



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Capistrano, Daniel; Cirotto, Ana Carolina
O que Torna o Professor Brasileiro Satisfeito com Sua Profissão?
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22,
2014, pp. 1-16
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898126>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 22 Número 123

15 de Dezembro 2014

ISSN 1068-2341

O que Torna o Professor Brasileiro Satisfeito com Sua Profissão?

Daniel Capistrano



Ana Carolina Cirotto

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Brasil

Citação: Capistrano, D., & Cirotto, A.C. (2014). O que torna o professor brasileiro satisfeito com a profissão? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(123).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1516>

Resumo: O artigo apresenta uma análise sobre o grau de satisfação no trabalho relatado por professores brasileiros do ensino fundamental. A pesquisa baseou-se nos resultados de um *survey* comparativo realizado com docentes de 24 países. O estudo identifica alguns fatores ligados ao ambiente escolar que estão associados à satisfação profissional dos professores e tece considerações sobre o impacto das evidências apresentadas para o debate sobre o trabalho docente no Brasil e para as políticas educacionais.

Palavras-chave: professores; satisfação profissional; trabalho docente; TALIS

What makes teachers satisfied with their profession?

Abstract: This article presents an analysis of the level of job satisfaction declared by Brazilian teachers in lower secondary schools. The research was based on results of a comparative survey conducted in 24 countries. This study identifies school factors that are associated with teachers' job satisfaction and provides some reflections on the impact of the evidence found in the research considering the debate regarding teacher profession and educational policies in Brazil.

Keywords: teachers; job satisfaction; teachers profession; TALIS

¿Qué hace que los maestros estén satisfechos con su profesión?

Resumen: En este artículo se presenta un análisis del nivel de satisfacción laboral declarada por profesores brasileños en escuelas secundarias. La investigación se basó en los resultados de un estudio comparativo realizado en 24 países. Este estudio identifica los factores escolares que están asociados con la satisfacción del maestro en el trabajo y ofrece algunas reflexiones acerca del impacto de las evidencias encontradas en la investigación teniendo en cuenta el debate en torno a la profesión docente y políticas educativas en Brasil.

Palabras-clave: maestros; satisfacción en el trabajo; profesión docente; TALIS

Introdução

O que torna um professor satisfeito com sua profissão? Quais condições contribuem para a satisfação individual do educador em seu exercício profissional? Essas questões são urgentes para se compreender melhor o trabalho docente hoje, contudo, não podem ser respondidas fora do contexto social no qual estão inseridas. O grande desafio imposto à qualidade na educação básica brasileira, principalmente após a notável expansão da oferta durante as últimas décadas, despertou uma atenção maior da sociedade como um todo para a situação do magistério no Brasil.

Concomitantemente, as reformas que pautaram o desenvolvimento econômico de diversos países durante a década de 1990 ocasionaram mudanças diretas sobre o mundo do trabalho, atingindo várias profissões. Essas reformas abarcam diversos processos que vão desde a flexibilização da legislação trabalhista até a precarização das condições de trabalho de maneira geral.

No campo educacional, essas reformas assumem uma característica peculiar. Além de alterarem as condições de trabalho e emprego dos educadores em sua “*profissionalidade*” (Roldão, 2007), mudaram também a perspectiva da sociedade sobre o papel da escola, enquanto principal meio de formação para o mercado de trabalho. Na esteira dessas transformações, o professor vivencia mudanças na pedagogia, nas políticas educacionais, na gestão escolar, muitas vezes sem o preparo adequado para isso. Como afirma Oliveira (2004):

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (p. 1140)

Fruto desses processos, observa-se hoje uma baixa procura por cursos de licenciatura em relação a outros cursos. Segundo dados do Censo da Educação Superior, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de ingressantes por processo seletivo em cursos exclusivos de licenciatura aumentou em 57% entre os anos 2001 e 2009, enquanto o aumento no total de ingressantes em cursos superiores foi de 74% no mesmo período.¹ Além disso, Louzano, Rocha, Moriconi, and Portela de Oliveira (2010) observam que, no Brasil, os alunos de cursos de formação de professores são aqueles que, em média, apresentam menor rendimento acadêmico e provêm de famílias com menor renda média.

Diversos fatores contribuem para a falta de atratividade da carreira docente no Brasil. Em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, Gatti, Tartuce, Nunes, and Almeida (2009, p. 65) trazem à discussão a percepção dos jovens com relação a essa atratividade. Por meio de pesquisa

¹ Dados obtidos por meio dos microdados do Censo da Educação Superior disponíveis em:
<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>

realizada com concluintes do Ensino Médio, as autoras verificam que esses jovens, ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. (Gatti et al, 2009, p. 65) A desvalorização da profissão docente pode também ser observada pela visão social que tem colocado os professores em segundo plano, enfatizando a não-atratividade dessa profissão. Arroyo (2002) afirma que:

Até no imaginário social e das famílias, quando se pensa na educação da infância ou dos filhos se pensa na escola (...). Quando pensamos na saúde de nossos filhos ou da infância, não pensamos no hospital, mas no médico. Saúde nos lembra os médicos.

Educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores. (p. 10)

Faz-se importante destacar que essa falta de atratividade da carreira é um desafio enfrentado por diversos países (OCDE, 2006). No caso brasileiro, a desvalorização social da carreira é evidenciada também pela conhecida defasagem entre a remuneração média do professor brasileiro e a de profissionais com a mesma formação (Sampaio et al., 2002; Alves & Pinto, 2011).

Em 2009, a média dos salários iniciais de professores de nível primário (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental) em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) representou 91% do PIB per capita médio desse conjunto de países. Para o mesmo ano, o salário inicial estatutário de professores no México equivaleu a 109% do PIB per capita. Essa mesma proporção chega a 112% em países como a Coréia do Sul. A título de comparação, o salário inicial dos professores brasileiros, considerando-se o piso salarial nacional em vigor em 2009 (estabelecido pela Lei nº 11.738 de 2008) representou cerca de 75% do PIB per capita nacional desse ano. Ainda, segundo levantamento do Jornal Folha de São Paulo, grande parte dos professores no Brasil não recebe sequer o mínimo previsto por este piso².

As condições dadas para a atividade de ensino também são notoriamente precárias. Embora a qualidade da infraestrutura escolar varie bastante em todo o território nacional e entre escolas públicas e privadas, no geral, ela está aquém de um nível satisfatório. Para ilustrar um aspecto desse ponto, a publicação *Education at a Glance*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (2011), traz uma comparação entre o tamanho médio das turmas em diversos países utilizando dados de 2009. Enquanto a média nas séries finais do ensino fundamental, em países membros dessa organização, é de 23,5 alunos por turma em escolas públicas, no Brasil essa média é de 30,2 alunos por turma nas escolas públicas. Nesse mesmo nível educacional e mesmo período, a razão entre número de alunos e o número de professores é de 21 no Brasil, e de 13,5 para a média dos países da OCDE.

Diversos gargalos para o aprimoramento da atividade docente nesse contexto são frequentemente colocados em discussão. A melhoria nas condições materiais para prática docente, como remuneração do professor e infraestrutura escolar, a profissionalização da carreira docente, a avaliação periódica dos professores, a formação inicial e continuada adaptada às novas exigências sociais, todos esses fatores são explorados com vistas a se criar diagnósticos mais precisos sobre a situação docente no Brasil.

Embora haja avanços notáveis nas discussões em torno desses desafios que garantiriam a melhoria no trabalho do professor, pouco se conhece sobre os mecanismos de relação entre a melhoria nas condições dadas a esses professores e o desempenho dos mesmos.

² Folha de São Paulo. Estados não cumprem lei do piso nacional para professor. 16 de Nov. de 2011. <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1007195-estados-nao-cumprem-lei-do-piso-nacional-para-professor.shtml>

Nesse sentido, alguns trabalhos (Ostroff, 1992; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006) apontam para a importância da satisfação do professor no comprometimento e desempenho deste em sua atividade profissional.

A satisfação entre professores brasileiros

A satisfação nas diversas profissões é um tema que já vem sendo explorado pela psicologia organizacional e psicologia social desde a década de 1970. Esses estudos surgiram da constatação de que essa variável estaria associada a diversos fatores como produtividade, evasão, bem-estar mental e saúde de trabalhadores.

No campo da educação, conforme afirmam Pedro e Peixoto (2006), os estudos sobre satisfação profissional “têm revelado uma gradual, significante e preocupante redução da mesma” (p. 247). Na literatura sobre o tema, é possível encontrar diversos fatores associados à satisfação do professor, como bons salários, um ambiente seguro de trabalho, bom relacionamento com alunos, colegas e comunidade escolar, liderança administrativa, entre outros (Perie & Baker, 1997; Guarino et. al., 2006).

Oliveira e Vieira (2012) apresentam resultados semelhantes por meio de pesquisa realizada em sete estados brasileiros. A pesquisa aponta como as condições de trabalho e a própria organização do trabalho escolar estão relacionadas à satisfação profissional.

O presente estudo, de caráter exploratório, investigou os fatores que estariam relacionados à satisfação no trabalho entre professores das séries finais do ensino fundamental no Brasil. Para isso, foi utilizada como fonte principal de dados a pesquisa TALIS.

A pesquisa TALIS (acrônimo do inglês *Teaching and Learning International Survey*), Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, foi realizada pela OCDE entre 2007 e 2008. A TALIS, coordenada nacionalmente pelo Inep, foi a primeira pesquisa internacional a levantar dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores.

A pesquisa foi feita por amostragem estratificada multi-etápica. Em um primeiro momento, para seleção das escolas, foi utilizada amostragem com probabilidade proporcional ao tamanho (*probability proportional to size systematic*). Dessa forma, as escolas com mais professores tiveram, proporcionalmente, maior chance de serem selecionadas. Dentro dessas escolas, na segunda etapa desse processo, foi utilizada amostragem sistemática para seleção dos professores enquanto unidade secundária de seleção. Esse mesmo padrão foi adotado para todos os 24 países³ participantes da pesquisa. Todos os diretores das escolas escolhidas também participaram. A amostra final brasileira foi composta por questionários respondidos por 380 diretores e 5.834 professores.

Além de informações básicas sobre o docente, sua formação, experiência profissional e área de atuação, o questionário do professor é composto por questões relativas à participação em desenvolvimento profissional; avaliação do professor e *feedback*; crenças, práticas e atitudes dos professores em relação ao ensino em geral. As análises realizadas neste estudo foram feitas a partir dos arquivos de microdados da pesquisa disponíveis ao público no website da OCDE⁴.

³Os seguintes países compõem o banco de dados final da pesquisa TALIS: Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Brasil, Bulgária, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estônia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coréia, Lituânia, Malta, Malásia, México, Noruega, Polônia, Portugal e Turquia.

⁴ Disponível em <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TALIS> Acesso em 01/05/2012.

Características dos docentes em perspectiva internacional

O primeiro aspecto de destaque identificado pela pesquisa TALIS é a distribuição de gênero entre professores e diretores de escola. Mesmo sendo maioria entre os professores, as mulheres ainda são minoria entre os diretores. Nos países participantes da pesquisa, em média, 45% dos diretores são do sexo feminino. No Brasil, esse padrão não se observa, uma vez que 73,6% dos professores e 76% dos diretores são mulheres.

Esse fenômeno de preponderância de diretores do sexo feminino é observado em poucos países, o que sugere restrição nas possibilidades de promoção para as mulheres dentro das escolas na maioria dos países pesquisados. Outra hipótese está relacionada à percepção social do papel do diretor, atribuindo-se a essa atividade características definidas socialmente como mais masculinas ou mais femininas.

No que se refere ao perfil etário dos professores, o Brasil também não segue a tendência internacional. Apesar de haver uma variação considerável entre os países, percebe-se que a força de trabalho educacional é composta predominantemente por profissionais com mais de 40 anos que representam 57% de todos os professores. No Brasil, esse percentual é de 44%.

Quando analisamos professores com mais de 50 anos, essa diferença é também significativa. Nos países pesquisados, o percentual de professores dessa faixa etária é, em média, de 27,3%, ao passo que, no Brasil, esse percentual é de 12,4%.

Esses números mostram que muitos países necessitarão substituir um grande número de professores aposentados, ressaltando que a falta de “atratividade” da carreira docente é desafio latente para diversos países (OCDE, 2006).

Quando comparados aos dados do Censo da Educação Básica de 2007, coordenado pelo Inep, a divisão de professores por formação, sexo e faixa etária apresenta uma proporção muito semelhante a dos resultados da TALIS, indicando uma qualidade satisfatória da amostra da pesquisa.

Satisfação em perspectiva internacional

Na parte do questionário dedicada à prática de ensino e às atitudes e crenças do professor, são feitas perguntas sobre sua relação com os alunos, com os colegas, seu sentimento de eficácia e sua satisfação com a profissão. Para tratar da satisfação, é colocada uma escala de concordância (“discorda totalmente”, “discorda”, “concorda” e “concorda totalmente”) com relação a seguinte afirmação: “De modo geral, eu estou satisfeito com o meu trabalho”. As respostas válidas desse item ($n=5.724$) apresentam a seguinte frequência para a amostra brasileira: 19,5% “concorda totalmente”, 65,8% “concorda”, enquanto apenas 14,7% afirmaram que “discorda” ou “discorda totalmente”.

Embora aparentemente alta, a taxa média de satisfação brasileira é uma das mais baixas quando comparada a de outros países da pesquisa, conforme aponta o Gráfico 1. Se somadas as respostas dos que concordam (“concorda” mais “concorda totalmente”), o Brasil, com 85%, tem uma proporção maior apenas do que a da Austrália (82%), Hungria (82%) e Turquia (84%).

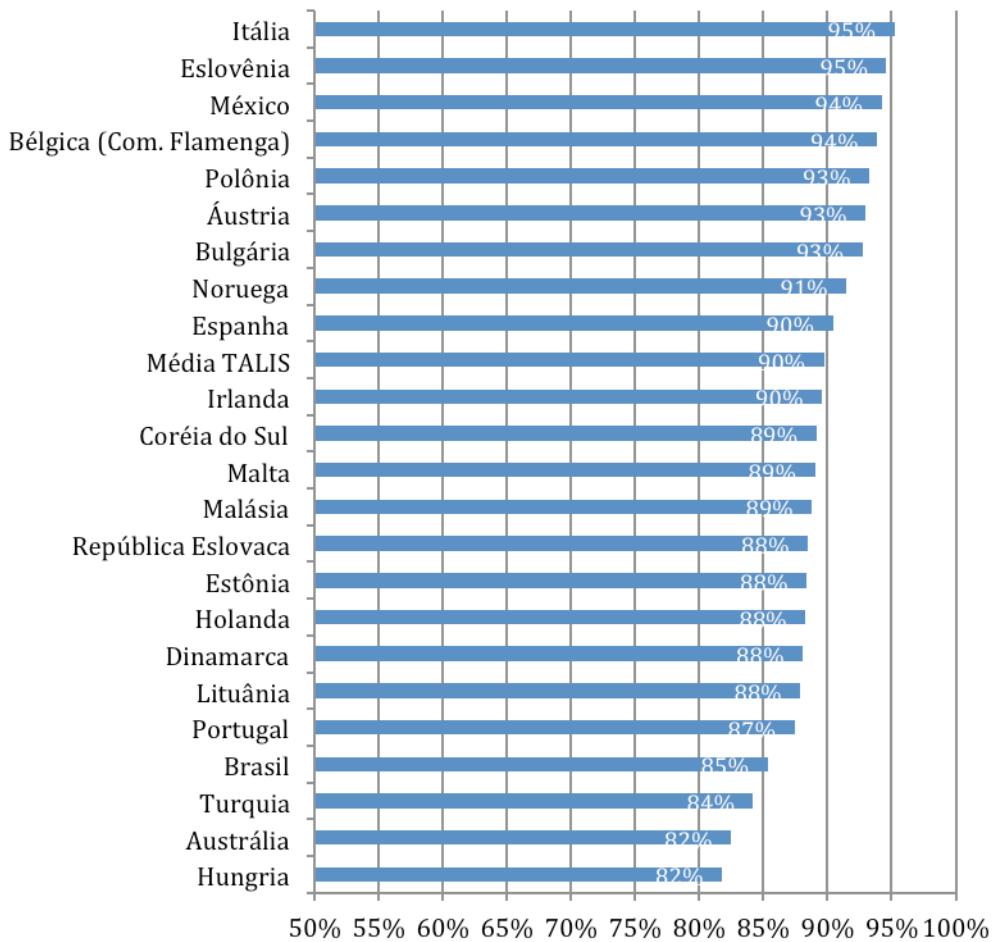


Gráfico 1. Percentual de professores satisfeitos com o trabalho.

Fonte: INEP/OCDE/TALIS 2007

Em um exame mais detalhado da amostra brasileira, fatores objetivos como sexo, idade e experiência apresentaram distribuições semelhantes entre os grupos de satisfeitos e insatisfeitos, com uma ligeira preponderância de professores mais jovens entre os mais satisfeitos.

Um dado relevante é a distribuição entre essas categorias por nível de escolaridade. Como apresentado no Gráfico 2, entre os professores com mestrado e doutorado, a proporção dos que tendem a concordar com a afirmação é menor.

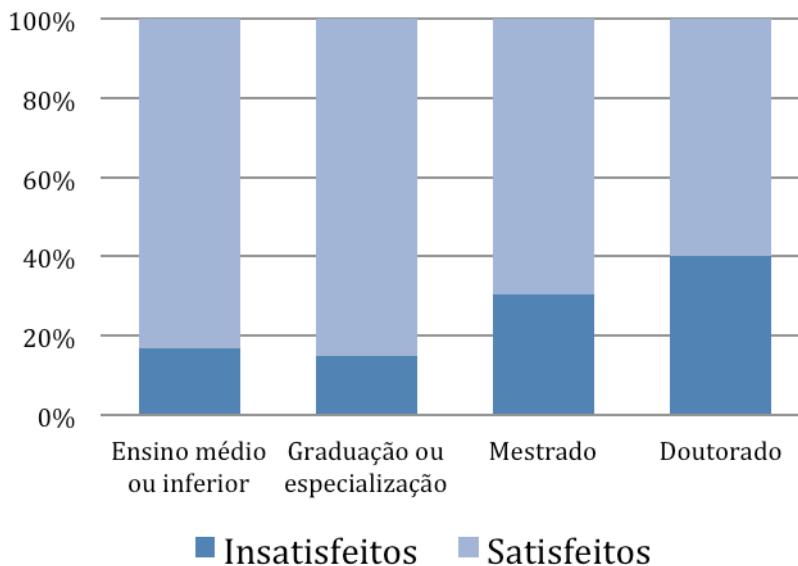


Gráfico 2. Satisfação com o trabalho por nível de escolaridade.
Fonte: INEP/OCDE/TALIS 2007

As condições dadas aos professores para o seu desenvolvimento profissional também apresentam relação com sua satisfação. Conforme aponta o Gráfico 3, entre o grupo dos professores que declararam ter cumprido o maior número médio de horas de desenvolvimento profissional como componente obrigatório de sua grade horária é onde se encontram os mais satisfeitos com a profissão.

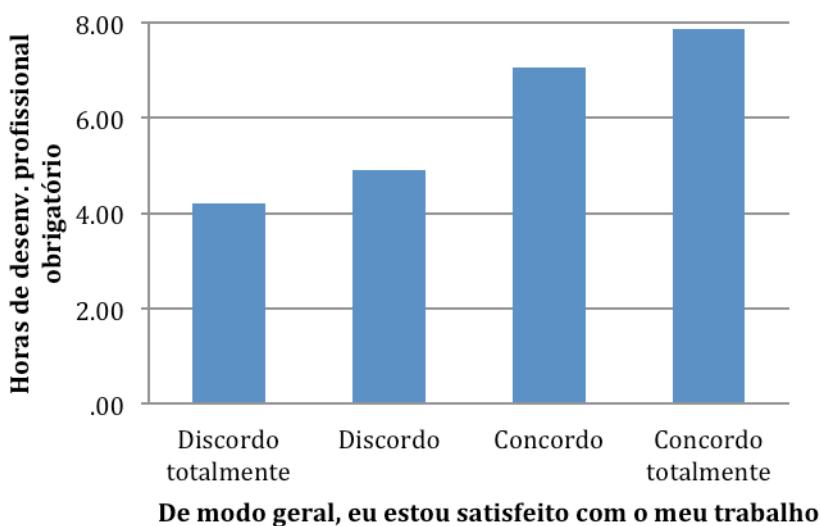


Gráfico 3. Número médio de horas obrigatórias cumpridas de desenvolvimento profissional no último ano.

Fonte: INEP/OCDE/TALIS 2007

Outro aspecto importante para a satisfação do professor é avaliação que ele recebe com relação ao seu desempenho profissional. Embora muitas vezes os docentes apresentem resistência em relação aos sistemas de avaliação de seu trabalho, segundo os dados da TALIS, aqueles

professores que relatam terem sido avaliado ou recebido *feedback* sobre o seu trabalho com maior frequência tendem a concordar mais com a afirmação de estarem satisfeitos, conforme se observa no Gráfico 4. Por definição do instrumento da pesquisa, essa avaliação ou *feedback* pode ser feita tanto de maneira formal quanto informal, tanto de diretores como de outros professores ou de indivíduos e órgãos externos ao ambiente escolar. Talvez essa definição mais abrangente possibilite identificar uma abertura positiva dos professores a sistemas menos formais e mais efetivos de avaliação de seu trabalho, o contrário da tendência do desenvolvimento dos sistemas de avaliação no Brasil (Oliveira, 2011).

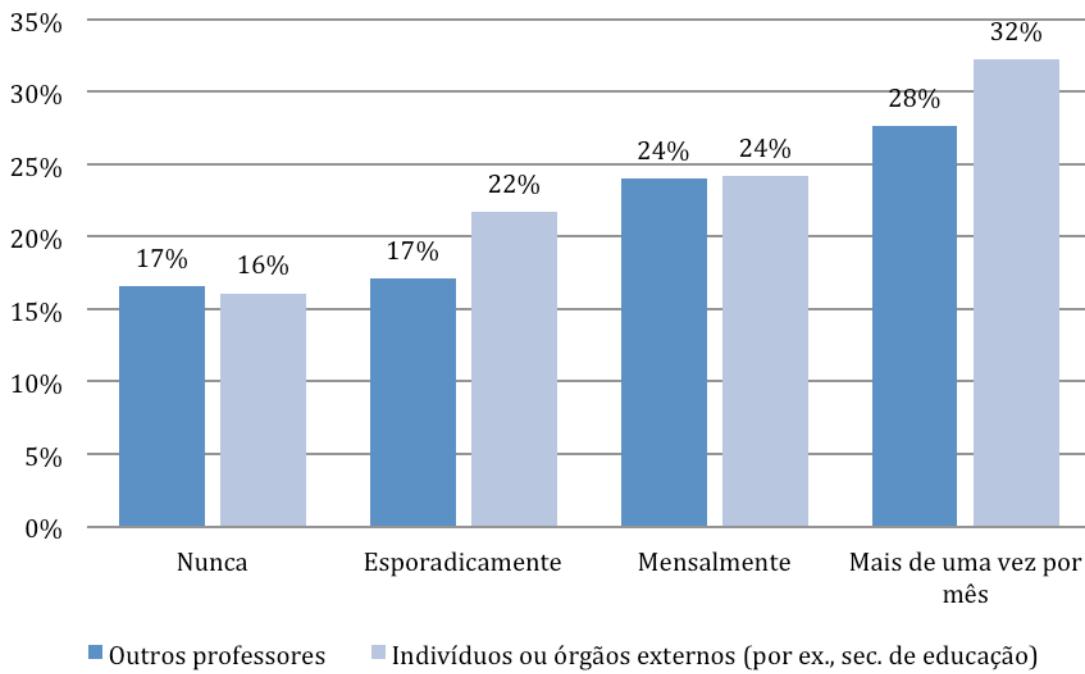


Gráfico 4. Percentual dos que concordam totalmente que estão satisfeitos por frequência em que recebem avaliação e/ou *feedback*⁵.

Fonte: INEP/OCDE/TALIS 2007

Por outro lado, ao se examinar a relação entre o retorno financeiro pelo desempenho do professor e sua satisfação não se observa uma associação forte como poderia se esperar. No questionário da TALIS é perguntado se houve mudança salarial, gratificação financeira ou outro tipo de recompensa financeira como resultado de avaliação ou *feedback* do trabalho do professor. Como resposta, o professor assinalou uma das seguintes respostas: “Sem mudanças, Uma pequena mudança, Uma mudança moderada, Uma grande mudança”. O impacto dessa avaliação ou *feedback* sobre o salário tem fraca relação com a satisfação do professor. Um teste de correlação de postos de Spearman entre essas variáveis apresentou baixos coeficientes, apesar de significativos e positivos como esperado (quanto maior o impacto dessa compensação, maior grau de satisfação é relatado pelos professores). O impacto sobre a “Possibilidade de avanço na carreira”, “reconhecimento público do diretor e/ou de seus colegas”, “Oportunidades para atividades de desenvolvimento profissional” ou “Mudanças de responsabilidade no seu trabalho que o tornam mais atrativo”

⁵ Para facilitar a visualização, as alternativas originais “Menos de uma vez a cada dois anos”, “Uma vez a cada dois anos”, “Uma vez ao ano”, “Duas vezes ao ano” e “Três ou mais vezes ao ano” foram agregadas na categoria “Eспорadicamente”.

apresentam associação mais forte com a satisfação do professor, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabel 1
Coeficientes de Correlação de “Satisfação com o trabalho”

	De modo geral, eu estou satisfeito com meu trabalho
Uma mudança salarial(n=4650)	0,075**
Uma gratificação financeira(n=4643)	0,042**
Oportunidades para atividades de desenvolvimento profissional (n=4618)	0,154**
Possibilidade de avanço na carreira (n=4603)	0,144**
Reconhecimento público do diretor e/ou de seus colegas (n=4629)	0,167**
Mudanças de responsabilidade no seu trabalho que o tornam mais atrativo (n=4630)	0,208**

**p<001

Fonte: INEP/OCDE/TALIS 2007

Esses resultados vão ao encontro de um estudo semelhante realizado nos Estados Unidos que constatou o seguinte:

Embora as condições do local de trabalho estejam fortemente associadas com a satisfação do professor, a compensação tem uma relação modesta. As análises descritivas não mostraram relação entre salário ou benefícios e satisfação dos professores. No entanto, depois de controlar por outros fatores, a análise multivariada indicou que salário e benefícios contribuem para a satisfação do professor de uma forma positiva: quanto maior o salário e melhores os benefícios, maior o grau de satisfação. Mas ainda que estatisticamente significante, fatores de compensação não contribuem significativamente para a predição de grande parte da satisfação do professor. Isso não quer dizer que salário e benefícios não são importantes para os professores, mas somente que a satisfação com a carreira é fracamente relacionada com as diferenças de compensação. (Perie & Baker, 1997, p. 51. Tradução nossa)

No entanto, é nas questões relacionadas à prática docente que se encontram melhores pistas para a identificação de fatores relacionados à satisfação profissional do docente. Determinadas práticas de coordenação e troca entre os professores como “Discutir e decidir sobre a seleção dos materiais didáticos”, “Trocá de materiais didáticos com os colegas”, “Assegurar o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos” e “Participar em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos” estão relacionadas ao grau de satisfação dos professores com o seu trabalho. A OCDE (2010, p. 131) criou um índice que agrupa essas questões citadas considerando que quanto maior a frequência em que os professores realizam essas atividades, maior seria o valor do índice. O índice foi ajustado para representar a média dos países participantes da pesquisa no ponto zero (0,00000).

Como apresenta o Gráfico 5, entre o grupo dos que declaram concordar mais com a afirmação de estarem satisfeitos encontram-se os professores que mais realizam atividades de troca e coordenação entre a equipe escolar. Dada a natureza dessas duas dimensões (satisfação e práticas de coordenação) não é possível identificar um sentido de causalidade. Sendo possível tanto os professores mais satisfeitos estabelecerem esse tipo de atividade na escola quanto a existência de

práticas como essas dentro da escola influenciam a satisfação do professor.

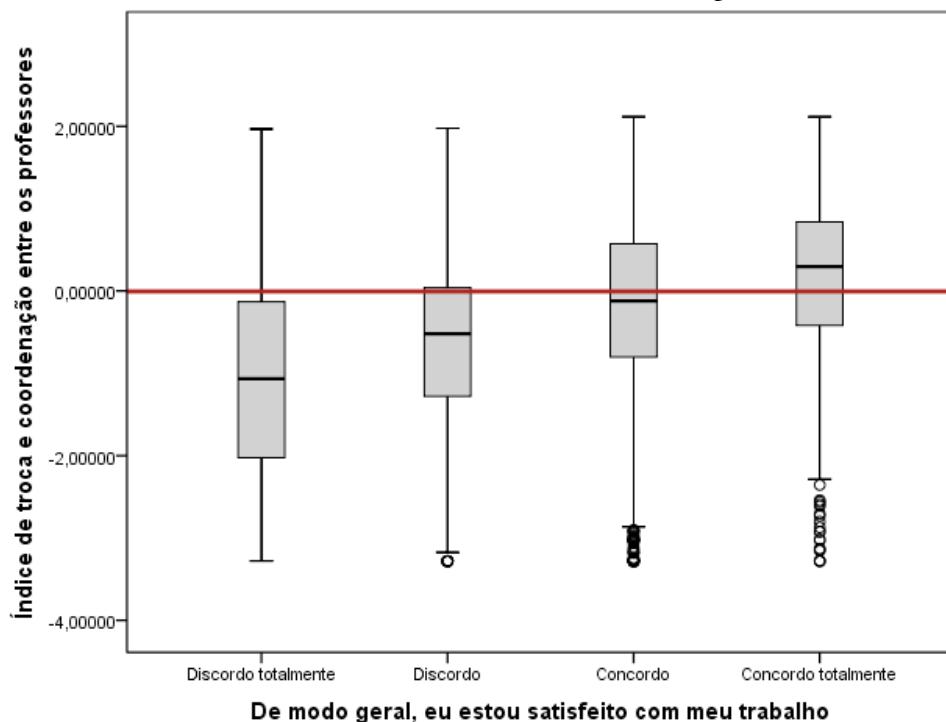


Gráfico 5. Distribuição do índice de troca e coordenação para o ensino de acordo com a satisfação com o trabalho.

Fonte: INEP/OCDE/TALIS 2007

Considerações finais

Prover uma educação de qualidade para todos é um desafio grande com o qual os diversos gestores de políticas públicas têm lidado nos últimos anos. Os resultados aqui apresentados pretendem dar pistas para diagnósticos mais detalhados no planejamento de políticas públicas.

A compreensão dos fatores que levam à satisfação do professor pode auxiliar, por exemplo, na melhoria de políticas de incentivo à permanência de professores mais qualificados em escolas localizadas em áreas rurais ou comunidades pobres, aliviando um pouco a grande desigualdade na provisão de educação de qualidade. Estudos desse tipo realizados com evidências de casos na China (Sargent & Hannun, 2005) e em áreas rurais de países em desenvolvimento (McEwan, 1999) apontam para necessidade de atenção maior sobre aspectos não-monetários dessas políticas de compensação, como melhores recursos para ensino e aprendizagem, ambiente de colaboração entre os professores e tamanho de turma.

Além disso, esses estudos servem de base para outras pesquisas mais focadas sobre políticas de intervenção direta sobre a satisfação do professor a partir das categorias criadas por meio da análise dos fatores associados a essa satisfação. Nesse sentido, Guarino e seus colegas, sugerem que:

Esses estudos podem, por exemplo, investigar políticas que melhorem as condições de trabalho, aumentem os salários para refletir a valorização da experiência, altere as regras para admissão ou aposentadoria, ou promova a satisfação pessoal por meio de campanhas que aumentem o prestígio da profissão docente ou de programas que fomentem orientação, desenvolvimento profissional e oportunidades de progressão na carreira. (Guarino et. al., 2006, p. 176. Tradução nossa).

As políticas de formação inicial e continuada de professores também podem encontrar nessa discussão fundamentos muito úteis. A partir do momento em que se conhece com maior profundidade a visão do professor sobre as carências e limitações de sua formação no que concerne a determinados desafios, é possível trabalhar melhor com esses componentes nos programas de capacitação. Além disso, é possível pensar em uma formação mais adaptada ao contexto social e cultural do professor, evitando a implantação de modelos fechados de formação docente (Maués, 2011).

Os resultados do presente estudo apontam a necessidade de se investigar com maior afinco as condições de trabalho dos docentes e os mecanismos que relacionam essas condições ao desempenho do professor. Pelos resultados obtidos com a análise dos dados da TALIS, à luz da literatura produzida sobre o assunto, a satisfação com o trabalho parece ser um aspecto do cotidiano do docente que se apresenta como um desses mecanismos de interação entre as condições de trabalho do professor e sua prática docente.

Por meio da análise de dados de correlação e comparação de grupos, pôde-se identificar um conjunto de fatores ligados à formação do docente e organização escolar com influência positiva sobre a satisfação do professor, no entanto, não foram encontradas evidências fortes de associação entre recompensas financeiras pelo desempenho e maior satisfação com o trabalho.

Análises muito mais profícias poderão ser feitas a partir dos resultados da segunda rodada de aplicação da TALIS que tem divulgação prevista para o ano de 2014. Além de oferecer mais questões sobre essa dimensão da prática docente, a comparação entre os países nesses dois períodos de aplicação da pesquisa cria possibilidades muito mais amplas de análise dos dados.

Cabe destacar, também, as limitações desse estudo que se concentrou sobre uma pesquisa de caráter quantitativo e comparativo internacionalmente. Para corroborar ou refutar os resultados aqui apresentados é necessário um aprofundamento muito maior no nível micro, da escola ou do indivíduo, com vistas a aprimorar as visões aqui relatadas.

Além disso, o público aqui analisado, professores das séries finais do ensino fundamental, possui características peculiares que não podem ser extrapoladas para outros professores de outros níveis de ensino sem o devido cuidado. As características de um professor de educação infantil e de um professor de ensino médio divergem do professor aqui pesquisado não só pela formação específica, mas também pelo ambiente de ensino e aprendizagem em que estão inseridos.

Referências Bibliográficas

- Alves, T., & Pinto, J. M. R. (2011). Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 41, p. 1-10.
- Arroyo, M. C. (2002). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5 ed. Petrópolis: Vozes.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Gatti, B., Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P.C. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of human resources*, 39(2), 326-354. <http://dx.doi.org/10.2307/3559017>
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. M., & Portela de Oliveira, R. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo*, 21(47), 543-568.
- Maués, O. C. (2011). A Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova

- regulação?. *Revista Educação (PUCRS. Online)*, 34, 75-85.
- McEwan, P. J. (1999). Recruitment of rural teachers in developing countries: An economic analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 849-859. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00025-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00025-6)
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: recarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, D. A. (2011). A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae*, 27(1).
- Ocde. (2006). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna.
- Oecd. (2010). TALIS Technical Report. OECD Publishing.
- Oecd. (2011). Education at a Glance 2009: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Oecd. (2012). Argent rime-t-il avec bonne performance dans l'enquête PISA? PISA à laloup 13. 2012/02 (février). OECD Publishing.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.963>
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. *Statistical Analysis Report*.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 95. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Sampaio, C. E. M., de Sousa, C. P., Santos, J. R. S., Pereira, J. V., de Rezende Pinto, J. M., de Aranha Oliveira, L. L. N., ... & Néspoli, V. (2002). Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 83(203/204), 205.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173-204.
<http://dx.doi.org/10.1086/428100>
- UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.

Sobre os Autores

Daniel Capistrano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

danielcapistrano@gmail.com

Doutor em Estudos Comparados pela Universidade de Brasília e Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ana Carolina Cirotto

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

anacirotto@gmail.com

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Brasília e integrante da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Governo Federal.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 123

15 de Dezembro 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPA. AAPE/EPA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAPPE> e Twitter feed @epaa_aaape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València, España

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia