.

1	2	3	4	5	6

- 36) MEUS COLEGAS ME ESTIMULAM A FAZER MEU TRABALHO MELHOR.

1	2	3	4	5	6

- 37) EU TENHO CLAREZA SOBRE AS EXPLICAÇÕES QUE TENHO QUE DAR DURANTE AS AULAS.

1	2	3	4	5	6

- 38) ENSINAR ME PROPORCIONA OPORTUNIDADES PARA QUE EU UTILIZE DE VÁRIOS RECURSOS DIDÁTICO/PEDAGÓGICOS.

1	2	3	4	5	6

- 39) NA MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO, HÁ PREOCUPAÇÃO EM APLICAR CONHECIMENTOS NOVOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL.

1	2	3	4	5	6

- 40) A DISCIPLINA COM QUE TRABALHO É IMPORTANTE PARA PROPORCIONAR QUALIDADE DE VIDA PARA OS ALUNOS.

1	2	3	4	5	6

- 41) EU ME SINTO SATISFEITO COM A LIBERDADE QUE TENHO PARA DESENVOLVER O MEU PROGRAMA.

1	2	3	4	5	6

- 42) O DIRETOR TRATA TODOS PROFESSORES IGUALMENTE.

1	2	3	4	5	6

- 43) EU TENHO CERTEZA DE COMO SOU AVALIADO PELOS MEUS SUPERIORES.

1	2	3	4	5	6

NUNCA	RARAMENTE	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	FREQÜENTEMENTE	SEMPRE
1	2	3	4	5	6

44) OS PROFESSORES DA MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO FAZEM PLANEJAMENTO PARA ATINGIR CORRETAMENTE SEUS OBJETIVOS.

1	2	3	4	5	6

45) EU COMPREENDO E APLICO OS CONTEÚDOS DA MINHA DISCIPLINA COM SEGURANÇA E DESENVOLVURA.

1	2	3	4	5	6

46) EU TENHO OPORTUNIDADE PARA DESENVOLVER MELHOR HABILIDADES ESPECIAIS PARA O ENSINO.

1	2	3	4	5	6

47) O SALÁRIO QUE RECEBO É COMPATÍVEL COM MEU EMPENHO.

1	2	3	4	5	6

48) COM O PASSAR DO TEMPO O TRABALHO DO PROFESSOR TORNA-SE ROTINEIRO.

1	2	3	4	5	6

49) EU CONSIGO QUE MEUS ALUNOS TENHAM ALGUM PROGRESSO NO APRENDIZADO COMO UM TODO.

1	2	3	4	5	6

50) O TRABALHO EM MINHA DISCIPLINA É RECONHECIDO COMO IMPORTANTE PELOS MEUS ALUNOS.

1	2	3	4	5	6

51) EU ME SINTO SEGURO SOBRE AQUILO QUE VOU ENSINAR.

1	2	3	4	5	6

52) EU CONSIGO AVALIAR A EXTENSÃO QUE MEU TRABALHO TEM DENTRO DA ESCOLA.

1	2	3	4	5	6

53) TENHO CLAREZA DAQUILO QUE DEVO ENSINAR AOS MEUS ALUNOS.

1	2	3	4	5	6

54) O DIRETOR ME AJUDA QUANDO EU PRECISO.

1	2	3	4	5	6

55) TRABALHAR COM O ENSINO DA MINHA DISCIPLINA É MUITO INTERESSANTE.

1	2	3	4	5	6

56) EU ESTOU CERTO SOBRE ACEITABILIDADE DO MEU TRABALHO.

1	2	3	4	5	6

57) O DIRETOR RECONHECE O TRABALHO QUE REALIZO.

1	2	3	4	5	6

58) TENHO BOAS OPORTUNIDADES DE CRESCER, TANTO PESSOALMENTE COMO PROFISSIONALMENTE DENTRO DA ESCOLA.

1	2	3	4	5	6

NUNCA	RARAMENTE	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	FREQÜENTEMENTE	SEMPRE
1	2	3	4	5	6

59) EU GOSTO MAIS DO MEU TRABALHO COMO PROFESSOR DO QUE A MAIORIA DOS OUTROS PROFESSORES.

1	2	3	4	5	6

60) O TRABALHO COMO PROFESSOR ME PROPORCIONA A OPORTUNIDADE DE AJUDAR MEUS ALUNOS A APRENDER ALGO SIGNIFICATIVO.

1	2	3	4	5	6

61) DIARIAMENTE, EU ME EMPENHO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS.

1	2	3	4	5	6

62) O CONHECIMENTO ASSIMILADO EM MINHA DISCIPLINA SERÁ IMPORTANTE PARA MEUS ALUNOS NO FUTURO.

1	2	3	4	5	6

63) CONSIDERO O TRABALHO REALIZADO EM MINHA DISCIPLINA ÚTIL E IMPORTANTE.

1	2	3	4	5	6

64) EU POSSO VER OS RESULTADOS DO MEU TRABALHO.

1	2	3	4	5	6

65) EU TENHO COOPERAÇÃO DAS PESSOAS COM QUEM TRABALHO.

1	2	3	4	5	6

66) OS COLEGAS DE OUTRAS DISCIPLINAS AJUDAM NO ENSINO DA MINHA DISCIPLINA..

1	2	3	4	5	6

67) TIVE UMA BOA BASE EM MINHA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL PARA TRABALHAR NA ESCOLA COM QUALQUER SÉRIE.

1	2	3	4	5	6

68) AS CONDIÇÕES DE TRABALHO EM MINHA ESCOLA SÃO ADEQUADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MINHA DISCIPLINA.

1	2	3	4	5	6

69) A DISCIPLINA COM QUE TRABALHO ME PROPORCIONA A SENSACÃO DE UTILIDADE PARA A FORMAÇÃO GLOBAL DOS MEUS ALUNOS.

1	2	3	4	5	6

70) TANTO MEUS COLEGAS COMO O DIRETOR TÊM NOÇÕES SOBRE O ASSUNTO ABORDADO NA MINHA DISCIPLINA, O QUE FACILITA MEU TRABALHO E A CONSECUÇÃO DE MEUS OBJETIVOS.

1	2	3	4	5	6

#### CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1) SEXO: FEMININO ( ) MASCULINO ( )

2) IDADE COMPLETA: \_\_\_\_\_ ANOS

3) N ESTABELECIMENTO DE ENSINO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR DE:  
 EDUCAÇÃO FÍSICA ( ) NÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ( )

4) TEMPO DE LICENCIADO (FORMADO): \_\_\_\_\_ ANOS



ANEXO II: Relatório Completo dos pareceres dos especialistas.

RELATÓRIO DOS PARECERES EMITIDOS SOBRE O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO NO PROJETO DE PESQUISA SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a construção de um instrumento adequado à avaliação, foram realizadas consultas a vários especialistas de diversas áreas correlatas ao tema deste projeto, quais sejam:

- (a) Administração (Sub-área de Recursos Humanos e Sub-área de Marketing e Pesquisa de Mercado)
- (b) Educação (Sub-área de psicologia da Educação/medidas e avaliação)
- (c) Educação Física (Sub-área de Didática e Prática de Ensino)

Optou-se por distinguir os vários aspectos observados conforme o parecerista, mesmo que sejam bastante próximos ou parecidos. O que reforça ainda mais, pontos de maior fragilidade que precisam ser revistos, modificados ou anulados.

A seguir serão relatados os principais pontos observados, criticados e/ou sugeridos para a compilação do instrumento final de avaliação.

A fim de facilitar o entendimento das direções propostas ao instrumento por cada um dos pareceristas, será realizada uma pequena descrição sobre suas atuações profissionais e/ou acadêmicas.

**PRIMEIRO PARECER**

**PROFESSOR DOUTOR ROBERTO CODA**

- Professor Livre Docente da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
- Consultor na área de Recursos Humanos da Fundação Instituto de Administração, Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
- Tema da Tese de Doutorado: **Satisfação no trabalho e características da política de recursos humanos para executivos.**

As principais observações e sugestões serão listadas a seguir:

1. Sugeriu-se, primeiramente, que se tomasse cuidado com um fenômeno conhecido na construção de instrumentos de pesquisa na área social, chamado de "Tendência de Fachada". Assim, ele sugeriu evitar perguntas que podem provocar respostas de fachada, ou elaborar perguntas de maneira a neutralizar este efeito ou prever o cruzamento com outras perguntas, o que permitirá testar a validade das respostas. Pois, ninguém responderia de maneira a ir de encontro a aspectos negativos (ou degenerativos do próprio trabalho ou daquilo que realiza). Por exemplo, por mais monótono que possa ser o trabalho de um funcionário de linha de produção, dificilmente ele teria uma representação negativa (ou verbalizaria/manifestaria elementos negativos. Ou ainda, dificilmente veriam aspectos contrários daqueles apontados. As questões indicadas, que possuem este problema, estão descritas no quadro a seguir:

n.	FTR	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
01	1	Eu avalio de maneira positiva a importância social do meu trabalho.	Talvez alterar para: .Eu consigo avaliar a importância social do meu trabalho. .Eu consigo perceber a importância social do meu trabalho.
05	3	Através do meu trabalho percebo as transformações que acontecem nos meus alunos devido a minha disciplina.	Talvez alterar para: .Eu consigo perceber as mudanças e transformações nos meus alunos devido ao trabalho realizado em minha disciplina.

08	4	Para o trabalho que realizo é necessário uma atualização constante.	
14	1	O trabalho que realizo na minha área de atuação tem grande significado/sentido para a formação dos indivíduos.	
61	2	Diariamente, eu me empenho no planejamento das aulas.	Segundo o professor Coda, dificilmente alguém negaria ou falaria o contrário com relação ao planejar seu atos, quanto mais, seu trabalho.

2. Um outro aspecto levantado, pelo professor, relaciona-se às questões cujas respostas implicam projeções que os respondentes devem fazer sobre o ponto de vista dos seus colegas, superiores ou alunos. Isso pode produzir como consequência a manifestação dos valores dos próprios respondentes, dificultando uma avaliação mais fidedigna daquilo que os outros realmente pensam do trabalho do professor respondente pois, situações ou problemas do cotidiano vão acabar interferindo na resposta.

As questões onde esse ocorrido é mais marcante são colocadas no quadro abaixo:

n.	FTR	QUESTÃO	OBSERVAÇÕES
15	1	Meus interesses relacionados à escola são os mesmos que os dos meus colegas.	Por exemplo, como um professor poderia inferir o quanto os colegas se interessam pois, isto estaria impreterivelmente associado a seu grau de relacionamento com os mesmos.
50	3	O trabalho em minha disciplina é reconhecido como importante pelos meus alunos.	Esse mesmo comentário é aplicado pois, ao considerar sua disciplina para o aluno, poderá julgar que este também o faça da mesma forma.

3. Com relação a escala utilizada - no caso tipo Likert - foi sugerido que se adotasse uma escala "CONCORDO FORTEMENTE - DISCORDO FORTEMENTE", ainda mantendo os intervalos em 6 pontos, com a justificativa que para se avaliar satisfação esse segundo tipo é o mais adequado.

4. Para a Questão 17 foi sugerida a mudança na redação de forma que fique mais precisa, direta e clara:

DE:

"17) EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO QUE ME AUXILIA NA ESCOLHA DOS CONTEÚDOS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÕES EM MINHA DISCIPLINA"

PARA:

"EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO QUE CONSIGO APLICAR NAS SITUAÇÕES COTIDIANAS DO MEU TRABALHO, COMO ESCOLHA DOS CONTEÚDOS, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS EM MINHA DISCIPLINA"

5. Na Questão 15, a exemplo do que acontece com outras onde o sujeito realiza uma comparação entre si e demais colegas de escola, foi sugerido uma maior contundência nas afirmações. De forma que essa questão:

"MEUS INTERESSES RELACIONADOS À ESCOLA SÃO OS MESMOS QUE OS DOS MEUS COLEGAS"

Passasse para:

"MEUS INTERESSES RELACIONADOS À ESCOLA SÃO MAIS ELEVADOS QUE OS DOS MEUS COLEGAS"

6. Na Questão 56: "EU ESTOU CERTO SOBRE A ACEITABILIDADE DO MEU TRABALHO", foi ressaltada a pouca precisão sobre a aceitabilidade de quem; se dos alunos, direção ou sociedade.

7. Foi comentado na Questão 57 de que várias vezes o aspecto *reconhecimento* é retomado, e que de certa forma tornou-se repetitivo.

## SEGUNDO PARECER

### EDSON BOURGUIGNON OLIVEIRA

- Técnico-Pesquisador junto à área de Marketing da Fundação "Instituto" em Administração da Universidade de São Paulo.
- Membro da equipe de consultoria coordenada pelo Professor Doutor Mazzon, especializada em pesquisa de Mercado.

As principais observações e sugestões serão listadas a seguir:

1. Como primeira observação foi ressaltada a importância de também se realizar perguntas abertas, pois a diversidade de novas respostas pode enriquecer a análise.
2. Agrupar ou apresentar as questões por temas, pois dessa forma evita-se dispersão quanto as respostas concentrando ou centrando o foco sobre o aspecto questionado num dado momento durante a evolução do questionário. Por exemplo, agrupar as questões relativas Incentivo, num determinado bloco, as relacionadas à direção em outro e assim por diante.
3. Utilizar a escala "CONCORDO FORTEMENTE - DISCORDO FORTEMENTE" colocada também, em 6 pontos.
4. Lançar mão de perguntas que procurem hierarquizar elementos. Por exemplo, numa questão relacionada a formação profissional, pedir para que eles classifiquem através de respostas grafadas em cartões, aqueles aspectos que eles consideram como mais importantes para sua atuação em aula. Em suma, experimentar no piloto várias formas de obtenção de respostas
5. Ter um cuidado maior com o visual do instrumento. Para que se torne claro, preciso e fácil de responder.
6. Frisar em todas as questões que especificam local ou grupo de trabalho com NESTA ESCOLA, para que o professor tenha clareza para se situar na escola (específica) a qual as respostas devem se relacionar.
7. Foi salientado que a forma como está redigida a Questão 9 - "O SALÁRIO QUE RECEBO É COMPATÍVEL COM A CAPACIDADE QUE TENHO" - fica inadequada pois, dificilmente alguém aceita ou faz uma auto-crítica relacionada a incompetência. Portanto, foi sugerida uma mudança na sua redação passando para: "PELO QUE REALIZO NESTA ESCOLA, O SALÁRIO QUE RECEBO ESTÁ COMPATÍVEL"; ou ainda, pode estar enviesada por ser óbvia: dificilmente alguém está satisfeito com o que ganha.
8. Mudar a redação da Questão 12  
 "SOU RESPEITADO PELOS MEUS COLEGAS POR CAUSA DA MINHA DISCIPLINA"  
 Para:  
 "A DISCIPLINA QUE LECIONO NÃO É VALORIZADA NESTA ESCOLA"
9. Na Questão 17 ("EU POSSUO UM REFERENCIAL TEÓRICO SÓLIDO QUE ME AUXILIA NA ESCOLHA DOS CONTEÚDOS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÕES"), inserir algum elemento que relacione a aquisição desse conhecimento na faculdade, para diferenciá-lo daquele obtido em outras circunstâncias (cursos de pós-graduação, por conta própria ou outros).

- Ou, também, criar um bloco de perguntas referente a este assunto procurando abordar ou sondar do entrevistado, aspectos que estejam faltando para a formação profissional e o que precisa da escola para formar os alunos.
10. Desdobrar a Questão 37 em mais questões para saber de onde vem a clareza das explicações que o professor dá durante as aulas, semelhante a questão 17.
  11. Questão 46, quanto as 'habilidades especiais', foi sugerido que seja especificado se é referente ao professor enquanto pessoa ou, especificamente, enquanto profissional na escola que está sendo avaliado.
  12. Questão 47, "O SALÁRIO QUE RECEBO É COMPATÍVEL COM MEU EMPENHO", idem questão 9, pois, dificilmente, alguém está satisfeito com o que ganha.
  13. Tomar cuidado com termos que são restritivos como no caso da Questão 61 onde é utilizado o advérbio DIARIAMENTE, pois, pode ser que o professor não realize o planejamento diariamente, mas nem por isso poder-se-ia inferir que o planejamento não é realizado de maneira alguma. Dessa forma, é sugerido a utilização de termos como *FREQÜENTEMENTE* ou *NORMALMENTE*
  14. Precisar na Questão 68 com relação a que tipo de condições de trabalho está se referindo, por exemplo, condições físicas, psicológicas, sociais ou legais. Caso não haja esta precisão pode gerar dubiedade na interpretação dos dados.
  15. Com relação ao bloco de perguntas relacionadas à caracterização do respondente, tomar cuidado com a sobreposição de intervalos nas Questões 5, 6, 7 e 8, sugere-se sua alteração para
    - ...
      - ( ) de 3 a menos que 5 salários
      - ( ) de 5 a menos que 7 salários

### TERCEIRO PARECER

#### PROFESSOR DOUTOR ANTONIO CARELLI

- Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Tema da Tese de Doutorado:
- Sub-área de Psicologia da Educação (medidas e avaliação)

O Professor Doutor Antonio Carelli chamou atenção para aspectos mais gerais do instrumento de coletas de dados e implicações/vantagens do tratamento estatístico adotado.

Um dos pontos levantados pelo professor, foi a força que a análise fatorial tem para poder inferir elementos relacionados a literatura correlata. Deve-se dar mais "confiança" aos fatores e questões selecionadas pela análise fatorial do que a opinião de "especialistas", quanto a inclusão ou retirada de questões. Portanto, (a) definir bem o que se quer avaliar (constructo); (b) recorrer à literatura e aos especialistas para a construção do questionário; (c) aplicar o piloto; e, realizar as análises estatísticas e selecionar as questões e fatores mais significantes.

Foi chamada a atenção para o fato de quando os itens carregam de maneira negativa, significa que este item está medindo exatamente o contrário daquilo que foi nomeado pelo fator.

Foram levantados, ainda, elementos constituintes do texto do projeto de grande peso para interpretação dos dados.

### QUARTO PARECER

#### PROFESSORA MESTRE MARIZE CISNEIROS DA COSTA REIS

- Professora Mestre da Universidade Estadual de Pernambuco;

- Dissertação de Mestrado com o Tema: O entendimento da instituição escola apresentado por licenciandos em educação física e comparado ao de licenciandos em outros componentes curriculares
- Coordenadora de Graduação da Escola Superior de Educação Física  
As principais observações e sugestões serão listadas a seguir:

1. Observar várias questões que estão contidas em outras, esses casos podem ser percebidos através do quadro abaixo

Nº	QUESTÃO QUE ESTÁ CONTIDA	Nº	QUESTÃO QUE CONTEM
22.	Eu percebo que a disciplina com a qual eu trabalho tem o mesmo "status" que as outras	01.	<i>Eu avalio de maneira positiva a importância social do meu trabalho</i>
64.	Eu consigo antever os resultados que poderei alcançar com meu trabalho	05.	<i>Através do meu trabalho percebo as transformações que acontecem em meus alunos</i>
09.	O salário que recebo é compatível com a capacidade que tenho;	47.	<i>O salário que recebo é compatível com meu empenho</i>
20.	O salário que recebo é compatível com o trabalho que desenvolvo nesta escola		
0.	Considero importante a espontaneidade com que os alunos frequentam minha disciplina	13.	<i>Tenho grande facilidade de interação com os alunos devido as características da minha disciplina</i>
25.	Ensinar me proporciona a oportunidade de ajudar meus alunos a aprender algo	14.	<i>O trabalho que realizo na minha área de atuação tem grande significado /sentido para a formação dos indivíduos</i>
40.	A disciplina com que trabalho é importante para proporcionar qualidade de vida para os alunos		
52.	Eu consigo avaliar a extensão que meu trabalho tem dentro da escola		
60.	O trabalho como professor me proporciona a oportunidade de ajudar meus alunos a aprender algo significativo		
63.	Considero o trabalho o trabalho realizado em minha disciplina útil e importante		
34.	Eu sei o que devo avaliar em meus alunos	17.	<i>Eu possuo um referencial teórico sólido que me auxilia na escolha dos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliações em minha disciplina</i>
37.	Eu tenho clareza sobre as explicações que tenho que dar durante as aulas		
45.	Eu compreendo e aplico os conteúdos da minha disciplina com segurança e desenvoltura		
03.	Meus colegas me ajudam com sugestões ou feedback sobre as minhas aulas	36.	<i>Meus colegas me estimulam a fazer meu trabalho melhor</i>
23.	Eu tenho liberdade para decidir sobre a minha aula	41.	<i>Eu me sinto satisfeito com a liberdade que tenho para desenvolver o meu programa</i>
46.	Eu tenho oportunidade para desenvolver melhor habilidades para o ensino		

12.	Sou respeitado pelos meus colegas por causa da minha disciplina	26.	<i>Eu recebo a devida valorização dos meus supervisores e/ou colegas pelo trabalho que realizo.</i>
28.	Eu sou reconhecido pelo trabalho que realizo		
56.	Eu estou certo sobre a aceitabilidade do meu trabalho		
57.	O diretor reconhece o trabalho que realizo		

2. Sugeriu-se alteração nas redações das questões 36 e 17, respectivamente, para

"36. Meus colegas contribuem para que eu faça um trabalho melhor"

"17. Eu possuo um referencial teórico sólido que me auxilia na escolha e desenvolvimento dos conteúdos..."

**ANEXO III: Instrumento utilizado no teste piloto.**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

MESTRANDA: JEANE BARCELOS SORIANO

ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN

TEMA DA DISSERTAÇÃO: "SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA"

Prezado Colega

A seguir, você estará participando de um levantamento sobre o Grau de Satisfação no Trabalho, objetivo da Dissertação de Mestrado, desenvolvida por Jeane Barcelos Soriano e orientada pelo Prof. Dr. Pedro José Winterstein.

Os itens ou frases contidas neste instrumento descrevem situações e/ou aspectos que se aproximam do cotidiano do trabalho do professor; sejam descritos na forma de aspectos administrativos ou sobre o próprio trabalho do professor.

A sua colaboração, nesta fase da pesquisa (4ª. etapa), será de grande valor, pois estamos realizando a fase do Estudo Piloto, que trata da validação do presente instrumento para pesquisas futuras de maior abrangência. E que, de fato, avalie o sentimento de professores de Educação Física em relação a seu trabalho.

Cabe ressaltar que, absolutamente, nenhuma avaliação pessoal será realizada. As informações pessoais serão devidamente codificadas com o objetivo de se ter tão e somente um perfil geral dos professores envolvidos. De forma que, locais ou nomes não interessam à esta pesquisa e, portanto, os códigos serão inutilizados após a realização da mesma.

Assim sendo, pedimos que a sua participação seja, absolutamente, franca e honesta pois, estes fatores são de extrema relevância para o bom desempenho da pesquisa e da veracidade dos fatos, aqui, localizados.

Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto a sua preciosa participação, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

JEANE BARCELOS SORIANO

Mestranda - FEF-UNICAMP

R. Dr. Alfredo Di Vernieri, 256

Butantã - S. P. - Cep: 05540-020

---

PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN

DIRETOR ASSOCIADO - FEF-UNICAMP

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Caixa Postal 6134 - CEP 13.083-900

**INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO BLOCO RELACIONADO À CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE E ESCOLA**

Caso você trabalhe em mais de uma instituição (escola de 1° e 2° graus), por favor procure, ao responder, focar apenas uma. Por exemplo, caso você receba este questionário num determinado ambiente (escola), procure responder localizando-se nesse ambiente (escola).

CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE	CPD NÃO PREENCHA
1) Sexo:                    Feminino (    )                    Masculino (    )	
2) Idade Completa: _____ anos	
3) Neste estabelecimento de ensino você trabalha como professor de: _____	
4) Tempo de licenciado (formado): _____ anos	
5) Trabalha em quantos estabelecimentos de ensino: _____	
6) Tempo em que trabalha como professor neste estabelecimento de ensino (    ) Menos de 1 ano                    (    ) De 6 anos a Menos de 9 anos (    ) De 1 a Menos de 3 anos            (    ) De 9 anos a Menos de 12 anos (    ) De 3 anos a Menos de 6 anos      (    ) De 12 a mais anos	
7) Número de horas/aula dadas neste estabelecimento de ensino (    ) 5 a 10    (    ) 11 a 20    (    ) 21 a 30    (    ) 31 a 45	
8) Valor líquido do último salário por seus serviços neste estabelecimento de ensino (    ) até um salário mínimo            (    ) de 7 a MENOS DE 9 sal mín. (    ) de 1 a MENOS DE 3 sal mín.      (    ) de 9 a MENOS DE 11 sal mín. (    ) de 3 a MENOS DE 5 sal mín.      (    ) de 11 a MENOS DE 13 sal mín. (    ) de 5 a MENOS DE 7 sal mín.      (    ) acima de 13 sal. mín.	

**CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

9) Razão social/Tipo de Instituição de Ensino (    ) Estadual                              (    ) Particular (    ) Religiosa                              (    ) Fundação (    ) Outra. Qual?	
10) Nível de ensino da Escola (assinale mais que uma se necessário) (    ) 1° Grau                                  (    ) pré-escola (    ) 2° Grau	
11) Número médio de alunos por turma: _____	
12) Dependências disponíveis para realização do programa da disciplina: 1. _____ 4. _____ 2. _____ 5. _____ 3. _____ 6. _____	

## INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO PRÓXIMO BLOCO

Cada item dessa parte do questionário apresenta 6 (seis) alternativas para serem assinaladas, representadas por números em cada uma;

Para o preenchimento adequado é solicitado que SEJA

- marcado com um "X", a alternativa (somente uma) que melhor representa o nível de **Concordância/Discordância** que você manifestará com relação aos comportamentos e/ou situações descritas/corridas na escola em que você trabalha.
- caso aconteça de você trabalhar em mais de uma escola, procure escolher apenas uma, para poder se referenciar.

## EXEMPLO DE PREENCHIMENTO:

80) O diretor me ajuda quando preciso	1	2	3	4	5	6	
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	--

**ATENÇÃO:** - É IMPORTANTE QUE SEJA ESCOLHIDA (MARCADA) APENAS UMA ALTERNATIVA!  
- PROCURE NÃO SE DEMORAR MUITO EM CADA QUESTÃO. PERMITA QUE A PRIMEIRA OPINIÃO PREVALEÇA.

Solicita-se que nenhuma questão seja deixada em branco. Mesmo aquelas que parecem ser próximas quanto a seu conteúdo. Mas, sempre se baseie no gabarito DISCORDO/CONCORDO, que estará impresso no topo de cada folha, para você poder se referenciar.

DISCORDO			CONCORDO		
TOTALMENTE	MUITO	POUCO	POUCO	MUITO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6

	DISCORDO			CONCORDO			CPD NÃO PREENCHA
	T	M	P	P	M	T	
13) Me dá satisfação a importância social que o meu trabalho possui.	1	2	3	4	5	6	
14) Eu percebo que a disciplina com a qual eu trabalho tem o mesmo "status" que as outras.	1	2	3	4	5	6	
15) Eu mantenho uma participação política dentro da escola (Conselhos Comunitários e de Classe, representação de Categorias, reuniões de professores e pais, etc.).	1	2	3	4	5	6	
16) Minha participação nas decisões relacionadas ao ensino e à escola corresponde à importância dada à disciplina que leciono.	1	2	3	4	5	6	
Posso dizer que possuo interesses relacionados à escola, maiores que os meus colegas, no tocante a::							
17) melhoria ou aperfeiçoamento do material didático.	1	2	3	4	5	6	
18) discussão do relacionamento professor-aluno.	1	2	3	4	5	6	
19) relevância do conteúdo aplicado.	1	2	3	4	5	6	

DISCORDO			CONCORDO		
TOTALMENTE	MUITO	POUCO	POUCO	MUITO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6

	DISCORDO			CONCORDO			CPD NÃO PREENCHA
	T	M	P	P	M	T	
20) Eu recebo a devida valorização dos meus supervisores e/ou colegas pelo trabalho que realizo.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
21) Meus colegas me estimulam a fazer meu trabalho melhor.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
Eu me sinto satisfeito com as características particulares da disciplina que leciono, pois,							
22) permitem-me perceber as transformações que ocorrem nos alunos.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
23) consigo antever os resultados que poderei alcançar com meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
24) Trabalhar como professor me dá satisfação.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
25) Em decorrência das características da disciplina que leciono, faz-se necessário uma atualização constante, através de cursos, grupos de estudos, etc.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
26) Para que eu possa melhorar minha atuação profissional eu participo constantemente de cursos, seminários e congressos, discussões, etc.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
Trabalhar com o ensino da minha disciplina é							
27) monótono e entediante.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
28) interessante.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
29) Nesta escola, o trabalho que realizo com disciplina que leciono, é considerado relevante, tanto quanto o realizado nas demais disciplinas.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
30) Eu gosto mais do meu trabalho como professor do que a maioria dos outros professores.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
31) Frequentemente, eu me empenho no planejamento das aulas.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
32) Eu consigo cumprir grande parte do que havia planejado no início do ano.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
33) O salário que recebo está compatível para o trabalho que realizo nesta escola.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
34) O salário que recebo é compatível com meu empenho relacionado a horas de estudo, cursos de atualização profissional, grupos de estudo, etc.	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>

DISCORDO			CONCORDO		
TOTALMENTE	MUITO	POUCO	POUCO	MUITO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6

	DISCORDO			CONCORDO			CPD NÃO PREENCHA
	T	M	P	P	M	T	
35) Minha disciplina me proporciona grande facilidade de interação com os alunos.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
36) Para que eu tenha satisfação no trabalho é necessário que haja interação com os alunos.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
37) Nesta escola, os alunos têm pouco comprometimento com a disciplina que leciono.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
O trabalho que realizo na minha área de atuação,							
38) tem grande significado para a formação dos indivíduos	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
39) proporciona oportunidade de ajudar os alunos a aprender algo de valor para a sua vida.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
40) proporciona oportunidade de contribuir para uma melhoria efetiva na qualidade de vida dos alunos, em qualquer situação	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
41) Eu tenho um amplo conhecimento sobre as atividades que são significativas para o cotidiano dos alunos.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
42) Considero o trabalho realizado em minha disciplina útil e importante.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
43) O conhecimento assimilado em minha disciplina será importante para meus alunos.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
Eu possuo um referencial teórico sólido, adquirido na graduação, que me auxilia							
44) na escolha e desenvolvimento dos conteúdos relacionados a minha disciplina.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
45) na definição de objetivos e estratégias relacionados a minha disciplina.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
46) na proposição de avaliações em minha disciplina.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
47) Na minha área de atuação, os professores têm a preocupação em aplicar conhecimentos novos na prática docente.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
48) Tive uma boa preparação profissional na graduação, que me propicia trabalhar nesta escola com qualquer série ou ciclo.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>
49) Eu me sinto satisfeito com a liberdade que tenho para desenvolver o meu programa.	1	2	3	4	5	6	<input type="text"/>

DISCORDO			CONCORDO		
TOTALMENTE	MUITO	POUCO	POUCO	MUITO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6

	DISCORDO			CONCORDO			CPD NÃO PREENCHA
	T	M	P	P	M	T	
No desenrolar do meu trabalho tenho oportunidade de desenvolver habilidades especiais como							
50) o emprego de diferentes estratégias de ensino.	1	2	3	4	5	6	
51) a adequação de conteúdos.	1	2	3	4	5	6	
52) identificação e promoção de condições para a aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	
As condições de trabalho como							
53) "local adequado para as atividades escolares", são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola.	1	2	3	4	5	6	
54) "material disponível", são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola.	1	2	3	4	5	6	
55) "tempo e possibilidade de atualização" são apropriados para o desenvolvimento da minha disciplina nesta escola.	1	2	3	4	5	6	

#### INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DAS QUESTÕES ABERTAS

Cada item dessa parte do questionário apresenta um espaço que deverá ser preenchido por setenças que representem sua opinião sobre os eventos relacionados nas questões

56) Cite 3 (três) itens que você **MAIS** gosta de realizar em seu trabalho.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

57) Cite 3 (três) coisas (objetos, materiais, metas) **MAIS** significativas para você. Não é necessário que as tenha atingido, mas que sejam muito importantes em sua vida ou para realização profissional.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

58) Cite 3 situações ou ambientes que são **MAIS** significativos em sua vida e trabalho. (Entenda por situação como o ambiente que nos rodeia, o clima, um lugar determinado, determinadas comodidades, um ambiente físico ou social, liberdades e limitações, qualidade de vida no trabalho, etc.).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

59) Cite 3 situações ou ambientes que são **MENOS** significativos em sua vida e trabalho. (Entenda por situação como o ambiente que nos rodeia, o clima, um lugar determinado, determinadas comodidades, um ambiente físico ou social, liberdades e limitações, qualidade de vida no trabalho, etc.).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

60) Cite 3 ou mais aspectos para que o professor **SINTA-SE** bem em sua profissão.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

61) Cite 3 ou mais aspectos para que o professor **NÃO SE SINTA** bem em sua profissão.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

62) Cite 3 aspectos que **SÃO** significativos no seu trabalho e /ou em sua vida

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

63) Cite 3 aspectos que **NÃO SÃO** significativos no seu trabalho e /ou em sua vida

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_





2) Nível de ensino oferecido nesta Escola (assinale mais que uma se necessário) ( ) pré-escola ( ) 1º Grau ( ) 2º Grau	__ __
3) Número médio de alunos por turma: _____	__ __
4) Trabalha com turmas Mistas ( ) Masculina ( ) Feminina ( )	__
Qual o material didático que a escola proporciona para o desenvolvimento do programa? _____	__ __
6) Quais dependências da escola estão disponíveis para a realização do programa (relacionado a disciplina que você leciona)?	__ __

#### INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO PRÓXIMO BLOCO

Cada item dessa parte do questionário apresenta 6 (seis) alternativas para serem assinaladas, que podem variar da Concordância Total até a Discordância Total, com relação a sentença colocada:

DISCORDO			CONCORDO		
TOTALMENTE	MUITO	POUCO	POUCO	MUITO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6

Para o preenchimento adequado é solicitado que

- seja marcado com um "X", em apenas uma alternativa, que melhor represente o nível de **Concordância/Discordância** diante das situações descritas;
- escolha **apenas uma** escola como referência, para o caso de você em mais em mais de uma.

#### EXEMPLO DE PREENCHIMENTO:

	DISCORDO			CONCORDO			__
	1	2	3	4	5	6	
80) O diretor me ajuda quando preciso					X		__

#### ATENÇÃO:

- É IMPORTANTE QUE SEJA ESCOLHIDA (MARCADA) APENAS UMA ALTERNATIVA!
- NÃO HESITE NAS RESPOSTAS. PERMITA QUE A PRIMEIRA OPINIÃO PREVALEÇA.
- NENHUMA QUESTÃO DEVE SER DEIXADA EM BRANCO.

PROCURE SE BASEAR NA ESCALA DISCORDO/CONCORDO QUE ESTARÁ IMPRESSA NO TOPO DE CADA FOLHA.

DISCORDO			CONCORDO		
TOTALMENTE	MUITO	POUCO	POUCO	MUITO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6

SITUAÇÕES DO COTIDIANO							CPD NÃO PREENCHA
1) Sinto-me satisfeito com a importância social que o meu trabalho possui.	1	2	3	4	5	6	_
2) Percebo que a disciplina com a qual eu trabalho tem o mesmo "status" que as outras.	1	2	3	4	5	6	_
3) Eu mantenho uma participação política dentro da escola (Conselhos Comunitários e de Classe, Representação de Categorias, Reuniões de Professores e Pais, etc.).	1	2	3	4	5	6	_
4) Tenho um interesse maior que meus colegas (da mesma disciplina) com relação a melhoria ou aperfeiçoamento do material didático.	1	2	3	4	5	6	_
5) Tenho interesse maior que os meus colegas (de outras disciplinas), com relação a melhoria ou aperfeiçoamento do material didático.	1	2	3	4	5	6	_
6) No tocante às preocupações com o relacionamento professor-aluno, possuo um interesse maior que o dos meus colegas.	1	2	3	4	5	6	_
7) Meus interesses com relação ao conteúdo são maiores que os dos meus colegas.	1	2	3	4	5	6	_
8) Eu recebo a devida valorização dos meus colegas pelo trabalho que realizo.	1	2	3	4	5	6	_
9) Eu recebo a devida valorização dos meus supervisores pelo trabalho que realizo.	1	2	3	4	5	6	_
10) Meus colegas me estimulam a fazer meu trabalho cada vez melhor.	1	2	3	4	5	6	_
11) Eu sinto satisfação no meu trabalho, pois a disciplina que leciono possui características que facilitam a percepção das transformações que ocorrem nos alunos.	1	2	3	4	5	6	_
12) Eu sinto satisfação no meu trabalho, pois as características da disciplina que leciono me possibilitam antever os resultados que poderei alcançar.	1	2	3	4	5	6	_
13) Trabalhar como professor me dá satisfação.	1	2	3	4	5	6	_
14) Em decorrência das características da disciplina que leciono, sinto necessidade de uma atualização constante, através de cursos, grupos de estudos, etc.	1	2	3	4	5	6	_

1) Para que eu possa melhorar minha atuação profissional eu participo constantemente de cursos, seminários, congressos, discussões, etc.	1	2	3	4	5	6	__
2) Com o passar do tempo, trabalhar com o ensino da minha disciplina passou a ser monótono e entediante.	1	2	3	4	5	6	__
18) Nesta escola, o trabalho que realizo com a disciplina que leciono, é considerado relevante pelos meus supervisores, tanto quanto o realizado nas demais disciplinas.	1	2	3	4	5	6	__
16) Eu gosto mais de trabalhar como professor do que a maioria dos outros professores.	1	2	3	4	5	6	__
17) Frequentemente, eu me empenho no planejamento das aulas.	1	2	3	4	5	6	__
18) Eu consigo cumprir grande parte do que havia planejado no início do ano.	1	2	3	4	5	6	__
19) O salário que recebo está compatível com o trabalho que realizo nesta escola.	1	2	3	4	5	6	__
20) O salário que recebo é compatível com meu empenho relacionado às horas de estudo, cursos de atualização profissional, grupos de estudo, etc.	1	2	3	4	5	6	__
21) O que me dá satisfação no trabalho nesta escola é a interação que tenho com os alunos.	1	2	3	4	5	6	__
22) Nesta escola, os alunos têm pouco comprometimento com a disciplina que leciono.	1	2	3	4	5	6	__
23) Para os alunos, em geral, o trabalho realizado na disciplina que leciono, tem grande significado em sua formação.	1	2	3	4	5	6	__
24) O trabalho que realizo na disciplina que leciono, proporciona grande oportunidade de ajudar os alunos a aprender algo de valor para a sua vida.	1	2	3	4	5	6	__
25) O trabalho que realizo junto à disciplina que leciono, proporciona oportunidade de contribuir para uma melhoria na qualidade de vida dos alunos, em qualquer situação.	1	2	3	4	5	6	__
26) Eu tenho segurança quanto às atividades que são significativas para o cotidiano dos alunos.	1	2	3	4	5	6	__
27) Considero o trabalho realizado em minha disciplina útil e importante.	1	2	3	4	5	6	__
28) O conhecimento assimilado na disciplina que leciono será importante para os meus alunos.	1	2	3	4	5	6	__
29) Na graduação eu adquiri um referencial teórico sólido, que me auxilia na <b>escolha e desenvolvimento dos conteúdos</b> relacionados à disciplina que leciono.	1	2	3	4	5	6	__

33) Na graduação eu adquiri um referencial teórico sólido, que me auxilia na <b>definição de objetivos e estratégias</b> relacionados à disciplina que leciono.	1	2	3	4	5	6	__
31) Na graduação eu adquiri um referencial teórico sólido, que me auxilia na <b>proposição de avaliações</b> na disciplina que leciono.	1	2	3	4	5	6	__
32) Na minha área de atuação, os professores têm a preocupação em aplicar conhecimentos novos na prática docente.	1	2	3	4	5	6	__
33) Tive uma boa preparação acadêmica e técnica na graduação, que me propicia trabalhar, nesta escola, com qualquer série ou ciclo.	1	2	3	4	5	6	__
34) Eu me sinto satisfeito com a liberdade que tenho para desenvolver o meu programa.	1	2	3	4	5	6	__
35) No desenrolar do meu trabalho tenho oportunidade de desenvolver habilidades especiais, como o <b>emprego de diferentes estratégias de ensino</b> .	1	2	3	4	5	6	__
36) No desenrolar do meu trabalho tenho oportunidade de desenvolver habilidades especiais, como a <b>adequação de conteúdos</b> .	1	2	3	4	5	6	__
40) No desenrolar do meu trabalho tenho oportunidade de desenvolver habilidades especiais como <b>identificação e promoção de condições para a aprendizagem</b> .	1	2	3	4	5	6	__
41) Os locais destinados para as atividades escolares são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola	1	2	3	4	5	6	__
42) O tempo e a possibilidade de <b>atualização de conhecimentos</b> são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola.	1	2	3	4	5	6	__
43) Os <b>recursos materiais</b> disponíveis são apropriados para o desenvolvimento da disciplina que leciono nesta escola.	1	2	3	4	5	6	__
44) Eu me sinto satisfeito com as perspectivas existentes na minha carreira.	1	2	3	4	5	6	__
45) Eu possuo um bom envolvimento e relacionamento com os pais dos alunos e a comunidade em geral.	1	2	3	4	5	6	__

OBS: POR FAVOR, verifique se nenhuma questão anterior foi deixada sem resposta. (em branco)!!!!

ANEXO V - Carta de apresentação dos pesquisadores e objetivos do levantamento de dados.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
MESTRANDA: JEANE BARCELOS SORIANO  
ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: "SATISFAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA"

Prezado (a) Colega

Ao preencher este questionário, você estará participando de um levantamento sobre o Grau de Satisfação no Trabalho, objetivo da Dissertação de Mestrado, desenvolvida por mim, e orientada pelo Prof. Dr. Pedro José Winterstein, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. (FEF-UNICAMP)

Os itens ou frases contidas neste instrumento procuram descrever situações e aspectos que se aproximam do cotidiano administrativo e pedagógico do professor. Assim, procurar-se-á investigar algumas variáveis do fenômeno Satisfação e Significado no Trabalho que, de fato, possam interferir no sentimento dos professores de Educação Física e de outros componentes curriculares em relação ao trabalho que realizam.

Cabe ressaltar que, nenhuma avaliação pessoal será realizada. As informações pessoais serão devidamente codificadas com o objetivo de se ter, tão somente, um perfil geral dos professores envolvidos. De forma que, locais ou nomes não interessam a esta pesquisa e, portanto, os códigos serão inutilizados após a realização da mesma.

Assim sendo, pedimos que a sua participação seja franca e honesta pois, estes fatores são de extrema relevância para o bom desempenho da pesquisa e da veracidade dos fatos.

Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto a sua preciosa participação, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

JEANE BARCELOS SORIANO  
Mestranda - FEF-UNICAMP  
R. Henrique Chaves, 305 - Apto 62-C  
Butantã - SP - Cep: 05372-050

---

PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN  
DIRETOR ASSOCIADO - FEF-UNICAMP  
Cidade Universitária "Zeferino  
Caixa Postal 6134 - CEP 13.083

ANEXO VI - Distribuição da frequência das somas dos escores  
obtidos pelos professores.

SOMA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Percent	Percent	Valid	Cum
	131	1	,4	,4	,4		
	132	1	,4	,4	,8		
	138	1	,4	,4	1,3		
	144	1	,4	,4	1,7		
	145	1	,4	,4	2,1		
	146	1	,4	,4	2,5		
	151	1	,4	,4	3,0		
	153	2	,8	,8	3,8		
	154	2	,8	,8	4,7		
	157	4	1,7	1,7	6,4		
	158	3	1,3	1,3	7,6		
	159	3	1,3	1,3	8,9		
	160	5	2,1	2,1	11,0		
	161	2	,8	,8	11,9		
	163	2	,8	,8	12,7		
	164	1	,4	,4	13,1		
	165	5	2,1	2,1	15,3		
	166	2	,8	,8	16,1		
	167	4	1,7	1,7	17,8		
	168	6	2,5	2,5	20,3		
	169	3	1,3	1,3	21,6		
	170	1	,4	,4	22,0		
	171	2	,8	,8	22,9		
	172	1	,4	,4	23,3		
	173	3	1,3	1,3	24,6		
	174	2	,8	,8	25,4		
	175	3	1,3	1,3	26,7		
	176	8	3,4	3,4	30,1		
	177	6	2,5	2,5	32,6		
	178	5	2,1	2,1	34,7		
	179	3	1,3	1,3	36,0		
	180	2	,8	,8	36,9		
	181	1	,4	,4	37,3		
	182	5	2,1	2,1	39,4		
	183	2	,8	,8	40,3		
	184	6	2,5	2,5	42,8		
	185	12	5,1	5,1	47,9		
	186	5	2,1	2,1	50,0		
	187	2	,8	,8	50,8		
	188	2	,8	,8	51,7		
	189	2	,8	,8	52,5		
	190	6	2,5	2,5	55,1		
	191	2	,8	,8	55,9		
	192	2	,8	,8	56,8		
	193	5	2,1	2,1	58,9		
	194	9	3,8	3,8	62,7		
	195	5	2,1	2,1	64,8		
	196	4	1,7	1,7	66,5		
	197	5	2,1	2,1	68,6		
	198	3	1,3	1,3	69,9		
	199	7	3,0	3,0	72,9		
	200	2	,8	,8	73,7		
	201	3	1,3	1,3	75,0		
	202	4	1,7	1,7	76,7		
	203	2	,8	,8	77,5		
	204	7	3,0	3,0	80,5		
	205	3	1,3	1,3	81,8		
	206	3	1,3	1,3	83,1		
	207	4	1,7	1,7	84,7		
	208	3	1,3	1,3	86,0		
	209	4	1,7	1,7	87,7		
	210	1	,4	,4	88,1		
	211	2	,8	,8	89,0		
	212	3	1,3	1,3	90,3		
	213	3	1,3	1,3	91,5		
	214	1	,4	,4	91,9		
	215	2	,8	,8	92,8		
	216	3	1,3	1,3	94,1		
	217	2	,8	,8	94,9		
	218	1	,4	,4	95,3		
	219	1	,4	,4	95,8		
	223	1	,4	,4	96,2		
	224	1	,4	,4	96,6		
	225	1	,4	,4	97,0		
	226	3	1,3	1,3	98,3		
	228	1	,4	,4	98,7		
	229	1	,4	,4	99,2		
	230	1	,4	,4	99,6		
	233	1	,4	,4	100,0		
	Total	236	100,0	100,0			

SOMA

Mean	187,110	Median	186,500	Mode	185,000
Std dev	19,851	Minimum	131,000	Maximum	233,000
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25,00	174,000	50,00	186,500	75,00	201,750
Valid cases	236	Missing cases	0		