



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RHAYLLA GIMENES DE LIMA MARTINS

**BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO DE JATAÍ - GOIÁS**

Londrina
2016

RHAYLLA GIMENES DE LIMA MARTINS

**BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO DE JATAÍ - GOIÁS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEL/UEM para a obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Martins, Rhaylla Gimenes de Lima.

Bem-Estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região de Jataí-Goiás / Rhaylla Gimenes de Lima Martins. - Londrina, 2016.

207 f. : il.

Orientador: Jorge Both.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esportes, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Bem-Estar - Tese. 2. Estilo de Vida Individual - Tese. 3. Saúde - Tese. 4. Trabalhador Docente - Tese. I. Both, Jorge . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esportes. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

RHAYLLA GIMENES DE LIMA MARTINS


**BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO DE JATAÍ - GOIÁS**

Dissertação apresentada no
Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física
UEL/UEM, como requisito parcial
para a obtenção do título Mestre em
Educação Física.


COMISSÃO EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Jorge Both
Universidade Estadual de Londrina



Titular Interno: Prof. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi
Universidade Estadual de Maringá



Titular Externo: Prof. Dra. Gelcemar Oliveira Farias
Universidade do Estado de Santa Catarina

Londrina, 27 de Julho de 2016.

Dedico esse estudo,

À Deus pela oportunidade da vida e por ter me abençoado com os melhores pais deste mundo, Vania e João, (Obrigada pelo zelo e o cuidado de sempre, amo muito vocês!)

Ao meu esposo Paulo, pelo incentivo diário e por ter me dado o maior de todos os presentes, nossa filha Mariana!

AGRADECIMENTOS

Chegada a hora de agradecer, de fato não me parece uma tarefa fácil, pois muitos foram os que direta ou indiretamente contribuíram com este importante momento de formação pessoal e profissional. Que todos sintam-se abraçados!

À Deus, a quem de mim cuida com um carinho inigualável e em quem deposito a minha fé.

Aos meus pais, Vania e João, que me deram a vida e que sempre estiveram ao meu lado, me incentivaram com amor e com a compreensão necessária jamais mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão, Rommel, meu companheiro e que me deu os sobrinhos mais amorosos e lindos, Tatiele, Kauã e Rommel Filho. Estendo aqui o agradecimento aos demais familiares.

Ao meu esposo Paulo, por todo amor e imensurável compreensão, especialmente nos momentos de angústia. Ah, e como foram tantos! Nós sabemos das lutas e de todo amor que nos envolve. Agradeço à nossa filhinha Mariana, que desde tão pequena convive com essa agitação de gente grande. Por ela, todo o sacrifício e que um dia nos perdoe pela ausência!

Aos amigos que fizemos em Maringá, em especial: Arestides, Dayane, Milena, Flávio, Ludmilla, Luiz Henrique, Fernando, Gisiele e Giulia, pessoas amáveis que Deus colocou em nossas vidas e que passaram a fazer parte da nossa família!

Às minhas amigas-irmãs Dayane e Ludmilla, que desde o início me motivaram ao ingresso na pós-graduação e sempre estiveram ao meu lado especialmente nos momentos de angústia e desilusão desse percurso. “Trocamos” os filhos por inúmeras vezes para darmos conta de nossas responsabilidades. Obrigada minhas amigas, vocês são muito especiais e merecem as melhores oportunidades, as guardarei na memória e no coração com carinho!

Meu melhor agradecimento ao professor Jorge Both, orientador sem igual. Primeiro, por me conceder esta oportunidade, mesmo consciente de minhas limitações esteve sempre ao meu lado, sempre pronto a ajudar em todas as etapas deste estudo. Obrigada por ser compreensivo e acima de tudo muito humano, sem dúvida um exemplo a ser seguido. Desculpe-me pelas hospedagens improvisadas...

saiba que levarei sempre com carinho boas recordações e a célebre frase que não coloquei muito em prática, mas que prometo aprender com o tempo: ser “rápida e rasteira”!

À Subsecretária Regional de Educação de Jataí-Goiás, Marina Silveira, por ter autorizado a realização do estudo e pela prontidão em ajudar. Admiro muito a sua competência e sabedoria. Estendo o agradecimento aos demais funcionários da SRE, em especial a Suzel Fernandes, diretora do Núcleo Administrativo, pelo auxílio nas informações solicitadas, bem como, aos secretários municipais de educação e aos diretores das unidades escolares participantes.

Aos professores de Educação Física, meus queridos colegas de profissão, sem os quais não poderia concretizar esse estudo. Jamais esquecerei a prontidão de vocês mesmo após longas jornadas de trabalho, me receberam em suas escolas, casas, ou em locais e horários que conseguiam conciliar, sempre com imensa satisfação, que seus esforços sejam reconhecidos!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, por contribuir significativamente com a minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus irmãos de mestrado, os “filhos de Both”, que partilharam comigo momentos de estudo, mas também de sonhos e expectativas, em especial, Daniela, Rafael, Vinícius, Suelen, Naline e Ângela.

Aos amigos Arestides, Patric, Camila, Fabiane e Ana pela oportunidade de aprender um pouco mais da vida acadêmica, especialmente por meio do projeto CNPq de “Análise da Política Pública relacionada ao esporte educacional: o caso do Programa Segundo Tempo – proposta pedagógica e formação dos recursos humanos”. Assim como, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos membros da banca, as professoras Ieda Parra Barbosa Rinaldi e Gelcemar Oliveira Farias, pela contribuição na minha formação.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para tornar este momento real.

MARTINS, Rhaylla Gimenes de Lima. **Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física da região de Jataí – Goiás**. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado. em Educação Física) –Universidade Estadual de Londrina, 2016.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi de analisar o Bem-Estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região de Jataí (Goiás) a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional. A pesquisa teve abordagem qualitativa do tipo descritiva exploratória. A amostra foi composta por 25 Professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino que atuavam na área de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí – Goiás. O instrumento empregado foi a entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram categorizados pela análise de conteúdo e posteriormente complementados pelo software Nvivo 10 (QSR Nvivo), e constituiu-se das seguintes categorias/dimensões: Satisfação no Trabalho: venda da força de trabalho, condições de trabalho, autonomia no trabalho, progressão na carreira, relevância social do trabalho, equilíbrio entre trabalho e lazer, leis e normas do trabalho e integração social no trabalho; Estilo de Vida: alimentação, atividade física, comportamento preventivo, relacionamentos sociais e controle de estresse; Saúde: percepção geral da saúde - patologias físicas e psíquicas e a percepção geral de bem-estar. Apesar dos resultados indicarem que a maioria dos professores está satisfeita com o trabalho docente, baixa percepção de satisfação foi encontrada nas dimensões remuneração, condições de trabalho, progressão na carreira, leis e normas e equilíbrio entre trabalho e lazer. Além disso, os professores dos ciclos finais de carreira estão mais satisfeitos com as dimensões do trabalho do que os professores que se encontram no ciclo de entrada e de afirmação/diversificação. Resultado semelhante foi observado em relação aos ciclos de desenvolvimento profissional quanto ao Estilo de Vida, que, embora apresentassem comportamentos positivos, houve baixa percepção dessa condição, que requer atenção a estes profissionais. Observou-se ainda que apenas a atividade física apresentou resultado negativo. Em relação à dimensão Saúde, a percepção foi negativa em todos os ciclos, mostrando-se pior no início e no fim de carreira. Ao considerar os aspectos profissionais e pessoais do trabalhador docente em educação física, sugere-se que os sujeitos avaliados neste estudo não apresentaram percepção satisfatória de bem-estar. No entanto, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas para melhor compreensão dos fatores que interferem no bem-estar dos professores e que sejam adotadas políticas públicas que contemplem às suas expectativas, bem como a adoção de melhores comportamentos por parte desses profissionais.

Palavras-chave: Bem-Estar. Estilo de Vida Individual. Saúde. Trabalhador Docente.

MARTINS, Rhaylla Gimenes Lima. **Well-being of the Physical Education teacher in Jataí – Goiás**. 2016. 216 p. Master's Thesis. Associate Postgraduate Program in Physical Education UEL/UEM. Center of Physical Education and Sport. State University of Londrina, 2016.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the Welfare Worker Teaching in Physical Education of the Regional Jataí (Goiás) from Professional Development Cycles. The research was qualitative approach exploratory descriptive. The sample comprised 25 teachers of Physics of the Public Education Network Education who worked in the area covered by the Regional Secretariat for Education Jataí - Goiás. The instrument used was a semi-structured interview. Data were categorized by content analysis and later complemented by Nvivo 10 software (QSR NVivo), and consisted of the following categories / dimensions: Job Satisfaction: Sale workforce, working conditions, work autonomy, progression career, social relevance of the work, balance between work and leisure, laws and labor standards and social integration at work; Lifestyle: diet, physical activity, preventive behavior, social relationships and stress management; Health: general perception of health - physical and psychological conditions and the general perception of well-being. Although the results indicate that most teachers are satisfied with the teaching work, low perception of satisfaction was found in the remuneration dimensions, working conditions, career development, laws and regulations and balance between work and leisure. Furthermore, teachers' career end cycles are more satisfied with the dimensions of the work of teachers who are in the entry cycle and affirmation / diversification. Similar results were observed in relation to professional development cycles as the Lifestyle that, although showing positive behaviors, there was low awareness of this condition, which requires attention to these professionals. It was also observed that only physical activity was negative. Regarding the health dimension, the perception was negative in all cycles, being worse at the beginning and end of their careers. When considering the professional and personal aspects of the teaching work in physical education, it is suggested that the subjects in this study did not have satisfactory perception of well-being. However, public policy, it is recommended that further research to be conducted to better understand the factors that affect teachers' well-being and to be adopted that address their expectations and the adoption of better behavior by these professionals.

Keywords: Well-Being. Single Lifestyle. Cheers. Teacher worker.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relação de Estudos Nacionais e Internacionais sobre a Satisfação do Trabalhador Docente em Educação Física Durante a Carreira Profissional	46
Quadro 2 -	Relação de Estudos Nacionais e Internacionais sobre o Estilo de Vida do Trabalhador Docente em Educação Física Durante a Carreira Profissional	60
Quadro 3 -	Relação de Estudos Nacionais e Internacionais Sobre a Saúde do Trabalhador do Docente em Educação Física Durante a Carreira Profissional	68
Quadro 4 -	Distribuição dos municípios, unidades escolares (estaduais e municipais) e número de docentes que participaram da amostra da regional de Jataí	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	APRESENTAÇÃO.....	12
1.2	OBJETIVO.....	17
1.2.1	Objetivos Específicos	17
1.3	JUSTIFICATIVA	18
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1	CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	22
2.2	BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE	30
2.2.1	Parâmetro Socioambiental – Satisfação no Trabalho.....	32
2.2.2	Parâmetro Individual - Estilo de Vida.....	35
2.2.3	Saúde dos Professores de Educação Física.....	38
2.3	PESQUISAS SOBRE O BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA CONFORME A CARREIRA DOS PROFESSORES	43
2.3.1	Satisfação dos Professores Considerando o Desenvolvimento da Carreira	44
2.3.2	Estilo de Vida dos Professores Considerando o Desenvolvimento da Carreira	58
2.3.3	Saúde dos Professores - Patologias Físicas e Psíquicas Considerando o Desenvolvimento da Carreira.....	66
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	76
3.2	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	77
3.2.1	Caracterização Sociodemográfica dos Sócios Participantes do Estudo	78
3.2.1.1	Ciclo de entrada na carreira	78
3.2.1.2	Ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira	81
3.2.1.3	Ciclo de afirmação e diversificação na carreira	81
3.2.1.4	Ciclo de renovação na carreira.....	82

3.2.1.5	Ciclo de maturidade na carreira	83
3.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE DADOS.....	84
3.4	VARIÁVEIS DO ESTUDO E INSTRUMENTOS.....	85
3.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	87
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	89
4.1	SATISFAÇÃO DO TRABALHO	89
4.1.1	Remuneração e Compensação.....	89
4.1.2	Condições de Trabalho	94
4.1.3	Autonomia no Trabalho	103
4.1.4	Oportunidade de Progressão na Carreira.....	109
4.1.5	Integração Social no Ambiente de Trabalho.....	117
4.1.6	Leis e Normas do Trabalho	122
4.1.7	Equilíbrio entre o Trabalho e o Lazer	127
4.1.8	Relevância Social no Trabalho	130
4.1.9	Percepção Geral da Satisfação no Trabalho.....	136
4.2	ESTILO DE VIDA	139
4.2.1	Alimentação.....	139
4.2.2	Atividade Física	142
4.2.3	Comportamento Preventivo.....	150
4.2.4	Controle do Estresse	155
4.2.5	Relacionamentos Sociais	159
4.2.6	Percepção Geral do Estilo de Vida.....	164
4.3	SAÚDE DOCENTE	165
4.3.1	Saúde Física	165
4.3.2	Saúde Psíquica	174
4.3.3	Percepção Geral de Saúde	182
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
6	REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS	203	
ANEXO A – Autorização da Instituição Coparticipante	204	

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....	205
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	209
ANEXO D – Matriz Analítica do Estudo.....	211
ANEXO E – Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	213

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O exercício de qualquer profissão está atrelado aos aspectos pessoais e sociais que são determinados pelas experiências da pessoa ao longo de sua vida. Essa junção de fatores possibilita a criação de diferentes perspectivas e trajetórias durante a carreira profissional e pode influenciar na percepção de bem-estar do profissional.

Assim, a expressão “*carreira*” necessariamente está associada às questões do percurso profissional de determinado indivíduo, caracterizada geralmente como algo estável, que traz segurança e é capaz de promover ascensão hierárquica. Porém, tais características se apresentam de modo particular, visto que suas peculiaridades estão nas variações ocorridas nesta trajetória, as quais podem culminar em progressos e retrocessos durante esse período (VALLE, 2006).

Neste sentido, os saberes adquiridos durante a trajetória docente e que são provenientes de diferentes fontes, são extremamente importantes e possibilitam a aquisição de habilidades, competências, saber-fazer, saber-ser, saber-ensinar, que caracterizam o percurso profissional e auxiliam os professores em suas atividades durante a carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Quando se compara à docência com as demais carreiras profissionais, observa-se a ocorrência de situações semelhantes. Entretanto, a carreira docente tem certos atributos que são próprios da natureza e do contexto em que está inserido, o que apresenta características positivas ou negativas inclusive pela influência de fatores sociais, políticos e econômicos de um dado período histórico (VALLE, 2006).

Desde o advento da modernidade, tem-se presenciado um verdadeiro descompasso entre o que se espera que um professor realize em suas atribuições e as exigências atuais que lhes são imputadas. Tais exigências apossaram-se da educação como forma de alcançar objetivos extra-sala de aula e tem sido exageradamente imposta aos docentes, agindo na contramão do seu trabalho. Estas ações podem acarretar problemas na vida destes profissionais, o que pode levá-los a situações devastadoras, tanto para si quanto para a organização laboral à qual pertence (ENQUITA, 1989; VALLE, 2006).

A intensa cobrança sobre os professores é fato que não se pode negar. Ao contrário, pode-se afirmar que nenhuma profissão tenha sido tão exigida ultimamente como a docência, inclusive pela própria população (CARLOTTO, 2004). De fato, cogita-se que, somadas as pressões exercidas sobre os professores, aos péssimos salários e à falta de infraestrutura nas escolas, o ensino para as novas gerações apresente-se como uma profissão pouco gratificante (NILAN, 2003).

Neste sentido, os estudos sobre as questões ligadas à docência têm despertado grande interesse nos últimos tempos. Entre os assuntos destacados, tem chamado a atenção a importância de ser consciente e coerente na escolha da profissão. De fato, é importante que o sujeito leve em consideração no momento da escolha, os seus interesses pessoais, a fim de evitar futuramente as possíveis situações de desgaste profissional, que abrangem tanto o âmbito pessoal quanto o social (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Almeida e Fensterseifer (2007) destacam que a escolha pela profissão é uma tarefa difícil e permeada por encontros e desencontros dos nossos interesses e interesses dos outros também, pois fazem parte da constituição de sujeitos históricos e culturais que somos. No estudo sobre a trajetória docente com duas professoras de educação física da rede pública de Santo Augusto (Rio Grande do Sul), observou-se o quanto as experiências como alunas influenciaram na decisão da profissão. Uma das professoras atribuía ao seu “dom” esportivo as possibilidades de poder ensinar. A outra, ao contrário, trazia em sua história de vida a falta de participação nas aulas de educação física, especialmente no ensino médio, e isto a fez desejar contribuir com um significado novo, com uma prática diferenciada da qual havia experimentado.

Observa-se que a interferência de fatores intrínsecos e extrínsecos à profissão determinam a motivação dessa escolha, dentre eles, o envolvimento com o esporte, a influência de professores de educação física durante o ensino básico e a estabilidade profissional e financeira, que se mostra inclusive responsável pela permanência dos professores na profissão (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; FOLLE, 2009). Destaca-se que Folle (2009) relatou que a maior parte dos docentes participantes de sua pesquisa trazia o desejo de atuar profissionalmente na escola e com o treinamento esportivo para entrar no mercado de trabalho. Contudo, ainda assim, identificou que os anos experimentados em escolas públicas fez com que os professores mudassem de opinião quanto à escolha da profissão.

Esses exemplos nos remetem ao entendimento do fato do aumento do número de profissionais que se encontram insatisfeitos em suas profissões, os quais evidenciam frequentemente, além de desgastes físicos e emocionais, a desilusão, o desencanto, a baixa autoestima, a baixa produtividade, o que se reflete na qualidade de ensino questionável, ainda que os professores se declarem realizados e compensados com a função social do seu trabalho (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Os problemas enfrentados pelos professores podem estar associados ao número exagerado de alunos em sala de aula, à carga horária excessiva, às constantes exigências de qualificação para o desempenho das funções, às dificuldades em progredir na carreira, às condições precárias de trabalho, aos relacionamentos conturbados com os alunos e entre seus pares e à falta de reconhecimento generalizada. Além disso, questões psicológicas como a sensação de culpa pelo insucesso durante o processo de ensino, ansiedade, insegurança no ambiente de trabalho e outras tantas situações podem agravar o estado de saúde, comprometendo a vida pessoal e, conseqüentemente, a atuação profissional dos docentes (BOTH, 2011; CARLOTTO; PALAZZO, 2006; MOLINA NETO, 1998).

Os fatores elencados são determinantes para o sucesso ou fracasso dos professores frente as suas práticas pedagógicas. Não obstante, observa-se os sentimentos dos professores frente ao abandono da profissão ou até mesmo a falta do próprio compromisso de ensinar, que evidencia a permanência inerte dos docentes no emprego, seja por falta de opção ou por se conformar com a sua própria situação (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

É certo que a aquisição de competências e habilidades ocorrida durante as experiências profissionais auxiliam os docentes nessa empreitada. Contudo, o professor mesmo de posse de um conjunto de capacidades não terá todos os recursos necessários para lidar com os desafios da profissão. Isto porque a ação pedagógica não se configura apenas em um caráter técnico, em que racionalizar e uniformizar a escola seja sinônimo de obtenção de resultados desejáveis. Ao contrário, acabam por se mostrar inviáveis, visto a existência de um ser professor que não se separa do *eu* pessoal e do *eu* profissional (NÓVOA, 2000). Existe, portanto, uma espécie de cumplicidade na profissão docente entre a vida do

professor e o universo escolar, que se articulam continuamente durante o processo de desenvolvimento profissional (MIRANDA, 2010).

Nesta perspectiva, há uma relação simultânea de trocas, o professor se vê tomado pelas questões que envolvem a sua prática diária e também exerce influência a partir de suas expectativas pessoais. Entretanto, embora isso aconteça, não pode o professor por si só ser o “senhor” da sua própria trajetória profissional, diante da ação controladora do sistema educativo, em especial o da escola pública. Os professores não conseguem ter as rédeas do seu próprio trabalho, visto que a gestão governamental não permite a promoção constante de mudanças para atender aos seus interesses, tais como, as demandas sociais e a burocracia, além da exigência quanto à eficiência por parte dos professores (MOLINA NETO, 1998).

Sob tais condições, é possível afirmar que o professor esteja suscetível às situações conflituosas que poderão afetar a sua satisfação no trabalho, o estilo de vida e o seu estado de saúde, implicando prejuízos, tanto na vida profissional quanto na vida pessoal. Isto significa que os problemas enfrentados podem refletir-se diretamente na sua percepção de Bem-Estar do trabalhador docente (BOTH, 2011).

O Bem-Estar do Trabalhador Docente (BETD) busca compreender os aspectos que afetam a profissão, sendo que as questões referentes ao seu contexto profissional (Parâmetro Socioambiental) e ao estilo de vida do professor (Parâmetro Individual) podem provocar desgastes, os quais afetam diretamente o estado de saúde do professor. Assim, olhar para as questões que afetam significativamente o Bem-Estar do professor é entender as circunstâncias que o impedem de atuar de maneira mais satisfatória. Na medida em que se consideram ambos os parâmetros relevantes para trabalhador docente, infere-se que uma satisfação reduzida no trabalho e a aquisição de comportamentos negativos no estilo de vida podem, entre outras coisas, ocasionar o aparecimento de patologias físicas/psíquicas, as quais terão como consequência três desfechos: o presenteísmo na escola, os constantes afastamentos da unidade educativa e o abandono da profissão (BOTH, 2011).

É fato que, durante o percurso da carreira docente, o professor deverá experimentar inúmeras situações, que caracterizarão o seu processo de evolução, ou seja, o seu desenvolvimento profissional ao longo dessa trajetória. Na literatura consultada, esse desenvolvimento profissional é por vezes evidenciado, de

diferentes formas. Este estudo toma como referência os anos de docência, a experiência profissional do professor, utilizando para esta classificação os Ciclos de Desenvolvimento Profissional (CDP). Estes ciclos possibilitam que características distintas destes professores possam ser apresentadas ao longo da sua carreira (NASCIMENTO e GRAÇA, 1998; GONÇALVES, 2000; 2009; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010).

O desenvolvimento da carreira propicia uma experiência singular entre os profissionais, visto que em situações muito semelhantes, podem vivenciar fases ou ciclos de desenvolvimento completamente diferentes, o que evidencia a importância de se respeitar o tempo e as experiências de cada professor (FOLLE et al., 2009).

Assim, os aspectos internos e externos relacionados ao contexto escolar afetam direta ou indiretamente a prática docente e os interligam às ações políticas, econômicas, materiais, familiares, pessoais, entre outras, necessariamente presentes em todo o percurso profissional. Quanto à interferência política e econômica, a melhor representação está no descaso do governo com a educação, visivelmente percebidos na falta de apoio dentro da escola, de infraestrutura e recursos inadequados, da escassez de formação contínua e de investimento em melhores salários. Além disso, o conflito ocasionado pela falta de tempo para o lazer e o descanso, provoca desgastes familiares e tem contribuído também para o aumento de problemas de saúde desses docentes (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

Neste sentido, o percurso profissional está diretamente relacionado aos fatos que compõe a vida pessoal e as práticas pedagógicas adotadas, que ao unirem-se às experiências vividas formam as características individuais destes profissionais e os levam basicamente a experimentar a luta para se afirmarem na profissão e/ou o desejo do abandono, e a renovação contínua do entusiasmo profissional (FLORES et al., 2010).

Ademais, soma-se a tais interferências, as expectativas e interesses que cada professor carrega consigo, as quais podem ser semelhantes ou se mostrarem conflituosas aos desejos e anseios das outras pessoas que dividem esse espaço em comum. Além disso, estão sujeitos também ao descontentamento diante da necessidade de atenderem as exigências laborais de determinado período histórico (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007). Ademais, lidar com turmas mistas,

condições precárias de trabalho, escolas afastadas da moradia do professor, podem marcar negativamente esse percurso (FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

Em contrapartida, a experiência docente se mostra de forma positiva quando permite ao professor sentir-se parte de um corpo docente, especialmente em virtude de bons relacionamentos com os pares, alunos e do envolvimento em atividades extracurriculares que os aproximam ainda mais, como os jogos e as gincanas (FOLLE; NASCIMENTO, 2009; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002). Além disso, aspectos como garantias legais, progressão na carreira, autonomia no trabalho e relevância social na execução do trabalho foram pontos positivos apresentados nos estudos de Both et al. (2013), Veiga (2013) e Both et al. (2014), os quais promovem a satisfação profissional e colaboram para manterem os docentes persistentes na profissão.

Sob os diversos aspectos positivos e/ou negativos que podem interferir na carreira docente, surge o seguinte questionamento: Qual a percepção de bem-estar que os professores de educação física do interior do estado de Goiás possuem ao longo de sua carreira docente?

1.2 OBJETIVO

- Avaliar a percepção de bem-estar dos docentes de educação física da educação básica que atuam na região de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (Goiás).

1.2.1 Objetivos Específicos

- Relacionar os aspectos que interferem no bem-estar do trabalhador docente com os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores;
- Analisar a satisfação no trabalho, o estilo de vida e a saúde dos professores de acordo com os aspectos sociodemográficos e profissionais dos docentes;
- Identificar as possíveis patologias adquiridas pelos professores de educação física durante a carreira docente.

1.3 JUSTIFICATIVA

O presente estudo se justifica a princípio pelas angústias profissionais da autora em relação ao modo como têm sido executadas as aulas de Educação Física nos espaços escolares, especialmente nas escolas públicas.

Frequentemente algumas situações têm caracterizado esses momentos, como: superlotação das salas de aulas, generalizada indisciplina e desinteresse por parte dos alunos, vestimenta inapropriada para a prática das aulas de educação física, falta de ambiente adequado (materiais/espço físico) para além das aulas práticas, o que dificulta inclusive o retorno dos alunos à sala de aula, grade curricular extensa e de difícil aplicação devido ao número reduzido de aulas por turma, além de outros relatos dos colegas professores que durante os encontros de formação continuada compartilhavam situações desgastantes e desmotivadoras.

De fato, tais situações começaram a ser percebidas a partir de experiências da pesquisadora. Primeiro, no estágio supervisionado durante a formação inicial e das turmas de educação física infantil da rede privada, cuja experiência vivenciada desde o início da graduação evidenciou um choque entre a realidade dos espaços que eram explorados e as expectativas que eram diariamente incorporadas no processo de formação. Em resumo, uma dificuldade de transformar a teoria em prática dentro de um contexto completamente fora da realidade que havia sido encontrada na universidade.

Outro ponto que merece ser destacado foi a experiência como professora efetiva do estado de Tocantins, Unidade Federativa que apresentava maior valorização salarial, diferenciando-se por seu plano de cargos e salários atraente. Entretanto, nos demais aspectos em muito se assemelhava às outras realidades. Posteriormente, e já com aproximadamente oito anos de concurso público, foi possível uma nova experiência também como professora efetiva, agora do estado de Goiás e integrante da equipe pedagógica da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí, função esta que a fez estar do outro lado da atuação docente, isto é, na gestão da área da educação física na educação básica.

Em todas essas experiências foi possível evidenciar o descontentamento da classe de professores, quanto à sobrecarga de trabalho, à falta de incentivos salariais com plano de carreira sólido, às frequentes pressões por capacitações e situações que vão muito além das questões de ordem ambiental e

estrutural. Essas experiências em sua maioria resultantes de conversas informais demonstraram extremo cansaço, estresse, falta de expectativas com relação às políticas governamentais e até mesmo, certo descuido e descompromisso por parte dos professores de educação física em seu espaço de trabalho e com a sua própria saúde.

Tais aspectos propiciaram um desejo intrínseco de compreender como as questões que envolvem o trabalho podem contribuir para ampliar ou reduzir a satisfação do profissional da educação. Além disso, entende-se que a satisfação no trabalho pode interferir na percepção de bem-estar e, neste sentido, é preciso que se busquem alternativas para evitar ou minimizar a sensação de mal-estar docente que vem assolando as unidades escolares e afetando a qualidade do ensino e da saúde dos profissionais de Educação Física.

Mediante esta experiência empírica, este estudo se justifica também pela observância e tentativa de contribuir para diagnosticar, tomar consciência e, de certo modo, combater os aspectos que interferem no bem-estar do trabalhador docente durante os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, visa analisar a satisfação no trabalho, o estilo de vida adotado e a saúde de acordo com os aspectos sociodemográficos e profissionais, identificando ainda as possíveis patologias adquiridas durante a carreira docente.

Destaca-se que os temas abordados nas aulas pelos professores de educação física podem estar vinculados aos conteúdos sobre hábitos saudáveis, como: prática de atividade física, alimentação balanceada, lazer, prevenção, dentre outros. Desta forma, seria um contrassenso ministrar tais conteúdos, se os próprios docentes não os colocam em prática em suas próprias vidas. Este profissional deve ter claro a sua importância juntamente com outros profissionais da saúde, quanto à propagação destes comportamentos mais adequados, bem como de que os internalizem em suas próprias vidas (NAHAS, 2013).

A escolha pelo Estado de Goiás e das escolas que pertencem à área de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí foi idealizada por se tratar da realidade da pesquisadora enquanto servidora pública estadual, a partir do entendimento de que este espaço, por meio de seus agentes, os professores neste caso, possui abundantes e variadas histórias, que influenciam e se deixam influenciar pelo trabalho.

Outro fator que despertou o desejo do presente estudo quanto à escolha do público a ser pesquisado foi o fato de que as pesquisas realizadas sobre as consequências que o trabalho e o estilo de vida promovem na vida do docente estão basicamente localizadas nos estados da Região Sul do país (LEMOS, 2007; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008a, 2008b; FARIAS et al., 2008a, BOTH; NASCIMENTO, 2010; MOREIRA et al., 2010a; MOREIRA et al., 2010b; MOREIRA et al., 2011; BOTH, 2011; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014), enquanto as demais regiões praticamente não fazem referência sobre tais aspectos, não compartilhando importantes informações sobre o perfil dos professores de educação física dessas localidades e a forma como percebem o seu bem-estar.

Neste sentido, pesquisar parte da região do sudoeste goiano se mostra relevante, pois existe a possibilidade de se conhecer outras localidades do país, como sugerido por Both (2011), em tornar possível a visualização de diferentes políticas públicas implementadas nos estados que compõem o Brasil e que são fundamentais para determinar o bem-estar do trabalhador docente.

Para tanto, espera-se que este estudo possa melhorar o entendimento sobre os construtos da satisfação no trabalho e do estilo de vida nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional, o que poderá auxiliar os professores a tomar consciência, bem como atuar em melhores condições físicas e emocionais, o que colabora para a construção de condicionantes para o bem-estar.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

- **Bem-Estar do Trabalhador Docente:** condição adquirida mediante a avaliação dos parâmetros socioambiental (“Trabalho”) e individual (“Estilo de Vida”) que exercem influências e alteram a vida dos professores porque estão intimamente ligados aos fatores de insatisfação do Trabalho e aos comportamentos negativos do Estilo de Vida, podendo levá-los aos problemas patológicos de ordem física e/ou psíquica que acarretam o presenteísmo e o afastamento parcial e/ou total da escola (BOTH, 2011).
- **Estilo de Vida Individual:** “conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das

pessoas” (p. 22). Os componentes do Estilo de Vida são: “Alimentação”, “Atividade Física”, “Comportamento Preventivo”, “Relacionamentos” e “Controle do Estresse” (NAHAS, 2010).

- **Saúde Docente:** saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social, não configurando apenas a ausência de doença ou de enfermidade (OMS/WHO, 1946). A Saúde Docente, porém, é um reflexo da complexidade da tarefa docente. Neste sentido, tanto a saúde quanto a doença fazem parte de um mesmo processo, que se relacionam intimamente ao contexto político, social e econômico (LAURELL, 1982). Assim, a tendência de reduzir o processo saúde-doença a uma forma estritamente biológica, orgânica, objetiva torna-se inviável. É preciso superar essa visão reducionista e pontual, permitindo uma concepção mais ampliada, qual seja de levar em consideração o contexto real e singular do indivíduo, que, em meio à condição de doença, consegue manter-se saudável ou viver com saúde (DALMOLIN et al., 2011).
- **Ciclos de Desenvolvimento Profissional:** desenvolvimento profissional do professor, cujo processo se dá por meio do crescimento individual, da aquisição e aperfeiçoamento de competência, e da eficácia no ensino-aprendizagem e de socialização profissional (GONÇALVES, 2000). A determinação dos ciclos pode ser estabelecida pelos anos de docência e anos de conclusão da formação inicial (SHIGUNOV e SHIGUNOV NETO, 2002).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura abordará os tópicos que estão relacionados a este trabalho, os quais são: Carreira Docente em Educação Física e os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, Bem-Estar do Trabalhador Docente em Educação Física e Pesquisas que Relacionam o Bem-Estar e os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

2.1 CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A carreira docente vem sendo acometida por inúmeras transformações no decorrer dos séculos, especialmente a partir da década de 1980, em que as tentativas de racionalizar o ensino acabaram por gerar uma crise de identidade docente, no sentido de provocar a separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional do professor, o que podia ser facilmente percebido em meio à multiplicação de mecanismos de controle sobre os professores, juntamente com as práticas de avaliações das escolas (NÓVOA, 2000).

Assim, a carreira docente pode configurar-se por um processo marcado por situações extremamente desafiadoras aos professores na busca diária por satisfação pessoal e profissional. Assim, percorrem um caminho de conquistas, mas também de situações árduas, marcadas por conflitos, em que não basta ao professor ter competência, habilidade e vontade própria, porque este processo depende também das transformações que ocorrem nas organizações em que estão inseridos, e que muito provavelmente influenciará o modo que ele percebe a sua profissão (FOLLE et al., 2009).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da trajetória profissional evidencia um embate constante entre a subjetividade e as circunstâncias que o professor precisa submeter-se no ambiente de trabalho. Isso implica que as relações interpessoais estabelecidas e o modo como lidar com o sistema educativo determinarão a conexão entre o desenvolvimento profissional e pessoal (GONÇALVES, 2009; HOPF; CANFIELD, 2001)

A decisão de escolher uma profissão é sem dúvida um momento muito importante na busca de uma carreira estável, sólida e vitoriosa, pois é o primeiro passo para evitar que haja, além dos problemas de enfrentamento inicial,

uma barreira ainda maior que prejudique a consolidação desse caminhar de modo satisfatório. Contudo, esta escolha se dá sob formas variadas, não sendo igual para todas as pessoas, no mesmo período da vida, e muito menos é marcada por uma ou outra questão simplesmente. É uma decisão tomada a partir de inúmeras influências, enquanto sujeitos históricos e culturais, mediante encontros e desencontros, a partir da subjetividade de cada sujeito, do contexto inserido por ele, e pelas experiências vivenciadas (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; VALLE, 2006).

De acordo com Folle et al. (2009) as perspectivas e as trajetórias vivenciadas pelos professores próximos da aposentadoria estão atreladas à forte influência de professores da educação física escolar e de academias de ginástica, que marcaram a vida de seus alunos, bem como às experiências de sucesso vivenciadas na prática esportiva. Tais situações são fatores que podem interferir e conduzir as pessoas à escolha de suas profissões, principalmente no que se refere à área da Educação Física.

Sob este ponto de vista, a carreira docente em Educação Física perpassa por semelhanças entre as escolhas, as trajetórias, as expectativas de crescimento, os sucessos, os traumas, dilemas, frustrações, enfim, os benefícios e prejuízos tais como os que acometem os demais docentes de uma forma geral, ainda que possa existir na sociedade a ideia de que os professores de Educação Física, por trabalharem em espaços que não se limitam à sala de aula, acabam de certa maneira sendo poupados e não padecem dos mesmos problemas e dificuldades das demais áreas. Tal afirmativa não exime os professores de Educação Física de vivenciarem situações negativas durante o labor diário, mesmo com estudos que confirmem a sua satisfação (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Preocupar-se em compreender as diferentes conjunturas socioeducativas e os momentos específicos por quais passam os docentes na medida em que vão se tornando professores é atitude imprescindível para que se consiga obter as respostas mais ajustadas sobre estes profissionais e os acontecimentos em sua trajetória (GONÇALVES, 2009).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional perpassa por três importantes processos: o crescimento pessoal, a aquisição de competências e eficácias no ensino (profissionalização) e a socialização profissional (interação do

professor a todos aspectos do ambiente de trabalho) (FARIAS, 2010; FOLLE et al., 2009; GONÇALVES, 2009).

A respeito, Folle et al. (2009) ressalta que o desenvolvimento da carreira docente é capaz de agregar expectativas, perspectivas e valores que contribuem para a formação da identidade docente. Entretanto, tais fatores estão intimamente relacionados aos embates que fazem parte do processo de socialização profissional. Nesse sentido, as investigações sobre essa temática têm demonstrado a importância de se atentar para as circunstâncias desde o estágio, elucidando os problemas que o afligem com o intuito de amenizar certas insatisfações durante o processo de formação.

Por outro lado, para que se tenha um crescimento pessoal e profissional, faz-se necessária a participação deste professor em práticas de formação continuada, a fim de qualificar e conseqüentemente facilitar o seu trabalho. Porém, esta importante formação contínua precisa ser adequada, porque se trata de um processo heterogêneo, na medida em que determinado grupo, os professores, podem estar em fases diferenciadas, e isso precisa ser levado em conta, observando-se as experiências que cada um possui e servindo como forma de organização dessas formações (ROSSI; HUNGER, 2012).

Nesta perspectiva, a aquisição de competências para as possíveis intervenções será efetivada à medida que também o professor consiga observar as situações adversas, que, em muitos casos, deixa-o preocupado pela incerteza de qual caminho percorrer. Uma vez ciente, o professor será capaz de reduzir tais anseios de forma significativa no decorrer do desenvolvimento da carreira docente (FARIAS et al., 2008a).

Para auxiliar o entendimento acerca dos acontecimentos durante o desenrolar da trajetória docente, a literatura nos permitiu encontrar pesquisas que utilizam a delimitação da carreira por meio de Ciclos de Desenvolvimento Profissional (GONÇALVES, 2000, 2009; HUBERMAN, 2000; NASCIMENTO e GRAÇA, 1998; FARIAS, 2010), dos Ciclos Vitais (SIKES, 1985) dos professores, bem como existem estudos que apresentam as características mais comuns de grupos específicos de docentes (CAVACO, 1995; COSTA, 1994).

Os estudos que buscam avaliar os ciclos objetivam compreender a carreira dos professores. As evidências podem ser utilizadas na formação inicial como ferramenta que propicie aos futuros professores a tomada de consciência das

dificuldades que a profissão lhe reserva, além de permitir a criação de estratégias para evitar ou superar os contratempos surgidos durante o desenvolvimento profissional (LENGERT, 2005).

Tais situações podem se estender ao longo da carreira docente, uma vez que os professores manifestam a mudança de seus posicionamentos, quando comparados aos seus referências iniciais (FOLLE et al., 2009). Esta mudança de paradigma reforça as ideias de Huberman (2000) e de Gonçalves (2000; 2009), os quais descrevem que a carreira docente não é uma série imutável e sequencial de acontecimentos. Pode até ser linear para alguns professores, entretanto, para outros docentes representa regressões, “becos” sem saída, avanços e descontinuidades.

Os estudos sobre os ciclos de vida profissional na docência têm dado ênfase nas histórias de vida dos professores e nas biografias ou autobiografias. Porém, os estudos são recentes, especialmente na área de Educação Física (GONÇALVES, 2000; GOODSON, 2000; 2001; NÓVOA, 2000). Estudos como os de Huberman (2000), Gonçalves (2000), Nóvoa (2000), Folle et al. (2009); Rossi; Hunger (2012); Farias (2010) têm sido muito relevantes para que se permita conhecer melhor a complexidade desse processo, por meio das particularidades dos professores, assim como dos pontos em comum entre estes. Sobretudo no que diz respeito aos fatos que os marcam de modo significativo e as possibilidades de atuação e de intervenção pedagógica durante a trajetória profissional.

De acordo com Almeida (1996) e Hoph e Canfield (2001), o trabalho de Huberman busca compreender o desenvolvimento da carreira docente, o que o torna relevante na análise da profissão docente, pois pode ser considerado pioneiro na estruturação da carreira pelos ciclos de desenvolvimento profissional. Almeida (1996) reforça afirmando que a proposta de Huberman permite constituir um percurso mais harmonioso e outro mais problemático, além dos dados serem uma representação da percepção do modo como o professor se enxerga ou percebe a sua profissão nas fases mencionadas. Nesse sentido, observa-se que as fases da carreira docente estabelecidas por Huberman (2000) são:

- *Entrada na carreira* (1 a 3 anos de docência): é considerado como um período de sobrevivência, na medida em que há o choque com

a realidade, depara-se com a complexidade profissional e com as preocupações consigo próprio, com o fazer pedagógico, com as relações no trabalho. Percebe a distância entre o que se trazia como ideal e a realidade cotidiana da sala de aula. Por outro lado, é um momento de descoberta. O professor sente-se importante e responsável por ter a sua própria turma e por pertencer a um grupo de profissionais. Esses momentos podem ser simultâneos ou pode haver uma sobreposição.

- *Estabilização* (4 a 6 anos): momento de escolha subjetiva do professor, em que assume de forma definitiva o compromisso oficial. Momento de libertação e emancipação, perante sua função, os colegas com mais experiência e as autoridades escolares. Preocupa-se menos consigo próprio e mais com as questões didático-pedagógicas, tem mais confiança em si e enfrenta melhor as situações de conflitos, não se culpa demasiadamente pelos insucessos ocorridos no âmbito escolar.
- *Diversificação* (7 a 25 anos): experiência e diversificação de suas ações. A partir de sua estabilização no trabalho, arrisca mais, modifica sua prática pedagógica sempre que necessário e tem consistência dos seus atos professorais. É mais crítico, mais participativo das decisões escolares e acredita modificar o ensino para além da sala de aula. Deseja assumir cargos administrativos, que podem fazer permanecer ou ressurgir o entusiasmo com a profissão. Contudo, também é possível questionar a carreira, pela monotonia da sala de aula no decorrer dos anos ou pelo desencanto provocado pela participação em momentos decisivos de reformas estruturais.
- *Serenidade e Distanciamento Afetivo ou Conservantismo e Lamentações* (25 a 35 anos): o saudosismo dos professores caracteriza a lamentação em relação a sua juventude ativa, e que agora já não existe mais. Em paralelo, ocorre um momento de serenidade que leva o trabalho de forma mais harmoniosa, sem tantos embates e conflitos. Pode-se dizer que o nível de ambição pessoal e investimento caem, enquanto a confiança e a serenidade

aumentam. O professor mostra-se mais conservador e apresenta mais lamentações da profissão frente aos questionamentos sobre a ação docente, especialmente pela diferença de idade, que o faz agir de forma diferente dos colegas mais jovens, além das diferenças culturais entre professor e aluno.

- *Desinvestimento* (mais de 35 anos de docência): caracterizado por recuo ou por interiorização, há um desinvestimento dos interesses pessoais e relacionados à instituição em que presta serviço. Evidencia-se um recuo face às ambições e aos ideais presentes ao término da sua jornada.

Ao considerar o modelo de Huberman, Nascimento e Graça (1998), adaptaram a classificação conforme a realidade dos professores de Educação Física portugueses, sendo identificadas as seguintes fases:

- *Entrada* (0 a 3 anos de docência): compreende o momento inicial de transição pelo qual o professor passa da fase de formação à fase de inserção da atividade profissional de modo contínuo.
- *Consolidação* (4 a 6 anos): o professor sente-se mais fortalecido em seu repertório de práticas pedagógicas e no conhecimento curricular.
- *Diversificação* (7 a 19 anos): momento em que o professor busca novos conhecimentos, novas experiências, devido à monotonia provocada pelas situações corriqueiras.
- *Estabilização* (20 a 35 anos de docência): a principal característica é o questionamento sobre si próprio associado à proximidade da aposentadoria.

De modo semelhante, Gonçalves (2000) investigou professores da I Fase do Ensino Básico de Portugal e classificou em cinco etapas a carreira docente. Porém, Gonçalves (2009) reformulou os anos de docência das respectivas etapas das trajetórias profissionais. As etapas de início e estabilidade permaneceram em

seu formato original e as de divergência, renovação do interesse e desencanto foram modificadas, as quais foram classificadas como:

- *Início da carreira* (1 a 4 anos de serviço): corresponde à fase de entrada na carreira que perpassa pelas variações dos momentos de sobrevivência (choque do real) e descoberta (entusiasmo), caracterizando a possibilidade de abandono ou de insistência (luta) na mesma.
- *Estabilidade* (5 a 7 anos de serviço): considerada uma fase de maior tranquilidade, de calma, no sentido de ser mais uniforme, menos conturbada, menos problemática. Nesta fase a docência se caracteriza por uma confiança maior e há satisfação pelo ensino.
- *Divergência* (8 a 14 anos de serviço): é um momento de desequilíbrio profissional, cuja força está em levar os professores a dois caminhos: um positivo, em que os docentes procuram com empenho e entusiasmo investir na profissão, e outro negativo, em que caem na rotina e se deixam dominar pelo cansaço e saturação.
- *Serenidade* (15 a 22 anos de serviço): momento marcado por um processo de reorientação e experiência, em que o docente tem forte capacidade de refletir e fazer ponderações, o que possibilita de certa maneira uma diminuição do entusiasmo e permite um afastamento afetivo da profissão. Neste sentido, ocorre certo conservadorismo, pois o docente já tem claro para si o que fazer e como fazer.
- *Renovação do Interesse e Desencanto* (23 ou mais anos de serviço): é um período que caminha para aposentadoria e que por isso apresenta novamente uma dupla característica, isto é, existe um número considerável de professores que não veem a hora de se aposentar, mostram-se extremamente cansados, saturados, impacientes. Por outro lado, há docentes, embora geralmente em número reduzido, que demonstram ter reinventado a profissão, possuem entusiasmo para continuar aprendendo coisas novas.

No Brasil, os ciclos profissionais na área de Educação Física foram estruturados por Farias (2010), por meio do estudo realizado com professores de escolas municipais de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), e a partir desta realidade acabou obtendo a seguinte classificação:

- *Entrada na Carreira* (1 a 4 anos de docência): vinculado à decisão de permanência em continuar na carreira, o choque da realidade devido às situações de desequilíbrio e aquisição das competências básicas.
- *Consolidação das Competências Profissionais na Carreira* (5 a 9 anos de docência): momento de transição de conhecimentos que foram adquiridos e permaneceram ao longo da carreira.
- *Afirmação e Diversificação na Carreira* (10 a 19 anos de docência): momento de experimentação e consolidação das experiências profissionais.
- *Renovação na Carreira* (20 a 27 anos de docência): os professores são mais críticos e buscam renovar e mantêm-se encantados pela profissão.
- *Maturidade na Carreira* (28 a 38 anos de docência): os professores possuem expectativas positivas de encerramento da carreira, sem a manifestação do sentimento de insucesso e abandono, fruto provavelmente das relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

Atualmente percebe-se o aumento na qualidade e quantidade de pesquisas sobre as fases que compõem o percurso da vida profissional do professor. Entretanto, grande parte dos autores consultados acredita ainda serem escassos os estudos relacionados à docência (MIRANDA, 2010).

Destes estudos, Huberman (2000), por ter demonstrado de forma mais detalhada a carreira docente, pode ter estimulado as demais classificações do ciclo de vida profissional. Além disso, outro fator que pode ter contribuído para esse estímulo pode ter sido a diferença de realidades perceptíveis, principalmente em

relação aos anos de duração dos magistérios nos diversos estudos apresentados (FARIAS, 2010).

Nesse sentido, espera-se que as tentativas de se compreender o que se passa com o professor ao longo de sua trajetória docente não sejam direcionadas apenas para possíveis soluções do ponto de vista de benefícios da prática pedagógica. Sobretudo, é preciso superar a escassez de estudos que tratam diretamente do professor, referindo-se especialmente às relações e percepções de bem-estar do trabalhador docente, contemplando os parâmetros individual e socioambiental (BOTH, 2011).

2.2 BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE

O bem-estar é compreendido a partir da busca pela satisfação das necessidades humanas e sempre esteve atrelado ao atendimento das demandas coletivas. Neste sentido, pode ser entendido como as possibilidades de o sujeito satisfazer as suas necessidades materiais, sociais e espirituais. Entretanto, o seu significado é determinado por uma percepção subjetiva, ou seja, o modo como o próprio sujeito se percebe diante de suas condições de vida (NOGUEIRA, 2002).

Sob esta ótica, a complexidade da vida humana deve ser levada em consideração quando se refere à percepção de bem-estar. Isso pode ser evidenciado quando se observam pessoas com características individuais e condições de vida semelhantes que apresentam comportamentos completamente diferenciados, o que pode apresentar uma percepção distinta de bem-estar (NAHAS, 2013).

Quando se voltam os olhares para o ensino, percebe-se ainda mais presente a dificuldade de se caracterizar o bem-estar para esse grupo de pessoas. A docência é uma profissão que traz uma situação confortante para o professor, de sentir-se útil para a sociedade, e isto pode levá-lo a atingir sua satisfação. Porém, muitos são os aspectos negativos que provocam no professor a sensação de que seus esforços não são possíveis de se concretizarem, sensação que os faz sentirem-se emocionalmente frustrados, comprometendo consideravelmente a percepção de bem-estar (ESTEVE, 1994).

Sob as condições que se encontram as instituições escolares, torna-se cada dia mais difícil evidenciar o bem-estar em professores. Tem-se a sensação

que esta condição só pode existir fora dos muros que os cercam. Parece ser uma condição incompatível com uma realidade em que o mal-estar e o estresse reinam. Entretanto, essa perturbação sentida pela escola é reflexo da própria sociedade moderna, cujos problemas sociais e educacionais caminham lado a lado (DE PAULA; PAULA NAVES, 2010).

Esteve (1994) atribui a sensação de mal-estar docente sentida por grande parte dos professores ao não acompanhamento da educação em relação à evolução da sociedade, bem como do seu desenvolvimento tecnológico; à diminuição do prestígio social da função; ao questionamento da autoridade e dos conhecimentos dos professores; à falta de motivação dos alunos; à disparidade dos grupos de alunos em sala de aula; ao descompromisso com a educação dos filhos por parte da família; ao déficit na comunicação dentro da escola; a ausência de estratégias e habilidades pedagógicas e ao excesso de burocracia e tarefas administrativas. Todas estas situações têm provocado consequências devastadoras para a saúde destes profissionais.

Neste sentido, a percepção de bem-estar, a partir da Satisfação no Trabalho e do Estilo de Vida dos docentes, parece ser imprescindível para determinar as condições de saúde desses profissionais. Deste modo, adotamos para este estudo o modelo teórico a partir do parâmetros: Socioambiental, que avalia a percepção da satisfação no trabalho do docente; Individual, que se refere ao estilo de vida adotado pelos professores (BOTH, 2011).

Destaca-se que os Parâmetros Individual e Socioambiental presentes no construto de Bem-Estar do Trabalhador Docente relacionam-se entre si. Neste sentido, influenciam e são influenciados por aspectos sociodemográficos e profissionais, os quais resultam na percepção da satisfação do professor em relação ao seu trabalho e no modo como conduz a sua vida, interferindo de maneira significativa em seu estado de saúde. Sendo esta relação percebida de forma positiva, pode-se inferir que exista o bem-estar. Por outro lado, quando se percebe uma relação pautada por fatores negativos, tem-se a possibilidade da prevalência de patologias de ordem física e/ou psíquica, que poderão ocasionar situações de presenteísmo e/ou absenteísmo (BOTH, 2011).

Sob tais perspectivas, são apresentados os indicadores que compõem o Bem-Estar do Trabalhador Docente no Parâmetro Socioambiental (Trabalho) e no Parâmetro Individual (Estilo de Vida).

2.2.1 Parâmetro Socioambiental – Satisfação no Trabalho

O trabalho ao longo dos anos vem sendo modificado e cada dia mais incorporado ao modo de vida das pessoas, tornando-se uma atividade contínua e necessária à sua sobrevivência. Batista (2008); Minayo-Gomez; Thedim-Costa (1997) reforçam que, com o advento do sistema capitalista, o trabalhador pôde enfim vender a sua força de trabalho, no entanto, perdeu o controle sobre o processo de produção. A partir da Revolução Industrial, novas formas de fazer, transportar e comercializar as mercadorias foram estabelecidas, o que alterou significativamente o trabalho e o modo de vida.

Os autores acima destacados descrevem que as novas regras e condutas impuseram-se para além das organizações, interferindo diretamente no tempo dedicado ao trabalho dada a sua representatividade diária na vida das pessoas. Deste modo, perdeu-se de forma significativa o tempo livre, que poderia ser dedicado ao lazer, ao relacionamento em família, ou seja, às atividades fora do trabalho. Destaca-se ainda que as esposas e filhos, mesmo os pequenos, acabavam tendo que aderir ao novo sistema como forma de atender as exigências e aumentar a renda familiar.

De fato, as transformações evidenciadas especialmente a partir da Revolução Industrial têm motivado as discussões sobre os aspectos que envolvem a saúde e o bem-estar dos trabalhadores. De forma visível, a percepção dos trabalhadores vem sendo modificada ao longo dos anos, motivada principalmente pela necessidade de superar as péssimas condições de trabalho, atitudes essas que têm levado à inserção de novas formas de avaliação desses espaços e dos próprios trabalhadores (PEDROSO; PILATTI, 2009).

No curso normal da evolução das profissões, a docência também passou a ser vista com mais atenção. Conhecer as condições de trabalho, relacionamentos, tipos de alunos, oportunidades de crescimento na carreira, entre outras mais, tem aumentado o interesse na abordagem de fatores que interferem na atuação destes profissionais. Essa aproximação entre o campo empírico e o científico possibilita um diálogo com tal realidade, a fim de refletir e compreender os nuances em torno da satisfação no trabalho, que podem, por exemplo, propor aos cursos de formação novas propostas de conteúdos a serem ministrados, repensar o

papel do docente na escola, bem como o relacionamento com seus pares (SORIANO; WINTERSTEIN, 1998).

Dias (2001) destaca que, devido à intensificação dos estudos referentes à Qualidade de Vida no Trabalho, o Parâmetro Socioambiental, analisado a partir do modelo teórico de Walton (1973, 1974) tem tido uma importância significativa por considerar de forma mais abrangente as dimensões que compreendem o universo do trabalhador. De fato, o excessivo tempo gasto com as atividades profissionais se mostra a principal característica do trabalho, cujas interferências resultam em prejuízos para além das relações estabelecidas dentro da instituição, afetando também outras instâncias de sua vida.

Walton (1973, 1974) afirma que a tomada de consciência do trabalhador sobre os prejuízos em relação à satisfação profissional concretizou-se a partir do conflito entre a sua satisfação pessoal e a responsabilidade social de seu trabalho. Neste sentido, o autor elaborou um modelo teórico para avaliar a satisfação no trabalho do empregado, o qual apresenta oito categorias conceituais. São elas:

- *Remuneração e Compensação*: venda da força de trabalho, levando em consideração o treinamento, a responsabilidade e as condições de trabalho.
- *Condições de Trabalho*: ênfase nos aspectos que envolvem segurança e saúde do local de trabalho. Atenta-se para os riscos à saúde durante a jornada de trabalho.
- *Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas*: uso e desenvolvimentos em relação as habilidades e conhecimentos adquiridos. Propiciar condições para o desenvolvimento das capacidades do trabalhador.
- *Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança*: possibilita que o trabalhador avance na carreira com segurança e estabilidade.
- *Integração Social na Organização de Trabalho*: refere-se aos relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho.
- *Constitucionalismo na Organização do Trabalho*: refere-se aos direitos e deveres do trabalhador no espaço que desempenha suas atividades.

- *Trabalho e Espaço Total de Vida*: relação de equilíbrio que o trabalhador consegue manter entre a sua vida pessoal e a profissional.
- *Relevância Social da Vida no Trabalho*: percepção da importância social do seu trabalho, bem como a seriedade e responsabilidade social que a instituição tem em relação aos serviços prestados.

Estas dimensões procuram expressar com maior rigor se a percepção do profissional em relação ao seu trabalho é de fato satisfatória ou tem deixado a desejar. Assim, pertencer a ambientes agradáveis, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto dos relacionamentos, precisa ser considerado como condição primordial para a satisfação e motivação dos professores. O trabalho em equipe e a formação profissional são fatores que auxiliam no aumento da motivação e que somados às garantias legais e a autonomia docente, devem ser respeitados pelas direções de escolas e demais instituições empregadoras (JESUS, 2004; PETROSKI, 2005). Do mesmo modo, quando a presença de fatores desgastantes é constantemente percebida no local de trabalho, as quais evidenciam características negativas que contribuem para a insatisfação do docente de educação, deixam revelar em muitos casos, a sensação de que não vale a pena ser professor, sentimento que pode colaborar para o abandono da profissão (KRUG, 2008).

Entretanto, embora não se possa negar o descaso para com a educação, principalmente para a figura dos professores, é essencial que estes, interiorizem medidas que os façam refletir criticamente, acerca da sua postura prática diante deste cenário. Nesta perspectiva, devem superar algumas crenças que foram instauradas sobre estas práticas ao longo da história, afim de não manterem o discurso característico de acomodação e conformismo. As mudanças e atitudes diárias, podem auxiliar os docentes frente a insatisfação laboral (GASPARI et al., 2006; MOLINA NETO, 1997).

Com base nesse entendimento, a satisfação no trabalho é um processo global e complexo, que envolve as expectativas pessoais e as situações inerentes ao contexto da docência. Assim, para que haja êxito nas aulas de educação física ou da educação de um modo geral, é preciso conhecer as causas que interferem negativamente na ação docente, a fim de possibilitar que o professor tenha acesso às condições satisfatórias de trabalho e sinta-se bem consigo mesmo,

alcançando, portanto, uma melhor resposta na sua prática pedagógica. Por conseguinte, onde a satisfação não ocorrer poderá haver uma ruptura no desenvolvimento deste trabalho, a qual poderá ser refletida no comportamento e na conduta dos professores (KUMAR, 2014; SULLIVAN, 2002).

Portanto, as autoridades governamentais precisam entender que a sua participação é fundamental para a melhoria do bem-estar dos professores, especialmente porque, à medida que promovem a satisfação profissional dos docentes, contribuem para que o seu trabalho auxilie no progresso e desenvolvimento do país, a partir da formação de sujeitos críticos e atuantes em vários segmentos sociais. Este olhar permite identificar a educação como ponto de partida, ela é o reflexo da sociedade que se tem. Para tanto, só haverá profissionais de sucesso se tivermos professores satisfeitos e eficazes (TAHERKHANI, 2015).

2.2.2 Parâmetro Individual – Estilo de Vida

O Estilo de Vida consiste no “conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas” (NAHAS, 2013, p.22). Entretanto, é importante destacar que existem alguns fatores negativos que são muito difíceis de modificar, como o envelhecimento, alguns acidentes, ou que não podem ser alterados, como a hereditariedade, cujas características acompanham o sujeito desde o nascimento.

Por outro lado, Nahas (2013) afirma que existem fatores de extrema dificuldade em serem alterados pelo indivíduo, porque não dependem apenas da própria vontade, como as condições socioeconômicas e a escolaridade. Entretanto, há fatores negativos que podem ser modificáveis, ou prevenidos, como é o caso das doenças infecciosas e crônico-degenerativas (diabetes, obesidade, hipertensão, doenças cardiovasculares, entre outras).

Ou seja, o Estilo de Vida pode ser modificado, sendo que compreende o Parâmetro Individual, o que é composto pelos componentes: Alimentação, Atividade Física, Comportamento Preventivo, Relacionamentos e Controle do Estresse. Destaca-se que estes componentes são fatores essenciais para dimensionar o comportamento individual das pessoas em geral. A tomada de consciência do cidadão frente a sua situação pode modificar as atitudes e comportamentos para um estilo de vida mais saudável (NAHAS; BARROS;

FRANCALACCI, 2000). Destaca-se que os componentes do Estilo de Vida abordam os seguintes temas:

- *Alimentação*: como em todos os setores da vida humana, a alimentação também sofreu alterações com a evolução e o progresso. Os alimentos atuais são altamente processados e industrializados, pobres em fibras, mas ricos em gorduras e com níveis elevados de agrotóxicos, e o hábito de consumi-los tem propiciado o predomínio de doenças, especialmente a obesidade, em virtude de uma alimentação desequilibrada, de baixo valor nutritivo, causando um verdadeiro descompasso à saúde das pessoas.
- *Atividade Física*: observa-se que, apesar do volume acentuado sobre os benefícios de uma vida ativa, a modernidade, ao contrário do que se pensava, não estimulou nem tão pouco trouxe hábitos regulares de prática de atividade física. O efeito contrário fez aumentar consideravelmente a diabetes, obesidade, problemas cardiovasculares, câncer, hipertensão, entre outras doenças associadas à inatividade humana. Orienta-se para o acúmulo de 30 minutos de atividades físicas moderadas ao menos cinco dias da semana, afim de atingir gasto calórico mínimo de 1000 calorias somente com atividades físicas. Contudo, ressalta que o gasto calórico ideal é de 2000 calorias.
- *Comportamento Preventivo*: se refere aos comportamentos do modo de vida contemporâneo, e se destinam ao hábito diário de prevenção: dirigir de forma defensiva e com o cinto de segurança; o uso de protetor solar; o uso de preservativo; cuidados com a ergonomia (postura correta e equipamentos adequados, descanso para as tarefas repetitivas, cuidados com a sobrecarga); uso de equipamentos de segurança; abster-se ou fazer uso moderado de bebidas alcoólicas; não fazer uso do tabaco e de drogas ilícitas.
- *Relacionamentos*: chama a atenção para os malefícios de um relacionamento conturbado. Refere-se ao modo como as relações pessoais acontecem, seja no trabalho, com familiares e amigos, ou

consigo mesmo. Destaca que o hábito de ser alegre, otimista, criativo, curioso, persistente, tolerante, confiante, de bom humor, capaz de demonstrar amor, perdão pode elevar o nível de bem-estar.

- *Controle do Estresse*: em virtude das constantes transformações ocorridas em diversos setores da vida moderna, o estresse tem se apresentado como um elemento capaz de alterar a vida das pessoas. Porém, o estresse faz parte do dia a dia das pessoas e não significa necessariamente uma ameaça à saúde, pois pode trazer situações positivas ao organismo. Existe o Eustresse, que é o “bom estresse”, e o Distresse, que representa uma situação de prejuízo ao organismo e sobre o qual se faz necessário por parte das pessoas aumentar o seu controle.

Nos últimos anos os estudos sobre o Estilo de Vida vêm aumentando e essa preocupação pode estar relacionada ao avanço da ciência, no que diz respeito à prevenção e ao tratamento de doenças (MADUREIRA; FONSECA; MAIA, 2003). A dinamicidade e modernização têm apresentado novas oportunidades de trabalho, com inúmeras facilidades e vantagens. Porém, o ritmo acelerado das mudanças no mundo do trabalho força os indivíduos a saírem de sua zona de conforto, para se adequarem a este novo sistema, trazendo consequências como aumento do cansaço, desconforto, estresse e uma infinidade de doenças (FERRATONE et al., 2009).

Assim, a adesão ao estilo de vida fisicamente ativo na vida adulta pode estar relacionado aos hábitos e atitudes adotados ainda quando crianças, por meio de atividades físicas especialmente as desenvolvidas na escola. Contudo, a falta de atividade física tanto nos adultos quanto nas crianças aparentemente tem denunciado a insuficiente ação da educação física frente ao comprometimento da saúde nestes sujeitos (FERRATONE et al., 2009).

A partir dessa visão, cabe também a Educação Física auxiliar as pessoas por meio de informações sobre a importância de se manter um estilo de vida mais ativo, cujos principais benefícios sejam percebidos pela junção entre a prática de atividade física e melhores hábitos alimentares. Tais atitudes podem contribuir na prevenção de doenças cardiovasculares, no controle do estresse, da

obesidade e de outras situações cada vez mais presentes na sociedade moderna e que prejudicam a saúde (NAHAS, 2013).

Sem dúvida a modernidade reforça a relação entre os avanços tecnológicos e o estilo de vida inadequado, resultando no mau comportamento diário dos indivíduos à saúde. Assim, a habitual repetição desta relação, acaba por evidenciar o aumento das doenças crônico-degenerativas, com prevalência para morbidade cardiovascular (COSTA; MILANI, 2007).

O que se percebe neste cenário cada vez mais comum, é que mesmo com tamanha gama de informações sobre os benefícios de um estilo de vida mais ativo, grande parte das pessoas ainda não se preocupa em melhorar seus hábitos, em mudar atitudes e comportamentos. Na verdade só se mostram realmente preocupadas quando se veem adoecidas (MADUREIRA; FONSECA; MAIA, 2003). Porém, o processo de mudança de comportamento é complexo, não depende só do conhecimento e da vontade do indivíduo em mudar suas atitudes. É preciso ir além, dar condições reais a todas as pessoas, sem distinção, de ter acesso a um lazer ativo e a uma vida mais saudável (NAHAS, 2013).

Por outro lado, ao tratar dos professores de educação física, parece ser inconcebível do ponto de vista profissional que estes docentes não executem na prática diária os conteúdos abordados em sala de aula. Pois, se essa população considera relevantes as informações repassadas no seu dia a dia profissional, seria um contrassenso não se apossar dos conhecimentos repassados, em benefício do seu próprio estilo de vida. Quando esta falta de sintonia entre teoria e prática acontece, parece que o professor demonstra a importância destes conteúdos no trabalho pedagógico (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007).

2.2.3 Saúde dos Professores de Educação Física

A saúde pode ser compreendida a partir do completo bem-estar físico, social, psicológico e espiritual (OMS, 1978). Segundo a instituição, as novas tecnologias de informação e automação provocarão no trabalhador de agora e das gerações futuras grandes desafios no que se refere aos problemas de saúde ocupacional, dentre estes, as doenças crônicas e as novas ocorrências de doenças ocupacionais (OPAS/OMS, 2011).

Sob tais perspectivas, a vida moderna de um modo geral tem um enorme desafio, que é fazer uso dessa variada gama de conhecimentos e avanços tecnológicos que notadamente facilitam a vida diária, sem, no entanto, deixá-los comprometer a própria saúde, culminando em atitudes acomodadas, caracterizadas por práticas sedentárias e que só corroboram para o aumento de doenças, como a obesidade, além de outros sérios problemas associados (NAHAS, 2013).

Neste sentido, o modelo teórico do Bem-Estar do Trabalhador Docente considera como determinantes para o estado de saúde dos docentes uma melhor percepção do indivíduo tanto em seu labor diário, isto é, na satisfação profissional (Parâmetro Socioambiental), quanto em sua vida diária, ou seja, no estilo de vida adotado (Parâmetro individual). Deste modo, existe na relação entre esses parâmetros um lado positivo, cujas ações e atitudes estão voltadas para melhores perspectivas de vida e que resultam na percepção de bem-estar por parte do professor. Por outro lado, o fator negativo revela comportamento de risco, dada a inatividade física, alimentação inadequada, consumo de álcool e drogas, entre outros. Tais comportamentos podem resultar em uma diversidade de doenças de ordem física ou mental, que podem levar o trabalhador à permanência no trabalho sem condições para executá-lo (presenteísmo), ao afastamento da função (absenteísmo) ou até mesmo à morte (BOTH, 2011).

Neste sentido, pensar as atividades laborais, em especial a docência, significa trazer também para o campo das discussões as dimensões que envolvem o trabalho, o estilo de vida e a saúde destes profissionais. A saúde neste caso é determinada pelas exigências pelas quais passam os docentes e as suas condições de trabalho (CRUZ; LEMOS, 2005). Todavia, Cruz (2005) destaca que os estudos epidemiológicos têm tratado as doenças profissionais ou doenças do trabalho como verdadeiras epidemias, e que, em relação à organização e ao processo de trabalho, as patologias adquiridas têm efeito somático e psicológico, o que faz com que aumentem os fatores de risco à saúde do trabalhador.

Neste sentido, o professor de Educação Física não está isento desses perigos, uma vez que a sua atividade laboral reserva algumas particularidades que podem potencializar os riscos de adoecimento ou de se acidentarem durante a jornada de trabalho. De fato, Santini e Molina Neto (2005) reforçam que a falta de espaços adequados para a execução das aulas é um dos problemas que mais agride a saúde do professor e que o expõe a diversos tipos

de climas num mesmo dia de aula, trazendo problemas físicos e emocionais, como dores de cabeça, nas cordas vocais e sinusites. Problemas como estes comprometem o trabalho, diminuem a satisfação e a motivação, além de permitir a instalação de depressão e fadiga crônica.

Souza e Costa (2011) destacam que o tempo de docência pode contribuir para maiores desgastes na capacidade funcional, na aquisição de dores físicas e emocionais, assim como nos aspectos sociais dos professores. Ressalta-se que problemas semelhantes foram relatados por Mateos (2006), em relação ao aumento das possibilidades de risco que a profissão docente em educação física pode ocasionar, especialmente devido à falta de infraestrutura adequada e materiais necessários, a qual pode aumentar a sobrecarga muscular e, conseqüentemente, os desgastes físicos, resultando em lesões ou doenças causadas por condições indevidas na sua tarefa profissional.

Por estar em contato direto com os alunos em ambiente aberto, o professor está mais exposto aos riscos devido: ao fluxo de deslocamento e descontração dos alunos; execução de movimentos durante a demonstração das atividades; longos períodos em pé; uso de materiais e espaços em condições inadequados, os quais podem facilitar o acometimento de diferentes lesões; influência negativa de relacionamentos conturbados com a gestão, colegas e alunos indisciplinados; acúmulo de tarefas; monotonia; expectativa reduzida de desenvolvimento na carreira; insegurança; preocupação; pânico, violência; tensão; decepção; ansiedade; esgotamento; desgaste emocional; estresse; além de problemas pessoais e familiares e outras inúmeras circunstâncias que podem modificar o estado de saúde físico e mental dos docentes em Educação Física. Ou seja, a junção da precariedade das condições de trabalho e das atitudes pessoais é a causa de maior interferência no estado de saúde dos professores e enfatiza que elas apontam para um quadro cada vez mais debilitado da relação entre saúde, vida e trabalho (BATISTA, 2008).

Toda a complexidade de transformações vivenciadas no mundo do trabalho, fruto especialmente da globalização e da intervenção tecnológica, pode contribuir para avanços no trabalho. Porém, ao mesmo tempo trouxe sérias conseqüências, a começar pela decadência das relações humanas, em que a competitividade ganhou a disputa em relação ao cooperativismo entre os trabalhadores. Isso ficou bastante evidente no espaço escolar, desencadeando uma

infinidade de insegurança, ansiedade e diminuição da autoestima. Assim, a influência desses sentimentos e das próprias características da função no trabalho, mesmo que o trabalhador busque melhorias para evitar tais circunstâncias, quando somadas ao desgaste dos constantes fracassos, estará vulnerável ao surgimento da síndrome de burnout (CRUZ et al., 2010).

Neste sentido, a escola tem se mostrado um ambiente perfeito à proliferação de condições insatisfatórias de saúde. Por vezes seu ambiente conflituoso como está distribuído tem sido capaz de desencadear sintomas psicossomáticos, desgastes emocionais, físicos e comportamentais dos docentes (BATISTA, 2008; SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Dentre as condições de insatisfação com o trabalho, e que têm feito com que os professores se sintam abandonados, destacam-se o descaso das autoridades, o mau comportamento dos alunos, a infiltração de marginais no seio da escola, que agem com violência e rompem com o direito e o respeito ao professor dentro e fora desta, além de uma infinidade de situações que vão minguando aos poucos a qualidade do professor, que adoecidos, aumentam os índices *Burnout* (FERENHOF; FERENHOF, 2002).

Além disso, os relacionamentos no ambiente de trabalho podem configurar-se como componente fundamental para a atividade docente, sobretudo quando se trata da relação professor-aluno, visto que a razão de ser professor é o aluno. Neste sentido, o relacionamento se apresenta como o componente fundamental podendo ser prazeroso, quando acontece de forma satisfatória. Porém, pode ter um caráter de tensão e estresse quando o contrário ocorre (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Com relação à Síndrome de *Burnout*, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP), pode ser compreendida como uma exaustão emocional ligada à desistência do trabalho, com relatos de casos cada vez mais recorrentes (BATISTA, 2008; SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

O *Burnout* é caracterizado por uma doença recorrente das relações no trabalho. Entende-se que a exaustão emocional pode ocorrer pelo fato de o trabalhador não se sentir mais capacitado psicologicamente para desempenhar suas funções. Outro aspecto característico da doença é a Despersonalização que o trabalhador desenvolve por meio de atitudes negativas, como o cinismo e o desprezo para com as pessoas de seu meio, atribuindo-lhes muitas vezes o motivo de seu fracasso, eliminando a afetividade. Por fim, a baixa Realização Profissional

se apresenta como uma forma que o trabalhador tem de se avaliar negativamente, sente-se infeliz sobre si mesmo e insatisfeito com suas realizações no trabalho (MASLACH; SUSAN, 1981).

A partir das tensões postas frente à docência, desencadeiam-se processos que à primeira vista parecem ser mais evidentes em relação aos prejuízos de ordem psicológica, visto que os sentimentos de estabilidade na carreira, cumprimento das garantias legais, relacionamentos, equilíbrio de tempo entre lazer e trabalho, estimulam fatores estressantes quando não são efetivamente percebidas pelos docentes. Entretanto, as repetidas ocorrências que a princípio se configuram em distúrbios mentais podem desencadear processos patológicos de ordem física também. Vale ressaltar que, quando estes sentimentos são positivos, significam a satisfação do professor com a sua profissão e podem propiciar uma melhor sensação de bem-estar (MOREIRA et al., 2009).

Os professores de Educação Física têm relatado problemas físicos ligados especialmente à sobrecarga de trabalho, à exposição em diferentes ambientes e materiais; à permanência em uma mesma posição por longo período de tempo; ao trabalho repetitivo; ao ritmo acelerado que a atividade impõe, dentre outros. A maior parte dos professores se refere aos problemas em relação à postura (varizes em membros inferiores, dores nas costas, pernas, braços, músculos de forma geral), problemas nas cordas vocais (dor na garganta, rouquidão), fadigas, problemas relacionados ao sono, enxaquecas, perturbações nos sistemas: cardiovascular, respiratório e gastrointestinal, sinusite, lesões por esforços repetitivos, anemia, hipertensão, câncer de pele, asma e lombalgia (DELCOR et al., 2004; SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Os estudos internacionais também destacam que os problemas relacionados ao trabalho são fortes desencadeadores dos processos de adoecimento dos professores. Situações como baixa autoridade e autonomia na tomada de decisões, métodos ineficientes de controle sobre o trabalho, relacionamentos prejudicados, falta: de feedback positivo, de trabalho desafiador, de recompensa, de valorização adequada, de confiança, de liderança organizacional, de compromisso, de responsabilidade, de vocação para a docência, denúncias e rotinas rígidas. Todas estas situações e outras podem ser observadas como formas negativas de colaboração para a saúde do professor de Educação Física (AHMADIAN; FARSHBAF; VAFAEIAN, 2015; BAÑOS; PAÑEGO; HERRERO, 2008).

Por outro lado, Baños; Pañego; Herrero (2008) destacam também atitudes que podem contribuir para melhores percepções de saúde e que impedem a *Burnout* nos docentes, dentre elas, a cooperação entre os colegas, atitudes positivas, empenho e dedicação.

Diante do quadro de insatisfação docente, existem urgentes necessidades de mudanças organizacionais no ambiente de trabalho, em busca de um local que seja mais saudável, e isto só será possível se forem implementados programas de formação em controle do estresse e assistência aos servidores (PANAGOPOULOS; ANASTASIOU; GOLONI, 2014). Outra forma de melhorar estas situações prejudiciais à saúde seria adotada se os próprios professores de educação física incorporassem em sua prática diária a atividade física regular fora do ambiente de trabalho. Esta ação possui uma capacidade de profilaxia muito grande contras as lesões crônicas provocadas especialmente pelas longas horas de pé (LEMOYNE et al., 2007).

Em suma, os problemas enfrentados pelos docentes em Educação Física têm evidenciado resultados preocupantes, inclusive no sentido de que, mesmo esta área tendo liberdade maior de ação no que se refere aos espaços abertos de suas aulas e contato mais próximo com o alunado, não tem feito diferença em relação ao acometimento de patologias, registrando um número elevado de afastamentos dos professores, sendo que os transtornos psíquicos aparecem em maior evidência (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

2.3 PESQUISAS SOBRE O BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA CONFORME A CARREIRA DOS PROFESSORES

Existem diferentes critérios para analisar os diversos momentos da carreira dos docentes. Dentre estes critérios, os anos de docência e idade do professor são utilizados para entender o percurso profissional podendo ser compreendidos por meio dos estudos de Huberman (2000), Gonçalves (2000), Nascimento e Graça (1998), Farias (2010) e Sikes (1985).

A carreira docente possui uma infinidade de situações que refletem o comportamento, as ações e as atitudes dos professores. Nesse emaranhado de experiências, marcado pela luta pra se manterem na carreira, para serem aceitos e galgarem oportunidades futuras de crescimento, melhores condições no trabalho,

reconhecimento, dentre tantos outros aspectos importantes, vão construindo a sua trajetória profissional. Revestidos por sentimentos de satisfação que os podem levar a uma melhor percepção de bem-estar ou, ao contrário, uma insatisfação capaz de gerar o mal-estar docente. Neste sentido, alteram-se o parâmetro individual, ou seja, o estilo de vida, assim como o parâmetro socioambiental, referente às questões do trabalho, o que culmina no prejuízo à saúde, à medida que se avança na carreira (LEMOS; CRUZ, 2005; BOTH, 2011).

Huberman (2000) descreveu a carreira como um processo não linear, permeado por retrocessos, sucessos, fracassos, descontinuidades e por isso mesmo não pode depender apenas do professor em si, conta necessariamente com as relações que se estabelecem nestes espaços, bem como com as características institucionais, os aspectos políticos, econômicos e sociais. Nesta perspectiva, tentar entender como os docentes se apresentam em cada período distinto da carreira não significa a certeza de que estão alocados de maneira uniforme nas categorias pré-estabelecidas. Assim, é possível que apresentem características de um ciclo/etapa/fase mais à frente ou, ao contrário, anterior ao que se encontram.

As pesquisas nacionais consultadas demonstraram a tendência de delimitar os diferentes momentos da carreira docente, utilizando-se para isso dos ciclos de desenvolvimento. Entretanto, os estudos internacionais a fazem de um modo mais geral, relacionando à faixa etária, tempo de serviço ou anos de docência, destacando em sua maioria os docentes mais ou menos experientes.

2.3.1 Satisfação dos Professores Considerando o Desenvolvimento da Carreira

Pode-se inferir que a satisfação no trabalho está relacionada aos fatores externos e internos à escola, os quais de forma direta ou indiretamente interferem na prática pedagógica dos professores. Esses fatores são vastos, porém, geralmente são oriundos da situação política, econômica, material, familiar e pessoal (FARIAS, 2000; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002;).

Sob tais aspectos, a satisfação ocorre no seio da escola pelo sentimento de permanência na docência e está intimamente ligada às boas relações interpessoais, provenientes da afetividade e do aprendizado do aluno. Por outro lado, o desejo de abandono da profissão evidencia o sentimento de insatisfação dos professores e estão frequentemente associados às constantes desvalorizações da

profissão, às precárias condições de trabalho que podem ser percebidas nas estruturas inadequadas e à escassez de materiais e à remuneração insuficiente, que são circunstâncias frequentemente observadas nas escolas públicas (SILVA; KRUG, 2007). Assim, quando observadas as pesquisas que remetem à Satisfação no Trabalho do docente em educação Física, foram evidenciadas características semelhantes, bem como algumas particularidades (Quadro1).

Quadro 1 – Relação de estudos nacionais e internacionais sobre a Satisfação no Trabalho do Docente em Educação Física ao longo da carreira profissional.

Autores	Amostra	Instrumento	Principais Variáveis
Macdonald (1995)	22 professores de Educação Física de Queensland – Austrália.	Entrevistas gravadas, revistas, fotografias e notas de campo.	Status Profissional, Trabalho Docente e Cultura da Escola.
Smyth (1995)	12 professores de Educação Física que completaram um ano de trabalho em escolas primárias ou secundárias dos Estados Unidos.	Entrevista semiestruturada	Percepção dos Docentes sobre o Local de Trabalho.
MacDonald (1999)	11 professores de Educação Física de escolas públicas de Queensland	Entrevista semiestruturada	Experiência docente, Competência Profissional, Empenho no Trabalho e Autoridade.
Moreira, Fox e Sparkes (2002)	183 Professores de Educação Física da região sudoeste da Inglaterra	Perfil de Motivação para Professores de Educação Física (MPPE)	Motivação no Trabalho
Smith e Leng (2003)	74 professores de Educação Física de Singapura	Questionário Sociodemográfico e sobre as condições do ambiente de trabalho e o Maslach Burnout Inventory	Síndrome de burnout e Condições do Ambiente de Trabalho
Fejgin, Talmor e Erlich (2005)	363 professores de Educação Física do ensino fundamental de Israel.	Escala de Burnout Friedman's, Questionário sobre o Ambiente de Trabalho	Síndrome de burnout e Trabalho
Koustelios e Tsigilis (2005)	175 professores de Educação Física do ensino fundamental e médio da região nordeste da Grécia	Inventário de Satisfação no Trabalho (ESI) e Maslach Burnout Inventory	Satisfação do Trabalho e Síndrome de burnout
Gaspari et al. (2006)	21 Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio que atuavam nas redes estaduais e particulares dos estados de Minas Gerais e São Paulo	Entrevista semiestruturada	Percepção dos professores da realidade do ensino da Educação Física
Al-Mohannadi e Capel (2007)	202 professores de Educação Física do Qatar.	Questionário desenvolvido para professores de Educação Física do Egito	Estresse e Ano letivo
Lemos, Nascimento e Borgatto (2007)	380 professores de Educação Física do magistério público estadual do Rio Grande do Sul	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual.	Qualidade de Vida no Trabalho, Estilo de Vida e Ciclos de Desenvolvimento Profissional.
Whipp, Tan e Yeo (2007)	3 professores de Educação Física escolar da Austrália	Entrevista a partir do constructo da Qualidade de Vida no Trabalho	Satisfação no Trabalho, História da carreira, marcos educacionais, decisões sobre o movimento e ambiente de trabalho.

Both, Nascimento e Borgatto (2008a)	580 professores de Educação Física do magistério público estadual de Santa Catarina	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio	Qualidade de Vida no Trabalho e os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.
Cuscó e Wells (2008)	22 professores de Educação Física do município de Plaza de la Revolución – Colombia	Questionário construído para o estudo	Satisfação no Trabalho
Farias et al. (2008b)	380 professores de Educação Física do magistério público estadual do Rio Grande do Sul	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio	Qualidade de Vida no Trabalho e Ciclos de Desenvolvimento Profissional
Folle et al. (2008a)	54 professores de Educação Física da Educação Infantil de duas redes municipais de Educação (Chapecó e Florianópolis)	Questionário construído especificamente para esta investigação.	Experiência no Ensino da Educação Infantil e Aspectos do Trabalho
Folle et al. (2008b)	54 professores de Educação Física da Educação Infantil de duas redes municipais de Educação (Chapecó e Florianópolis)	Questionário construído especificamente para esta investigação.	Experiência no Ensino da Educação Infantil e Aspectos do Trabalho
Ramzaninezha et al. (2009)	231 Professores de Educação Física da província de Guilan – Iran	Escala de Fatores de Retenção no Trabalho	Manutenção no Trabalho
Silva e Nunez (2009)	69 professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul	Whoqol-bref	Qualidade de Vida e Satisfação no Trabalho Idade/Tempo de Docência
Both e Nascimento (2010)	44 Professores de Educação Física da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Santa Catarina	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual e Maslach Burnout Inventory	Qualidade de Vida no Trabalho, Estilo de Vida, Síndrome de burnout
Ehsani (2010)	181 Professores de Educação Física do departamento de Esfahan – Iran	Questionário Perfil de Liderança Transformacional e Tranacional (TLP) e Escala da Satisfação no Trabalho (JFS) e Questionário Sociodemográfico e Profissional	Liderança, Satisfação no Trabalho
Farias (2010)	64 professores de Educação Física da rede pública municipal de Porto Alegre – RS	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e	Qualidade de Vida no Trabalho, Ciclos de Desenvolvimento Profissional e Tempo de Serviço

		Médio.	
Moreira et al. (2010a)	654 Professores de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual.	Ciclos de Desenvolvimento Profissional, Qualidade de Vida no Trabalho e Estilo de Vida
Moreira et al. (2010b)	654 Professores de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual	Trabalho, Estilo de Vida e Ciclos Vitais
Aldmour (2011)	117 Professores e Supervisores de Educação Física da Universidade Aplicada Al-Balqa da Jordânia	Questionário Sociodemográfico e Profissional da Satisfação no Trabalho	Características Sociodemográficas e Profissionais e Satisfação no Trabalho
Brouwers, Tomic e Boluijt (2011)	311 Professores de Educação Física da Holanda	Questionário Sociodemográfico, Maslach Burnout Inventory para Professores, Questionário de Dutch para avaliação do estresse organizacional, Maastricht Autonomy Questionnaire para professores, Emotional Support Subscale of the Social Support List – Discrepancies, Questionário construído para o estudo para avaliar sentimento de auto eficácia e demandas do trabalho.	Tempo de Trabalho, Idade, Síndrome de Burnout, Demandas do Trabalho, Autonomia e Controle do Trabalho, Administração do Suporte dos Colegas e da Escola, Auto Eficácia e Demandas do Trabalho
Kafkas et al. (2011)	1230 Professores de Educação Física da Turquia	Questionário sociodemográfico e profissional, Minnesota Satisfaction Questionnaire e Whoqol-Bref	Tempo de Serviço, Satisfação no Trabalho e Qualidade de Vida
Majeric, Leskosek e Erpic (2011)	501 Professores da Eslovênia que participavam da formação continuada em Educação Física	Teachers' Motivation for Lifelong Learning Questionnaire	Características Sociodemográficas e Profissionais e Motivos para Participar da Formação Permanente
Levandovski, Ogg e Cardoso (2011)	102 Professores de Educação Física de 14 cidades do Estado do Paraná – Brasil	Questionário sociodemográfico e profissional e Questionário construído para o estudo com base na literatura	Características Sociodemográficas e Profissionais e Violência na Escola
Sáenz-López; Almagro e Ibáñez (2011)	45 Professores de Educação Física de Escola Primária de Andaluzia da Espanha	Inventário dos problemas do ensino (ITP) e Entrevista Semiestruturada	Dimensões do Ensino e Percepções do Primeiro Ano de Atuação na Escola
Souza e Costa (2011)	200 Professores de Educação Física das redes estadual e municipal da	Questionário Medical Outcomes Study 36-item Short Form Health Survey (SF-36)	Qualidade de Vida, Trabalho e Aspectos Sociodemográficos e Profissionais

	cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul		
Mousavi et al. (2012)	215 Professores de Educação Física da Província de Zanjan – Irã	Siberia Schernig's Emotional Intelligence Questionnaire, Wysocky and Kromm's Job Description Index e Questionário Sociodemográfico	Inteligência Emocional, Satisfação no Trabalho e Variáveis Sociodemográficas
Yildirim, Uzum e Yildirim (2012)	311 Professores de Educação Física da Província de Hatay - Turquia	Questionário Sociodemográfico e os questionários adaptados para avaliar o Comportamento da Cidadania Organizacional e o Compromisso Organizacional	Variáveis Sociodemográficas e Comportamento da Cidadania Organizacional e Compromisso Organizacional
Both et al. (2013)	1645 Professores de Educação Física dos Magistérios Públicos Estaduais da Região Sul do Brasil	Questionário Sociodemográfico, Perfil do Estilo de Vida Individual e Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio	Ciclos de Desenvolvimento Profissional, Bem Estar do Trabalhador Docente, Satisfação no Trabalho e Estilo de Vida.
Çelik e Bastürk (2013)	59 Professores de Educação Física e Esportes da Província de Denizli - Turquia	Questionário Sociodemográfico e o Minnesota Satisfaction Questionnaire	Variáveis Sociodemográficas e Satisfação no Trabalho
Lüdorf e Ortega (2013)	29 Professores de Educação Física da cidade do Rio de Janeiro – Brasil	Entrevista semiestruturada	Sentimento dos Professores Experientes
Both et al. (2014)	1645 Professores de Educação Física dos Magistérios Públicos Estaduais da Região Sul do Brasil	Questionário Sociodemográfico e Perfil do Estilo de Vida Individual	Ciclos Vitais e Estilo de Vida
Cieslinski e Szum (2014)	80 Professores de Educação Física da Polônia	Questionário Sociodemográfico e QWL Index	Faixa Etária, Sexo, Nível de Ensino e Qualidade de Vida no Trabalho
Ješinová et al (2014)	113 Professores Especialistas em Educação Física adaptada nos EUA	Satisfação no trabalho (Herzberg)	Satisfação/Insatisfação no trabalho
Kumar (2014)	60 Professores de Educação Física do Distrito de de Rohtak, Índia	Escala de satisfação de trabalho (JSC)	Satisfação no Trabalho e Tempo de Experiência
Mäkelä, Hirvensalo e Whipp (2014)	808 Professores de Educação Física da Finlândia	Questionário Sociodemográfico. Versão modificado do Job Satisfaction of PE Teachers e Teacher Follow-Up Survey	Característica de Permanência ou Abandono da Profissão e Satisfação no Trabalho
Mäkelä et al. (2014)	994 Professores de Educação Física da Finlândia	Questionário Sociodemográfico. Modificações dos questionários Teacher Follow-up Survey, Billingsley's Attrition Model e Job Satisfaction of PE Teachers	Característica de Permanência ou Abandono da Profissão e Satisfação no Trabalho
Panagopoulos,	105 professores de educação física das	Maslach Burnout Inventory e Escala da	Trabalho e Burnout

Anastasiou e Goloni (2014)	escolas públicas primárias do município de Patras na Grécia.	Satisfação no Trabalho durante o ano lectivo 2012-2013	
Tajnia et al. (2014)	285 Professores de Educação Física da Província do Azerbaijão do Leste - Irã	Questionário Sociodemográfico e Job Satisfaction Questionnaire	Satisfação no Trabalho e Variáveis Sociodemográficas
Farias et al. (2015)	64 Professores de Educação Física do Magistério Público Municipal de Porto Alegre – Brasil	Questionário Sociodemográfico e a Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio	Tempo de Serviço, Ciclos de Desenvolvimento Profissional e Satisfação no Trabalho
Mäkelä e Hirvensalo (2015)	655 Professores de Educação Física da Finlândia	Adaptação dos Questionários que abordavam Qualidade de Vida, Atividade Física, Motivação para o Trabalho, Competência Profissional e do Trabalho, Ambiente, Equilíbrio de Tempo entre Trabalho e Família, Resiliência do Estresse e Questionário Sociodemográfico	Faixa Etária, Sexo e Aspectos Ligados ao Trabalho, Qualidade de Vida e Saúde
Mäkelä e Whipp (2015)	234 Professores de Educação Física da Província Austrália Ocidental – Austrália	Questionário Sociodemográfico e Adaptação do Questionário para avaliar as intenções dos Professores de Educação Física	Variáveis Sociodemográficas, Satisfação no Trabalho, Intenções na Carreira, Razões para deixar a Profissão
Mäkelä, Hirvensalo e Whipp (2015)	751 Professores de Educação Física da Finlândia	Questionário Sociodemográfico. Modificações dos questionários Teacher Follow-up Survey e Job Satisfaction of PE Teachers	Variáveis Sociodemográficas, Característica de Permanência ou Abandono da Profissão e Satisfação no Trabalho
Pozzatti et al. (2015)	87 Professores de Educação das cidades de Vitória, Nova Venécia, Santa Tereza, Viana e Guarapari – Brasil	Questionário estruturado para pesquisa contendo perguntas abertas e fechadas	Condições dos professores no momento atual e início da carreira, Condições estruturais de Trabalho e Saúde dos Professores
Zurita Ortega et al. (2015)	122 Professores de Educação Física da Província de Cienfuegos - Cuba	Questionário Sociodemográfico e parte do Overall Job Satisfaction Scale	Tempo de Experiência e Satisfação no Trabalho

Quando observados os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, considerando-se o tempo de experiência na docência, foi possível verificar que os professores dos ciclos finais do Rio Grande do Sul são mais satisfeitos com o trabalho do que os docentes dos ciclos iniciais, o que demonstra que o avançar da carreira torna os professores mais satisfeitos com o trabalho (FARIAS et al., 2008b; FARIAS, 2010; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007).

Em contrapartida, os professores que se encontram nos ciclos finais (diversificação e estabilização) do Paraná demonstraram menor satisfação com o trabalho, quando a comparação é feita com os ciclos de entrada e consolidação. Neste sentido, evidencia-se que, com o avançar da carreira docente, há uma redução dos níveis de satisfação, especialmente nas dimensões condições de trabalho; oportunidade imediata para o uso e desenvolvimento das capacidades humanas; oportunidade futura de crescimento e segurança; constitucionalismo na organização do trabalho e trabalho, espaço total de vida e relevância social, o que contrapõe os resultados percebidos com os docentes do Rio Grande do Sul. Exceto na dimensão relacionada aos salários, em que os professores se mostraram também insatisfeitos e com tendência de piora ao longo dos anos, foram percebidos elevados índices de satisfação pela maioria dos professores em todos os ciclos. Entretanto, os docentes do ciclo de consolidação apresentaram maior ocorrência de satisfação, nas dimensões, autonomia, progressão na carreira, leis e normas do trabalho, equilíbrio entre o trabalho e o lazer, relevância social e avaliação global (MOREIRA et al., 2010a).

Resultados semelhantes aos do Paraná foram evidenciados pelos docentes do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, em que os professores dos ciclos finais se apresentaram mais insatisfeitos que os professores do ciclo de entrada, especialmente quanto à remuneração, condições de trabalho, autonomia, equilíbrio entre o trabalho e o lazer, relevância social da profissão e avaliação geral (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008a).

Na comparação dos ciclos de desenvolvimento profissional e os fatores que determinam a insatisfação na profissão docente, perceberam-se níveis significativos entre os professores das fases de diversificação e estabilização. Ou seja, os docentes mais experientes estavam mais insatisfeitos do que os professores em início de carreira, com relação aos determinantes institucionais (FOLLE et al., 2008a). No que se refere ao tempo de experiência na carreira, não foram

observadas associações significativas em relação aos fatores que podem influenciar a satisfação ou insatisfação no trabalho dos professores dos Centros de Educação Infantil do município de Florianópolis-SC (FOLLE et al., 2008b).

Situação semelhante foi verificada quanto ao tempo de docência e à idade, os quais não foram estatisticamente associados à qualidade de vida no trabalho como se esperava (SILVA; NUNEZ, 2009). Por outro lado, os docentes mais jovens, com idade até 30 anos, apresentaram melhor capacidade para exercer suas funções e em relação ao suporte das limitações físicas. Percebeu-se, também, que os professores mais experientes se mostraram com a pior capacidade funcional, dor, limitações sociais e emocionais (SOUZA; COSTA, 2011).

Não foram evidenciadas diferenças significativas entre idade e tempo de docência dos professores quando considerados os atos de violência na escola (LEVANDOSKI, OGG; CARDOSO, 2011).

Quando considerados os professores com 25 anos ou mais de docência, percebeu-se a satisfação com a possibilidade de acompanhar a formação dos alunos, de contribuir no processo educacional. Em contrapartida evidenciou-se que os professores se sentem exigidos funcionalmente e fisicamente com o passar do tempo e essa capacidade física não é compatível com as ideias que os docentes apresentam (LÜDORF; ORTEGA, 2013).

Quando observados os magistérios públicos estaduais que compõem a região sul do Brasil, verificou-se que os docentes mais experientes apresentaram na dimensão tempo total de espaço e lazer maior incidência de insatisfação e menor satisfação quando comparados aos docentes dos ciclos iniciais. Contudo, estavam mais satisfeitos com as condições de trabalho. Por outro lado, os docentes dos ciclos finais estavam mais insatisfeitos com a autonomia e a oportunidade de progredir na carreira do que os professores menos experientes. Destaca-se que os professores do ciclo de consolidação estão menos insatisfeitos com as condições de trabalho e mais satisfeitos com a autonomia, além de demonstrar menor insatisfação e maior satisfação na avaliação geral, embora esta dimensão não tenha apresentado estatísticas significativas. Ressalta-se, porém, que o avanço nos ciclos, aumenta o nível de insatisfação docente (BOTH et al., 2013).

Quando observadas as redes públicas e privadas dos estados de Minas Gerais e São Paulo, verificaram-se que tanto os professores do início de carreira quanto os que estão no final dela mostraram-se preocupados com o

cotidiano escolar. Entretanto, os docentes novatos demonstraram sentir mais preocupação ao lidar com alunos indisciplinados e desinteressados, com as condições de trabalho, especialmente pela falta de infraestrutura e de materiais e com a baixa relevância da disciplina, percebida pela falta de apoio do governo e dos demais professores da escola (GASPARI et al., 2006).

Quando comparado aos ciclos vitais, os professores que estão no meio da carreira docente estavam menos insatisfeitos com as condições de trabalho e na avaliação global da satisfação no trabalho. Os resultados demonstram que os docentes mais jovens são mais satisfeitos com a progressão na carreira e menos insatisfeitos com a integração social no ambiente de trabalho e relevância social do trabalho (MOREIRA et al., 2010b).

Em relação à avaliação dos magistérios públicos estaduais que compõem a região sul do Brasil, observou-se que os docentes com até 29 anos estão mais satisfeitos com a remuneração, menos satisfeitos com as condições de trabalho, menos insatisfeitos com a oportunidade de progressão na carreira e com a avaliação global da satisfação no trabalho. Destaca-se que os docentes com idade entre 30 e 39 anos, que estão em fase de transição na carreira, mostraram-se mais insatisfeitos com a remuneração e as condições de trabalho. Os docentes de 50 anos ou mais apresentaram maior índice de insatisfação em relação às garantias estatutárias e à progressão na carreira, além de menor índice de insatisfação com o equilíbrio de tempo entre o trabalho e lazer, quando comparado aos docentes com idade de 40 a 49 anos. Por fim, os professores mais velhos apresentaram maiores níveis de satisfação e insatisfação no trabalho (BOTH et al., 2014).

Quando avaliado o magistério público municipal de Florianópolis (Santa Catarina), observou-se que a faixa etária apresentou associação significativa com a avaliação global da qualidade de vida no trabalho, evidenciando maior satisfação por parte dos professores com 40 anos ou mais quando comparados aos de até 39 anos (BOTH; NASCIMENTO, 2010).

Em relação aos estudos Internacionais, pode-se observar, assim como na realidade brasileira, semelhanças e diferenças no percurso profissional dos docentes em Educação Física. Os estudos pesquisavam professores dos seguintes países: Austrália (MACDONALD, 1995; 1999; WHIPP; TAN; YEO, 2007); Colômbia (CUSCÓ; WELLS, 2008); Eslovênia (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011); Espanha (SÁENZ-LÓPEZ; ALMAGRO e IBÁÑEZ, 2011); Estados Unidos (SMYTH,

1995; JEŠINOVÁ et al., 2014); Finlândia (MAKELA; HIRVENSALO; WHIPP, 2015; MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015; MÄKELÄ et al., 2014; MÄKELÄ, 2014); Holanda (BROUWERS; TOMIC; BOLUIJIT, 2011); Índia (KUMAR, 2014); Inglaterra (MOREIRA, FOX e SPARKES, 2002); Irã (RAMZANINEZHA et al., 2009; EHSANI, 2010; MOUSAVI; YARMOHAMMADI; NOSRAT, 2012; TAJNIA et al., 2014); Israel (FEJGIN; TALMOR; ERLICH, 2005); Jordânia (ALDMOUR, 2011); Qatar (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007); Singapura (SMITH; LENG, 2003); Turquia (ÇELIK; BAŞTÜRK, 2013; KAFKAS et al., 2011; YILDIRIM; UZUM; YILDIRIM, 2012).

Os estudos que destacam os professores com menos experiência na docência identificaram insatisfação quanto ao *status* da disciplina, o que se reflete na desvalorização e marginalização da Educação Física dentro e fora do espaço escolar (MACDONALD, 1995; SÁENZ-LOPES; ALMARGRO; ILBAÑEZ, 2011; SMYTH, 1995); falta de materiais e instalações inadequadas para o desenvolvimento das aulas (SÁENZ-LOPES; ALMARGRO; ILBAÑEZ, 2011; SMYTH, 1995); conflitos nos relacionamentos com pais e alunos (SÁENZ-LOPES; ALMARGRO; ILBAÑEZ, 2011), e com demais professores (MACDONALD, 1995); dificuldades de organização e controle da turma (SÁENZ-LOPES; ALMARGRO; ILBAÑEZ, 2011); presença ou não de apoio dos colegas mais experientes (MACDONALD, 1995; SMYTH, 1995), baixa percepção de eficácia no ensino (SMYTH, 1995) e de tomada de decisão (MACDONALD, 1995); natureza repetitiva do trabalho de educação física, limitando o desenvolvimento intelectual (MACDONALD, 1995); inexperiência para lidar com forças sociais e políticas que agem dentro da escola (SMYTH, 1995); ausência de sentimentos de pertencer ao ambiente escolar (MACDONALD, 1995); frustração por não escolher a escola em que iria ministrar aulas, preocupação com a imagem e entendiam o poder como algo repressivo (MACDONALD, 1999); deixam a profissão: pela falta de apoio do colegiado e por diferentes motivos relacionados aos alunos. Cerca de 7% dos professores abandonam a profissão nos seus primeiros 5 anos, têm menos que 50 anos e o tempo médio de ensino de 9 anos (MÄKELÄ et al., 2014) e porque este é o período em que ganham menos e que mais necessitam de um bom salário, especialmente por causa da constituição de uma família (CIESLINSKI; SZUM, 2014); professores com 10 anos de docência, se houvesse a oportunidade de trocar de trabalho, a maioria tomaria essa atitude (CUSCÓ; WELLS, 2008); situações de estresse no início e fim do ano letivo (problemas com alunos, remuneração e

currículo), sendo que no final do ano letivo observou-se maior estresse devido à carga de trabalho elevada (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007); menor competência profissional e mais estresse mental (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015); insatisfação com fatores intrínsecos e extrínsecos no trabalho (MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002); os professores menos experientes apresentaram menores índices nas dimensões: altruísmo, consciência, cortesia, espírito esportivo e virtude cívica (YILDIRIM; UZUM; YILDIRIM, 2012).

Por outro lado, foram também percebidos aspectos positivos pelos docentes com menos tempo de docência, como a baixa preocupação em relação ao reconhecimento e apoio de colegas, inclusive na avaliação geral dos fatores de manutenção do trabalho, quando comparados aos docentes com maior experiência (RAMZANINEZHA et al., 2009); a menor preocupação quanto à falta de reconhecimento também foi percebida para os professores menos experientes do Qatar (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007); em vivências significativas fora da sala de aula, ou seja, em situações extracurriculares, como jogos e outros eventos (MACDONALD, 1995); boa relação com profissional experiente permitiu adquirir maior autonomia e melhores relacionamentos com gestores, pais e alunos (SMYTH, 1995); maior satisfação com a cooperação dos colegas (MÄKELÄ, 2014); com os fatores intrínsecos do trabalho (evolução da aprendizagem dos alunos) e extrínsecos (férias ou pausas no trabalho); maior investimento pessoal (MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002); demonstravam ser mais motivados (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011; MAKELA; HIRVENSALO; WHIPP, 2015); maior carga horária de ensino e menor carga horária de horas atividades (MAKELA; HIRVENSALO; WHIPP, 2015).

Em relação aos professores mais experientes, observou-se que este grupo é mais propenso a deixar a profissão preocupado com questões que podem levar ao abandono da profissão, tais como: a pouca participação na tomada de decisões acerca questões escolares, bem como a falta de respeito por parte dos pais e da própria gestão (WHIPP; TAN; YEO, 2007), por motivos financeiros (CIESLINSKI; SZUM, 2014), por carga de trabalho elevada (MÄKELÄ; WHIPP, 2015; MÄKELÄ et al., 2014) e os fatores administrativos, sendo que o maior grupo de professoras que saía da docência possuía 20 anos ou mais de experiência; os que alteraram de função docente apresentaram maior idade e tempo de ensino em educação física quando saíram da profissão que os professores que simplesmente

saíram (MÄKELÄ et al., 2014); os professores que ficavam ou abandonavam a profissão eram mais experientes que os que se moviam de escola para escola (MÄKELÄ, HIRVENSALO e WHIPP, 2014); apresentavam ter menor capacidade para o trabalho do que os mais jovens (MÄKELÄ e HIRVENSALO, 2015); apresentaram no início e no fim do ano letivo problemas com os alunos, baixos salários e ao final do ano uma redução da carga de trabalho (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007); elevadas funções administrativas e conseqüentemente menos investimento no trabalho docente (MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002); com o passar do tempo a rotina e a intensificação do trabalho trazem insatisfação, e a competência profissional é reconhecida somente no final da carreira (MACDONALD, 1999).

Em contrapartida, os professores mais experientes eram mais satisfeitos com: o trabalho (ALDMOUR, 2011), a autopercepção de competência (MÄKELÄ; WHIPP, 2015), os recursos do trabalho (MAKELA; HIRVENSALO; WHIPP, 2015; ZURITA ORTEGA et al., 2015), os companheiros, o chefe, a responsabilidade repassada, o salário, as relações entre trabalhadores e direção da escola, a promoção na carreira, a gestão da escola, o horário de trabalho, os tipos de tarefas realizadas no trabalho e a estabilidade (ZURITA ORTEGA et al., 2015), a cooperação dos alunos (MÄKELÄ, 2014).

Destaca-se que os professores mais experientes eram mais empolgados e comprometidos (MÄKELÄ, 2014; MAKELA; HIRVENSALO; WHIPP, 2015) e possuíam maior desejo de permanência na profissão (MÄKELÄ, 2014). Além disso, os professores mais experientes sentiram menos a carga de trabalho ao final do ano letivo (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007); cumpriam as solicitações do trabalho (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011); viam o poder como algo positivo, pois havia a possibilidade de moldar o trabalho a ser desempenhado (MACDONALD, 1999) e, quando professores de escolas secundárias, sentiam-se menos afetados pelo próprio trabalho e suas condições, bem como pela supervisão a que eram submetidos (KOUSTELIOS; TSIGILIS, 2005).

Quando observada a conduta, entre passivos e empolgados, os docentes empolgados mais jovens eram mais comprometidos e satisfeitos com: o trabalho em geral, os recursos do trabalho, a comunidade, o gerenciamento das atividades, a qualidade do trabalho; e os professores empolgados mais experientes eram comprometidos e satisfeitos com: o trabalho em geral, os recursos, a perícia

no trabalho, o reconhecimento, o trabalho com a comunidade, os alunos, a qualidade do trabalho (MAKELA; HIRVENSALO; WHIPP, 2015).

Quando comparadas as redes de ensino de escolas secundárias públicas e privadas, constatou-se que os docentes das escolas públicas acima de seis anos de experiência, estavam mais satisfeitos com o trabalho do que os docentes das escolas privadas com menos de seis anos de experiência, os quais relataram insatisfação com o salário, materiais esportivos, estabilidade e segurança no trabalho das escolas privadas (KUMAR, 2014).

Foram identificados estudos em que não se encontrou associação significativa da satisfação no trabalho com o tempo de serviço (KAFKAS et al., 2011), bem como quando analisadas simultaneamente as duas variáveis de tempo de docência e a idade (EHSANI, 2010; FEJGIN; TALMOR; ERLICH, 2005; PANAGOPOULOS; ANASTASIOU; GOLONI, 2014; SMITH; LENG, 2003). O tempo de experiência não apresentou associação significativa quando analisada a quantidade total de estresse provocada pelas circunstâncias do trabalho (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007). Em contrapartida, existe correlação entre satisfação no trabalho com tempo de trabalho na escola e idade (ÇELIK; BAŞTÜRK, 2013).

Por outro lado, o tempo de docência revelou que todos os grupos de professores realizavam as formações para cumprir os requisitos do trabalho, e a idade apresentou correlação com as dimensões que tratavam sobre a motivação e cumprir requisitos do trabalho. Além disso, os professores que estavam no meio da carreira buscavam participar das formações por causa da promoção na carreira (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011).

Não foram encontradas associações entre a idade e tempo de experiência no ensino quando se observou a correlação significativa entre a Satisfação no Trabalho e a Síndrome de *Burnout*. Porém, percebeu-se a ocorrência de correlação significativa entre a satisfação no trabalho e as três dimensões de burnout de trabalho (PANAGOPOULOS; ANASTASIOU; GOLONI, 2014). Contudo, algumas correlações estavam associadas às tarefas psicológicas, sociais e burocráticas (SMITH; LENG, 2003). Por semelhante modo foram relacionadas aos fatores estruturais e às dimensões sociais da escola (FEJGIN; TALMOR; ERLICH, 2005).

Por outro lado, no estudo iraniano em que se comparavam professores de educação física e aqueles que não eram de educação física, não foi

evidenciada diferença significativa entre tempo de experiência e idade com inteligência emocional e estresse no trabalho (ABBASNEJAD; FARAHANI; NAKHAEI, 2013).

Foram percebidas diferenças de correlação com a satisfação no trabalho e inteligência emocional quando observada a experiência, em que os professores com 20 anos ou mais de atuação apresentavam maiores índices de correlação que os docentes que atuavam até 20 anos (MOUSAVI; YARMOHAMMADI; NOSRAT, 2012). Em contrapartida o tempo de experiência e a idade apresentaram mudança de percepção frente à satisfação com o trabalho (EHSANI, 2010; JEŠINOVÁ et al., 2014; TAJNIA et al., 2014), e os docentes mais jovens relataram ter menor índice de competência profissional (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015).

2.3.2 Estilo de Vida dos Professores Considerando o Desenvolvimento da Carreira

O Estilo de Vida tem sido retratado com maior ênfase nos últimos tempos. Dentre os interesses, está o fato de ter um modo de vida mais saudável, capaz de abranger todas as pessoas, independentemente da idade e de suas condições. Para isso, é necessário que haja uma junção de múltiplos fatores para que se tenha uma melhor condição geral de bem-estar e saúde (NAHAS, 2013).

Toda essa discussão em torno de hábitos mais saudáveis de vida pode ter sua origem a partir da nova forma de vida adotada pelas pessoas. As benesses provocadas pela evolução tecnológica, assim como as formas inadequadas de se viver, com redução significativa do tempo disponível, alimentação inapropriada, longas jornadas de trabalho, podem ser consideradas como responsáveis pelo aumento de inúmeras doenças, dentre essas, as crônico-degenerativas, que ainda são agravadas pela falta de gerenciamento do sistema de saúde, incapaz de criar alternativas para combater esses problemas cada vez mais frequentes (COSTA; MILANI, 2007).

Assim, a discussão a partir dos componentes: alimentação, atividade física, comportamento preventivo, relacionamento e controle do estresse tem se mostrado importante para aquisição de melhores hábitos de vida, para a população em geral, para os professores de Educação Física e demais profissionais da saúde, sendo estes últimos responsáveis diretos por divulgar e incentivar tais

comportamentos desde a mais tenra idade, com o objetivo de torná-los rotineiros inclusive na fase adulta (NAHAS, 2013).

Com relação aos estudos que buscaram relacionar o Estilo de Vida ao longo da carreira docente em Educação Física, constataram-se pesquisas com docentes: brasileiros (BOTH, NASCIMENTO e BORGATTO, 2007; LEMOS, NASCIMENTO e BORGATTO, 2007; LEMOS, 2007; MOREIRA et al., 2010a; MOREIRA et al., 2010b; CANABARRO, NEUTZLING e ROMBALDI, 2011; HARTWIG, ROMBALDI e SILVA, 2012; SALLES; EGERLAND; BARROSO, 2012; LÜDORF e ORTEGA, 2013; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014); cipriotas (CHRISTODOULOU, 2010); eslovenos (KOVAC et al., 2013a; KOVAC et al., 2013b); finlandeses (VIHKO et al., 1992; RINTALA et al., 2003; MÄKELÄ e HIRVENSALO, 2015); norte-americanos (KELLEY E GILL, 1993); suecos (SANDMARK, 2000), gregos, catarianos (AL-MOHANNADI e CAPEL, 2007); iranianos (ABBASNEJAD, FARAHANI e NAKHAEI, 2013); italianos (CARRARO et al., 2010) e turcos (KAFKAS et al., 2011). (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação de Estudos Nacionais e Internacionais Sobre o Estilo de Vida do Trabalhador Docente em Educação Física Durante a Carreira Profissional.

Autores	Amostra	Instrumento	Principais Variáveis
Vihko et al. (1992)	924 Professoras de Educação Física e 3239 Professoras de Línguas era a população. Dentre este universo, 44 Professoras de Educação Física e 212 Professoras de Línguas da Finlândia apresentaram câncer de mama.	Análise Documental do Registro Finlandês de Câncer entre os anos de 1967 e 1987.	Câncer de Mama e Tipo de Profissão Docente.
Kelley e Gill (1993)	214 Professores de Educação Física que eram Docentes e Treinadores de Basquetebol nos departamentos das universidades que estavam nos campeonatos da terceira divisão da NCAA e NAIA – Estados Unidos.	Maslach Burnout Inventory, Perceived Stress Scale (PSS), Coaching Issues Survey (CIS), Coaching Problems Survey (CPS), Social Support Questionnaire (SSQ6) e The Teacher/Coach Survey.	Duplo Papel de Trabalho, Estresse e Síndrome de burnout
Sandmark (2000)	387 professores de Educação Física que se graduaram em uma universidade Sueca entre os anos de 1957 e 1965.	Questionário construído para o estudo.	Disfunções Músculo Esqueléticas e Estilo de Vida.
Rintala et al. (2003)	1489 Professoras de Educação Física da Finlândia e 8560 Professoras de Línguas da Finlândia. Sendo que 61 Professoras de Educação Física e 404 Professoras de Línguas apresentaram câncer de mama.	Análise Documental do Registro Finlandês de Câncer entre os anos de 1967 e 2000.	Câncer de Mama e Tipo de Profissão Docente
Al-Mohannadi e Capel (2007)	202 professores de Educação Física do Catar.	Questionário desenvolvido para professores de Educação Física do Egito	Estresse e Ano letivo
Both, Nascimento e Borgatto (2007)	580 professores de Educação Física do magistério público estadual de Santa Catarina	Perfil do Estilo de Vida Individual	Estilo de Vida e Ciclos de Desenvolvimento Profissional
Lemos, Nascimento e Borgatto (2007)	380 professores de Educação Física do magistério público estadual do Rio Grande do Sul	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual	Qualidade de Vida no Trabalho, Estilo de Vida e Ciclos de Desenvolvimento Profissional.
Lemos (2007)	380 professores de Educação Física do magistério público estadual do Rio Grande do Sul	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual	Qualidade de Vida no Trabalho, Estilo de Vida, Ciclos Vitais e Tempo de Serviço
Carraro et al.	219 professores de Educação Física do	Questionário sociodemográfico e	Síndrome de Burnout e Auto percepção

(2010)	Nordeste da Itália	profissional, Questões construídas para o estudo sobre a Autopercepção da Aptidão Física e o Maslach Burnout Inventory	da Aptidão Física
Christodoulou (2010)	531 professores de Educação Física do Chipre	Questionário construído para o estudo.	Vínculo Empregatício, Consciência da Saúde e Comportamentos Esportivos.
Moreira et al. (2010a)	654 Professores de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual	Qualidade de Vida no Trabalho, Estilo de Vida, Ciclos de Desenvolvimento Profissional
Moreira et al. (2010b)	654 Professores de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual	Trabalho, Estilo de Vida e Ciclos Vitais
Canabarro, Neutzling e Rombaldi (2011)	188 Professores de Educação Física das redes municipal, estadual e particular de Pelotas – Rio Grande do Sul	International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)	Atividade Física, Faixa Etária e Tempo de Serviço
Kafkas et al. (2011)	1230 Professores de Educação Física da Turquia	Questionário sociodemográfico e profissional, Minnesota Satisfaction Questionnaire e Whoqol-Bref	Tempo de Serviço, Satisfação no Trabalho e Qualidade de Vida
Hartwig, Rombaldi, Silva (2012)	24 Professores de um curso superior em Educação Física do Rio Grande do Sul	International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) longo e os “10 passos da alimentação saudável” para a Frequência de Hábitos Alimentares Saudáveis.	Variáveis Sociodemográficas e Econômicas, Atividade Física e Comportamentos Alimentares
Salles; Egerland; Barroso (2012)	30 Professores de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil	Questionário Sociodemográfico e Perfil do Estilo de Vida Individual	Características Sociodemográficas e Estilo de Vida
Abbasnejad, Farahani e Nakhaei (2013)	89 Professores de Educação Física e 89 Professores que não eram de Educação Física do Irã	Questionário Sociodemográfico, Questionário de Inteligência Emocional validado por Sheering's e Questionário de Estresse no trabalho validado por Richard	Variáveis Sociodemográficas, Inteligência Emocional e Estresse no Trabalho
Kovac et al. (2013a)	486 Professores de Educação Física da Eslovênia	Questionário Sociodemográfico, nível de atividade física no lazer e problemas crônicos relacionados à saúde	Saúde Ocupacional e Variáveis Sociodemográficas
Kovac et al. (2013b)	584 Professores de Educação Física da Eslovênia	Questionário que avaliou os aspectos sociodemográfico, nível de atividade física no lazer e problemas crônicos relacionados à saúde	Saúde Ocupacional e Variáveis Sociodemográficas

Lüdorf e Ortega (2013)	29 Professores de Educação Física da cidade do Rio de Janeiro – Brasil	Entrevista Semiestruturada	Sentimento dos Professores Experientes
Both et al. (2013)	1645 Professores de Educação Física dos Magistérios Públicos Estaduais da Região Sul do Brasil	Questionário Sociodemográfico, Perfil do Estilo de Vida Individual e Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio	Ciclos de Desenvolvimento Profissional, Bem-Estar do Trabalhador Docente, Satisfação no Trabalho e Estilo de Vida.
Both et al. (2014)	Participaram da pesquisa 1.645 professores dos magistérios públicos estaduais do Sul do Brasil	Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio e Perfil do Estilo de Vida Individual.	Trabalho, Estilo de Vida e Ciclos Vitais
Mäkelä e Hirvensalo (2015)	655 Professores de Educação Física da Finlândia	Adaptação dos Questionários que abordavam Qualidade de Vida, Atividade Física, Motivação para o Trabalho, Competência Profissional e do Trabalho, Ambiente, Equilíbrio de Tempo entre Trabalho e Família, Resiliência do Estresse e Questionário Sociodemográfico	Faixa Etária, Sexo e Aspectos Ligados ao Trabalho, Qualidade de Vida e Saúde

Ao observar os ciclos de desenvolvimento profissional conforme o estilo de vida, observou-se que estudos da realidade brasileira evidenciaram que professores mais experientes de Santa Catarina e dos magistérios públicos estaduais da região Sul eram mais preocupados com os hábitos alimentares (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; BOTH et al., 2013).

Com relação à prática de Atividade Física, percebeu-se que os docentes mais jovens do Paraná (MOREIRA et al., 2010a) e da região sul do país (BOTH et al., 2013) são os mais ativos fisicamente. Embora não tenha sido evidenciada associação com esta dimensão, foi possível observar também que, conforme os docentes catarinenses avançam na carreira, diminui-se a prática de atividade física (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007).

Quanto ao componente Comportamento Preventivo, os docentes mais experientes apresentaram melhores comportamentos (BOTH et al., 2013). Apesar de não se terem sido encontradas diferenças significativas nesta dimensão, foi possível perceber que os professores mais experientes adotam melhores comportamentos preventivos do que os mais jovens (MOREIRA et al., 2010a) e ainda verificou-se que esse comportamento pode se manter positivo e não se alterar com o avançar dos ciclos de desenvolvimento profissional (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007).

A percepção quanto aos Relacionamentos mostrou sofrer influência conforme se avança na carreira docente. Isso pode ser evidenciado quando analisados os ciclos de diversificação e estabilização, em que os docentes mais experientes demonstraram melhor comportamento positivo (BOTH et al., 2013) ou menor comportamento positivo (MOREIRA et al., 2010a). Importante ressaltar que os docentes que estão no meio da carreira apresentaram os melhores comportamentos frente aos relacionamentos (MOREIRA et al., 2010a).

Em relação ao Controle do Estresse não foram encontrados estudos que apresentaram diferença significativa com os ciclos de desenvolvimento profissional. Entretanto, os professores de Santa Catarina apresentaram perfil positivo em todos os ciclos (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007). Apesar dos resultados semelhantes, os professores mais experientes da região sul e do Paraná apresentaram menores índices de comportamento positivo em relação aos professores catarinenses (BOTH et al., 2013; MOREIRA et al., 2010a).

Em relação à Avaliação Global do Estilo de Vida, observaram-se associações significativas nos estudos com os docentes do Paraná e da região sul do Brasil. Nestes estudos constatou-se que os professores mais jovens apresentaram melhores comportamentos do que os professores mais experientes (BOTH et al., 2013; MOREIRA et al., 2010a). Resultados que também puderam ser evidenciados com os docentes gaúchos (LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; LEMOS, 2007) e catarinenses (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007), embora ambos os estados não tenham identificado diferenças significativas entre Estilo de Vida e os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

Quando analisado o estilo de vida dos docentes com a faixa etária e o tempo de serviço na escola, não foram encontradas diferenças significativas nos docentes do município de Pelotas – RS (CANABARRO; NEUTZLING; ROMBALDI, 2011). Entretanto, foi possível verificar que com o avançar da idade e do tempo de docência, especialmente os professores com 26 anos ou mais de docência tem diminuição dos níveis de atividade física no lazer. Também não foram encontradas associações com a idade nos docentes dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Porém, percebeu-se uma tendência de adoção comportamentos inadequados à saúde dos docentes, à medida que se aumenta a idade (SALLES; EGERLAND; BARROSO, 2012).

Com relação à faixa etária, os docentes com até 39 anos apresentaram valores baixos de percepção positiva na alimentação, sendo os docentes com idade entre 40 e 49 anos possuidores dos melhores hábitos alimentares (LEMOS, 2007). No entanto, quando observados professores universitários mais jovens do Rio Grande do Sul, estes mostravam-se mais preocupados com a manutenção do peso em limites considerados saudáveis que os professores mais velhos (HARTWIG; ROMBALDI; SILVA, 2012).

Em relação à Atividade Física, os professores entre 30 e 49 anos mostraram-se mais ativos entre todos. Ressalta-se que a partir de 49 anos diminui esse índice positivo. Os docentes com até 29 anos possuem o pior comportamento preventivo e o melhor controle do estresse (LEMOS, 2007). Por outro lado, os professores universitários mais jovens do Rio Grande do Sul relataram realizar 30 minutos de atividades físicas a mais que os professores mais velhos, além de apresentarem melhores comportamentos preventivos (não ingerir bebidas alcólicas

e ter hábito tabagista). Entretanto, a faixa etária não interferiu com a prática suficiente de atividade física no lazer (HARTWIG; ROMBALDI; SILVA, 2012).

Quando analisado o estilo de vida em relação ao tempo de serviço na escola, observou-se que os professores com mais tempo de serviço possuem melhores hábitos alimentares e melhor controle do estresse. Verificou-se também que, quanto mais se aumenta o tempo de serviço na escola, mais parece melhorar o comportamento preventivo dos docentes. No cômputo geral, não houve associação do estilo de vida com a idade e o tempo de serviço, embora tenha sido observado que a maior parte dos docentes com 50 anos ou mais apresentou menor perfil positivo, e aqueles com mais tempo de experiência, melhor perfil positivo (LEMOS, 2007). Os professores com 25 anos ou mais de serviço da cidade do Rio de Janeiro, com o passar do tempo, sentem-se exigidos funcionalmente e fisicamente. Entretanto, a dificuldade física se contrapõe às ideias que os docentes apresentam (LÜDORF; ORTEGA, 2013).

Ao avaliar os Ciclos Vitais, os docentes mais jovens pertencentes à região Sul do país e do Paraná revelaram ser os mais ativos fisicamente (BOTH et al., 2014; MOREIRA et al., 2010b). Professores mais jovens possuem menor comportamento positivo com a alimentação e melhores relacionamentos e controle do estresse. Por outro lado, observou-se que os professores mais experientes possuem melhores comportamentos preventivos. A avaliação global do estilo de vida com os ciclos vitais evidenciou que os professores experientes apresentaram pior comportamento (BOTH et al., 2014).

Em relação aos estudos internacionais, verificou-se o emprego da faixa etária e experiência com a docência como fator de delimitação da carreira dos professores (quadro 2). O estudo com professores de educação física da Turquia não evidenciou diferenças estatísticas significativas entre tempo de serviço e qualidade de vida (KAFKAS et al., 2011). Professores do Chipre não apresentaram diferenças comportamentos alimentares quando considerada a idade (CHRISTODOULOU, 2010).

Em relação ao estresse percebido, os professores com menos tempo de experiência demonstraram ter baixa percepção de apoio social, o que colabora para o aumento dessa condição (KELLEY; GILL, 1993), assim como foi verificado que os professores mais jovens relataram ter mais estresse mental (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015). Além disso, o aumento da sobrecarga de trabalho

no final do ano faz com que os professores menos experientes apresentem-se mais suscetíveis ao estresse, quando comparados aos docentes com maior experiência (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007). Por outro lado, não foram evidenciadas diferenças significativas entre tempo de experiência e idade com inteligência emocional e estresse no trabalho (ABBASNEJAD, FARAHANI E NAKHAEI, 2013).

Em relação à prática de atividade física, houve uma fraca correlação negativa com anos de docência (CARRARO et al., 2010). Também não foram evidenciadas associações significativas entre o nível de atividade física no lazer e o número de lesões crônicas em professores de educação física da Eslovênia (KOVAČ et al., 2013a, 2013b). Docentes mais jovens relataram ter melhor aptidão física que os demais professores (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015). Não foi possível perceber diferença significativa em relação à idade quando se comparou as professoras de Educação Física e de Línguas. Porém, foi possível verificar a relevância do comportamento mais ativo ao longo da vida, para evitar o câncer de mama em professoras de educação física (RINTALLA et al., 2003; VIHKO et al., 1992). Quando comparados os professores de Educação Física com a população em geral, observou-se melhor estilo de vida em relação à prática de atividade esportiva e controle de peso à medida que se avança na idade (SANDMARK, 2000).

2.3.3 Saúde dos Professores – Patologias Físicas e Psíquicas

A saúde dos docentes em Educação Física tem chamado a atenção quanto à ocorrência de situações que prejudicam a sua atuação profissional, bem como a sua própria vida.

Ao contrário do que se notava em séculos anteriores, em que as principais causas de mortes estavam ligadas às condições da água, saneamento básico, alimentos, clima, guerras e acidentes em geral, muito recentemente é que se passou a considerar as doenças crônico-degenerativas ou doenças não transmissíveis como responsáveis por levar os indivíduos ao adoecimento. De fato, as doenças crônico-degenerativas são doenças da civilização atual, pois são fruto de mudanças associadas à vida urbanizada, cada vez com espaços livres mais reduzidos, recursos tecnológicos que facilitam as ações diárias, mas que ao mesmo tempo são capazes de prejudicar em virtude da acomodação gerada, levando as

pessoas ao sedentarismo e conseqüentemente ao acometimento de patologias (NAHAS, 2013).

Estes não são problemas apenas da população geral. O professor de Educação Física também está sujeito aos riscos, devido à característica de sua função laboral. Embora seja uma disciplina que busque amenizar os problemas da saúde, tem-se percebido nos últimos tempos que os próprios docentes têm sofrido desse mal, tornando o absenteísmo cada dia mais evidente na escola, causando problemas de saúde que afetam professores, alunos e administração (MATEOS, 2006).

Os estudos encontrados pesquisaram docentes: australianos (SPITTLE, KREMER E SULLIVAN, 2015); beninenses (GOUTHON et al., 2012), brasileiros (SILVA e NUNEZ, 2009; VALÉRIO, AMORIM e MOSER, 2009; SOUZA e COSTA, 2011; SINOTT et al., 2014; POZZATTI et al., 2015); canadenses (LEMOYNE et al., 2007); eslovenos (KOVAC et al., 2013a; KOVAC et al., 2013b); espanhóis (BARTOLHOLOMEW et al., 2014); finlandeses (VIHKO et al., 1992; RINTALA et al., 2003; MÄKELÄ E HIRVENSALO, 2015); gregos (STERGIOULAS et al., 2004; KOUSTELIOS e TSIGILIS, 2005; TSIGILIS, ZOURNATZI e KOUSTELIOS, 2011; PANAGOPOULOS, ANASTASIOU e GOLONI, 2014); holandeses (BROUWERS, TOMIC e BOLUIJT, 2011); ingleses (BIRD et al., 1980); israelenses (FEJGIN, TALMOR e ERLICH, 2005); italianos (CARRARO et al., 2010); singapurianos (SMITH e LENG, 2003); suecos (SANDMARK, 2000); turcos (ÖZŞAKER, 2012; TUNA e ÇIMEN, 2013; COLAKOGLU e YILMAZ, 2014) e venezuelanos (VILORIA, PAREDES e PAREDES, 2003). (Quadro 3).

Quadro 3 – Relação de Estudos Nacionais e Internacionais Sobre a Saúde do Trabalhador Docente em Educação Física Durante a Carreira Profissional

Autores	Amostra	Instrumento	Principais Variáveis
Bird et al. (1980)	364 professoras de Educação Física da Inglaterra	Raio X, Questionário Sociodemográfico, Protocolo de Avaliação da Frouxidão de Articular de Carter e Wilkinson, modificado por Beighton e comparação da amostra com um grupo controle que possuía características normais da população	Frouxidão articular e Osteoartroses
Vihko et al. (1992)	924 Professoras de Educação Física e 3239 Professoras de Línguas era a população. Dentre este universo, 44 Professoras de Educação Física e 212 Professoras de Línguas da Finlândia apresentaram câncer de mama.	Análise Documental do Registro Finlandês de Câncer entre os anos de 1967 e 1987.	Câncer de Mama e Tipo de Profissão Docente.
Sandmark (2000)	387 professores de Educação Física que se graduaram em uma universidade Sueca entre os anos de 1957 e 1965.	Questionário construído para o estudo perguntando	Disfunções Músculo Esqueléticas e Estilo de Vida.
Rintala et al. (2003)	1489 Professoras de Educação Física da Finlândia e 8560 Professoras de Línguas da Finlândia era a população. Dentre este universo, 61 Professoras de Educação Física e 404 Professoras de Línguas apresentaram câncer de mama.	Análise Documental do Registro Finlandês de Câncer entre os anos de 1967 e 2000.	Câncer de Mama e Tipo de Profissão Docente
Smith e Leng (2003)	74 professores de educação física Singapura	Questionário sobre as condições do ambiente de trabalho e o MBI	Síndrome de burnout e Condições do Ambiente de Trabalho
Viloria, Paredes e Paredes (2003)	140 professores de escolas públicas e privadas da cidade de Mérida - Venezuela	Questionário Sociodemográfico e o Maslach Burnout Inventory	Características sociodemográficas e Síndrome de Burnout
Stergioulas et al. (2004)	562 professores de Educação Física do sexo masculino da cidade de Atenas - Grécia	Questionário Sociodemográfico e Questionário sobre Dor Lombar aplicado especificamente para a investigação	Dor Lombar e Características sociodemográficas
Koustelios e Tsigilis (2005)	175 professores de Educação Física do ensino fundamental e médio da região nordeste da Grécia	Inventário de Satisfação no Trabalho (ESI) e Maslach Burnout Inventory	Satisfação do Trabalho e Síndrome de burnout
Fejgin, Talmor e Erlich (2005)	363 professores de Educação Física do ensino fundamental de Israel.	Escala de Burnout Friedman's, Questionário sobre o Ambiente de Trabalho e o	Síndrome de burnout e Ambiente de Trabalho

		Questionário Sociodemográfico.	
Lemoyne et al. (2007)	314 professores de Educação Física, da Província de Quebec, Canadá.	Questionário autoadministrável, construído para este estudo.	Acometimento de lesões, Saúde e Faixa Etária.
Silva e Nunez (2009)	69 professores do magistério público municipal de Campo Grande – Mato Grosso do Sul	Questionário Whoqol-bref	Qualidade de Vida, Idade e Tempo de Serviço
Valério, Amorim e Moser (2009)	87 professores de Educação Física e 99 professores de outras áreas que atuavam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Brasil	Maslach Burnout Inventory Questionário Sociodemográfico	Síndrome de Burnout Tipo de Disciplina
Carraro et al. (2010)	219 professores de Educação Física do Nordeste da Itália	Questionário sociodemográfico e profissional, Questões construídas para o estudo sobre a Autopercepção da Aptidão Física e o Maslach Burnout Inventory	Síndrome de Burnout e Autopercepção da Aptidão Física
Brouwers, Tomic e Boluijt (2011)	311 Professores de Educação Física da Holanda	Questionário Sociodemográfico, Versão de Dutch para o Maslach Burnout Inventory para Professores, Questionário de Dutch para avaliação do estresse organizacional, Maastricht Autonomy Questionnaire para professores, Emotional Support Subscale of the Social Support List – Discrepancies, Questionário construído para o estudo para avaliar sentimento de auto eficácia e demandas do trabalho.	Tempo de Trabalho, Idade, Síndrome de Burnout, Demandas do Trabalho, Autonomia e Controle do Trabalho, Administração do Suporte dos Colegas e da Escola, Auto Eficácia e Demandas do Trabalho
Souza e Costa (2011)	200 professores da cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul	Medical Outcomes Study 36 - item Short Form Health Survey SF-36	Aspectos do Bem-Estar (Físico e Mental), Faixa Etária e Tempo de Serviço
Tsigilis, Zournatzi e Koustelios (2011)	437 Professores de Educação Física do ensino fundamental e médio da Grécia	Maslach Burnout Inventory e Inventário de Satisfação	Síndrome de Burnout e Nível de Ensino
Gouthon et al. (2012)	123 Professores de Educação Física de Benin	Pressão Sanguínea, Índice de Massa Corporal, Análise Lipídica do Sangue, Marcadores de Risco para Doenças Cardiovasculares, Questionário Sociodemográfico e do Estilo de Vida	Pressão Sanguínea, Características Sociodemográficas, Biológicas e Antropométricas
Özşaker (2012)	100 Professores de Educação Física e	Questionário Sociodemográfico e Profissional	Características Sociodemográficas e

	Esporte da Província de Izmir - Turquia	e Maslach Burnout Inventory	Síndrome de Burnout
Kovac et al. (2013b)	584 Professores de Educação Física da Eslovênia	Questionário que avaliou os aspectos sociodemográfico, nível de atividade física no lazer e problemas crônicos relacionados à saúde	Saúde Ocupacional e Variáveis Sociodemográficas
Kovac et al. (2013)	486 Professores de Educação Física da Eslovênia	Questionário que avaliou os aspectos sociodemográfico, nível de atividade física no lazer e problemas crônicos relacionados à saúde	Saúde Ocupacional e Variáveis Sociodemográficas
Tuna e Çimen (2013)	430 Professores de Educação Física da província de Ankara, Turquia realizada de ano lectivo 2009-2010	Maslach Burnout Inventory-educador (MTE-EF)	Burnout.
Bartolholomew et al. (2014)	364 professores de educação física (232 homens e 123 mulheres) de escolas públicas e privadas da Espanha	Escala de Pressão no Trabalho, traduzida para o Espanhol, Psychological Need Thwarting Scale (PNTS), Maslach Burnout Inventory (MBI)	Pressão no Trabalho, Autonomia, Competência, Burnout e Queixas Somáticas
Colakoglu e Yilmaz (2014)	163 Professores de Educação Física da Província de Ordu - Turquia	Questionário Sociodemográfico e Maslach Burnout Inventory-Educators	Variáveis Sociodemográficas e Síndrome de Burnout
Panagopoulos, Anastasiou e Goloni (2014)	105 professores de Educação Física das escolas primárias no município de Patras, Região Oeste da Grécia	Burnout de Maslach (MBI); Escala da Satisfação no Trabalho	Níveis de Burnout e Satisfação no Trabalho
Sinott et al. (2014)	94 Professores de Educação Física do Magistério Público Municipal de Pelotas - Brasil	Questionário Sociodemográfico e o Maslach Burnout Inventory	Variáveis Sociodemográficas e Síndrome de Burnout
Mäkelä e Hirvensalo (2015)	655 Professores de Educação Física da Finlândia	Adaptação dos Questionários que abordavam Qualidade de Vida, Atividade Física, Motivação para o Trabalho, Competência Profissional e do Trabalho, Ambiente, Equilíbrio de Tempo entre Trabalho e Família, Resiliência do Estresse e Questionário Sociodemográfico	Faixa Etária, Sexo e Aspectos Ligados ao Trabalho, Qualidade de Vida e Saúde
Pozzatti et al. (2015)	87 Professores de Educação das cidades de Vitória, Nova Venécia, Santa Tereza, Viana e Guarapari – Brasil	Questionário estruturado para pesquisa contendo perguntas abertas e fechadas	Condições dos professores no momento atual e início da carreira, Condições estruturais de Trabalho e Saúde dos Professores

Spittle, Kremer e Sullivan (2015)	49 Professores de Educação Física da Austrália	Questionário Sociodemográfico e Maslach Burnout Inventory	Faixa Etária, Gênero e Síndrome de Burnout
-----------------------------------	--	---	--

Poucos estudos nacionais foram encontrados que destacam a saúde dos professores de educação física. Verificou-se que os professores mais jovens estão mais propícios a adquirir fatores que podem levar ao adoecimento (POZZATTI et al., 2015). Em relação à qualidade de vida dos professores de Educação Física no município de Campo Grande – MS, observaram que a maior parte dos docentes a considera como boa. Entretanto, não se estabeleceram associações significativas com a idade e o tempo de serviço (SILVA; NUNEZ, 2009). Com professores do mesmo município, foi constatado que os professores mais jovens apresentaram melhor qualidade de vida na sua capacidade para exercer sua função, bem como para suportar as limitações dos aspectos físicos. Em contrapartida, os docentes com maior tempo de atuação na docência demonstraram pior qualidade de vida durante a realização de sua função, com prevalência de dores e interferência dos aspectos sociais e emocionais (SOUZA e COSTA, 2011).

Com relação às Patologias Psíquicas, constatou-se que a faixa etária obteve relação com a Síndrome de Burnout na dimensão realização profissional, observou-se a ocorrência de associação significativa, com prevalência de índices médios. Porém, os docentes com idade igual ou superior a 40 anos mostraram-se mais realizados profissionalmente que os docentes mais jovens (SINOTT et al., 2014). Encontrou-se associação significativa entre o tempo de atuação e a Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física do Município de Curitiba que possuíam experiência profissional entre 5 a 10 anos de trabalho, enquanto nas outras áreas a maior incidência da patologia ocorria na faixa de 10 a 20 anos de atuação no magistério (VALÉRIO, AMORIM E MOSER; 2009).

Os estudos que relacionaram os docentes a Patologias de Ordem Física ao longo da carreira no cenário internacional destacaram que professoras mais jovens apresentaram menor índice de frouxidão articular (BIRD et al., 1980) e melhor aptidão física que os demais professores (MÄKELÄ e HIRVENSALO, 2015). Com o passar dos anos e com o aumento da idade, os docentes apresentam maior número de lesões (LEMOYNE et al., 2007; KOVAČ et al., 2013a), sendo as mais evidenciadas com o aumento da idade: tornozelo, pé, parte inferior do pescoço, das costas, problemas na espinha cervical, membros superiores, ombros, problemas no quadril, joelho, cotovelo, infecção urinária, dificuldades com a audição, deficiência auditiva (KOVAČ et al., 2013a, 2013b). Observou-se que essas lesões crônicas muito provavelmente são causadas por longos períodos de permanência em pé e de

execução de movimentos ou posições que podem contribuir para os acidentes de trabalho, e especialmente nos joelhos foram a principal causa relatada pelos professores de educação física para justificar a ausência no trabalho, ou a saída deste (LEMOYNE et al., 2007). Em contrapartida, a idade não interferiu no sintoma da dor lombar dos professores gregos (STERGIOULAS et al., 2004).

Embora o estudo não confirme tal evidência acerca da relação da profissão com a idade, estima-se que à prática de atividades esportivas ao longo da vida e a própria profissão possam ter contribuído para a ocorrência dessa patologia (SANDMARK, 2000). Por outro lado, a menor incidência de câncer de mama em professoras de Educação Física parece estar associada à prática de atividade física ao longo dos anos, embora a idade não tenha apresentado diferenças quando comparadas as docentes de Línguas (RINTALLA et al., 2003; VINHKO et al., 1992).

Embora tenham sido observadas queixas somáticas em relação ao tipo de exposição que os docentes de educação física se submetem durante a realização do seu trabalho, não foi possível verificar a existência de relação significativa com a idade e o tempo de experiência destes profissionais (BARTHOLOMEW et al., 2014). Bem como não houve associação entre faixa etária com a pressão sanguínea em professores de Educação Física de Benin (GOUTHON et al., 2012).

Em relação aos estudos Internacionais que remetem às Patologias Psíquicas ao longo da carreira docente, foi possível verificar que em relação à Síndrome de *Burnout* não foram encontradas diferenças significativas com o tempo de ensino, faixa etária e anos de docência dos professores da Espanha, Israel, Grécia, Singapura (SMITH; LENG, 2003; FEJGIN; TALMOR; ERLICH, 2005; CARRARO et al., 2010; BARTHOLOMEW et al., 2014);

Quando observados os anos de docência e a idade do professor em relação à exaustão emocional, foi possível identificar diferenças significativas quanto ao tipo de ensino, em que professores de escolas secundárias com idade mais avançada e maior experiência no ensino mostraram-se menos desgastados emocionalmente e com mais satisfação para o trabalho do que os docentes mais jovens e menos experientes pertencentes às escolas primárias da Grécia (KOUSTELIOS; TSIGILIS, 2005; TSIGILIS; ZOURNATZI; KOUSTELIOS, 2011). Também se verificou que a idade apresentou correlação positiva com a exaustão emocional e a fraca correlação com as demandas do trabalho e exaustão emocional

(BROUWERS; TOMIC; BOLUIJT, 2011). Destaca-se a ocorrência de correlação positiva entre a idade, a experiência profissional e a realização pessoal, em que o aumento dos anos de docência e a idade do professor resultam numa maior exaustão da profissão (ÖZŞAKER, 2012)

No que se refere à despersonalização, foi observado que a idade influencia a dimensão despersonalização da Síndrome de *Burnout* (VILORIA; PAREDES; PAREDES, 2003). Também foi verificada a diferença significativa entre todos os grupos de idades dos docentes turcos. Porém, os professores com idade entre 41 e 50 anos e com elevada experiência profissional apresentaram índices mais elevados nesta dimensão, o que demonstra maior situação de estresse, resultante de burnout. Destaca-se a ocorrência de correlação positiva entre a idade, a experiência profissional e a realização pessoal, em que o aumento dos anos de docência e a idade do professor resultam na maior exaustão da profissão (ÖZŞAKER, 2012). Ao ser considerado o gênero, constatou-se que os homens mais jovens apresentavam maior índice de despersonalização que os homens mais velhos. Além disso, as mulheres mais jovens e experientes apresentavam baixos índices de despersonalização (SPITTE; KREMER; SULLIVAN, 2015).

No que se refere à realização pessoal, foram encontrados estudos em que os professores com 40 anos ou mais, possuíam maior índice de realização profissional (COLAKOGLU; YILMAZ, 2014) ou os professores mais jovens apresentavam menor índice nesta dimensão (SPITTE; KREMER; SULLIVAN, 2015). Verificou-se ainda que a idade apresentou correlações muito fracas com os anos de trabalho, controle e realização profissional (BROUWERS; TOMIC; BOLUIJT, 2011).

Em afirmação a este resultado, porém, com relação ao tempo de serviço no ensino, professores de 6 a 10 anos de experiência, considerados ainda em início de carreira, apresentaram maiores possibilidades de estresse do que os professores com idade superior a 21 anos (TUNA; ÇIMEN, 2013).

A avaliação geral da Síndrome de *Burnout* foi correlacionada aos fatores do ambiente de trabalho, mas não foi associada à idade e aos anos de experiência (SMITH; LENG, 2003; FEJGIN; TALMOR; ERLICH, 2005; PANAGOPOULOS; ANASTASIOU; GOLONI, 2014). Estes estudos revelaram correlação significativa da síndrome de *burnout* em suas três dimensões com a satisfação no trabalho (PANAGOPOULOS; ANASTASIOU; GOLONI, 2014); com os aspectos estruturais, organizacionais (burocráticos) e as dimensões sociais e

psicológicas (FEJGIN; TALMOR; ERLICH, 2005) e os resultados também foram similares com professores de Singapura, entretanto, o *burnout* não se correlacionou com a dimensão do trabalho físico estrutural (SMITH; LENG, 2003).

Por outro lado, foram encontradas correlações significativas entre a Satisfação no Trabalho e a Síndrome de *Burnout* quando considerados a idade e o tempo de experiência. Professores mais experientes apresentaram uma correlação negativa do trabalho nas dimensões: exaustão emocional e despersonalização; e positiva com a realização pessoal, especialmente com relação aos aspectos intrínsecos (KOUSTELIOS; TSIGILIS, 2005).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa constitui-se de um estudo de abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório, tendo em vista o recorte pautado nas contribuições teóricas com foco no Bem-Estar do Trabalhador Docente de Educação Física. Optou-se pela abordagem qualitativa por entender a preocupação com a essência do que se propõe a observar, visto a subjetividade que a permeia (THOMAS; NELSON, 2002). Ao trilhar esse caminho de natureza qualitativa, ao contrário do que comumente se encontra nos estudos ligados ao bem-estar do trabalhador docente em educação física, tais como os estudos de Both; Nascimento; Borgatto (2008a); Both; Nascimento; Borgatto (2008b); Both; Nascimento (2010); Both (2011); both et al. (2013; 2014); Farias et al. (2008a); Lemos; Nascimento; Borgatto, (2007); Lemos (2007); Moreira et al. (2010a, 2010b, 2011), pretendeu-se então, partir para uma natureza interpretativa subjetiva.

Sobre o aspecto subjetivo que caracteriza a pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p. 20) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A autora complementa que ao compreender a pesquisa qualitativa caracterizada por esse substrato constituído de significações, motivações, valores e atitudes, parte da realidade social experimentada pelos sujeitos da pesquisa, tende a ser desvelado. De diferente maneira, acontece, por exemplo, na pesquisa quantitativa em que as interpretações partem de números e escalas, de modo que na pesquisa de natureza qualitativa não há uma escala hierarquizada e, sim, interpretações subjetivas das informações coletadas. Ainda na esteira de Minayo (2002), não se trata de compreender uma natureza de pesquisa mais importante do que a outra, mas, sim, de que ambas são complementares.

Rumo a essa complementaridade, e pela necessidade de contribuir com as pesquisas de natureza qualitativa, ao contrário dessa espécie de tradição

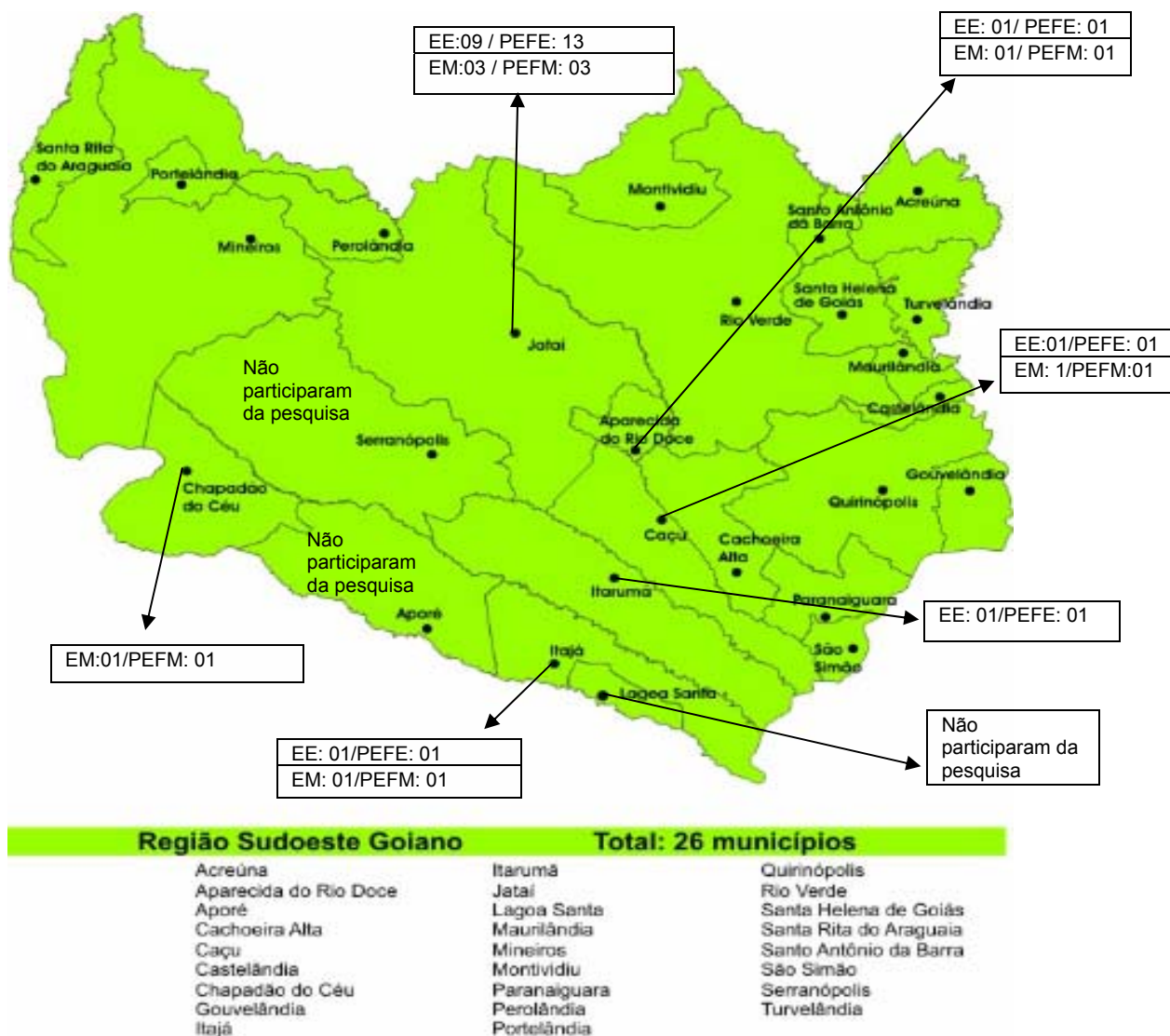
que envolve os estudos sobre o bem-estar docente, é que se propõe por essa composição qualitativa, dando aos sujeitos centralidade nas experiências subjetivas a fim de compreender a percepção de Bem-Estar que os docentes de Educação Física da regional de Jataí possuem.

3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi composta por 25 professores de Educação Física que atuam no magistério público estadual e municipal na área de abrangência de uma das quatro subsecretarias da região do sudoeste de Goiás, sendo, portanto, correspondida à Subsecretaria Regional de Jataí (SRE-Jataí). Os municípios que fizeram parte deste estudo foram: Aparecida do Rio Doce, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã e Jataí. Nota-se que os municípios de Aporé, Lagoa Santa e Serranópolis ficaram sem representantes, por dois motivos: 1º) ciclo de desenvolvimento profissional dos docentes destes municípios já havia sido contemplado na amostra; 2º) pelas péssimas condições das rodovias para se chegar a essas localidades.

Com relação às unidades escolares estaduais, à exceção do município de Jataí, os demais possuem apenas uma unidade de ensino da rede estadual de educação. Ressalta-se ainda que as escolas municipais que fizeram parte da pesquisa foram selecionadas por terem no seu quadro de professores aqueles que correspondiam à defasagem das escolas estaduais para determinado ciclo de desenvolvimento profissional. A figura 1 apresenta os municípios do sudoeste goiano e a distribuição dos professores de Educação Física e das escolas que fizeram parte deste estudo. Destaca-se que o mapa apresentado é referente ao sudoeste goiano, que por sua vez é constituído de quatro Subsecretarias Regionais de Educação, a saber: Subsecretaria Regional de Jataí, Subsecretaria Regional de Mineiros, Subsecretaria Regional de Quirinópolis e Subsecretaria Regional de Rio Verde.

Figura 1 – Distribuição dos professores pesquisados na regional de Jataí.



Fonte: Instituto Mauro Borges de estatística e estudos socioeconômicos adaptados pela autora para a finalidade da pesquisa.

Nota: EM = Escola Municipal; EE = Escola Estadual; PEFM= Professor de Educação Física do Município; PEFE= Professor de Educação Física do Estado.

Quadro 4 – Distribuição dos municípios, unidades escolares (estaduais e municipais) e número de docentes que participantes da pesquisa na regional de Jataí.

Municípios	Unidades Estaduais	Unidades Municipais	Número de Docentes
Aparecida do Rio Doce	01	01	02
Caçu	01	01	02
Chapadão do Céu	00	01	01
Itajá	01	01	02
Itarumã	01	00	01
Jataí	09	03	17
Total	13	07	25

Os sujeitos pesquisados fazem parte de seis cidades, das nove que estão na área de abrangência da regional de Jataí. Tendo sido, portanto, pesquisadas 20 unidades de ensino, em que 13 são de responsabilidade da rede estadual e 07 da rede municipal de educação, num total de 25 professores de educação física, sendo 05 professores em cada ciclo de desenvolvimento profissional. Os critérios de inclusão e exclusão desses professores foram:

- 1) Serem professores regentes em educação física vinculados à Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (SRE) ou que pertenciam a sua área de abrangência;
- 2) Aceitarem participar da pesquisa de forma espontânea;
- 3) Pertencerem (preferencialmente) ao quadro de professores efetivos, exceto nos casos em que não foi possível completar o conjunto de cinco professores por ciclo segundo esse critério.

Uma vez baseados os critérios de inclusão e exclusão por meio desses três critérios, faz-se importante destacar tanto a aceitação e disposição dos profissionais em participar do estudo de forma unânime em todas as unidades escolares. Por outro lado, a ida a campo permitiu identificar alguns problemas que exigiram da pesquisa flexibilidade e adaptação para os critérios inicialmente planejados. O primeiro obstáculo foi a constatação da carência de professores da rede estadual ou um maior contingente destes num mesmo ciclo de desenvolvimento profissional, o que contrariou o plano inicial, que era o de investigar no mínimo cinco professores de cada ciclo pertencentes a esta rede de educação em específico. Para resolver essa questão, a primeira flexibilização foi incorporar a rede municipal de ensino dos mesmos municípios que fazem parte da jurisdição da Subsecretaria Regional de Jataí. Destaca-se, portanto, que a rede municipal foi incorporada como complemento para os ciclos em que não se completaram os cinco docentes da rede estadual de ensino.

Em parte, a decisão foi exitosa, contudo, ainda que tenham sido inclusos os professores das duas redes públicas de ensino, e, preferencialmente efetivos, revelou-se a dimensão da carência desse profissional nesta regional, especialmente no ciclo de entrada, o que incide na ausência de concursos nessas esferas governamentais, que também foi agravada pela constatação de licenças por

interesse particular, desvio de função, aposentadorias, entre outros motivos. Assim, uma vez mantida a opção pelos professores efetivos, não teria sido possível concluir o estudo com o quantitativo mínimo estimado por ciclo de desenvolvimento profissional. Deste modo, após aplicados todos esses critérios, permitiu-se completar os ciclos com professores em vínculo de contrato temporário. Neste sentido, a pesquisa foi composta por 25 professores distribuídos em 20 unidades de ensino, os quais foram caracterizados conforme a seguir.

3.2.1 Caracterização Sociodemográfica dos Docentes Participantes do Estudo

3.2.1.1 Ciclo de entrada na carreira

Os professores representantes do ciclo de entrada foram identificados por: C1.1, C1.2, C1.3, C1.4 e C1.5, em que a letra seguida do primeiro número se refere ao ciclo (C1) e o próximo número ao docente. Assim, os docentes do ciclo C1 foram 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com média de idade de 28 anos, pertencentes à rede estadual de ensino e que se encontravam em caráter de contrato temporário. Apenas a professora C1.5 é casada, possui um filho, reside em um dos municípios pesquisados, e tem especialização em Fisiologia do Exercício, além de cursar atualmente Didática e Metodologia do Ensino nas séries iniciais. Os demais possuem apenas a graduação em Educação Física, têm carga horária de 40 horas ou mais, exceto a professora C1.1, que possui 30 horas semanais, sendo, portanto, a média de trabalho desse ciclo de 36 horas semanais.

A professora C1.4 mantém paralelamente outra fonte de renda. Contudo, para os 5 professores a maior fonte de renda é o emprego na rede estadual. Os professores trabalham simultaneamente com a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, exceto as docentes C1.3 e C1.4, que trabalham respectivamente com a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio integral. A professora C1.1 trabalha em um turno; os docentes C1.3 e C1.4 em dois e os professores C1.2 e C1.5 em três turnos. Destaca-se ainda que os docentes C1.1 e C1.2 trabalham em escolas rurais, sendo que o C1.2 atua também em escolas da cidade. Possuem um tempo médio de experiência na docência de 3 anos e média de 2 anos de experiência com o serviço público. A média de tempo para o lazer durante a semana é de 2 horas e aos finais de semana 17 horas.

3.2.1.2 Ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira

Os professores do ciclo de consolidação estão identificados por: C2.1, C2.2, C2.3, C2.4 e C2.5. A composição do ciclo C2 se deu por 2 professores do sexo feminino e 3 do masculino, com média de idade de 32 anos. Os professores C2.1 e C2.5 pertencem à rede estadual de ensino, sendo a primeira residente na cidade sede da subsecretaria de ensino e o segundo em outro município da regional. Os demais professores pertencem à rede municipal de ensino de três cidades da regional. A professora C2.1 é solteira e a única que não possui filho, a C2.4, divorciada e os demais são casados. Todos possuem licenciatura em educação física e especialização, sendo que os professores C2.1 e C2.2 possuem especialização em outra área. Somente o professor C2.5 possui contrato temporário com carga horária de 20 horas na escola, os demais trabalham 40 horas semanais ou mais.

A média da carga horária do grupo foi de 35 horas por semana. Os docentes C2.2, C2.4 e C2.5 mantêm paralelamente outro emprego, sendo que para este último a atividade desenvolvida é a sua principal fonte de renda. Para os demais, a maior remuneração é o emprego da rede pública de educação. Somente a professora C2.1 trabalha simultaneamente com a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, em três turnos, os demais em apenas um dos níveis da educação básica e em dois turnos do dia. Os professores C2.3 e C2.4 dividem sua carga de trabalho em duas unidades de ensino. Os professores em média possuem 7 anos de experiência com a docência, bem como com o serviço público. A média de tempo para o lazer durante a semana é de 1 hora e aos finais de semana são 10 horas.

3.2.1.3 Ciclo de afirmação e diversificação na carreira

Os professores do ciclo de afirmação e diversificação foram identificados como C3.1, C3.2, C3.3, C3.4 e C3.5. A composição do ciclo C3 se deu por 3 professores do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com média de idade de 37 anos. Todos possuem licenciatura em educação física. Apenas o professor C3.1 não concluiu a especialização, e a professora C3.2 não a possui na área de formação. Todos são servidores efetivos da rede estadual de ensino e residem no

município de Jataí, exceto a professora C3.4, que reside em um município da regional. Os professores C3.1 e C3.4 também são professores efetivos da rede municipal de educação. Contudo, para este estudo considerou-se apenas a rede estadual. Destaca-se que o professor C3.1 cursa outra faculdade no período noturno.

Apenas a professora C3.4 é solteira e não possui filho. Os demais são casados e possuem entre 1 a 2 filhos. A média de carga horária deste ciclo é de 35 horas semanais. Apenas o professor C3.1 tem carga menor que 40 horas semanais, os demais trabalham com 40 horas ou mais. Para os docentes a maior fonte de renda é o emprego na rede estadual de educação. Somente o professor C3.1 trabalha com a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, os demais trabalham na segunda fase do ensino fundamental, em dois períodos do dia, exceto a professora C3.2, que atua somente em um turno. O professor C3.5 divide sua carga de trabalho em duas unidades de ensino. Os professores em média possuem 14 anos de experiência na docência e 13 anos no serviço público. A média de tempo para o lazer durante a semana é de 2 horas e aos finais de semana são 8 horas.

3.2.1.4 Ciclo de renovação na carreira

Os professores do ciclo de renovação foram identificados como C4.1, C4.2, C4.3, C4.4 e C4.5. A composição do ciclo C4 foi somente com professores do sexo masculino, em que apresentaram média de idade de 45 anos. Todos possuem licenciatura plena em educação física e especialização na área de formação, e os docentes C4.2 e C4.4 também possuem em outra área. Todos são servidores efetivos da rede estadual (C4.1, C4.2 e C4.5) ou municipal (C4.3 e C4.4) de educação. Sendo que os professores C4.2 e C4.5 são efetivos em ambas as redes, mas para este estudo considerou-se apenas a rede estadual. Os docentes C4.1, C4.2 e C4.4 residem no município de Jataí, os demais em dois municípios da regional. Todos são casados e possuem de 2 a 3 filhos. A média de carga horária deste ciclo é de 40 horas semanais. Apenas o professor C4.2 tem carga menor que 40 horas, os demais trabalham com 40 horas semanais ou mais.

Para o professor C4.1 o estado é sua única fonte de renda. Já para o professor C4.2, que trabalha em ambas as redes e possui outra função em

escritório de advocacia, esta última é hoje a sua principal fonte de remuneração. Para os docentes da rede municipal a maior fonte de renda é o emprego do município, mesmo quando exercem outras atividades, o que também foi evidenciado pelo professor C4.5, que, embora trabalhe nas duas redes, tem no município sua principal fonte de renda. Os professores C4.1 e C4.5 trabalham com o ensino fundamental da segunda fase e ensino médio, e o professor C4.2, apenas com o ensino médio, enquanto os docentes C4.3 e C4.4 atuam na primeira fase do ensino fundamental, sendo que o primeiro também atua do 6º ao 9º ano. Apenas o professor C4.5 trabalha em três turnos. Os professores em média possuem 24 anos de experiência na docência e 20 anos de serviço público. A média de tempo para o lazer durante a semana é de 7 horas e aos finais de semana são 9 horas.

3.2.1.5 Ciclo de maturidade na carreira

Os professores do ciclo de renovação foram identificados como C5.1, C5.2, C5.3, C5.4 e C5.5. A composição do ciclo C5 foi de 3 professores do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com média de idade de 49 anos. Todos são graduados em educação física. As docentes C5.1 e C5.3 possuem outras graduações, além disso, somente as duas possuem especialização, sendo que na área de formação apenas a última. Todos são servidores efetivos da rede estadual (C5.1, C5.3 e C5.4) ou municipal (C5.2 e C4.5) de educação. Sendo que as professoras C5.1 e C5.3 são efetivas em ambas as redes, mas para este estudo considerou-se apenas a rede estadual.

Os professores C5.2 e C5.4 dividem sua carga horária com o ensino privado também. Todos residem no município de Jataí, são casados e apenas o C5.2 não possui filhos. A média de carga horária deste ciclo é de 32 horas semanais. Os professores C5.3 e C5.4 têm carga menor que 40 horas, os demais trabalham com no máximo 40 horas semanais. A rede municipal de ensino é para os docentes C5.1, C5.3 e C5.5 a principal fonte de renda. Para o professor C5.4, tanto as instituições privadas quanto o estado têm rendimentos semelhantes. Somente a professora C5.3 trabalha com dois níveis de ensino: o fundamental da segunda fase e o ensino médio. Já a professora C5.1 atua apenas no ensino médio, os docentes C5.2 e C5.5, na primeira fase do ensino fundamental, enquanto o docente C5.4 trabalha com alunos do 6º ao 9º ano. Todos os docentes trabalham em dois turnos

ao menos. Os professores em média possuem 29 anos de experiência na docência, e 24 anos de serviço público. A média de tempo para o lazer durante a semana é de 3 horas e aos finais de semana são 5 horas.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, com o objetivo de direcionar as informações para o tema em questão. É importante ressaltar que foi levada em conta a necessidade de se conhecer e ter acesso ao campo pesquisado, com o objetivo de ser menos invasivo possível, facilitando deste modo o contato com os sujeitos entrevistados (THOMAS; NELSON, 2002).

A partir desta perspectiva, inicialmente buscou-se junto à Subsecretaria Regional de Educação de Jataí a autorização para realizar a pesquisa nas unidades escolares de sua responsabilidade, a qual se responsabilizou por informar aos gestores sobre a realização da mesma (ANEXO I). Posteriormente, o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Londrina e aprovado conforme o parecer CEP/UEL 1.306.714/2015 (ANEXO II).

Para a coleta de dados, os professores efetivos de educação física foram contatados diretamente pela pesquisadora, para que fossem repassadas as informações sobre os procedimentos adotados durante a aplicação da entrevista semiestruturada, assegurando o seu anonimato, fornecendo e esclarecendo o termo de consentimento livre (ANEXOIII). Destaca-se que as entrevistas foram realizadas em horários e espaços oportunos para os docentes, o que significa que nem todos os encontros foram dentro do ambiente escolar. Além disso, em alguns municípios as entrevistas foram realizadas via Skype, devido às dificuldades de trafegar-se pelas rodovias estaduais, por suas péssimas condições, sendo que algumas estavam interditadas por determinação do Ministério Público do Estado de Goiás¹.

¹ <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/reuniao-entre-mp-e-agetop-discutira-situacao-de-rodovias-interditadas-na-regiao-sul-de-goias>

3.4 VARIÁVEIS DO ESTUDO E INSTRUMENTOS

O primeiro momento da entrevista deu-se a partir de um levantamento sociodemográfico para obter as informações pessoais e profissionais dos sujeitos entrevistados (sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, anos de docência, tipo de vínculo empregatício, pluriemprego, principal fonte de renda, carga horária, tempo de docência na rede estadual, tipo de unidade escolar, localização da unidade escolar – zona de risco, quantidade de turmas, horas de lazer durante a semana, horas de lazer aos finais de semana), para só então partir para as questões propriamente do estudo em questão.

Para delimitação do desenvolvimento da carreira docente, foi utilizada a matriz teórica de Farias (2010) como referência para os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, a qual se encontra disposta da seguinte forma: *Entrada na Carreira* (1 a 4 anos de docência), *Consolidação das Competências Profissionais* (5 a 9 anos de docência), *Afirmação e Diversificação* (10 a 19 anos de docência), *Renovação na Carreira* (20 a 27 anos de docência) e *Maturidade na Carreira* (28 a 38 anos de docência).

Ressalta-se que para cada Ciclo de Desenvolvimento Profissional foram entrevistados cinco professores. As questões norteadoras da entrevista contemplaram em sua matriz as dimensões do modelo teórico desenvolvido por Walton (1973; 1974) e que foram adaptadas por Both (2011) para facilitar a compreensão do significado e avaliar o nível de Satisfação dos Docentes no Trabalho. Para o Estilo de Vida Individual, o modelo teórico utilizado foi o de Nahas, Barros e Francalacci (2000). Por fim, as questões que remetem à Saúde dos Docentes se referem ao modelo teórico do Bem-Estar do Trabalhador Docente em Educação Física, proposto por Both (2011).

O modelo teórico desenvolvido por Walton para avaliar a Satisfação no Trabalho apresenta as seguintes dimensões e indicadores (ANEXO IV):

- Venda da Força de Trabalho: remuneração e compensação salarial;
- Condições de Trabalho: estas condições serão levantadas a partir dos materiais, infraestrutura física e recursos humanos (equipe pedagógica);

- Autonomia no Trabalho: observação do desenvolvimento da prática pedagógica com ou sem interferências externas.
- Oportunidade de Progressão na Carreira: percepção acerca dos planos de cargos e salários e o desejo de desenvolver outras funções dentro da escola;
- Integração Social no Ambiente de Trabalho: relacionamentos pessoais estabelecidos na instituição escolar, ou seja, com seus pares, alunos, direção e equipe pedagógica.
- Leis e Normas do Trabalho: garantias previstas no estatuto e regime de funcionamento interno da escola;
- Trabalho e Espaço Total de Vida: tempo de trabalho versus tempo de lazer.
- Relevância Social do Trabalho: importância do seu trabalho junto aos seus pares, comunidade, alunos, equipe gestora e pedagógica.

Em relação ao Estilo de Vida Individual (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000), as dimensões consistem dos seguintes indicadores:

- Alimentação: percepção da qualidade da alimentação;
- Atividade Física: prática de atividade física em suas diferentes formas, deslocamento, lazer, laboral e doméstico;
- Comportamento Preventivo: refere-se a consultas médicas periódicas; cuidados preventivos; uso de drogas lícitas e ilícitas; conhecimento sobre seu estado de saúde e ações preventivas contra acidentes;
- Controle do Estresse: descanso; alteração de humor; desgaste físico e emocional;
- Relacionamentos: atividades esportivas; grupos sociais e familiares.

Por fim, as questões específicas em relação a Saúde dos Docentes, se referem à sua natureza patológica (físicas e psíquicas) e suas consequências para a permanência na escola (presenteísmo) ou afastamento temporário

(absenteísmo) e /ou total desta, além da percepção geral de sua condição de saúde (BOTH, 2011).

A escolha pela entrevista a partir dos componentes que envolvem a satisfação no trabalho e o estilo de vida em especial, foi feita com o intuito de agregar valor diante da possibilidade de que os professores pudessem refletir acerca do seu universo de trabalho, das atitudes e condutas diárias em relação aos hábitos pessoais e, conseqüentemente, a percepção quanto aos aspectos positivos e negativos que influenciam seu estado de saúde. Portanto, o objetivo de dar voz aos docentes não significa a pretensão de aderir a um método em detrimento ao outro e, sim, somar esforços no sentido de entender a complexidade que envolve a temática do bem-estar docente durante a carreira.

Goodson (2000) reforça a importância de realmente dar vida à voz dos professores. Conforme o autor, permitir que o professor fale sobre assuntos inerentes ao seu contexto profissional, pode trazer à tona instantaneamente questões que dizem respeito a sua própria vida, por entender que estas sejam de fato relevantes e que, a partir de suas escolhas, experiências, é que se consolida a sua prática diária.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, a pesquisa foi norteada pela análise de conteúdo temático proposto pela Bardin (2011). Esse tipo de análise tem como particularidade a possibilidade de avaliar e analisar de forma sistemática um conjunto de informações, na forma de textos, documentos, entrevistas, ou seja, na forma de dados quantitativos e qualitativos. Essa abrangência que a análise do conteúdo tem se dá tendo em vista a sua capacidade de gerar codificações, seja ela como forma de repetições em escala numérica ou codificações que auxiliam na interpretação subjetiva dos diferentes fenômenos a serem pesquisados. No caso desse estudo, pretendeu-se codificar as questões que provavelmente são dotadas de capacidade explicativa no tocante ao bem-estar dos professores de educação física.

Do ponto de vista do método utilizado para se chegar até aos dados analisados, Bardin (2011) sugere que a pesquisa seja dividida em três etapas básicas: 1) de pré-análise, é vista como o processo de familiarização com a

pesquisa, por ser a primeira fase do estudo: esse é um momento de organização propriamente dita da pesquisa; 2) análise do material, que é, segundo a autora, a condução da pesquisa após a etapa de pré-análise, momento pelo qual foram tomadas as decisões de quais caminhos seriam percorridos. Bardin (2011) adverte que esta fase é a mais longa e cansativa, mas que é necessária, uma vez que o processo de codificação se desenvolve nela; 3) tratamento do resultado, no qual são estabelecidos para isso eixos temáticos norteadores.

Em comunhão ao método de análise de conteúdo temático, foi utilizado o recurso de software Qualitative Solutions Research Nvivo 10.0 (QSR Nvivo), que tem se mostrado como uma ferramenta de grande utilidade para a criação e organização das categorias ao longo da análise dos dados (FARIAS, 2010). Saur-Amaral (2012) esclarece que o Nvivo pertence a uma empresa australiana e que é fruto da fusão NUD*IST e do Nvivo2, o primeiro de natureza estatística e o segundo de natureza exploratória, cuja finalidade era dar vazão à criatividade dos pesquisadores mediante um volume menor de informações.

Assim, Saur-Amaral (2012) entende que o Nvivo tem cinco funcionalidades especiais, gestão de dados, gestão de ideias, pesquisa de dados, modelação visual e relatos. Diante de suas potencialidades, do volume de informações coletadas especialmente durante a pesquisa de campo e pela coerência entre o método de análise de conteúdo temático e a estrutura envolta do Nvivo é que se optou pela utilização dessa ferramenta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados e discussão sobre os aspectos abordados pelos professores sobre a Satisfação no Trabalho, o Estilo de Vida e da Saúde considerando-se os Ciclos de Desenvolvimento Profissional propostos por Farias e Nascimento (2012). Destaca-se, portanto, que a análise será mediada pelos estudos relacionados aos ciclos de desenvolvimento profissional, bem como, nos estudos empíricos.

4.1 SATISFAÇÃO DO TRABALHO

Os itens apresentados nessa seção são abordados por Walton (1973; 1974), os quais tratam da Satisfação no Trabalho abordando os seguintes temas: remuneração, condições de trabalho, autonomia no trabalho, progressão na carreira, integração no ambiente de trabalho, leis e normas do trabalho, equilíbrio de tempo entre lazer e trabalho e relevância social do trabalho. Destaca-se que nessa seção o objetivo será analisar a satisfação no trabalho, considerando os ciclos de desenvolvimento profissional dos docentes.

4.1.1 Remuneração e Compensação

Em relação à remuneração e à compensação no trabalho, foi possível verificar que os professores do *ciclo de entrada na carreira* estavam insatisfeitos quanto aos baixos salários recebidos. Os aspectos negativos foram evidenciados diante da desvalorização do trabalho que desempenham, em relação: insuficiência para manter as necessidades básicas (C1.2; C1.4), a conseqüente falta de estímulo para seguir na profissão (C1.3) e na evidente discrepância entre o salário de um professor em regime de contrato temporário e um professor em regime de contrato estatutário (C1.5).

Os fatos relatados pelos docentes do ciclo de entrada reforçam visivelmente as suas condições empregatícias, em que, sem exceção, todos estão em regime de contrato temporário na rede estadual de ensino, recebem um salário equivalente à metade de um servidor efetivo e são responsáveis por exercer

exatamente as mesmas funções. A professora C1.5 destacou com maior clareza o sentimento que permeia esse grupo de docentes:

Eu não só acho, como tenho certeza que é porque é conveniente para o governo, que hoje não quer vínculo, está até tentando privatizar a educação no estado de Goiás, não quer ter vínculo com o funcionário, não quer futuramente pagar aposentadoria para ninguém, então é cômodo para o governo.

O relato da professora evidencia a ausência de sentimento compensatório em relação ao trabalho desenvolvido, além de deixar transparecer que o estado, especialmente pela ausência de concurso público, abstém-se de maiores compromissos com a educação, visto o número de servidores com este tipo de vínculo.

Em relação aos docentes do *ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira*, evidenciou-se que a maior parte dos professores, mesmo tendo afirmado a necessidade de melhorias salariais, encontram-se satisfeitos com os proventos recebidos. Tal percepção pode estar relacionada ao fato destes professores pertencerem a diferentes municípios da regional, os quais parecem assumir um papel diferenciado em relação aos seus servidores. Os professores destacaram como pontos positivos a sensação de serem mais valorizados financeiramente (C2.2), o comprometimento da política municipal com o pagamento do piso salarial estipulado pelo governo federal (C2.3) e a atual conjuntura socioeconômica que atravessa o país, que permite entender que o salário seja suficiente (C2.4).

É importante destacar que os docentes C2.1 e C2.5, pertencentes à rede estadual de ensino, mostraram-se insatisfeitos e não compensados financeiramente:

Eu acho que a minha remuneração, perto das coisas que eu gasto, que eu tenho gastado, mesmo, que são despesas fixas, e pensando que a gente não tem só que trabalhar nessa vida e pagar conta, a gente também que ter o nosso momento de lazer, eu acho que ela não é suficiente. Sempre deixa a desejar. [...] avaliando o meu trabalho, o trabalho que eu faço e o meu salário, o meu salário é injusto. Pela quantidade de coisas que eu faço, que eu organizo, a quantidade de tempo que eu fico na escola, a dedicação mesmo, sabe, ele é irrisório, e considerando a minha qualificação profissional [...] (C2.1).

Para os docentes, os pontos negativos podem ser observados na insuficiência quando se leva em consideração as despesas fixas, o lazer e as inúmeras atribuições. Ressalta-se ainda que o docente C2.5, em regime de contrato temporário, reforça que a condição insatisfatória e o sentimento de não ser compensado como deveria, perpetua-se porque os próprios professores com esse tipo de vínculo continuam a aceitar a condição de trabalho imposta pelo governo.

Esse panorama de insatisfação foi atenuado nos três últimos ciclos: *afirmação e diversificação na carreira* (10 a 19 anos de docência), *renovação na carreira* (20 a 27 anos de docência) e *maturidade na carreira* (28 a 38 anos de docência), os quais apresentaram resultados de insatisfação docente semelhantes entre si. Para estes professores, existe a compreensão de que as suas remunerações superam a média salarial dos demais profissionais. No entanto, chamam a atenção que para ser professor é necessário ter curso de nível superior, seguido de concurso público para se efetivar. Quando essa comparação é feita considerando-se as demais funções/cargos públicos, isso pode ser ainda pior, visto que está aquém do nível salarial de outros cargos que não exigem ensino superior aos seus ocupantes.

Como pontos negativos destacados pelos docentes estão: a falta de reconhecimento e de valorização por parte da esfera governamental; as exigências pessoais e profissionais no que se refere ao cumprimento das atribuições e na busca constante por maior qualificação; o aumento da carga horária para atender a sua demanda particular (C3.1; C3.2; C3.4), o que provoca sobrecarga de trabalho, a qual compromete a qualidade do serviço ofertado, em especial pelo desgaste físico e psicológico ocasionado pelo contato diário com o elevado número de alunos e funcionários dentro dos espaços educacionais, e até mesmo pela redução do tempo para si e seus familiares (C4.3, C4.4); as perdas salariais com ênfase na retirada dos 30% de gratificações e o sentimento de conformismo com a situação salarial, visto que pouco há de se fazer próximo de se aposentarem (C5.4 e C5.5).

Com relação à perda das gratificações alcançadas por meio de cursos e capacitações realizadas, os professores destacaram que foi prometida sua incorporação ao salário, justificada pela inserção do pagamento do piso salarial, o que segundo estes, não ocorreu, e, por conseguinte, trouxe contrariedade e sentimento de estarem sendo enganados,

[...] o Estado falou que ia melhorar nosso salário, né, mas ainda não foi o que aconteceu e enganou todo mundo pegando a dedicação que a gente tinha lá do estudo, incorporou no salário [...] então acaba que o salário de quem já tinha qualificação ficou a mesma coisa e já vai agora também uns 2 ou 3 anos (C3.5).

Não é justo, a categoria toda ela está injustiçada, principalmente com esse governo que está aí, ele não cumpre lei, não respeita o trabalhador da educação. Educação nunca foi prioridade essencial. Pra você ter uma ideia, ele não paga piso salarial, tirou as nossas titularidades e colocou embutido no salário dizendo que é o piso e não é, sabe?! Não é justo não, nunca foi, eu não tenho esperança de ser jamais (C5.1).

Mediante os depoimentos apresentados pelos docentes pesquisados, alguns fatores causam impacto negativo na profissão, os quais são: a discrepância entre os vencimentos básicos/iniciais quando comparado o professor efetivo com o contratado; o não cumprimento das leis e as alterações efetuadas prejudicam o magistério público e fazem com que surja o sentimento de decepção entre os docentes; o impacto do Programa Reconhecer², o qual oferta um bônus salarial atribuído por meio da meritocracia.

Entretanto, os docentes afirmaram que o Programa Reconhecer não leva em consideração aspectos que fogem à rotina normal de trabalho. Esse efeito negativo agrava-se pelos critérios do que se deve ou não ser reconhecido, como, por exemplo, os critérios que justificam a falta do professor, a saber: intimação judicial, falecimento de parente de 1º grau, licença médica deferida pela junta médica ou capacitação da Superintendência de Acompanhamento de Programas Institucionais - SAPI (GOIÁS, 2013). Nesse sentido, o professor que tenha faltado por outro motivo que não esses, deixa de ser “reconhecido” no Programa “Reconhecer”.

Ademais, os docentes deixam transparecer que o professor não é valorizado por suas práticas inovadoras, pela sua qualificação profissional, pela dedicação à escola e suas exigências didático-pedagógicas. Ao contrário, parece existir um sentimento entre os professores de que o Programa Reconhecer serve para efeito de controle, e torna muitas vezes o ambiente escolar como um espaço de

² Programa Reconhecer – Estímulo à Regência, cujo objetivo governamental é o de valorizar o professor em sala de aula e elevar a qualidade do ensino, por meio de uma bonificação de acordo com a carga horária R\$ 2.000,00 (40 horas) e até 3.000,00 (60 horas), dividido em duas parcelas, sendo a 1ª no mês de julho e a 2ª no mês de dezembro. Este incentivo do governo estadual não faz parte da remuneração básica, serve como forma de bonificação ao servidor por sua assiduidade ao trabalho (GOIÁS, 2013).

atrito entre docentes e equipe gestora, além de privá-los daquilo que deveria ser um direito, de serem melhores recompensados financeiramente e não como “prêmio” apenas.

Percebe-se que numa visão ampliada os professores da rede municipal, embora desejassem melhores salários, mostraram-se com uma percepção mais favorável, por entender que as garantias previstas em seus estatutos estão sendo cumpridas, e isto, os fazem sentirem-se mais satisfeitos. Neste sentido, o ciclo de consolidação se mostrou satisfeito, resultado que pode ser atribuído ao tipo de política educacional das redes municipais de ensino. O tamanho da cidade, o custo de vida e a remuneração propriamente dita podem colaborar para uma percepção mais positiva do salário recebido.

Realidade semelhante foi observada com os professores do ciclo de consolidação da rede estadual do Paraná, em que se mostraram menos insatisfeitos com os seus salários quando comparados aos professores dos ciclos finais (MOREIRA et al, 2010a). Neste caso, de acordo com os autores, há uma necessidade de melhor valorização da carreira docente, especialmente no que diz respeito às questões salariais ao longo desta. Além disso, a percepção mais positiva dos docentes deste ciclo pode estar associada ao fato de que nesta fase os professores saem do estágio probatório e começam a visualizar possíveis aumentos em seus rendimentos, o que, de acordo com Gonçalves (2000), trata-se de um momento de estabilidade, maior tranquilidade e menos conturbado em relação à avaliação, o que propicia aos professores mais confiança em si e satisfação pelo ensino.

Por outro lado, o ciclo de entrada demonstrou maior insatisfação, possivelmente por serem contratados e receberem 50% a menos que os professores efetivos. Both e Nascimento (2010) e Veiga (2013) encontraram resultados semelhantes quando foram observadas a condição empregatícia e a idade dos docentes. Constatou-se que a falta de aprovação em concurso público, bem como de expectativas de crescimento, pode contribuir para a insatisfação dos docentes mais jovens quando comparados aos docentes com vínculo efetivo ou com maior experiência.

Em contrapartida, o sentimento de insatisfação, também percebido pelos professores que se encontram no meio e final de carreira da regional de Jataí, está atrelado às constantes mudanças nas políticas educacionais e muito se

assemelham a realidade brasileira observada, a qual revela que tais alterações pouco ou quase nada têm contribuído para modificar a gradativa desvalorização salarial e a expressiva falta de compensação financeira na medida em que estes profissionais avançam na carreira (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008a; FARIAS et al., 2008b; FOLLE et al., 2008; MOREIRA et al., 2010; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014).

Por outro lado, observou-se que na realidade cubana, os professores mais experientes são os mais satisfeitos com seus rendimentos, embora, o salário não se mostre como o ponto mais relevante, a justificativa está no fato de que a questão salarial é uma percepção muito pessoal e depende do contexto de cada professor (ZURITA ORTEGA et al., 2015).

4.1.2 Condições de Trabalho

Os docentes do ciclo de entrada estavam insatisfeitos com os aspectos físicos e materiais do trabalho. Mesmo quando possuem materiais, estes mostram-se inapropriados pela necessidade de reparos e pela falta de cobertura no caso dos espaços físicos, o que inviabiliza ou diminui a qualidade das aulas:

[...] tenho que levar o meu material, material da minha casa pra mim tentar fazer uma aula prática diferente, porque se for depender do material escolar pra eu dar uma aula diferenciada não tem como sair da sala de aula porque não tem material, espaço físico. Tem escolas que têm um espaço até que adequado, tem escolas que eu trabalho que têm a quadra coberta, outras não, mas pelo menos têm, e tem outras escolas que não têm nada (C1.2).

[...] quanto ao material é precário, nunca tem verba para comprar tudo que eu preciso, a gente tem que viver na verdade adaptando e através do imprevisto mesmo (C1.5).

Assim, observa-se que os professores relataram constantes improvisações, com utilização de materiais alternativos, ou mesmo adquiriam o material didático pedagógico por meio do seu próprio salário.

Sobre o trabalho junto à equipe pedagógica, este indicador apresenta satisfação dos professores, especialmente por sentirem-se acolhidos e amparados, sobretudo nas orientações e auxílios em sua prática docente, mesmo que ainda sejam constantemente cobrados. Com relação à jornada de trabalho, a percepção se inverte, a sensação permanente de desgaste e saturação promove de

forma negativa aspectos que interferem inclusive em outros componentes do construto da satisfação no trabalho como: a rotina cansativa e árdua, agravada pela precariedade das estradas que os levam às escolas de campo (zona rural); as horas atividades e projetos que exigem a sua participação na unidade escolar; planejamentos que acabam sendo consolidados aos finais de semana e que os privam de momentos de descanso e lazer; ocorrência de sábados letivos; pluriemprego; excesso de alunos por turma; salas abafadas e ensolaradas, o que também ocorre durante as aulas práticas; e indisciplina dos alunos.

Os problemas identificados, somados às condições dos espaços físicos e materiais, levam todos os professores ao entendimento de que a salubridade do ambiente de trabalho pode agravar a saúde docente, especialmente pelo aumento dos níveis de estresse e de sintomas físicos percebidos diante deste cenário,

O estresse é muito grande. Eu cheguei até ter mancha no corpo devido a estresse, sem contar dor de cabeça, coluna, você trabalhar doente, né, porque ou você trabalha ou eles cortam seu ponto, a condição de trabalho em relação à saúde nossa é desgastante, com certeza. As estradas, a coluna chega arrebitada, a poeira aqui, às vezes você pega muita gripe por causa de poeira, atola, é complicado (C1.2).

[...] essa semana mesmo eu cheguei em casa todos os dias esgotada, com o corpo cansado, então assim, exigem muito, cobra muito [...] eu me sinto desgastada, na verdade é mais psicológico, e quando a mente está mais cansada parece que o corpo ataca mais [...] (C1.3).

Na verdade, é uma sobrecarga muito grande, a gente está sempre estressado, hoje temos ar condicionado somente para o ensino médio, as outras salas pega muito sol, a nossa quadra pega muito sol, então a gente fica muito cansado e está sempre estressado, não diria que o ambiente é propício não, para minha saúde é falho (C1.5).

Quanto aos docentes do *ciclo de consolidação*, foi possível identificar que as condições de trabalho tanto no que se refere aos espaços físicos quanto aos materiais são inapropriadas para a maior parte dos professores entrevistados e mostraram-se como uma realidade muito comum das escolas públicas (C2.3, C2.4; C2.5). Os aspectos negativos dos espaços físicos eram: pisos irregulares com buracos; exposição à variação climática (chuva, sol e poeira); ausência de itens básicos, como as traves dos gols, cestas de basquete e postes de

vôlei; exposição dos alunos ao risco real quando precisam deslocar-se para o ginásio de esportes da cidade pelas ruas ou pela rodovia (C2.3; C2.5).

Os pontos positivos foram relatados por dois professores (C2.1; C2.2), os quais eram: boas condições de trabalho (materiais e estruturais) com variação de espaços físicos para a prática pedagógica; apoio permanente da equipe gestora; satisfação e o encantamento pela organização escolar, dada a preocupação em oferecer uma maior qualidade ao trabalho docente:

A minha escola, quando eu cheguei nela, eu fiquei deslumbrada, quantidade de materiais com a organização, em tudo. Então assim, eu visto a camisa, bato no peito, e tenho maior orgulho de trabalhar lá, sabe. Sou muito feliz de trabalhar lá. [...] O espaço físico agora melhorou ainda mais, porque cobriu quadra, a gente tem uma quadra, ela não é oficial, mas é uma quadra boa [...], é um espaço fantástico (C2.1).

São excelentes, aqui tudo o que o educador físico pede pra prefeitura nós conseguimos, nosso material desportivo é tudo de primeira qualidade, exemplo que eu posso te dar é a bola de vôlei, nossas bolas de vôlei são todas Penalty 6.0, e o espaço também, as duas escolas municipais oferecem espaços com quadra poliesportiva [...] (C2.2).

O posicionamento dos professores revela o quão impactante é para o docente trabalhar em um local com os materiais e os espaços necessários para uma melhor atuação profissional. Neste sentido, a professora C2.1 fez questão de ressaltar que a sua realidade não é a mesma de muitos de seus colegas, e que já vivenciou condições precárias de trabalho em outras unidades escolares, as quais a fizeram sentir-se infeliz e impossibilitada de executar melhor suas atividades. Todavia, reconhece que essas condições impróprias de trabalho também foram importantes para o seu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

Somente a professora C2.4, não observou a equipe pedagógica como parceira. Com relação à jornada de trabalho, foi caracterizada como desgastante, muito intensa, estressante e altamente dependente do ritmo do trabalho para planejar a vida pessoal (C2.1, C2.3 e C2.4).

Em relação a insalubridade do ambiente de trabalho, a excessiva carga horária (C2.1 e C2.3) e a infraestrutura inadequada (C2.4 e C2.5), foram as principais causas de possíveis agentes nocivos à saúde, inclusive com comprometimento psicológico. O ponto positivo foi destacado pelo docente C2.2, quanto à atenção dada aos professores:

Sim, é favorável, me dá todo o tipo de possibilidades de ser favorável. Nós temos na rede municipal um atendimento psicológico quando é necessário, até mesmo para os professores quanto para os alunos, então é super favorável para o nosso trabalho e para nossa saúde também.

O docente relatou que percebe que seu município adota uma política de governo em geral diferenciada das demais localidades presentes neste estudo, que prima pela qualidade dos serviços prestados à comunidade, o que se reflete numa percepção mais positiva de seus funcionários.

Os docentes do *Ciclo de Afirmação e Diversificação* se mostraram satisfeitos com os espaços físicos e materiais que se referem aos conteúdos dos esportes. Entretanto, quando considerados os demais conteúdos da cultura corporal, a carência é notória:

[...] A questão de materiais, nós temos bolas em geral, redes e demais materiais necessários para os esportes, nós temos muitos. Mas em contrapartida, nós não temos uma sala específica para lutas, que teoricamente estaria no patamar de uma quadra, né, nós não temos uma sala espelhada que poderia ser utilizada na ginástica, ou principalmente na dança, então alguns conteúdos a gente ainda está precisando de melhoria [...](C3.1).

Os aspectos negativos estavam relacionados aos espaços físicos que deixam a desejar, pois expõem os professores a diferentes variações climáticas (C3.4); ao agendamento de horários para serem utilizados, pois a escola divide o espaço com outra instituição (C3.3), e às necessidades de reformas (C3.5).

Tanto no relacionamento junto à equipe pedagógica quanto na jornada de trabalho, os resultados foram semelhantes aos encontrados com os docentes do ciclo de entrada e consolidação, em que se sentiam satisfeitos por serem amparados por seus coordenadores, e possuíam jornadas de trabalho desgastantes, o que reforçou a insatisfação com a carga horária extensa, muitas vezes duplicada em mais de uma rede de ensino.

Outros aspectos negativos foram apresentados, como a ampliação das obrigações com avaliações, planejamentos e o preenchimento de uma variedade de planilhas, fatos que foram agregados ao trabalho docente após a proposta de meritocracia do governo estadual. Além disso, as atividades pessoais contribuíram para a divisão do tempo, como a realização de outra graduação e

responsabilidades com os familiares. Destaca-se que a quantidade de horas dedicada ao trabalho permite compreender melhor o impacto dessas informações da rotina do professor.

[...] quinta-feira, eu tenho seis aulas no matutino, seis aulas no vespertino, tendo o intervalo de almoço só de quarenta e cinco minutos, do qual eu permaneço na escola. Ou então eu chego às sete da manhã na escola e só vou embora às seis e quinze da tarde. Isso aí já é o exemplo do desgaste que a gente tem (C3.1).

[...] eu acho que é uma jornada estressante [...] e isso querendo ou não suga bastante, e a gente chega em casa e não tem descanso, às vezes estamos sempre planejando algo, corrigindo atividade, elaborando prova, desenvolvendo as atividades do dia a dia, então eu considero uma jornada cansativa (C3.2).

Nossa, cansativa! Muito desgastante [...] E assim, por eu ser mulher, sou mãe de duas crianças pequenas, daí chega em casa tem filhos, tem que arrumar para ir para a escola [...] (C3.3).

Apenas dois docentes não consideraram que o ambiente de trabalho possa afetar diretamente a sua saúde (C3.1 e C3.3). Os demais afirmaram que as condições de trabalho enfrentadas podem culminar em prejuízos ao longo da carreira. Enfatizaram outros fatores, que podem expô-los a situações de risco como: a exposição ao sol; desgaste das cordas vocais; problemas de infraestrutura que podem levar a acidentes no trabalho e causar problemas ortopédicos; pressão psicológica para a aprovação de alunos; alterações de carga horária provocadas pelo fechamento de turmas, que os forçam a buscarem outras unidades para completar a carga horária e prejudicam as aulas em si; sobrecarga de trabalho que os impede de cuidar melhor da alimentação, da atividade física, do lazer e de outras instâncias de suas vidas, que caminham em direção oposta ao que se espera de uma vida mais saudável.

Sobre o *Ciclo de Renovação*, três dos cinco professores (C4.1, C4.3; C4.5) sentem-se satisfeitos com a atual situação das condições materiais e físicas, mas gostariam de ter outras opções. No entanto, apenas dois professores (C4.2 e C4.4) se mostraram insatisfeitos, e como pontos negativos destacaram a falta de espaço adequado e de materiais para trabalharem, o que os impede de colocar em prática o planejamento proposto.

Com relação a equipamentos eu acho um caos, porque sempre você faz seu planejamento no começo de ano, você solicita material, faz orçamento, passa tudo, só que o material que chega é basicamente mais uma bola de vôlei e uma bola de futsal, e uma bola de queimada. (C4.2).

[...] com relação à escola, material sucateado, não tem muito material, o espaço físico péssimo, não tem uma quadra adequada, é uma cobertura [...] (C4.4).

Somente o professor C4.2 está insatisfeito e não se sente amparado no ato de sua função por se sentir pressionado. Entretanto, cabe ressaltar que mesmo não tendo se mostrado insatisfeitos com a coordenação pedagógica, todos os docentes afirmaram que esta não sabe de fato as reais necessidades da Educação Física na escola.

A questão pedagógica, a escola oferece todo um apoio, na verdade, nossa disciplina tem caminhado para um lado que talvez não seja um lado perfeito pra gente. Porque, somente no ensino médio nós temos só uma aula por semana e então, a grande questão quando fala de coordenação pedagógica, que é você tentar colocar uma ideia e eles aceitarem essa ideia, eles nunca percebem que há essa diferença da educação física com as outras disciplinas (C4.1).

[...] é satisfatório, mas às vezes as pessoas que ocupam essas funções, elas não conhecem a área da educação física. Então, às vezes, priorizam outras áreas. (C4.3).

Sobre a jornada de trabalho, os docentes estavam insatisfeitos e destacaram como pontos negativos: sobrecarga de trabalho, cansaço extremo, falta de tempo para dedicar-se ao planejamento das aulas, família e lazer (C4.1, C4.2, C4.3 e C4.4). Apenas o docente C4.5 não declarou sentir-se sobrecarregado e afirmou que sua jornada de trabalho era:

(...) tranquila, pois faço o que eu gosto, faço por prazer, e quando a gente trabalha por prazer, quando não faz pensando no dinheiro tudo é tranquilo e tudo flui naturalmente, não vejo dificuldade (C4.5).

O ambiente de trabalho era considerado insalubre para a maioria dos professores sob os aspectos: pressão contínua e falta de estrutura impossibilitam a interação entre saúde e bem-estar (C4.2); influência negativa para a saúde física e psicológica (C4.4); condições inapropriadas das salas de aulas para a quantidade de alunos com a ausência de itens básicos para acomodação de todos, calor excessivo e a ventilação insuficiente (C4.5).

As melhores percepções foram do professor C4.3, que reconhece avanços, mas acredita que possa haver melhorias para professores e alunos, e do docente C4.1, que está satisfeito com as condições de trabalho:

Na verdade, nós enquanto professores deste tipo de escola, nós somos privilegiados, porque nós temos um apoio total, nós temos psicólogos, nós temos técnicos de enfermagem, nós temos um médico da escola que está sempre por aqui, nós temos assistente social [...] (C4.1).

Destaca-se que a escola do professor C4.1 passou por reformulação e teve o seu comando entregue a uma outra instituição, também de domínio do governo do estado. Isto significou que mesmo tendo a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí como parceira, esta unidade escolar possui uma gestão privilegiada, cuja autonomia não se equipara às demais escolas estaduais. Um dos motivos de sua implementação foi o de amenizar e/ou corrigir a indisciplina escolar. Para isso foram adotadas uma série de medidas, o que propiciou aos docentes amparo aproximado com outras equipes de profissionais conforme citado pelo professor, além da expressiva mudança no regime disciplinar dos alunos, que beneficiou em muito os professores na condução de suas atividades diárias.

Os professores do *Ciclo de Maturidade na Carreira* estavam, em sua maioria, insatisfeitos quanto aos materiais/equipamentos e espaço físico. Destacaram a carência de materiais ou a péssima qualidade e a falta de estrutura para acondicioná-los (C5.1, C5.2, C5.3 e C5.5), espaços físicos com estruturas deficitárias, insuficiência na iluminação, com aumento considerável dos riscos à integridade física de alunos e professores, escassez na utilização da quadra coberta em virtude do compartilhamento com outra instituição, o que contribui na exposição excessiva ao sol (C5.1, C5.2 e C5.3),

[...] não tem espaço. O ginásio que fica a uns 300m daqui você tem que atravessar uma área aqui, lá não tem iluminação noturna, tem entre aspas, estão lá, mas não funcionam. Não tem jeito, quando é horário de verão, as duas primeiras aulas eu tenho condição de ir pra lá. No terceiro horário, impossível administrar uma aula pratica. [...] Então a estrutura é deficitária ao extremo. Não é pouco, é muito” (C5.1).

[...] as condições lá na minha escola são precárias, não só para a educação física, mas para tudo. Material de educação física parece que é material, ele é material, assim, que dissolve. Você sai, deixa uma bola, uma peteca, no outro dia você vai ver dissolveu, sumiu, então são péssimos os materiais. [...] Tudo precário, ou é sol ou é a quadra só na sexta-feira, mas só na sexta-feira (C5.3).

O docente C5.4 considera-se satisfeito com os materiais e espaço físico. Por outro lado, o professor C5.5 relatou satisfação somente em relação ao espaço que tem para desenvolver as atividades.

Como eu trabalho em uma escola conveniada³, não tenho do que reclamar muito, a escola tem muito espaço físico, escola com três quadras, então quanto a isso aí não tenho problema, sempre tem material quando a gente precisa (C5.4).

Os docentes estavam em sua maioria satisfeitos com o apoio pedagógico recebido e insatisfeitos com a jornada extenuante que mantêm mesmo nesta fase da carreira, para que possam garantir financeiramente melhores condições de vida. Apenas o professor C5.2 demonstrou não estar satisfeito com a coordenação pedagógica porque entende que não compreende a educação física, as suas necessidades e prioridades, e mostra-se satisfeito com a carga de trabalho.

A maior parte dos professores (C5.1, C5.2, C5.3 e C5.5) entende que os espaços de trabalho podem comprometer a saúde, devido à falta de infraestrutura, que limita a ministração correta do conteúdo, provoca desgaste físico, emocional e até mesmo social. Conforme os professores C5.3 e C5.5: *De forma nenhuma. Nem física, nem emocional, nem social [...] acaba não sendo satisfatório e você fica pressionado, porque você tem que fazer, mas você não tem condição. Talvez a saúde emocional aqui vai lá pra baixo (C5.3); a quantidade excessiva de aulas e de alunos em sala (C5.5).*

Os resultados aqui apresentados revelaram a insatisfação docente com as condições de trabalho em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. A maior percepção insatisfatória foi evidenciada no ciclo de entrada, seguidos respectivamente pelos ciclos de afirmação e diversificação, maturidade, consolidação e renovação.

A pior percepção evidenciada no ciclo de entrada corresponde ao que descreve os modelos teóricos de Huberman (2000) e Sikes (1985) quanto ao choque de realidade com a profissão dos professores mais jovens e menos experientes. Pelas mesmas razões os professores em início de carreira e

³ Escola Conveniada se refere à parceria da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, em que mantém uma gestão compartilhada com instituições privadas e filantrópicas sem fins lucrativos.

considerados mais jovens são menos satisfeitos com as condições de trabalho nos magistérios públicos da região sul (BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014).

Por outro lado, em relação ao ciclo de afirmação e diversificação existem certas peculiaridades observadas nesses professores que contribuíram para uma percepção mais insatisfatória em relação às condições laborais. Estes fatos podem culminar na necessidade constante de adaptação das atividades e criação de espaços alternativos (TOKUYOCHI et al., 2008). Essas adequações feitas pelos professores devido à precariedade de seus espaços podem ter sido a causa de maior insatisfação dos professores do meio de carreira do Paraná (MOREIRA et al., 2010b). Todavia, embora possam causar insatisfação, auxiliam na modificação de sua prática docente no sentimento mais crítico, questionador, ativo nas discussões dentro da escola, até se tornarem consolidados (HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010). Ressalta-se que resultados similares foram verificados por Both et al. (2014) e atribuídos ao pluriemprego, uma vez experimentadas outras realidades, podem perceber que algumas escolas estão defasadas em relação a outras.

Quanto a estas possibilidades de diferentes percepções, pode-se destacar o duplo entendimento que os docentes tiveram acerca dos materiais e espaço de trabalho. A ponderação feita por estes professores pode inclusive interferir na interpretação dos resultados, tendo em vista que se mostraram satisfeitos com os materiais e espaços físicos para trabalharem os conteúdos dos esportes tradicionalmente difundidos na Educação Física escolar (futsal, basquete, vôlei e handebol) e insatisfeitos quanto aos demais conteúdos da cultura corporal de movimento (ginástica, dança, lutas e outros). Por outro lado, os professores em final de carreira apresentaram menor insatisfação neste componente, sendo que o ciclo de renovação evidenciou-se menos insatisfeito em relação aos demais ciclos da carreira profissional. Este pode estar associado ao fato de os professores mostrarem-se mais críticos e preocupados em atender as exigências escolares a fim de evitarem maiores desgastes (FARIAS, 2010). Além disso, talvez se deva ao fato de que, na realidade pesquisada, três professores se mostraram mais encantados com as condições gerais das escolas. Ademais, em relação ao ciclo de maturidade especialmente, a experiência com os anos de docência e a percepção de aproximarem-se da aposentadoria provocam um afastamento gradual da profissão, o qual, ainda que não se sintam satisfeitos, permite aos docentes outro entendimento sobre certas circunstâncias do trabalho. Estas impressões foram

também descritas em outros estudos que evidenciaram que os professores mais experientes possuíam maior satisfação com as condições de trabalho (BOTH et al., 2013; ZURITA ORTEGA et al., 2015).

Independentemente do momento em que se encontravam na carreira, os professores observaram que a organização escolar precisa ser vista como coletiva, e deve resultar de uma parceria entre aqueles que estão dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de transporem os limites de seu próprio campo de atuação (PIMENTA, 2015). Isto implica que, frente às adversidades, dificuldades e limitações, faz-se necessário o empenho de todos para a busca de melhores condições de trabalho, especialmente do poder público em empenhar maior protagonismo diante da importância da educação em nossa sociedade.

4.1.3 Autonomia no Trabalho

Sobre a autonomia no trabalho, todos os professores do *ciclo de entrada* estão satisfeitos com o fato de não haver interferência externa diretamente na condução das aulas. A única intercorrência citada por três professores eram as cobranças quanto à obrigatoriedade da matriz curricular de ensino (C1.2; C1.5) e ao cumprimento das regras institucionais (C1.3).

Tenho muita liberdade sim, facilidade, porque eles cobram, mas me dão essa liberdade de dar minhas aulas práticas ou teóricas, desde que eu passe o conteúdo que eles queiram, que está indicado no currículo, mas me dão essa liberdade, a minha aula escolho de que forma será (C1.5).

Embora o professor discorra sobre a liberdade percebida no ambiente de ensino, observou-se o aspecto negativo, pois, na visão do docente, a matriz adotada acaba por muitas vezes limitar sua atuação, o que choca a liberdade percebida em relação a autonomia do trabalho com a matriz curricular proposta.

O professor C1.2 destacou que já teve que passar por situações em que sua autonomia foi contestada. O ocorrido deveu-se ao espaço que tinha para trabalhar, que, segundo a coordenação, atrapalhava os demais professores e alunos, contudo, argumentou que a sua aula discorria conforme a matriz curricular exigia.

[...] alguns anos atrás já teve interferência, pelo fato de eu trabalhar numa escola que não tinha muito espaço, os alunos faziam um pouco de barulho e interferia na escola às vezes, e chegaram a me questionar o meu conteúdo e se eu não poderia mudar ele, eu falei que não, que eu trabalhava como professor de educação física, eu era formado em educação física, se quisesse que eu mudasse aquilo que estava naquele planejamento, naquela matriz curricular que eles entregam pra nós eles poderiam trocar de professor que já não era na minha área.

Quando questionados sobre a forma que realizavam a sua prática pedagógica, observou-se que a maior parte dos docentes buscava aliar teoria e prática, com maior tendência para a prática. Os professores relataram que utilizavam livros e internet para trazer conteúdos atuais e próximos da realidade dos alunos, além do exercício contínuo de conscientização sobre a importância de sua participação tanto para o processo avaliativo, quanto para aprendizagem de vida. O professor C1.2 chamou a atenção para a necessidade da não continuidade de atitudes que têm estigmatizado o perfil do professor de educação física, como aquele profissional que “rola bola” apenas.

[...], eu quero que você vivencie algo diferente que você nunca vivenciou, esse é meu papel aqui na escola, é tentar te mostrar o que você não sabe, se você já soubesse tudo, eu não precisaria vir aqui dar aula, agora só jogar bola é uma falta de respeito comigo e com a minha profissão.

Em relação aos docentes do *ciclo de consolidação das competências*, observou-se nas entrevistas que os professores consideraram ter autonomia em suas ações diárias (C2.1, C2.2, C2.3, C2.5). Entretanto, destacaram como pontos negativos: a limitação quanto aos jogos de interclasse e das gincanas, práticas antes comumente realizadas no espaço escolar e de vital importância, tanto para a educação física quanto para a escola de um modo geral, especialmente por seu caráter interativo (C2.1); a pressão e interferência com relação à aprovação dos alunos no decorrer do ano letivo:

[...] em sala de aula eu vejo assim que a educação no contexto geral hoje, eu falo de âmbito federal até o menor que é o municipal, nossos professores hoje, nós somos quase que obrigados a passar alunos [...] (C2.2).

O professor C2.2 enfatizou que esta não é uma prática que ocorre de forma declarada, mas que indiretamente há uma coerção contra os professores, que inclusive é percebida pelas demais áreas e nos diferentes níveis da federação (Federal, Estadual e Municipal). Destaca-se que somente a professora C2.4, a qual anteriormente já havia relatado a ausência de auxílio da equipe pedagógica, confirmou também a falta de autonomia durante as aulas, haja vista a constante interferência na condução de suas atividades, privando-a de tomar atitudes que entende como necessárias.

Sobre a prática pedagógica, todos os docentes têm buscado dentro de suas limitações, em especial de espaço físico e materiais, um elo entre teoria e prática, por meio do auxílio de recursos audiovisuais, livros, pesquisas na internet, com postura de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor e desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Tais atitudes demonstram a responsabilidade dos docentes na tentativa de propiciar vivências inovadoras aos alunos, o que permite perceber duas condições, tirar da zona de conforto os alunos e os próprios professores, conforme elucidado pela docente C2.1:

Ano passado até vestir de palhaço eu vesti, para levar a arte circense para os meninos porque eles nunca viram, e eu nunca tinha trabalhado, então poxa, vamos dar um jeito de trabalhar isso com os meninos. Então assim, eu acho que o professor tem que se permitir, não é fácil, é cansativo, exige demais. Mas é dessa forma que eu estou me organizando agora. Ninguém mais ficou parado. Que seja ajudar a rapar a quadra, quando chove entra água na quadra. É você vai se exercitar, e quando eu não consigo, por exemplo, eles não têm uma função direta, o que que eu tô fazendo? Eu estou pondo eles pra andar na quadra. É, vamos caminhar, vamos correr, vamos subir e descer escada, mas vocês vão se exercitar. Vocês não vão ficar aí sentados batendo papo. Alguma coisa eles vão ter que fazer agora.

A eloquência representada na fala da professora C2.1 chama a atenção para a necessidade de apresentar aos alunos uma educação física comprometida com a aprendizagem. Demonstra em contrapartida, que embora haja autonomia para a executar a ação docente, o professor necessita vencer as suas próprias barreiras e as barreiras existentes dentro do ambiente escolar.

Para os professores do *ciclo de afirmação e diversificação na carreira*, a autonomia é algo muito perceptível na prática docente quanto à liberdade em relação às questões metodológicas (C3.1; C3.2; C3.3; e C3.5). No entanto, como

visto em ciclos anteriores, foram destacadas a existência de um controle quanto ao cumprimento dos planos de aula, direcionados a partir da matriz curricular. Quanto aos pontos negativos, estão a falta de liberdade com relação à escolha dos conteúdos e nas formas de avaliações que não levam em consideração as condições peculiares da educação física, como a menor quantidade de aulas em relação às demais disciplinas, bem como, o caráter diferenciado de sua prática (C3.1 e C3.2) e novamente, a pressão em ter que aprovar aluno conforme destacado:

[...] às vezes não teve interferência diretamente, mas você tem aquela interferência indireta quando você chega em reuniões e te é cobrado que não pode ter um certo grau de reprovação e assim, lógico, eles não te falam que aquela, “ó você tem que passar o aluno”, aliás ele enfatiza o contrário, “não porque você não pode deixar aluno passar sem saber”, mas ao mesmo tempo te faz uma cobrança que te força às vezes até empurrar aluno, chega em conselho de classe e às vezes não atingiu a meta e você acaba tendo que empurrar porque eles querem, então esse tipo de interferência tem mesmo, eles negam, mas tem [...] (C3.5)

Quanto à prática pedagógica exercida, os docentes disseram se utilizar de aulas teóricas e práticas. Porém, não foram claros em dizer o modo como fazem isso, exceto a professora C3.4, que relatou fazer uso de auxílio de textos e vídeos para as reflexões, conforme as expectativas de aprendizagem desejada em dado momento. O docente C3.1 fez uma crítica à matriz de ensino, em que a considerou como muito teórica, o que, segundo ele, contribui para que a essência prática da educação física seja deixada em segundo plano.

No *ciclo de renovação na carreira*, os docentes se consideraram satisfeitos com a autonomia no trabalho. Mas também apontaram pontos negativos, como: exigências que muitas vezes não acompanham a velocidade das mudanças, como o cumprimento de um currículo cuja quantidade de conteúdos não se equipara à quantidade de aulas (C4.1), a limitação que os professores sofrem por falta de materiais na escola (C4.5) e tentativas de interferência da equipe pedagógica sobre as condições climáticas e do barulho causado durante as aulas (C4.2).

Eu consigo porque eu não tô dando corda mais pra isso [...] então, eles querem limitar e eu não aceito isso, então eu sinto uma queda de braço nesse sentido, a escola tem a quadra coberta, os meninos doido pra fazer uma prática e eu querendo dar a prática e hora que eu saí, mandou eu voltar que o sol tava quente, que vai fazer barulho nas outras salas, aí você se sente pressionado, até você se sentir obrigado a querer fazer..., ler a cartilha.

A situação demonstrada pelo docente (C4.2) põe em evidência questionamentos acerca da conquista do espaço da educação física dentro do contexto escolar, de tal modo que é possível constatar certos comportamentos contraditórios de agentes que integram estes ambientes.

Com relação à prática pedagógica, os professores buscam: basear-se em situações comparativas e explicações em sala de aula, a fim de facilitar o entendimento e redução dos erros na prática (C4.1 e C4.2); retratar conhecimentos ligados à saúde (medidas e avaliações do corpo) e à consciência corporal (4.2); formar integralmente os alunos e não na formação de atletas (C4.3); utilizar jogos e brincadeiras (C4.4); atender à matriz curricular conforme as condições materiais que se tem à disposição (C4.5).

Para os docentes do *ciclo de maturidade na carreira*, a satisfação se resume como nos ciclos anteriores no que tange a autonomia, sem a interferência externa durante as aulas. Os docentes destacam que, até mesmo quando não conseguem cumprir o planejamento, há certa compreensão devido às dificuldades estruturais que os professores enfrentam. Quanto à forma utilizada para levar o conhecimento aos alunos, os docentes citaram que as barreiras encontradas nas limitações de espaços e de materiais refletem-se no tipo de aula que conseguem executar. Entretanto, mostraram-se com o desejo de executar aulas diferenciadas, em que buscam aliar teoria à prática (C5.4), com textos, discussões, dinâmicas, seminários (C5.1), jogos e brincadeiras (C5.2), com aproximações entre a realidade dos alunos e da própria escola (C5.3), com o aumento da autoestima dos alunos, busca melhorar o conhecimento, a potencialidade de cada um, de seu próprio corpo, seus limites e a consciência da importância da aquisição de hábitos mais saudáveis (C5.5).

Diante do que foi exposto, a autonomia foi percebida pelos professores de modo satisfatório sob o ponto de vista de que não há interferência de agentes externos diretamente na atuação docente. Contudo, todos relataram a existência de fatores que interferem no modo como atuam, seja do ponto de vista das condições efetivas de trabalho, seja pela violação da sua própria subjetividade, que, embora estes professores demonstrem a importância de um fazer coletivo na escola, carecem da liberdade de ação individual.

Pelas evidências observadas em cada ciclo, foi possível perceber que os professores têm sido pressionados, sobretudo em relação ao cumprimento

de determinadas exigências e de aprovação de alunos, mesmo que este último fato tenha sido destacado apenas por dois professores, de redes e municípios diferentes, contudo, com percepções próximas. Tais aspectos podem colocar sob questionamentos as exigências em nome de uma maior “qualidade de ensino”. Ao que está posto, denota o objetivo de atender a ação performativa⁴ e trazer para o próprio docente a autorresponsabilidade no êxito ou não dos resultados. Estes comportamentos reforçam a prática gerencialista de controle do trabalho, que visivelmente se percebe nas avaliações que primam pelo cumprimento de metas e índices, tais como o IDEB⁵ (VOSS; GARCIA, 2014).

Assim, mesmo tendo manifestado pontos negativos, a autonomia no trabalho apresentou maior satisfação no ciclo de maturidade e renovação, seguido pelos ciclos: de entrada, consolidação e afirmação e diversificação. Both et al. (2013) evidenciaram que os professores nos ciclos de entrada eram menos satisfeitos com a autonomia. O estudo apontou que as cobranças possivelmente por causa do estágio probatório podem ter elevado essa condição, visto que os docentes se veem obrigados a cumprirem as ordens e não necessariamente o que entendem como melhor. No caso de Goiás não há o estágio probatório neste caso, devido à condição empregatícia desses professores, mas pode-se dizer que são equivalentes pela razão de temer perder o emprego. Por outro lado, mesmo não tendo sido evidenciadas diferenças significativas, Lemos (2007) apresentou resultados semelhantes, em que os docentes com idade até 39 anos se mostraram menos satisfeitos com a autonomia, enquanto os professores com idades acima de 40 anos mostraram-se mais satisfeitos com o exercício da função. Essa constatação confirma as evidências empregadas por Sikes (1985), em relação aos ciclos vitais, em que os docentes de 40 a 49 anos e com 50 anos ou mais se encontram numa fase de estabilidade na carreira ou de proximidade com a aposentadoria no caso dos professores acima de 50 anos, e já possuem a experiência necessária para lidar de forma mais positiva com as cobranças presentes no cenário escolar.

⁴ Ação performativa são as ordens, pedidos, advertências, ofensas, promessas, garantias, perguntas, apostas, vetos..., os quais implicam a realização de uma ação.

⁵ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, cujo resultado é obtido do cálculo de uma média numérica que cruza as taxas de repetência e evasão escolar com os desempenhos apresentados pelos/as alunos/as nas avaliações nacionais do Ensino Fundamental.

4.1.4 Oportunidade de Progressão na Carreira

Os docentes do ciclo de entrada, por serem todos contratados temporariamente, não gozam do plano de cargos e salários e por isso obviamente não se sentem satisfeitos por não terem a possibilidade de evoluírem na carreira. De modo semelhante, estão insatisfeitos quanto à escassez dos cursos de formação continuada e capacitações, por entenderem a importância destes momentos para contribuição de trocas de experiências. Dessa maneira, os docentes C1.1 e C1.4 entendem que estes conteúdos são aplicáveis no seu dia a dia. Por outro lado, a maioria (C1.2, C1.3 e C1.5) entende que estas formações estão muito aquém das necessidades e realidades enfrentadas pelo professor em seu contexto diário:

Primeiro eu acho que a educação física é um descaso pro Estado, o Estado não está muito aí pra educação física não, até porque do tempo que eu estou trabalhando como professor no Estado eu acho que eu tive duas formações só, é muito pouco né, e dessas formações infelizmente eu não tiro 10% de algo que eu possa aplicar na sala de aula, que as pessoas que fazem essa formação eles viajam, eu acho que eles nunca deram aula na sala de aula pra aluno de periferia ou escola do Estado, escola pública, então é algo inviável, algo que não condiz com a nossa realidade e com a realidade de quem trabalha lá, mas eu acho que assim, essas formações servem pelo menos pra gente debater, algo que acontece muito é o debate porque o curso em si é muito fraco, infelizmente ele é fraco, pra gente levar algo que a gente aprendeu nessa formação pra nossa docência não tem, é muito pouco, eu acho que deveria ter mais formações, mesmo que não seja muito boas, mas eu acho que alguma coisa que a gente poderia tirar de lá já é válido, mas na educação física quase não tem formação mesmo (C1.2).

Em relação ao desejo de desenvolverem outra atividade fora da docência, apenas a professora C1.3 manifestou vontade de trabalhar na área administrativa, por causa do sentimento de desvalorização da função docente.

A maioria dos docentes do *ciclo de consolidação* se mostrou insatisfeita quanto ao avanço na carreira. Destacaram como pontos negativos: descaso do poder público diante da carência de cursos e a ausência de políticas que visam o aprimoramento profissional, principalmente no que concerne ao afastamento do trabalho e da própria morosidade para evoluir na carreira após o término da qualificação.

[...] fazer curso pra atingir ou avançar uma próxima letra, quais as possibilidades que nós enquanto professores temos para a gente estudar para fazer um curso desse? [...] (C2.1).

[...] tem um período de carência né, eu acho que a cada... não me recordo bem, mas a cada dois ou três anos (C2.3).

[...] porque aqui para você passar de P3 pra P4 você tem de esperar alguém aposentar ou falecer, e você está ali estudando para isso, batalhando para crescer, para melhorar e ninguém valoriza (C2.4).

Pelos relatos apresentados verifica-se que os docentes não sentem motivação para se qualificarem profissionalmente,

Eu fiz só pra cumprir tabela, e como que fica a minha saúde com relação a isso? Eu não vou fazer mestrado não. Sabe, a não ser que eu queira demais, mas hoje eu não penso, como que eu vou fazer um mestrado e deixar a parte de dar aula ou talvez nem ganhar essa bolsa? Os professores não estão ganhando licença para o mestrado, eu vou fazer uma especialização, que horas que eu vou estudar? Que horas que eu vou viver, que horas que eu vou existir? (C2.1).

Os professores destacaram aspectos negativos em relação às participações em formações continuadas, as quais foram: poucas ocorrências de cursos neste período que estão na docência; falta de seriedade e valorização desses encontros, visto que grande parte são baseadas em discussões teóricas que muito pouco trazem aproveitamento e que fogem das reais necessidades dos professores e de suas escolas; a ausência de pessoas capacitadas à frente destes cursos, em que muitos não possuem experiência com a docência (C2.2); entendimento do docente de que é na prática que se constrói o conhecimento necessário para intervir ao longo do tempo, o que denota que as capacitações quando ocorrem têm servido para alavancar a carreira apenas na perspectiva salarial (C2.3).

Quanto ao desenvolvimento de outras funções dentro da área educacional, somente o professor C2.2 já experimentou atividade fora da docência a convite da gestão. Contudo, todos estão satisfeitos em atuar em sala de aula, e não pensam em sair, situação evidenciada nas palavras da professora C2.1:

Em hipótese alguma. Nem quero. Não me sinto nem capacitada, porque eu acho que eu não conseguiria lidar com certas situações, eu tenho dificuldade tremenda para resolver problemas com as pessoas.

Os docentes do *ciclo de afirmação e diversificação* encontram-se insatisfeitos com o plano de cargos e salários. Não se sentem valorizados, motivados e seguros. Especialmente pela insignificante evolução salarial adquirida com a progressão horizontal, a qual é realizada através de cursos de duração mínima de 120 horas, que acaba por refletir na incerteza de que ao dedicarem seu tempo irão usufruir da ascensão de cargo, visto que já passaram pela experiência do não cumprimento de garantias previstas na Lei Nº 13.909, que rege o Magistério Público Estadual, conforme se vê no Art.4º, da obrigação do Estado em assegurar aos seus professores:

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] IV– progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho (GOIÁS, 2001).

No entanto, o artigo apresentado é raramente cumprido na íntegra, visto a não obediência das questões frente à formação continuada, pois o ingresso na pós-graduação tem sido ignorado, em especial da não liberação remunerada, o que impede a visualização de melhorias salariais. Ao contrário da percepção de melhorias, tem-se o decréscimo provocado pela perda das titularidades, outrora previstas no estatuto, cujo equivalente acréscimo de 30% no salário fora revogado pela Lei nº 17.508 (GOIÁS, 2011).

Do mesmo modo, os docentes do *ciclo de renovação na carreira* encontram-se insatisfeitos com a progressão. Os professores informaram que as constantes mudanças no magistério público, tais como a perda dos 30% das titularidades e da gratificação bienal automática, além da observância de requisitos para a aceitação de cursos e prazos para serem atendidos, provocaram entre outras coisas, o sentimento de incredulidade destes profissionais

Então, é até engraçado de te falar sobre isso porque muda sempre, quase todo ano tem novas mudanças e normalmente prejudicam o magistério, prejudicam os professores. Então, já teve alguns momentos com mudanças bem favoráveis aos professores, o momento agora é muito ruim, nós perdemos muito, no meu caso mesmo, quando fizeram a lei do piso, foi perdido 30% do salário que é muito, 30% do salário do professor é muita coisa (C4.1).

O comentário do professor C4.1 traz à tona a insatisfação destes professores e reforça que as mudanças sempre aconteceram no magistério goiano, inclusive trouxeram vantagens para a classe de professores. Porém, o que se presencia nos últimos tempos são alterações que não favorecem a docência. Ao contrário, levam desânimo, especialmente, por qualificação profissional. Realidade diferente foi percebida pelo professor C4.3, que está satisfeito com a progressão na carreira, haja vista que seu município tem atendido as necessidades ao longo da carreira.

O sentimento insatisfatório da maioria dos professores deste ciclo mantém-se em relação à formação continuada, aos cursos e capacitações. Embora entendam a importância de dar prosseguimento aos estudos, não os fazem, especialmente pela carência na regional de Jataí e, quando estes acontecem, *não percebe novas pedagogias que possam revolucionar a sua prática (C4.1)*.

Por outro lado, essa insuficiência de cursos e capacitações tem levado os professores a buscarem fora da própria rede de atuação novos conhecimentos, por meio da aquisição de livros, cursos online, entre outras formas capazes de possibilitar a continuidade do aprendizado (C4.1, C4.2 e C4.5). A maior contrariedade foi assim expressada: *[...] o Estado quer que você se capacite, mas te corta pra você não se capacitar. É tão engraçado a gente comentar sobre isso, porque o real é isso (C4.1)*. O sentimento satisfatório e de ampliação de conhecimentos novamente ficou a cargo dos docentes pertencentes à rede municipal de ensino (C4.3 e C4.4).

Quanto ao exercício de outras funções na escola, todos têm o interesse em permanecer como professor. Contudo, somente o professor C4.4 foi diretor de escola, e os docentes C4.1 e C4.5 futuramente demonstraram interesse em exercer algum cargo fora da docência como experiência profissional.

Os docentes do *ciclo de maturidade* percebem de modo insatisfatório a forma de progressão na carreira, pois chegam ao final com uma percepção negativa do avanço salarial. Os pontos negativos destacados foram: escassez de cursos para progressão horizontal; pouco acréscimo ao salário; cursos com carga horária insuficiente para progredir; morosidade no processo de análise para serem aceitos, inclusive em alguns casos os docentes necessitam entrar na justiça para terem seus direitos reconhecidos; tempo de intervalo de três anos

contados a partir da data do último consentimento, além de respeitar o limite anual 20% do total dos professores em atividade pedagógica.

Eu já fiz dois cursos e até hoje não liberaram ainda, não consegui a progressão e dificilmente vou conseguir, porque tem toda uma dificuldade. Então eu vejo assim, tudo é feito pra gente não progredir. O poder público procura amarrar, o poder público ele é contra o professor, especificamente ganhar um salário um pouquinho melhor, a gente tem que trabalhar muito e ganhar pouco, essa é a regra; aí o salário que você ganha não dá pra comprar os remédios, imagina as outras coisas? (C5.2).

Com base na citação acima, é possível constatar que os professores sentem a falta no atendimento de seus direitos e vantagens, o que também pode ser percebido nos demais ciclos, exceto no de entrada, em especial a incômoda perda dos 30% de titularidades. Ademais, o sentimento insatisfatório é reforçado, visto que existe em fase de implementação no Estado de Goiás a participação de organizações sociais na educação básica, conhecida até o momento como as OSs⁶, que seria uma gestão compartilhada entre o Estado e uma entidade não governamental.

[...] No estado, nós não temos mais carreira, não temos progressão, nós não temos expectativa de nada, e no estado está acontecendo uma coisa que vai deflagrar pelo Brasil todo, nós não teremos mais concurso, nós não vamos ter mais, porque vai entrar as OSs, e entrando as OSs vira uma empresa privada [...] (C5.3).

Em relação às formações continuadas e capacitações existe um entendimento entre os docentes da importância para o aumento do conhecimento. Porém, é notória a insatisfação quanto à falta de conexão entre o que se vê no curso e as condições que se tem na prática. Os docentes destacam que algumas capacitações conseguem trazer novas ideias, mas elas não se efetivam, dada a falta de estrutura e materiais das escolas que atuam. Assim, é recorrente em suas práticas diárias a proposta de improvisação, adaptação, que desmotiva e frustra professores e alunos. Neste sentido, as formações deixam de ser algo essencial,

⁶ Organizações Sociais, que prima pela gestão compartilhada das escolas com o Governo do Estado de Goiás, as quais permanecerão públicas e gratuitas. O gerenciamento do sistema continuará sendo exclusivo e indelegavelmente feito pelo Estado. O principal objetivo das OSs é tornar mais ágil a gestão das unidades, buscando a redução da burocracia e dos custos, focando na melhoria da qualidade do ensino.

para se tornar algo vazio, que demonstra uma ingerência do governo e da própria unidade escolar.

Um país que quer ser país da educação, um país que vai ter Olimpíada, você tem que improvisar uma bola de papel, tá, isso é real, mas não precisava ser assim, gente! Era só administrar melhor, tanto na escola quanto o governo, quanto federal, tudo podia administrar melhor e fazer dar mais certo. [...] estou no final de carreira, eu estou prestes a aposentar. Então pra mim esses cursos que você vai lá, senta e fica blá, blá, blá, já não têm mais sentido. Eu acho tanto que acaba que vai, fala, fala e não vai virar nada. Não resolve nada. Não só os cursos, mas como as discussões da própria prática, da própria atuação de sala de aula, já está caindo a situação que a gente não vê resultado. E isso é muito ruim, viu, eu estou desesperançosa (C5.3)

Somada à falta ou ineficiência de comando, há ainda uma desmotivação pelas discussões da própria área. Em relação às funções desempenhadas, três dos cinco docentes já desenvolveram ou ainda desenvolvem paralelamente outras funções além da docência (C5.1, C5.2, C5.3), sendo que os professores C5.4 e C5.5 nunca atuaram fora da regência.

Os dados encontrados nesse componente foram ao encontro das fases da carreira definidas por Huberman (2000), uma vez que não são lineares e podem ocorrer em momentos distintos, haja vista que os docentes do ciclo de renovação já se aproximam do final de carreira e ainda esperam adquirir maior experiência profissional, para só então visualizarem a possibilidade de assumirem cargos administrativos. Este comportamento também confirma a consciência de que para assumirem tais postos de trabalho sejam necessárias competências diferentes das que possuem na ministração de suas aulas, para só assim se sentirem aptos a encararem novas funções (FARIAS, 2010).

A partir das evidências encontradas, a progressão na carreira demonstrou, em raros momentos, percepção docente satisfatória quanto às possibilidades de ascensão na carreira. Notadamente, quando isso ocorreu, tratou-se de professores dos magistérios públicos municipais que em algumas cidades têm garantido os direitos destes profissionais.

De uma forma geral a percepção não foi satisfatória, sendo visível em todos os ciclos uma insatisfação quanto ao cumprimento do plano de cargos e salários ou quanto a sua forma de implementação, a qual inibe uma valorização

sólida, capaz de estimular a busca por qualificação, bem como de levar em consideração os anos de experiência dos professores. Estes fatores podem provocar a conseqüente falta de investimento na carreira, uma vez sentidas as desilusões com a própria profissão, que, entre outros prejuízos, pode culminar na acomodação dos professores.

A implementação das OSs também foi outro ponto causador de insatisfação, na medida em que essa nova proposta de organização mostra-se como um vetor que promove insegurança e instabilidade entre os profissionais da educação no estado de Goiás, como demonstrou Tokarnia (2016) sobre a ocupação de 27 unidades escolares por alunos contra as medidas desse tipo de organização escolar. Segundo a autora, os aspectos negativos passam pela falta de clareza no edital de que haverá garantias do cumprimento do piso salarial e a vinculação da continuidade do sistema mediante desempenho escolar.

Atrelado a isso, o sentimento provocado pela falta de diálogo com a rede e de informações necessárias aos servidores, os quais analisam superficialmente por meio das escolas que estão em caráter experimental, sem, de fato, saber os reais interesses e conseqüências desta parceria na rede pública de ensino. Quanto a isso, ressalte-se que é possível encontrar no site da SEDUCE⁷ uma chamada para os servidores intitulada de “OS na educação – Tudo o que você precisa saber”. No documento, existem perguntas frequentes e as respostas emitidas pela Secretaria. Entretanto, pelas evidências apontadas durante as entrevistas, é possível afirmar que o diálogo entre os servidores e o governo é pequeno e não há consenso.

Pelo que foi observado, considera-se que os docentes do ciclo de entrada, por trabalharem em regime de contrato temporário, não gozam dos benefícios previstos para os servidores efetivos e, portanto, podem ser apresentados como os mais insatisfeitos com a atual conjuntura de trabalho. Both et al. (2013) também verificou que os professores do ciclo de entrada eram menos satisfeitos porque enfrentavam dificuldades quanto a moradia, distância e periculosidade. Por outro lado, resultados diferentes foram evidenciados no magistério público estadual do Paraná, em que os docentes mais jovens mostravam-se mais satisfeitos com a progressão na carreira pelo fato de se sentirem como agentes participantes das

⁷ Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Esporte (www.seduc.go.gov.br)

transformações sociais, na medida que se sentem seguros e valorizados no emprego (MOREIRA et al., 2010b).

Na mesma perspectiva, existe um sentimento insatisfatório em todos os ciclos que parece nos permitir afirmar que à medida que os docentes progredem na carreira há um aumento gradual dessa condição, visto que, quanto mais se aproximam do encerramento desta, aumenta-se o sentimento amargo em relação às oportunidades de qualificação e de valorização profissional, e de que o ensino público se tornará um dia prioridade da educação nacional (FARIAS, 2010).

Estudos realizados nos estados de Santa Catarina e Paraná demonstraram satisfação docente com a progressão na carreira, contudo, assemelharam-se aos professores do sudoeste goiano no sentido de demonstrarem aumento da insatisfação conforme o avanço da carreira (BOTH, NASCIMENTO; BORGATTO, 2008a; MOREIRA et al., 2010a; MOREIRA et al., 2010b). Resultados contrários foram evidenciados em estudos que descrevem que os professores mais experientes mostram-se mais satisfeitos com o avanço da carreira, o que implica numa percepção positiva acerca do vínculo com a mesma escola e a percepção de avanço pelos anos de docência que as qualificações trouxeram como a valorização profissional, as garantias legais, o trabalho em conjunto, as possibilidades de diálogo (LEMONS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; BOTH et al., 2014; FARIAS et al., 2008b, 2015; ZURITA ORTEGA et al., 2015). Assim, essas diferenças de percepções entre os magistérios podem estar relacionadas à importância dada ao plano de carreira de cada estado (BOTH, 2011).

Conforme os dados sociodemográficos levantados dos docentes nesta pesquisa, constatou-se a baixa qualificação profissional dos mesmos, fato é que não há, entre os docentes pesquisados, nenhum professor nem mesmo em fase final de carreira com nível de mestrado ou doutorado, o que corrobora para a elevação da insatisfação e confirma as impressões revelados por estes professores, especialmente quando da valorização do poder público com as políticas de aperfeiçoamento profissional e conseqüentemente valorização dos planos de cargos e salários. Por outro lado, os professores em determinados momentos demonstraram que a importância maior do aperfeiçoamento profissional está na possibilidade de progredir e melhorar financeiramente. Sobre isto, professores eslovenos no meio da carreira demonstraram que a promoção era o que os motivavam a buscar as formações. Além disso, todos os grupos de professores

declararam realizar as formações para cumprir os requisitos do trabalho, de acordo com o tempo de docência (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011).

Ainda assim, percebeu-se que o ciclo de consolidação, embora também insatisfeito, apresentou entre os seus professores dois com melhores percepções, caso que também foi semelhante aos professores paranaenses, em que este ciclo mostrou-se com a melhor percepção entre os demais. Embora, também com uma tendência de diminuir essa satisfação com o avançar dos ciclos, possivelmente pelo fato do plano de carreira estadual não contemplar as expectativas destes professores (MOREIRA et al., 2010a). Todavia, no caso da regional de Jataí, essa percepção mais positiva pode ter sido constatada pela melhor valorização da rede municipal de ensino a que estes professores estão vinculados.

4.1.5 Integração Social no Ambiente de Trabalho

Os professores do *ciclo de entrada* relataram possuir um bom relacionamento com todos os servidores da escola, sem diferenciação. Desde o pessoal da limpeza ao mais alto cargo há um relacionamento recíproco de respeito entre eles, o que os deixam satisfeitos. Apenas a professora C1.3 destacou a dificuldade em lidar com algumas pessoas, pois exige um exercício contínuo de todos nessa empreitada, pois os sujeitos que compõem a comunidade escolar apresentam diversas características. Os docentes revelaram ainda que a maior barreira está na relação entre professores efetivos e contratados, fato este que não se mostrou ser problema para os demais, conforme a fala da professora C1.5:

Olha, existe muito respeito, da direção de todos os colegas de trabalho existe muito respeito um com o outro, mesmo eu sendo contrato temporário eles já me acolheram e não me falam como contrato, me tratam com muito respeito, como efetivo, e eu também os trato com muito respeito, porque admiro bastante a turma que está lá.

Quanto aos alunos no geral, os professores definem como bom ou ótimo o relacionamento, e atribuem à disciplina de educação física a condição de fator de proximidade entre eles. Com relação aos alunos indisciplinados, destacaram: a rebeldia provoca desgastes na saúde, especialmente psicológicos,

causa esgotamento e estresse (C1.1); falta de respeito e de valorização do esforço empregado que gera desânimo em seguir na profissão, sentimento de que a educação não irá melhorar (C1.2; C1.3). No entanto, os docentes apresentaram estratégias para lidar com estes problemas, tais como: evitar ao máximo entrar em conflito direto e, assim, automaticamente amenizar o prejuízo aos demais alunos (C1.1); evitar levá-los à coordenação e à direção corriqueiramente, o que somente é feito em último caso; usar o diálogo como forma de trazer os discentes para perto de si, o que possibilita mostrar-lhes o melhor caminho a seguir (C1.1; C1.2; C1.5); evitar confronto e utilizar-se da direção o quanto antes para evitar maiores problemas; (C1.4) e, por fim, utiliza-se do artifício “da quadra” como meio de recompensa a partir da melhora de comportamento, que geralmente é o que mais gostam,

[...] eu sou bem sincero, o que eles mais gostam é de aula prática e eu sou bem chantagista, se aluno meu está dando trabalho eu tiro mesmo, infelizmente é o único meio que eu acho pra tentar trazer o aluno pro meu lado é essa chantagem, uma chantagem do bem, ou você faz o que eu tô te pedindo aqui ou você vai ficar sem aula prática, e no nosso caso quase 100% da certo porque eles gostam mesmo e geralmente esses alunos que mais dão trabalho são os que mais gostam da quadra (C1.2).

A estratégia utilizada pelo professor permite considerar duas situações imediatas: a primeira está na essência prática da educação física fortemente percebida e requisitada pelos alunos. Isso implica dizer que mesmo nas condições limitadas em que grande parte das aulas acontece, existe a satisfação discente pelas aulas práticas. Por outro lado, a possível falta de experiência com a docência nesta fase pode levar o professor à utilização de estratégias indevidas ou que, do ponto de vista didático-pedagógico, poderão trazer-lhe problemas futuros.

Com relação aos docentes do *ciclo de consolidação*, estão satisfeitos com o relacionamento com a equipe gestora, com os demais professores e os membros da comunidade escolar. Os docentes destacaram possuir uma relação muito amigável com todos os colegas de trabalho e os alunos. Destacaram pontos positivos: primar pela privacidade fora da escola e agir com muito respeito, a fim de que os alunos sejam também mais respeitosos e facilitem a convivência. Relembrou que no início da carreira tinham verdadeiros embates com os alunos, como se tal atitude fosse solucionar os desentendimentos, como se vê na fala da professora C2.1

Quando eu entrei, eu era muito topetuda, eu achava que professor tinha um poder imenso de bater de frente com o aluno e ele ia ficar quieto, mas eu fui vendo que as coisas não são assim, não funciona, a gente tem os nossos direitos, mas a gente tem que saber resguardá-los. Então, dependendo do que a gente fala ou dependendo da nossa atitude, os meninos não seguram não.

A citação acima revela a tomada de consciência dos próprios professores em relação à condução de suas aulas, embora com o pouco tempo de atuação, é possível perceber os caminhos que podem levá-los a uma tranquilidade maior durante a carreira (C2.2; C2.3 e C2.5). A proximidade da relação professor-aluno muitas vezes é tão intensa que, em alguns momentos os professores assumem a posição de pai, o que aumenta a sua responsabilidade e o faz sentir-se gratificado (C2.2). Ademais, a própria atitude de manter este vínculo de amizade, permite conforme a professora C2.4, um maior cumprimento das regras, e quando isso não ocorre, existe a consciência de punição em suas aulas.

Para os professores do *ciclo de afirmação e diversificação na carreira*, existe satisfação com a integração no trabalho com o corpo docente, gestão, coordenação e demais membros que fazem parte da escola. Tal integração tem se fortalecido ao longo do tempo e caracteriza-se por ser uma relação muito profissional e respeitosa.

Destacaram que relacionar-se bem não significa eximir-se de suas responsabilidades, o que comprova as cobranças no ato da função (C3.1). Por outro lado, o pouco tempo na unidade escolar não permite o relacionamento mais aprofundado, o que torna esse convívio tranquilo (C3.2; C3.5) e faz com que em todos esses anos nunca tenha havido problemas de relacionamento no trabalho (C3.3; C3.4). Com os alunos, os professores também se sentem satisfeitos, principalmente devido à existência da paixão dos alunos pela aula de educação física (C3.2). Existe um melhor convívio a partir da mudança de postura dos professores diante das situações de indisciplina e de maiores dificuldades (C3.1; C3.5), os quais têm buscado no diálogo e acordo entre as partes a solução dos problemas, e realmente quando necessário fazem uso da intervenção da coordenação ou direção da escola. Como ponto negativo, observou-se em algumas situações, a evasão nas aulas práticas em virtude da falta de domínio corporal (C3.1).

Todos os docentes do *ciclo de renovação* estão satisfeitos com o relacionamento. Apenas o professor C4.2 destacou como ponto negativo a preferência da gestão por trabalhar com os professores contratados. Segundo o professor, estes seriam mais fáceis de lidarem, se comparados aos docentes efetivos. Deixou claro que por não gozarem de nenhuma segurança no posto que ocupam, acabam se submetendo às exigências sem quaisquer questionamentos.

Quanto aos alunos, os professores também se encontram satisfeitos e, assim como no ciclo de consolidação, sentem-se em uma relação de “pai para filho”. No entanto, destacaram que os aspectos negativos ligados ao desinteresse e indisciplina são comumente percebidos e muitas vezes há a necessidade de serem enérgicos com os alunos (C4.4). Porém, estes aspectos estão diretamente relacionados aos problemas sociais, à falta de carinho, afeto, atenção em casa (C4.2), bem como pode ser reflexo das próprias aulas de educação física no turno regular (C4.1), que pode ser dificultada especialmente porque os alunos não possuem a vestimenta necessária para a aula nem tão pouco as condições de higienização após a mesma, sendo possível evidenciar o desconforto e ao mesmo tempo a desmotivação na participação.

Os docentes do *ciclo de maturidade* possuem bom relacionamento entre os profissionais da escola, mas isto decorre especialmente de mudanças nas atitudes pessoais para evitar problemas. O grupo de professores apresentou algumas situações que marcaram o relacionamento durante o percurso profissional, a saber: a experiência de ser rejeitada por parte de alguns professores quando esteve na posição de coordenadora (C5.1); mudança de atitude ao longo da carreira, saber ouvir mais e falar menos, fruto da falta de integração do grupo diante das tentativas resolução de problemas (C5.2; C5.3); percepção de privilégios de alguns em detrimento de outros, o que provocou desânimo com as relações (C5.5). As experiências negativas apresentadas contribuíram para que houvesse condições de melhorar a percepção do convívio entre os profissionais.

Em relação aos alunos, os professores também informaram que estão satisfeitos e destacaram que no relacionamento com os alunos mais difíceis, assim como em relação aos colegas de trabalho, a experiência profissional propiciou-lhes um trato mais cuidadoso com o passar dos anos, o que evitou maiores desgastes. Especialmente por meio de uma boa conversa e não com imposições, tem sido possível resolver a maior parte dos casos de forma pacífica.

Contudo, quando isso não ocorre, ou seja, em situações muito extremas, se veem obrigados a recorrerem à coordenação ou à direção da escola.

Em resumo, sobre a integração no ambiente de trabalho, verificou-se uma percepção satisfatória em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. No entanto, mesmo tendo se manifestado satisfeitos com seus relacionamentos no trabalho, verificaram-se situações negativas experimentadas pelos professores no âmbito escolar, que denotam um entendimento de que dentro dos espaços escolares existem aspectos limitadores da satisfação nos relacionamentos, tais como os problemas de indisciplina dos alunos e a diferença de tratamento entre os docentes. Sob tais aspectos, foram os docentes do ciclo de entrada aqueles que se mostraram menos satisfeitos nesta relação e, por consequência, ficou evidenciado que essas experiências vão sendo assimiladas conforme os professores avançam na carreira.

Neste sentido, estes professores em início de carreira demonstraram que a falta de respeito e valorização de determinados alunos e profissionais da escola, provocam sentimento frustrante que pode levá-los ao conflito de serem ou não capazes de suportarem a profissão docente, o que se identifica com o modelo teórico descrito por Huberman (2000) em relação a essa fase da carreira. O estudo do Paraná também evidenciou uma percepção positiva dos relacionamentos no trabalho, contudo, verificou-se que os professores mais jovens são menos insatisfeitos com a integração social, embora o estudo tenha percebido dificuldades no relacionamento no ambiente de trabalho (MOREIRA et al., 2010b).

Estudos com professores da Espanha e Austrália também demonstraram que os docentes com menos experiência na profissão são mais acometidos por conflitos com pais, alunos e demais professores da escola, pelas características peculiares da educação física, aulas em espaço aberto com elementos de diversão e materiais, o que geralmente é associado aos alunos como um momento livre de descontração. Neste sentido, os professores têm de imediato um problema a ser solucionado: o controle da turma, a disciplina e a organização das atividades (MACDONALD, 1995; SÁENZ-LOPES; ALMAGRO; ILBAÑEZ, 2011).

Por outro lado, as evidências permitiram inferir que os ciclos em fase de transição, ou seja, meio da carreira, e os ciclos finais apresentaram uma maior capacidade para enfrentar os desafios diários impostos por certas situações.

Conforme Huberman (2000), os docentes mais experientes conseguem agir com maior segurança, certamente proveniente do domínio de situações pedagógicas, isto é, da aquisição de competências básicas durante o percurso profissional, as quais lhes auxiliam diante das circunstâncias apresentadas. Além disso, Farias (2010) acrescenta que uma posição mais crítica pode aumentar o encantamento com o trabalho e as boas relações interpessoais podem propiciar melhores expectativas na aproximação com o encerramento da carreira. Esta constatação assemelha-se também ao modelo teórico dos ciclos vitais de Sikes (1985), em que os professores com idade de 50 anos ou mais acabam por diminuir as cobranças em relação aos alunos e os conflitos com os demais agentes escolares, o que de certo modo ameniza os problemas com estes. De fato, professores mais experientes são mais satisfeitos com: companheiros de trabalho, chefe, relações entre trabalhadores e direção e a gestão da escola, especialmente pelo tempo de carreira que o auxilia a lidar melhor com as relações estabelecidas no trabalho (ZURITA ORTEGA et al., 2015).

4.1.6 Leis e Normas do Trabalho

Assim como na dimensão Progressão na carreira, os docentes do ciclo de entrada foram em certa medida prejudicados pela condição empregatícia em que se encontram, visto que, por não serem efetivos, desconhecem as garantias estatutárias do magistério público estadual. Não obstante, a falta de conhecimento foi evidenciada em relação ao que está previsto no próprio contrato realizado com o estado. O único conhecimento que possuem refere-se ao tempo de vigência, no mais apenas o professor C1.2 teve um breve e superficial contato em um encontro coletivo da escola. Os demais não sabem da existência desse documento ou, apenas conforme a professora C1.3 relatou:

Sendo sincera com você, até hoje eu não sei, eu pergunto, mas é explicado de forma muito confusa, nunca peguei meu contrato e nunca li, nunca foi acessível a mim, acho que é muito encoberto, eles trazem e você assina e pronto, não é explicadinho nem acessível, não tem reunião para explicar como que é o contrato, eles decidem lá, a gente assina e pronto. Eu não conheço meus direitos, eles passam para a gente aquilo que eles querem passar.

Em virtude deste desconhecimento a professora destacou que se vê obrigada a longas horas de atividades, sem sequer saber a quantidade realmente que deveria cumprir. Para três docentes (C1.1; C1.2; C1.3), não há imparcialidade no regime interno das instituições durante a distribuição das atividades e em relação aos direitos. Os professores que eram insatisfeitos com a divisão estabelecida apontaram pontos negativos a partir da presença de tratamento diferenciado entre os concursados e não concursados, como: sobrecarga de trabalho e pressão contínua sobre os contratados pelo risco eminente de serem dispensados (C1.1; C1.2); rotatividade nas escolas devido às mudanças provocadas pela perda de aulas para os professores efetivos (C1.2); privilégio dos efetivos no momento de montar o quadro de horários e separação de grupos durante o intervalo, além do desrespeito quanto ao tempo de descanso neste, sendo utilizado para recados da coordenação.

“[...] até para construir horário, eu vejo que alguns professores são beneficiados, os efetivos são mais beneficiados que os contratos, até na hora do intervalo efetivo é de um lado, contrato do outro. Diferença de tratamento muito grande. Não é igual, há separação” (C1.3).

Com relação aos docentes do *ciclo de consolidação*, embora a maioria não conheça os seus direitos e deveres, pois praticamente não tiveram contato com o estatuto do magistério, conhecem as garantias legais quanto a estabilidade e segurança no emprego, sobretudo de não serem demitidos a qualquer momento. Porém, mostraram-se insatisfeitos com os aspectos legais do trabalho referentes às constantes mudanças e à implementação de medidas na educação que não deixam claro seu verdadeiro objetivo, tais como a criação das OSs⁸ (C2.1); a falta de concursos públicos (C2.2; C2.5); acesso e evolução na carreira, ocasionado pela morosidade ou perda de direitos (C2.1; C2.4):

Eu tenho muito medo. Bom, eu acho que a questão da estabilidade quando eu entrei, eu falava assim, poxa, agora está bom, agora eu vou sossegar, agora eu posso contar com meu dinheiro todo no final do mês, não vou correr risco nenhum de perder esse emprego, a não ser que eu mesma procure com as minhas próprias mãos perdê-lo, que é algo que eu não vou fazer, mas depois desta história de OSs [...], mas quem me garante isso? Todo mundo tinha o direito, era um direito garantido da titularidade, perdeu, agora está querendo tirar o quinquênio, que é um direito garantido também (C2.1).

⁸ Ver página 110.

Nesta perspectiva, é evidenciada a insatisfação por grande parte dos docentes. Destaca-se que o ponto positivo desta relação, foi citado pelo professor C2.2, segundo o qual eles não devolvem para o INSS a porcentagem do recolhimento do salário. Esta porcentagem é revertida para a própria previdência dos servidores municipais. No entanto, de acordo com o professor, a falta de concurso público pode agravar esta situação, pois existe uma tendência de onerar a previdência com o passar do tempo, uma vez que, haverá muitos professores aposentados e possivelmente um menor número de contribuintes ativos.

Com relação à condução dos trabalhos dentro da instituição, os professores mostraram-se satisfeitos. Pois existe por parte da coordenação e da direção um olhar de respeito e cumprimento das leis para com todos de igual forma, sendo que apenas a docente C2.4 diz não achar justa a forma de divisão dos trabalhos, em que se sobrecarregam uns em benefício de outros.

Os docentes do *ciclo de afirmação e diversificação* na carreira demonstraram ter conhecimento do estatuto do magistério, mas só se embasam nele quando realmente necessitam. O entendimento é superficial sobre o documento e adquirido nas conversas de terceiros e entre seus pares. Quanto às garantias legais, todos os professores encontram-se insatisfeitos e apontaram como pontos negativos: falta de compromisso por parte do governo, que gera sentimento de dúvidas e incertezas, evidenciadas nas perdas de direitos outrora conquistados, e conseqüentemente na garantia de que o tempo e o dinheiro investidos serão de fato levados em consideração; contradição entre a política governamental que prega a valorização pela meritocracia, mas os docentes sentem a falta de incentivo para o crescimento pessoal e profissional; preocupações com o futuro direcionamento tomados pelas OSs, como as possíveis remoções dentro do estado, o que entre outras coisas poderiam gerar grande transtorno, conforme elucidado pelo professor C3.5

[...] porque agora no meu caso eu tenho que fazer um mestrado, se você não conseguir uma bolsa, você vai ter que tirar do bolso e não é barato, pra chegar depois lá a diferença não é tão grande, já foi bem maior o salário, e outra, você não fica com segurança; eu não sinto segurança nenhuma, eu sei que é a segurança do meu emprego porque ele não pode me mandar embora, mas ele pode me enfiar em tudo quanto é lugar e me obrigar a eu querer ir embora, então nesse ponto eu não me sinto seguro não. E com essas OSs então, piorou mais ainda”.

Em contrapartida, como ponto positivo destacado pelos professores, há o fato de estarem concursados, o que os faz sentir-se seguros e estáveis com relação à aposentadoria. Em relação à imparcialidade da escola e ao respeito ao docente, todos os professores se encontram satisfeitos e, conforme observado pela docente C3.4, essa relação só não é melhor porque alguns professores não cumprem suas tarefas como deveriam, o que acaba em algumas situações sobrecarregando os demais.

Os docentes do *ciclo de renovação na carreira* declararam conhecer o estatuto do servidor. Porém, o conhecimento é básico e às vezes é confundido com o regimento escolar. Assim, existe a percepção da acomodação dos professores que acaba por manipulá-los e os leva a retrocessos nas mudanças de leis (C4.4). Por outro lado, o professor C4.5 reforçou que ao recorrer ao estatuto sentiu que sua postura fora em vão, pois não conseguiu ser atendido.

Embora todos os docentes reconheçam a segurança e estabilidade por serem concursados, não estão satisfeitos com a intensidade de mudanças na legislação. Apontaram como pontos negativos: o não cumprimento das leis previstas no estatuto, como as barreiras que impedem a retirada de licença para aperfeiçoamento profissional e licença prêmio (esta última tem sido concedida somente aos professores próximos da aposentadoria); implementação das OSs, que causam instabilidade docente tendo em vista o desconhecimento dessa “parceria”; perdas de direitos já então conquistados; escassez de aulas com fechamento de turmas e escolas.

Em relação à imparcialidade da unidade escolar, mesmo que já se percebam melhorias, foram destacadas atitudes que denotam muitas vezes a falta de compreensão e de respeito ao trabalhador, tais como: situações de privilégios, em que o mérito não está na qualificação e desempenho docente, mas conforme o vínculo com o grupo gestor; não cumprimento quanto ao tempo de intervalo entre um turno e outro de serviço; não aceitação de atestados médicos e obrigatoriedade de professores substitutos para atender a escola quando se está em eventos da rede de ensino. Os pontos positivos foram apontados pelo professor C4.1, que confirma ser privilégio do tipo de escola em que trabalha quanto à organização prévia da quantidade de aulas que cada professor terá antes mesmo do início do próximo ano e aceitação de ausências desde que com documentos comprobatórios,

e pelo professor C4.3, que afirmou hoje haver um equilíbrio na condução dos trabalhos dentro unidade escolar em que atua.

Os docentes do *ciclo de maturidade na carreira* demonstraram maior conhecimento sobre o estatuto do magistério e atribuem ao sindicato dos professores, e até mesmo à própria escola, o incentivo quanto ao conhecimento deste documento. Percebeu-se que a maioria dos docentes estava satisfeita com a profissão, mas temiam mudanças nesta reta final de carreira, em vista das atitudes tomadas pelo governo em vigência, como: contrariedade com a implementação das OS e do bônus; perdas de titularidades; não cumprimento do piso; licenças prêmios e de saúde que muitas vezes não são atendidas em tempo hábil.

Em relação à unidade escolar, os professores sentem-se satisfeitos com o tratamento recebido e a forma como são divididas as tarefas. A fala do professor C5.2 reflete o pensamento da maioria dos profissionais:

Não vejo nenhuma proteção, nenhuma, em proteger alguns professores ou dificultar outros. Nas escolas em que trabalho é muito tranquilo [...] eu vejo os diretores assim, preocupados em ajudar realmente as dificuldades dos professores, funcionários, em relação a situações particulares, às vezes, o professor tem que chegar mais tarde um pouquinho, tem que sair mais cedo um pouquinho. Então assim, os diretores, relações, assim, muito tranquilo, não vejo nenhuma perseguição, nenhuma dificuldade em estar atendendo os professores não (C5.2).

Destaca-se que apenas o docente C5.5 relatou perceber em algumas das unidades onde trabalhou certo favorecimento de alguns professores em detrimento de outros.

Ao indagar-se sobre as leis e normas que regem o trabalho docente, constatou-se que a maioria dos professores não possuía o conhecimento necessário do estatuto do magistério. Pode-se dizer que apenas o ciclo de maturidade na carreira o conhecia mais detalhadamente. A partir das evidências encontradas percebeu-se que este ciclo foi o único a apresentar percepção satisfatória sobre as leis e as normas que regem o trabalho entre todos os ciclos.

Embora os professores do ciclo de maturidade apresentassem sentimentos de contrariedade com as constantes mudanças no magistério público, o fato de se aproximarem da aposentadoria pode ter permitido uma melhor percepção tanto das garantias estatutárias relacionadas à estabilidade e à segurança na

carreira, quanto do regime interno das instituições em que trabalham. Estudos da realidade brasileira e cubana evidenciaram que professores mais experientes são mais satisfeitos com a estabilidade no trabalho. Tudo indica que isso ocorra pelas condições estatutárias oferecidas pelo serviço público (FARIAS et al., 2015; ZURITA ORTEGA et al., 2015).

Para os demais ciclos, especialmente o ciclo de entrada e de renovação, o sentimento de insatisfação foi confirmado pelos professores. Já os ciclos de consolidação e afirmação/diversificação mostraram-se satisfeitos apenas com relação a imparcialidade do regimento interno das escolas em que atuam. Neste sentido, os resultados encontrados provocam preocupação, haja visto que, conhecer na íntegra o estatuto, demonstra sobretudo, o interesse pelas questões que lhes atingem diretamente e que podem de certo modo fortalecê-los enquanto corpo docente, a fim de poder auxiliá-los quanto ao cumprimento do que está previsto em lei.

4.1.7 Equilíbrio entre o Trabalho e o Lazer

A maioria dos docentes do *ciclo de entrada na carreira* não consegue manter o equilíbrio entre as obrigações do trabalho e o momento de lazer, o que significa que estão insatisfeitos com esta condição. A fala da professora C1.5 caracteriza esse grupo de professores:

Não, não tem um equilíbrio. A gente acaba deixando-se sufocar pelo trabalho, e deixa faltar em casa, muitas vezes a gente chega cansado, não quer ouvir barulho, não tem paciência com o filho, paciência com o marido, então a gente na verdade a prioridade acaba não sendo a família, mas sim o trabalho [...] eu já cheguei até a pensar em desistir, porque chegava um ponto em que a minha prioridade não era minha família, e isso não era minha intenção, minha intenção era fazer educação física para que se tivesse a oportunidade de exercer, então, não deixar isso atrapalhar a minha vida pessoal com a minha família, infelizmente, eu tenho tentado melhorar, mas a gente tenta, mas ainda atrapalha bastante, o trabalho sufoca um pouco a vida da gente.

A partir do exposto acima pode ser constatada sobrecarga de trabalho, exaustivas cobranças e cumprimento de metas (C1.2; C1.3). Apenas as professoras C1.2 e C1.4 relataram manter certo equilíbrio entre o trabalho e o lazer.

Para os docentes do *ciclo de consolidação na carreira* existe a dificuldade para conseguir conciliar o trabalho e o lazer. Foram apontados como pontos negativos: carga horária semanal, acúmulo de funções com projetos de PIBID (C2.1), treinamentos e eventos esportivos, também realizados nos finais de semana (C2.1; C2.2; C2.3), pluriemprego (C2.5) e a própria falta de atitude em buscar momentos de lazer (C2.4).

Por outro lado, os docentes *do ciclo de afirmação e diversificação*, assim como o ciclo de entrada, em sua maioria não conseguem estabelecer uma relação de equilíbrio entre o trabalho e o lazer, e em algum momento já sentiram ou ainda têm o sentimento de faltar com seus familiares ou consigo próprios. As principais causas são as longas jornadas de trabalho, cujas tarefas são cumpridas dentro e fora do ambiente escolar; afazeres domésticos, como o cuidado com esposo e filhos, que constantemente requerem atenção (C3.2; C3.3); outras funções assumidas, como uma nova faculdade (C3.1) e os cuidados com a saúde de familiares dependentes (C3.5).

[..] é um objetivo, mas ele está bem longe de ser alcançado, a gente está sempre trabalhando e o lazer ele fica sempre para depois; Eu me sinto assim o tempo todo, quando você dá uma atenção maior para a família você se sente em falta com o trabalho, quando você se dedica demais ao trabalho você se sente em falta com a família, eu nunca consegui achar o equilíbrio das coisas, e as cobranças são muitas, tanto no ambiente de trabalho quanto em casa [...] (C3.2).

Destaca-se que somente a professora C3.4 manifestou ter a capacidade de equilibrar essas dimensões. Porém, o lazer restringe-se apenas aos finais de semana, aos quais se dedica em conjunto com seus familiares e amigos.

Os docentes do *ciclo de renovação* consideram estar satisfeitos com esse equilíbrio, se comparados aos docentes dos ciclos anteriores. De acordo com estes professores, quando se encontravam nestas fases da carreira também tinham o trabalho como prioridade e dificilmente conseguiam conciliar com as demais dimensões de suas vidas.

Hoje sim. No início de carreira não. Muitas vezes era uma dedicação 100%, era exclusivo pra escola. Era solteiro, não tinha família, não tinha filhos, então eu dedicava exclusivamente, até os finais de semana. Então, eu me entregava de corpo e alma pra educação física. Hoje eu já tenho um equilíbrio (C4.3).

Os demais professores informaram situações de entrega ao trabalho, pois destacaram que tentam fazer as obrigações durante o período que está na escola (C4.1); aproveitar ao máximo o tempo que têm livre para curtir com os filhos, a família e os amigos (C4.2; C4.3; C4.5); descansar, recompor as energias com o lazer (pescar, caminhar, jogar bola e a distrair a mente), cuidar da parte espiritual e da saúde de uma forma geral (C4.3) e cuidar da fazenda, que, apesar de ser uma atividade pesada, permite descansar a mente e trazer felicidade (C4.4).

Situação semelhante é evidenciada pelos docentes do *ciclo de maturidade*, os quais conseguem organizar melhor o seu tempo entre o trabalho e o lazer, apesar da carga horária intensa que esse grupo de professores possui. Os pontos positivos são: melhor potencialização do tempo para aproveitá-lo com: seus familiares, o lazer, a dedicação espiritual, prática de atividades físicas. A professora C5.1 elucidou que esse tem sido um momento ímpar em sua carreira, o qual só está sendo experimentado devido à licença prêmio. A professora destacou ainda que já chegou a pedir exoneração devido à pressão em manter o trabalho e o cuidado com o esposo e os filhos no início de carreira. A docente C5.3 foi a única a declarar que não consegue manter o equilíbrio entre lazer e trabalho.

As evidências demonstraram que os professores dos três primeiros ciclos (entrada, consolidação e afirmação/diversificação) estão insatisfeitos com o tempo de equilíbrio entre o trabalho e o lazer. Existe uma similaridade entre o ciclo de entrada e consolidação e uma percepção mais insatisfatória no ciclo de afirmação e diversificação. Este traço de maior insatisfação pode ser explicado pelo momento de grandes modificações na vida profissional e pessoal destes professores, o que permite a maior percepção de conflitos neste indicador e confirma a literatura consultada, já que há nesse período a consolidação dessas transformações experimentadas por estes profissionais. Both et al. (2014) verificaram que os professores com idade entre 40 e 49 anos se mostraram mais insatisfeitos com as exigências administrativas, em que precisam cumprir muitas vezes fora do ambiente escolar tarefas como o preenchimento de diários, planilhas e relatórios.

Por outro lado, o sentimento satisfatório no relacionamento entre trabalho e lazer foi evidenciado nos ciclos finais de carreira (renovação e maturidade). Os professores com idade igual ou superior a 50 anos estavam menos insatisfeitos quando comparados aos docentes mais jovens da região Sul do país quando foram considerados os ciclos vitais. De fato, os professores nesta fase

podem estar visualizando a aposentadoria, o que pode acarretar um distanciamento gradual da profissão (BOTH et al., 2014), embora afirmassem que cumpriam as solicitações do trabalho (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011).

Em contrapartida, estudos relataram que os docentes em início de carreira possuem mais vigor e se mostram mais facilmente adaptados a cumprir uma jornada de trabalho extenuante. Deste modo, entendem que os professores em fim de carreira mostram-se mais envolvidos com a escola, o que pode possibilitar o acúmulo com outras funções para além da docência, com maior comprometimento de tempo, o que, inclusive, aumenta o desgaste do trabalho dentro da unidade escolar (MOREIRA et al., 2010a; BOTH, NASCIMENTO; BORGATTO, 2008a; BOTH et al., 2013). Neste sentido, os resultados evidenciados na realidade da regional de Jataí diferem daqueles que denotam que os docentes dos ciclos finais de carreira apresentaram insatisfação no equilíbrio do trabalho e do lazer.

4.1.8 Relevância Social no Trabalho

Os docentes do *ciclo de entrada* destacaram que estavam satisfeitos com o seu trabalho, especialmente em relação: ao sentimento de gratidão que vem dos pais e dos alunos (C1.1); à percepção quanto ao desenvolvimento motor, a inserção dos alunos nas atividades, especialmente daqueles com algum tipo de dificuldade junto aos demais; à sensação de prazer e alegria demonstrada pelos alunos durante as aulas (C1.2); ao despertar dos alunos mesmo que haja ainda resistências por parte de alguns, tanto da adesão, quanto da consciência de que a educação física pode lhes ensinar muito além da prática esportiva em si, bem como influenciá-los a uma prática de atividade física regular e aos cuidados com a saúde de forma geral (C1.3; C1.4), e à sensação de estar recompensado por participar na formação do caráter dos alunos (C1.5).

Se por um lado os professores de educação física conseguem perceber a relevância de seu trabalho para os seus alunos, o mesmo não tem ocorrido em relação aos demais profissionais da escola (colegas professores, gestão, coordenação), em que a maioria ainda não compreende a importância da disciplina dentro deste contexto. Apenas o professor C1.2 destacou que essa situação está sendo melhorada aos poucos, e a professora C1.4 falou da importância para as pessoas e a sociedade, mas não atentou para o objetivo da

questão em si. Para os demais, ficou evidente essa falta de entendimento, como nos depoimentos:

Eu acredito que alguns não têm ideia da importância da educação física e infelizmente a maioria deles vê educação física como jogar bola, que não pode cuidar do intelecto, que não pode levar ao conhecimento, que é só físico, e que é só brincar, infelizmente a gente encontra pessoas assim ainda (C1.1)

[...] eles ainda não têm a visão de que a educação física é importante como qualquer outra disciplina [...] (C1.3)

A gente vê a diferença, a gente vê que eles acham que não tem o valor da aula deles. Não dão o mesmo valor não. A educação física infelizmente não é vista com bons olhos, eles acham que educação física é uma brincadeira, não é uma aula, isso é geral. É, eu vejo isso. Eu acho que falta conhecimento para eles (C1.5).

No *ciclo de consolidação*, os professores afirmaram perceber a importância social do seu trabalho e sentem-se satisfeitos com esta relevância, especialmente porque percebem que seus alunos já conseguem internalizar valores, atitudes e comportamentos que demonstram aos poucos a tomada de consciência em se tornar um cidadão melhor, o que demonstra a possibilidade de transformações pessoais (C2.1), as quais levam ao reconhecimento da família (C2.2), adoção de melhores hábitos no cotidiano para além da escola (C2.3), percepção da evolução motora (C2.4) e permite a socialização e integração (C2.5).

Quanto à importância para a gestão, colegas professores, pais e demais membros da comunidade escolar, a educação física tem sido relevante quanto aos aspectos disciplinares cobrados a partir dos projetos esportivos (C2.1; C2.2), mudança de hábitos alimentares (C2.5). Entretanto, é importante ressaltar que o controle da disciplina via projetos de treinamentos é apoiado por pais, professores e alunos, porque uma vez tendo melhorado o comportamento e as notas dos discentes, os mesmos podem continuar participando de equipes esportivas das escolas, mas chamam a atenção para a postura da educação física dentro do espaço escolar, a qual ainda apresenta importância secundária e é mantida por uma relação de barganha, em que para fazer parte das equipes esportivas os alunos precisam dar algo em troca.

Os professores C2.3 e C2.4 não se mostraram satisfeitos com o sentimento revelado pelos professores, equipe gestora e demais membros das unidades escolares em que trabalham, pois relataram que faltam esforços

especialmente da gestão nos âmbitos micro e macro institucionais para modificar a imagem da educação física dentro das escolas.

Os docentes do *ciclo de afirmação e diversificação* não têm dúvidas acerca da relevância de seu trabalho. Como pontos positivos relataram: a importância para a formação corporal, relacionada à saúde e à educação pelo movimento (C3.1); a demonstração da importância e o carinho dos alunos com a educação física supera todas as dificuldades de salário, pouco tempo com a família e o desgaste emocional (C3.2); o reconhecimento dos alunos acerca da relevância da educação física (C3.3); relação de proximidade com os alunos (C3.1; C3.4 e C3.5), que pode auxiliá-los com questões pessoais. Porém, o professor C3.1 destacou alguns aspectos negativos que trazem insatisfação, como a desvalorização promovida pela própria política pública relacionada à educação de modo geral, especialmente na redução de aulas, o que denota ao aluno a falta de importância da disciplina quando comparada às outras disciplinas, além de alguns professores ainda manterem um olhar enviesado quanto à prática em si, ao verem a educação física como uma disciplina que perturba, tumultua as aulas.

Em relação à opinião dos demais membros da comunidade escolar sobre a relevância da educação física, existe avanço da percepção destes profissionais, especialmente na importância em projetos e eventos que ocorrem dentro da escola (C3.1), o aumento da importância da disciplina educação física na escola (C3.2; C3.3; C3.4). Com relação aos pontos negativos, os professores C3.1 e C3.5 destacaram: os transtornos gerados por aulas em espaço aberto no turno regular de ensino, os quais prejudicam a relação por conta do barulho e do retorno à sala de aula, que se mostra sempre conflituoso por causa da agitação dos alunos; o número reduzido de alunos reprovados também gera atrito entre os docentes, porque deixa a impressão de que a educação física não é uma disciplina rigorosa, apenas um momento de descontração; existem pessoas dentro da escola que não admitem que alunos com maiores dificuldades ou até mesmo com problemas de indisciplina, possam agir de modo diferenciado nas aulas de educação física.

Do mesmo modo que os demais ciclos já apresentados, os docentes do *ciclo de renovação na carreira* estão satisfeitos com a relevância social do trabalho que desempenham. O amadurecimento dos alunos e o relacionamento aproximado com o professor de educação física propicia um maior entendimento da importância da disciplina na incorporação de hábitos mais saudáveis de vida, que

podem ser entendidos como um sentimento para além da prática em si e do próprio conhecimento do corpo, pois permite transpor os limites da escola, traz benefícios e auxilia a vida dos alunos, o que pode resultar numa melhoria para os pais e para a sociedade (C4.1; C4.2; C4.3). O professor C4.4 ponderou que até as crianças mais pequenas já demonstram em meio as brincadeiras a importância da aula de educação física. O docente C4.5 destacou que a resposta positiva do planeamento de suas aulas faz compreender que os alunos entendem a importância da educação física. A fala do docente C4.1 reflete a opinião deste grupo de professores:

Eu acho que o trabalho é bom, acho que o trabalho é muito bom. Eu acho que a educação física no geral ela desperta nos alunos algo diferente das outras disciplinas, na verdade, às vezes o professor de educação física sabe coisas dos alunos que nem a família sabe, então, acho que a grande importância da educação física talvez não seja nem a prática esportiva, não seja o conhecimento do corpo, seja essa capacidade de integração [...].

Sobre a importância para os demais membros da comunidade escolar, os professores destacaram como ponto positivo a inserção da disciplina no turno regular, que causou uma valorização da área, pois o professor e o seu trabalho passaram a ser conhecidos e conseqüentemente aumentou-se o respeito por este profissional, o que propiciou a sensação de pertencer de fato ao grupo escolar (C4.1; C4.4).

Por outro lado, os pontos negativos foram relevantes para três destes professores (C4.2; C4.3; C4.4; C4.5), os quais foram: falta efetiva de conhecimento sobre a disciplina; entendimento equivocado de que se trata do momento recreativo, de distração dos alunos e de descanso para os professores; falta de compreensão acerca das responsabilidades com jogos e viagens, que geralmente ocorrem aos finais de semana ou feriados. Destaca-se que os professores conferem importância à educação física tendo em vista que essa disciplina pode “salvar” as crianças, jovens e adolescentes do mundo das drogas, da violência e da prostituição.

Os docentes do *ciclo de maturidade na carreira* mostraram-se satisfeitos com a relevância social do seu trabalho e, como pontos positivos, destacaram: aprendizagem adquirida nas aulas é disseminada no vínculo familiar e de amizade dos alunos, o que resulta no aumento do conhecimento e da adesão de

hábitos mais saudáveis, como a uma rotina de atividade física diária (C5.1; C5.3); contribuição na formação integral do aluno, especialmente quando visualizam que seus ex-alunos se qualificaram e se tornaram profissionais, sentimento de profunda gratificação (C5.2; C5.3; C5.4; C5.5).

A maior parte dos docentes entrevistados entende que a educação física vem passando por transformações, e mesmo que haja casos que ainda subestimam a área, pondo em xeque a sua relevância, há uma melhor aceitação e valorização por colegas professores, gestores e comunidade como um todo, mas ainda reconhecem que o processo é lento e o caminho é longo. No entanto, a professora C5.3 ponderou que, apesar do esforço dos professores de educação física na conscientização da importância da atividade física na vida das pessoas, existe ainda por parte da própria organização institucional a incoerente atitude que priva os alunos de estarem em movimento, haja vista a quantidade reduzida de aula na grade curricular. Além disso, a fala do professor C5.5 adverte quanto à própria atitude dos demais membros das unidades escolares: *[...] cada escola é uma realidade, tem escola que são parceiros, gostam, te ajudam, te apoiam, já tem escolas que eles não te veem com bons olhos, ou faz de conta que não existe.*

Em resumo, ainda que isso ocorra, os professores conseguem perceber, mesmo que minimamente, o reconhecimento do seu trabalho, e isto faz com que se sintam realizados profissionalmente, ainda mais pelo fato da proximidade de se aposentarem.

A partir do que foi exposto percebeu-se que os professores de todos os ciclos de desenvolvimento profissional entendem seu trabalho de grande importância social, o que é visto como motivo de satisfação. Este fato também foi evidenciado pela maioria dos professores do magistério público do Rio Grande do Sul, o que revelou elevada satisfação com a relevância social da profissão docente (LEMOS, 2007).

De acordo com a ordem citada, os resultados mais satisfatórios foram percebidos pelos docentes dos ciclos de maturidade, afirmação e diversificação e consolidação, seguidos pelos ciclos de renovação e entrada na carreira, os quais demonstraram menor satisfação, sobretudo em relação à relevância para os colegas e demais profissionais da escola. Fato que não foi evidenciado pelos professores mais jovens do Paraná, em que se mostravam menos insatisfeitos com a relevância social do trabalho (MOREIRA et al., 2010b).

O fato de que o ciclo de maturidade apresentou maior satisfação docente revela o reconhecimento de que o caminho está sendo modificado, ainda que minimamente se percebam melhorias desta condição e que ela ocorra de forma vagarosa. Para Farias et al. (2007), o fato dos docentes do ciclo de estabilização apresentarem maior sentimento de valorização dentro da unidade escolar, também foi proveniente da influência causada pela mídia, a qual favoreceu a profissão dando a ela importância que antigamente não era percebida. Ainda para os autores, esta valorização tão esperada não foi efetivada pelas instituições governamentais.

No estado do Rio de Janeiro os professores com 25 anos ou mais de docência se mostraram satisfeitos com a possibilidade de acompanhar a formação dos alunos e de contribuir no processo educacional (LÜDORF; ORTEGA, 2013). Fato também evidenciado na região de Jataí, embora fosse percebido por docentes em outras fases da carreira.

Por outro lado, a menor satisfação percebida pelos professores do ciclo de renovação coincide com o entendimento de Farias (2010), segundo o qual estes professores vivenciam um período de elevada criticidade na carreira, e o fato da mudança da educação física para o turno regular de ensino ser como um divisor de águas.

Em relação ao ciclo de entrada, as características desse período conflituoso, marcado por descobertas, choques e luta para sobreviver diante da realidade encontrada (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000), somadas ao fato de não serem efetivos em nenhuma das redes, convivem com constantes remoções entre as unidades escolares, o que agrava ainda mais a sensação de não pertencerem a nenhum corpo docente.

Embora a relevância social tenha se apresentado como satisfatória em todos os ciclos, a compreensão manifestada especialmente pelos docentes destes dois ciclos (entrada e renovação), demonstra que a educação física parece ter conseguido conquistar seu espaço junto às demais disciplinas, apenas sob o ponto de vista de ocorrer no turno regular de ensino. Em que pese essa carência de entendimento e suas reais causas, pode-se dizer que a exposição dos professores de educação física aos olhares e crivos externos, já que sua “sala de aula” geralmente não é escondida entre paredes, permite o julgamento sem levar em consideração as circunstâncias, especialmente ao que se refere à infraestrutura física e material em que são ministradas as aulas.

Como o debate sobre a relevância social do trabalho é um tema em aberto, Freire, Verenguer e Reis (2002) afirmaram que, mesmo tendo a área avançado nos últimos anos, ainda não foi possível perceber que haja um entendimento por parte da sociedade de sua relevância, nem mesmo de seus próprios profissionais. Outrossim, o fato de atrelarem a sua imagem às preocupações com o corpo, no tocante à estética ou à saúde apenas, enfatizam estereótipos e podem levar a uma concepção de intervenção profissional equivocada.

4.1.9 Percepção Geral da Satisfação no Trabalho

Os professores do ciclo de entrada na carreira demonstraram estar satisfeitos com o trabalho que prestam para a rede pública e destacaram como pontos positivos nesta relação: prazer em ver os alunos participar das atividades e realizarem novos movimentos; prazer sentido pela profissão; inovação das práticas pedagógicas; reconhecimento e apoio dos pais e dos alunos e trabalhar com a finalidade de se sentir feliz e realizado profissionalmente.

Os professores destacaram que para atingir uma realização plena seria necessário: maior valorização pessoal e financeira; melhores condições de trabalho e de material didático; maior apoio da equipe pedagógica (embora se tenha observado o entendimento favorável desta relação); inserção de políticas públicas governamentais; respeito e objetivos comuns entre todos da equipe escolar.

Destaca-se que, embora se considerem satisfeitos com o trabalho que desenvolvem, os professores C1.2 e C1.3 revelaram um sentimento mais forte de contrariedade, que demonstra o precoce desejo de abandonar a profissão, especialmente por não perceberem a existência de pessoas que queiram valorizar a educação de forma efetiva. Além disso, Flores et al. (2010) afirmam que o notório distanciamento entre os professores, em que muitos se mostram indiferentes pela escola e pelos colegas de profissão, gera aos docentes em início de carreira um sentimento de isolamento, que inviabiliza a troca de experiência necessária para superar a fase de sobrevivência da carreira e se consolidarem de fato como professores.

Com relação aos docentes do ciclo de consolidação, também se sentem satisfeitos e realizados na profissão. Contudo, apontaram dificuldades e

limitações quanto à carga horária e à necessidade de mudanças para a melhoria dessa percepção: trabalhar em um ambiente agradável em que o bom relacionamento com os superiores e com os demais colegas de trabalho seja prevalecido; estrutura adequada e apoio pedagógico; equilíbrio entre a vida pessoal e profissional; melhor valorização financeira independentemente de serem contratos ou efetivos, mas que demonstre o valor a partir da qualificação do profissional e não pela condição do cargo que ocupa.

Semelhante aos ciclos anteriores, os docentes da afirmação e diversificação na carreira também se mostraram satisfeitos com o trabalho que desenvolvem. Os pontos positivos foram: envolvimento com os colegas professores, com a gestão da escola e principalmente com os alunos; prazer em ajudar de alguma forma as pessoas, sentir-se gratificado por elas conseguirem prosseguir nos estudos ou entrarem no mercado de trabalho. Em contrapartida, destacaram as necessidades de melhorias em relação: ao espaço físico e ao material para as aulas práticas e teóricas; à maior autonomia durante as práticas educacionais; ao suporte da direção e da coordenação; a maiores salários, o que possibilitaria a redução da carga horária, a ministração de aulas com melhor qualidade e, conseqüentemente, um tempo maior para si e seus familiares.

Para os docentes do ciclo de renovação, a satisfação no trabalho existe pautada no desejo de perseverar e no próprio amor pela profissão. Para os docentes C4.1, C4.3 e C4.5, esta satisfação é mais intensa, mais perceptível, mesmo que ainda haja o desejo de serem mais bem remunerados. Para os docentes C4.2 e C4.4, além da remuneração e da falta de valorização profissional de um modo geral, percebe-se: necessidade dos próprios professores em demonstrar maior harmonia, espírito de luta, a fim de dar aos que ingressam na carreira uma visão de crescimento, do contrário, não haverá incentivos para que as pessoas se tornem professores; continuidade na educação, sem alterações para atender os interesses do grupo que está no poder; criação de departamento de cultura corporal dentro da escola, o qual permitiria o aumento do conhecimento dos docentes e dos demais membros da escola, visto que a falta de um ambiente favorável, especialmente no que concerne à aula prática, limita ao conhecimento teórico apenas.

Os professores do ciclo de maturidade mostraram-se satisfeitos com o trabalho desempenhado como os demais professores. Os docentes chegam ao

final da carreira com o sentimento de dever cumprido, embora ainda demonstrassem que muito seja necessário fazer para que tanto a educação de forma geral quanto os seus agentes possam de fato cumprir com sua missão social. Os docentes entendem como aspectos imprescindíveis para se ter satisfação plena o compromisso efetivo por parte do governo, o qual perpassa pela valorização e por melhorias no plano de cargos e salários, e as condições de trabalho especialmente. Entendem que, a partir de mudanças nestas dimensões, as demais serão ajustadas.

Por fim, percebeu-se que na percepção geral da Satisfação no Trabalho os professores mostraram-se satisfeitos em todos os ciclos, o que se manteve em consonância aos estudos consultados na literatura pesquisada (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008a; FARIAS et al., 2008b; LEMOS, 2007; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; MOREIRA et al. 2010a; MOREIRA et al., 2010b; BOTH et al., 2014).

Todavia, pelos fatos desvelados ao longo do estudo, pode-se evidenciar que embora satisfeitos, elencaram situações que são determinantes para a concretude dessa condição, que, uma vez não sendo percebidas, causam desajustes tanto em seu ambiente de trabalho como para além deste. Neste sentido, é imprescindível que a entidade governamental, por meio de seus representantes diretos, as secretarias municipais e a subsecretaria regional de educação, bem como as unidades escolares representadas pela equipe gestora e os servidores, em particular os professores de educação física, dialoguem entre si e tragam constantemente maior clareza em suas ações.

Assim, embora não se tenham evidenciado diferenças significativas entre os ciclos de desenvolvimento profissional e a satisfação geral, foi possível mensurar que os professores da entrada e da renovação tiveram uma percepção menos favorável do trabalho. Estes resultados parecem indicar que existe a melhora desta percepção à medida que os docentes evoluem na carreira.

Neste sentido, os ciclos de consolidação, afirmação e diversificação e maturidade mostram-se com melhores percepções. O estudo do Paraná apontou que os professores em meio de carreira demonstravam maior satisfação com o trabalho (MOREIRA et al., 2010a). Nesta sequência, estudos evidenciaram que os professores mais experientes são mais satisfeitos com a avaliação global da satisfação no trabalho, provavelmente por assimilarem melhor as condições gerais que o envolvem, e permite enxergar um afastamento sereno da profissão que sua

contribuição foi positiva para a vida profissional e pessoal (BOTH et al., 2014; FARIAS et al., 2008b, 2015; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; ZURITA ORTEGA et al., 2015), o que pode ser reforçado a partir do estudo com professores iranianos, que descreveram que existe a evidência da mudança de percepção frente à satisfação com o trabalho de acordo com a idade e o tempo de experiência docente (TAJNIA et al., 2014).

4.2 ESTILO DE VIDA

Os itens apresentados nesta seção são associados ao construto sobre o Estilo de Vida descrito por Nahas, Barros e Francalacci (2000), os quais destacam os seguintes temas: alimentação, controle do estresse, atividade física, comportamento preventivo e relacionamentos. Destaca-se que nesta seção o objetivo será analisar o estilo de vida dos professores considerando-se os ciclos de desenvolvimento profissional dos docentes da região de Jataí (Goiás).

4.2.1 Alimentação

Em relação à alimentação, os professores do *ciclo de entrada na carreira* foram unânimes em dizer que se alimentam de forma errada. Entre as justificativas recorrentes apontaram: a falta de tempo e a baixa remuneração como as mais frequentes, seguidas pela opção de um cardápio mais rico em frituras, carboidratos e açúcar. Como contraponto, apenas um professor assumiu que é o comodismo e não a falta de tempo que contribui para um baixo nível de qualidade na alimentação.

O *ciclo de consolidação*, em relação ao ciclo de entrada, apresentou diferenças significativas, uma vez que a percepção geral dos professores pesquisados é de que se alimentam bem, tendo em vista especialmente os exageros e a falta de cuidado que tiveram no passado. Segundo o que foi pesquisado, para os docentes, o alimentar-se bem é ter condição de fazer uma refeição a cada três horas, evitar frituras, refrigerantes e excesso de carboidratos.

Embora apresentada a visão panorâmica deste ciclo, é importante registrar a fala de dois professores, neste caso, o professor C2.5, que, além de trabalhar na escola, atua também na academia: [...] *por causa do meu outro trabalho*

aqui na academia o pessoal olha a questão da imagem, o “corpo perfeito” tem que trabalhar, então estou reeducando a minha alimentação e questão educacional. Além do professor C2.4, que atribuiu falhas em sua alimentação, justificando que a questão do tempo é a maior barreira para uma alimentação mais saudável.

No *ciclo de afirmação e diversificação* houve unanimidade em relatos de alimentação desregulada e ruim. Além da consciência dessa situação, demonstraram saber o que fazer para melhorá-la, como, por exemplo, o professor C3.5: *regularmente eu faço três, o ideal seria de cinco a seis, mas assim eu sou um pouco relaxado em relação a isso, um pouco porque o tempo não permite.* Entre os argumentos sobre a alimentação ruim pesaram: falta de tempo, acúmulo de funções na escola e na organização da família, gosto pela comida, baixo impacto por causa da alimentação menos diversificada e menos saudável e baixo número de refeições realizadas durante o dia.

Para o ciclo de *renovação da carreira*, notou-se que os professores em sua maioria se alimentam bem, contudo, é importante destacar que dois dos cinco professores têm a consciência de que não apresentam bons hábitos alimentares. O professor C4.3 retratou de forma singular esse processo de maior acúmulo de experiência tanto de vida, quanto de trabalho do professor em relação à alimentação: *no passado, como eu te disse, no passado eu não me preocupava com essa área. Hoje sim, hoje eu me preocupo, vai fazer 18 anos que eu sou vegetariano, sou ovolactovegetariano.* Para esse professor, é de suma importância que o profissional de educação física seja ponto de referência sobre o autocuidado para ser exemplo de professores e alunos. Além disso, o professor C4.4 relatou que que se alimenta bem, e que esse hábito vem de família. O argumento que pesou contra uma alimentação de boa qualidade foi a falta de tempo, questão recorrente aos outros ciclos.

O *ciclo da maturidade* apresentou congruência de informações sobre a relação alimentação, saúde e maturidade. Embora um professor tenha relatado que não se alimenta bem, todos os demais situam-se no perfil saudável de alimentação. Isso ficou evidente na passagem abaixo, em que o professor C5.5 faz uma síntese do que foi tratado pelos professores nesse ciclo.

Na realidade, eu tinha uma vida sedentária, às vezes eu ensinava o pessoal a fazer tudo e não fazia. Estressava muito, muito estressado, então com isso teve várias doenças que surgiram, e isso me fez repensar, por quê? O que fazer? É onde hoje eu posso te dizer, eu tenho uma qualidade de vida, me preocupo com bem-estar, e também amadurecimento, eu penso que o amadurecimento para as pessoas um dia vai chegar, daí você quer se cuidar, quer viver com qualidade, quer tudo, só que antes você nem pensava nisso.

A síntese apresentada reforça o impacto que o tempo de carreira exerce na saúde do docente, que em geral evidencia devidas condições para realizar uma alimentação saudável, mas impõe ao seu corpo uma rotina alimentar empobrecida, principalmente pela ausência de tempo e pela baixa remuneração. Ocorre que com o passar do tempo essa relação tende a mudar, e os professores começam a perceber que precisam se atentar a outros fatores que muitas vezes foram deixados em segundo plano devido especialmente à importância dada ao trabalho. De fato, com a maturidade vem com ela os prejuízos de uma vida em que não se atentou para melhores hábitos. Sob este viés, ainda que a carga de trabalho seja pesada, há o entendimento destes professores mais experientes da necessidade de sacrifício de alterar a rotina alimentar para um patamar mais saudável e equilibrado.

Os resultados evidenciaram que os ciclos de entrada, afirmação e diversificação apresentaram resultados negativos. Na razão inversa desses resultados, Hartwig, Rombaldi e Silva (2012) constataram no estudo com professores de educação física do Rio Grande do Sul que enquanto mais jovens os docentes se mostraram com melhores comportamentos alimentares, o que indica uma postura mais equilibrada em relação a hábitos mais saudáveis de vida, como a adoção de uma alimentação mais equilibrada. Por outro lado, os comportamentos alimentares dos professores do Chipre não apresentaram diferenças significativas com a idade (CHRISTODOULOU, 2010).

Os resultados indicam que os professores na fase de início e transição de carreira sentiam as consequências de uma alimentação inadequada. Em relação ao ciclo de entrada, Huberman (2000) destaca que esta fase tem grande impacto na vida dos docentes, pois precisam lidar com o confronto inicial, com as dificuldades no enfrentamento diário, especialmente com a preocupação constante de se manter no emprego, o que neste caso é uma condição que se mostra ainda pior por serem contratados e não disporem de uma remuneração suficiente para

empregar numa alimentação equilibrada. Além disso, Both, Nascimento e Borgatto (2007) complementam que as ocorrências de uma jornada dupla ou tripla de trabalho, com o cumprimento de cargas horárias em locais diferenciados, somado ao tempo escasso, pioram consideravelmente esse componente. Os estudos com professores do magistério público estadual do Paraná e da região Sul do país evidenciaram situação semelhante à realidade da região de Jataí, em que os professores pertencentes ao ciclo de entrada ou com idade até 29 anos, apresentaram menor comportamento positivo na alimentação. Importante ressaltar que nestes estudos o comportamento intermediário obteve índices elevados quando comparados aos comportamentos negativo e positivo (MOREIRA et al., 2010a; BOTH, 2011; BOTH et al., 2013 e BOTH et al., 2014).

De modo semelhante, Huberman (2000), ao considerar o ciclo de afirmação e diversificação como o momento em que as transformações mais profundas percebidas na carreira e na vida pessoal dos professores são consolidadas, momento em que os professores precisam decidir o caminho a ser seguido. Portanto, podem se mostrar com maiores engajamentos profissionais, mais participativos e ousados do ponto de vista de assumirem novas tarefas, o que pode culminar no comprometimento das demais dimensões da vida, e que justificariam assim, o comportamento mais negativo. De fato, Lemos (2007) apontou que os docentes com idade até 39 anos apresentaram o menor perfil positivo considerando-se a idade dos professores.

Quanto aos resultados positivos, em relação ao ciclo de consolidação, o fato dos docentes terem passado pelo estágio probatório, adquirido experiência e maior segurança em sua prática diária, permite a eles sentirem-se realmente como professores, aos seus olhos e aos olhos dos demais docentes (HUBERMAN, 2000).

Sob tais percepções, podem voltar a atenção para possíveis fatores que outrora foram deixados de lado devido às necessidades anteriormente elucidadas. Percebem também que o avançar da carreira pode trazer melhorias salariais, capazes de possibilitar a aquisição de alimentos mais saudáveis, bem como podem, segundo Nahas (2013), provocar a tomada de consciência na melhoria ou continuidade de uma dieta saudável que evite especialmente o acarretamento de doenças.

A realidade da região de Jataí identificou ainda que os melhores comportamentos foram percebidos no ciclo consolidação e maturidade, em que quatro docentes apresentaram perfil positivo, seguidos do ciclo de renovação, com três professores mais positivos.

Todavia, os estudos com professores de educação física do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná evidenciaram situação semelhante com tendência de comportamento negativo (LEMOS et al., 2007; BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; MOREIRA et al., 2010a; BOTH et al., 2013 e BOTH et al., 2014). Estes estudos demonstram uma melhoria deste comportamento conforme os professores avançam na carreira, o que significa que, à medida que vão se tornando mais experientes, tendem a mudar seus hábitos alimentares. Ainda conforme os autores, as questões de ordens pontuais são determinantes para a manutenção de comportamentos negativos em relação ao estilo de vida, os quais não necessariamente sejam causados pelos anos de docência em si, mas pelas condições que lhes são impostas (percebidas) frente ao trabalho e a própria adoção de hábitos saudáveis ou inadequados.

Contudo, em meio às barreiras, que ultrapassam a própria vontade individual, Nahas (2013) alerta para a necessidade de mudança no estilo de vida das pessoas, o que implica automaticamente na busca incessante por hábitos mais saudáveis de vida.

4.2.2 Atividade Física

Para verificar a questão da atividade física entre os diferentes ciclos, a matriz que auxiliou a pesquisa constou de três indicadores, os quais foram: atividade física no deslocamento, no lazer e no labor. Além disso, sempre que essa questão por algum motivo fora mencionada em outro momento da entrevista, ela agregou ao instrumento.

Os docentes do *ciclo de entrada* costumam se deslocar no dia a dia e para o trabalho, de veículo próprio ou no transporte escolar. Neste sentido, o indicador deslocamento diário apresentou-se de forma negativa, em que apenas as docentes C1.3 e C1.5 se deslocam a pé para o trabalho. Em relação à preocupação quanto à prevalência e à disseminação positiva dessa conduta, a docente C1.5 ponderou:

[...] eu não posso vir de carro, eu tenho que dar exemplo para vocês, a gente precisa caminhar. [...] durante a semana eu faço bastante caminhada.

A postura da professora em questão remete à importância dos exemplos positivos para as melhorias pessoais, bem como para a motivação dos alunos e demais colegas quanto à importância de hábitos mais saudáveis no dia a dia. No entanto, para os comportamentos negativos, as principais justificativas foram: deslocamento para a zona rural (C1.1; C1.2); trabalhar em mais de uma unidade de ensino, o que demanda tempo (C1.2), e preferência pessoal (C1.4).

Por outro lado, o indicador atividade física no lazer se mostrou positivo, já que a maioria dos docentes se apresenta mais ativos no lazer. Entre as atividades mais comuns praticadas, constavam: caminhada, corrida e futebol. Sobre as barreiras para a prática de atividade física estava a falta de tempo mediante jornada extensa de trabalho e a necessidade de dedicar maior tempo para a família, especialmente aos finais de semana.

O indicador atividade física no trabalho apresentou resultado negativo, visto que os professores geralmente não participam das atividades ou, quando muito, participam apenas excepcionalmente. As razões que os levam a essa baixa participação foram destacadas quanto às questões higiênicas, já que, em virtude do calor e da jornada extensa de trabalho, os professores não têm condições de participar das aulas com maior frequência, a necessidade de um processo de ensino mais observador do que participativo, e por último, os problemas de saúde, no caso do professor C1.5 seriam lesões no ombro e no quadril.

O *ciclo de consolidação* apresentou resultado semelhante ao do ciclo de entrada em relação ao deslocamento. Porém, foi constatado que os docentes que pertencem a municípios maiores deslocam-se de moto ou carro (C2.1, C2.3 e C2.4), por sua vez os professores de municípios menores deslocam-se geralmente a pé (C2.2, e C2.5). Ainda que a atitude dos professores deste ciclo tenha se mostrado mais ativa do ponto de vista que os docentes do ciclo de entrada esporadicamente conseguem deslocar sem ser com o auxílio de algum transporte, é possível perceber que ainda assim os professores da consolidação não se deslocam de forma ativa.

Ao serem questionados sobre a atividade física no lazer, esse ciclo também se aproxima do ciclo de entrada, em que a maior parte dos professores

apresenta um comportamento positivo diante da atividade física, em que foi acrescentada a corrida e a musculação. Quanto à atividade física no trabalho, a maior parte dos professores não participa com os alunos e nem consegue tempo para que isso ocorra. Porém, se comparado ao ciclo de entrada, apresenta maior nível de atividade física no trabalho, pois dois (C2.3 e C2.4) entrevistados participam das aulas com os discentes, seja quando falta alguém para completar uma atividade ou apenas para brincar junto com os alunos. A professora C2.1 mostra-se mais incomodada com a situação:

Não, porque como eu fico o dia todo, não tem como eu tomar banho, então, além de não conseguir fazer a minha higiene pessoal depois de uma atividade física eu acho que quando a gente participa a percepção que a gente tem da aula é uma e quando a gente tá de fora, é outra, então eu nunca me permiti participar junto com meus alunos, porque eu acho que enquanto eu tô participando eu estou deixando de ver coisas que são necessárias [...]

A preocupação está em virtude da impossibilidade de fazer sua higienização, já que precisa se manter na escola, bem como na importância atribuída à observação das aulas. Nota-se pelos resultados apresentados a semelhança de comportamento entre os dois primeiros ciclos, a qual se caracterizou como negativa.

O terceiro ciclo apresentou resultado semelhante ao do ciclo de entrada, cuja forma predominante de deslocamento é o carro ou a moto, em que os cinco docentes indicaram ter esse comportamento. O argumento para o uso do carro é o mesmo para o da alimentação: falta de tempo para que possam ter mais condições de organização em prol da sua própria saúde. Outra questão interessante ficou registrada na fala do professor C3.4, de como a carreira docente, tão logo após se conclua a formação inicial, contribui para esse processo:

Quando eu comecei a trabalhar eu deslocava de bicicleta, com certeza muitos quilos a menos, depois comprei uma Bis, agora com carro, meu deslocamento do dia a dia, o deslocamento dia inteiro é de carro (C3.4).

Esta percepção contraria o que foi colocado em destaque no ciclo de consolidação, em que os professores de menores municípios têm a facilidade para realizarem o deslocamento mais ativo.

Enquanto os ciclos de entrada e de consolidação apresentam um resultado predominantemente marcado por alguma prática de atividade física durante o lazer, o grupo de afirmação inverte essa lógica, já que a maior parte dos professores dizem ser impossível a compatibilidade de qualquer outra atividade na agenda semanal de trabalho, como relatado pelo professor C3.3, *praticamente inexistente, eu queria conciliar!* Destaca-se que muitos desses professores procuram reservar um dia do final de semana para ficar “livre” com a família. No entanto, resta saber como esse tempo “livre” ou essa atividade realizada em família restringe-se a mais um tempo de obrigação social ou familiar

No tocante à questão da participação dos professores durante as aulas (atividade física no trabalho), foi apresentada pelos professores uma justificativa preocupante: o fato de dois docentes apresentarem problemas de saúde nos joelhos (C3.4; C3.5) e nos ligamentos do tornozelo e coluna (C3.4). Além disso, a professora C3.2 justificou a necessidade de orientá-los e a quantidade de alunos por turma, o que torna o tempo escasso para eles fazerem a aula e não permite que ela também consiga participar. Apenas dois professores se mostraram mais participativos em relação aos seus colegas, mas de forma limitada, em alguns conteúdos de esportes e dança para motivá-los (C3.1) ou em alongamentos e caminhadas (C3.3). Ficou constatado que nos três indicadores apresentados este ciclo se mostrou com comportamento negativo para a prática de atividade física

O ciclo de renovação apresentou semelhança quanto ao fato de que a maior parte dos entrevistados (C4.1, C4.2 e C4.4) se desloque de moto ou de carro. Contudo, outros dois professores (C4.3 e C4.5) mantêm comportamento positivo quando comparados aos demais entrevistados, conforme abaixo:

Sempre eu venho, assim, fazendo atividade física, às vezes, eu tiro pouco tempo pra atividade física específica pra mim mesmo, pro meu organismo. Mas sempre eu faço muita caminhada, eu venho a pé pra escola, é bem próximo da minha residência. [...] Então é brincar de esconde-esconde, pega-pega. Então eu participo de todas as atividades com meus alunos. Até jogar bola eu também consigo jogar uma bolinha (C4.3).

até o ano passado eu ia muito de carro, aí eu vi que eu tava aumentando a minha massa gordurosa, então aí eu arrumei a bicicleta e voltei a pedalar [...] então dá um percurso de mais ou menos mil e quinhentos metros, então se eu for fazer um cálculo eu pedalo por dia, nada nada quase 10 km (C4.5).

A atitude de ambos os professores no deslocamento diário demonstra maior preocupação com a saúde e retoma as possibilidades de serem beneficiados por residirem em municípios menores, já que as suas justificativas foram morar bem próximo da escola e do ganho de peso.

Quanto às atividades físicas no trabalho, apenas o professor C4.1 não deixou muito claro se participa ou não das atividades físicas com seus alunos. Todos os demais professores afirmaram fazer algum tipo de atividade durante o trabalho, seja ao brincar, jogar ou até mesmo treinar com seus alunos. Novamente, o comportamento ativo desse grupo de docentes pesquisado ficou caracterizado em relação à atividade física, visto que esse panorama foi percebido em termos de predominância na relação atividade física no trabalho, e unânime na relação atividade física no lazer. Tais indicadores apontam para a direção de um comportamento positivo no estilo de vida desses docentes. Quanto ao tipo de atividade realizada, não difere dos demais ciclos.

No caso do ciclo de maturidade, todos os professores deslocam-se de carro, repetindo a justificativa da necessidade de ganhar tempo nos deslocamentos. A incorporação desse hábito do uso do carro ficou bem demarcado na fala da professora C5.3: *Eu só ando de carro. Se eu for ali no botequinho da esquina eu vou de carro*. Estes professores, de modo predominante, não fazem a atividade física no trabalho. As justificativas se assemelharam às relatadas pelo ciclo de afirmação e diversificação. Para eles, o papel de instruir e orientar é fundamental nesse processo, além do fato de dos professores C5.2, C5.3 e C5.4 apresentarem problemas de saúde, relacionados a joelhos e coluna.

Por sua vez, ao analisar a questão da atividade física no lazer, o quadro se inverte, e os docentes passam a ter comportamentos mais positivos. Entretanto, duas entrevistas chamaram atenção, uma é a da professora C5.1, falando sobre a atividade física: *Nesse momento eu consigo fazer três vezes por semana, durante uma hora, hidroginástica*. E a outra é do professor C5.4: *Faço academia, natação, mas faço mesmo pela questão da necessidade, não só por lazer, porque você sabe que é preciso*.

Nos relatos apresentados, nota-se a importância de se considerar as duas questões: uma é a escassez de tempo, algo presente em todos os ciclos. Na realidade o mais adequado seria dizer sobre a falta desse tempo como um traço definidor desse grupo pesquisado, o que na maioria dos casos denuncia uma rotina

extenuante de trabalho face a necessidade de sobrevivência e a baixa remuneração. A professora em questão deixa claro na entrevista que, em tantos anos de trabalho, somente agora tem conseguido tempo para fazer alguma atividade, e isso se dá pelo fato de estar de licença prêmio da outra rede de ensino. O outro caso, do professor C5.4, revela a questão também já mencionada no ciclo de afirmação e diversificação, que a relação lazer e atividade física do docente é obscura, tendo em vista que comumente se mistura com uma necessidade ou com uma obrigação. Além disso, o sentimento revelado pelo professor demonstra certa contrariedade porque sempre foi um desportista, mas, por questões médicas, precisou readaptar suas atividades, as quais não parecem trazer-lhe tanta satisfação.

Todavia, ainda que a atividade física tenha sido considerada negativa pelos resultados dos indicadores, o fato de se mostrarem mais ativos no lazer demonstra a melhoria desse componente, pois revela mudança positiva de hábitos em relação à prática da atividade física. Sob este olhar, a atitude merece ser levada em consideração, devido à adoção de melhores comportamentos de quatro, dos cinco docentes.

As evidências revelaram que a atividade física apresentou comportamento negativo, exceto no ciclo de renovação. Destaca-se que mesmo com comportamento positivo neste ciclo não se mostrou muito diferente dos outros componentes. Os docentes do ciclo de afirmação e diversificação com o pior comportamento, seguido dos ciclos de entrada e maturidade, que foram semelhantes, e do ciclo de consolidação, que se mostrou menos negativo. Ficou clara a falta de tempo para o investimento em atividade física em quaisquer de seus indicadores, a falta do hábito para a prática de alguma atividade, além da contradição desse comportamento por se tratar de professores de educação física. Estudos encontrados na realidade brasileira, embora apresentem resultados positivos, revelaram sua preocupação com o índice elevado de comportamento negativo quanto à atividade física (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; LEMOS, 2007; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007).

Mesmo com a verificação de comportamento negativo em relação ao ciclo de maturidade, foi possível identificar que, juntamente com os professores dos ciclos de renovação, passaram a ter uma atitude mais ativa em relação a essa questão, pois praticam atividade física de forma rotineira e espontânea com fins de ganho em hábitos mais saudáveis de vida e automaticamente em redução de

doenças. Ao que tudo indica, há uma propensão dos últimos ciclos serem mais ativos. A explicação pode se dar de duas formas: 1) as experiências decorrentes entre o excesso de trabalho e a necessidade de maiores cuidados frente a essa relação forçam o professor do final de carreira a valorizar mais o cuidado consigo; 2) o processo de estabilização na carreira permite que o professor tenha uma renda "melhor", uma estabilidade no local de trabalho, que proporciona economia de gastos e de tempo com deslocamentos, por exemplo, e outras situações que antes não podiam ser experimentadas, devido às vastas responsabilidades, como a educação dos filhos, que, nestes momentos da carreira, de modo geral, já passaram da fase escolar/universitária. Resultado semelhante é evidenciado por Sandmark (2000), em que, à medida que se avança na idade, os professores de educação física mostram-se mais preocupados com a atividade física do que a população em geral.

Questão que não foi observada nos três primeiros ciclos, que, além de remontar a explicação anterior, pode ser justificada pela compreensão de que, por serem mais jovens, o corpo "resiste" às jornadas extenuantes. Assim como a longa jornada decorrente da necessidade de reafirmação em determinado espaço escolar, tudo isso aliado ao plano de carreira que, a partir do 10º ano, começa a remunerar de forma mais adequada o professor.

Estudos comprovam que professores mais jovens têm melhor comportamento frente à atividade física. Embora não tenha sido encontrada associação significativa entre idade e tempo de serviço, os professores da educação básica do município de Pelotas-RS, com 26 anos ou mais de experiência na docência, apresentaram redução dos níveis de atividade física no lazer (CANABARRO; NEUTZLING; ROMBALDI, 2011), bem como, os professores universitários mais jovens relataram realizar 30 minutos a mais de atividade física em relação aos mais velhos, ainda que a faixa etária não tenha interferido na prática suficiente de atividade física no lazer (HARTWIG; ROMBALDI; SILVA, 2012). Os professores mais jovens do Paraná e da região sul apresentavam-se melhores na atividade física (MOREIRA et al., 2010a; MOREIRA et al., 2010b; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014) e possuíam melhor aptidão física, pois conseguiam preservar a saúde e a capacidade funcional a fim de evitar doenças musculoesqueléticas, muito comuns nas estressantes cargas de trabalho da profissão (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015). Contudo, os professores eslovenos não apresentaram associação

significativa entre o nível de atividade física no lazer e o número de lesões, uma vez que a atividade física está associada às características da própria profissão e aos cuidados preventivos dos próprios professores (KOVAČ et al., 2013a).

Por outro lado, fato observado nos dois primeiros ciclos comprova que há uma percepção da necessidade de uma vida mais saudável e ativa. Contudo, ainda não foi acumulado o rol de experiências e de condições que permitam gozar do seu tempo de modo mais cuidadoso. Competências que já foram em certa medida assimiladas pelos docentes do ciclo de afirmação e diversificação, mas que pode ter apresentado comportamento mais negativo em razão das características desse período da carreira, que, conforme Farias (2010), configura-se o mais amplo em tempo de docência e possui professores que se mostram mais abertos para vivenciar novas experiências, inclusive costumam assumir novos cargos, o que pode implicar numa ocupação de tempo adicional e colaborar com os resultados encontrados.

4.2.3 Comportamento Preventivo

A matriz que auxiliou a pesquisa considerou quatro parâmetros para informar a dimensão do comportamento preventivo docente: consultas médicas periódicas para prevenção, uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, conhecimento sobre seu estado de saúde e ações preventivas contra acidentes.

O resultado predominante em relação aos docentes do ciclo de entrada remeteu ao comportamento positivo em relação às consultas médicas regulares, em que três dos docentes afirmaram se consultar ao menos uma vez por ano. Por outro lado, quando a questão se refere aos cuidados preventivos no exercício da profissão, os docentes demonstraram que tais procedimentos não parecem ser um hábito constante. Previnem-se com a ingestão de água, uso de óculos e protetor solar (C1.1); cuidado com a voz e postura durante o trabalho (C1.2) e, ainda que de forma não rotineira, cuida da voz com uso de água e maçã, além de evitar ao máximo a exposição ao sol (C4.1).

Quando a questão é o uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, somente os professores C1.3 e C1.5 não fazem nenhum tipo de uso de drogas lícitas, sendo que a maior parte dos professores faz uso de medicamentos, com a finalidade de amenizar as consequências da jornada de trabalho, provocadas pelo cansaço, pela

ansiedade (depressão) ou por problemas de circulação (C1.1; C1.2) e uso de contraceptivo para controle de policisto (C1.4). A ingestão de bebida alcoólica é muito rara e foi evidenciada pelos docentes C1.2 e C1.4. Situação semelhante, porém, positiva foi encontrada para o indicador de conhecimento sobre o estado de saúde, já que três dos professores dizem ter conhecimento sobre seus estados de saúde. Na questão das ações preventivas consigo mesmo todos afirmaram zelar pelo uso mais adequado possível do transporte na ida ao trabalho e nas ações diárias.

Em relação ao ciclo de consolidação foi observado que apenas o indicador ações preventivas contra acidentes apresentou o maior número de docentes com comportamento positivo. Os demais indicadores, consulta médicas regulares, uso de drogas lícitas ou ilícitas, cuidados preventivos e conhecimento do estado de saúde, mostraram-se como negativos e causadores de preocupação com os docentes deste ciclo, na medida em que, dos cinco professores, apenas o docente C2.2 apresentou comportamento positivo em todos os indicadores.

Em relação às consultas médicas, os principais argumentos foram: a falta de tempo; de hábito em se fazer consultas médicas regulares e o desleixo, que os fazem ir ao médico apenas quando sentem algo. Em relação aos cuidados preventivos, apenas dois têm cuidado apenas com a voz (C2.1; C2.2). Sobre o uso de drogas lícitas ou ilícitas, foram destacadas a ingestão de bebida alcoólica (C2.1; C2.3) e de medicamento para ansiedade e para dormir conforme a professora C2.4: *ah, eu tomo muito remédio controlado. O psicólogo me passou algum tempo atrás [...] eu sou muito ansiosa, por isso não conseguia desligar, eu ficava pilhada dia e noite.* A fala da professora chama a atenção pelo uso inadequado de medicamento, se levado em consideração o tempo de uso provavelmente de forma irregular, já que havia afirmado anteriormente não ter o hábito de ir ao médico.

No indicador conhecimento sobre o estado de saúde, quatro docentes não conhecem a sua saúde. Sobre as ações preventivas contra acidentes, foram citados o uso do cinto de segurança somente para viajar (C2.5) e a adoção de medidas de segurança no trânsito. Destaca-se que a professora C2.1 enfatizou que esse comportamento foi incorporado apenas recentemente após se envolver em um acidente automobilístico.

Com relação ao ciclo de afirmação e diversificação foi observado que apenas o indicador conhecimento do estado de saúde apresentou o maior

número de docentes com comportamento positivo. Os demais indicadores, consultas médicas periódicas, cuidados preventivos, uso de drogas lícitas ou ilícitas, e ações preventivas contra acidentes, mostraram-se como negativos e, portanto, denotam preocupação com este grupo de professores.

Nesse sentido, o conhecimento do estado de saúde mostrou-se positivo do ponto de vista de se conhecerem a frequência cardíaca e a pressão arterial, e justificado pelo docente C3.1 como conteúdo trabalhado em sala de aula e que a escola dispõe de equipamentos para a verificação. Além disso, o fato da professora C3.2 ir ao médico nas vésperas da entrevista possibilitou conhecer o seu estado naquela oportunidade. Por outro lado, chamou a atenção o relato dos professores C3.3 e C3.5: a primeira manifestou que se consulta com frequência, mas disse não ter conhecimento sobre o seu estado de saúde. O segundo docente, mesmo não indo ao médico, disse ter noção sobre seu estado de saúde, porque ele tem problemas hereditários de diabetes, triglicerídeos e de pressão alta, o que o leva a fazer exames médicos com maior frequência do que exatamente consultas.

Em relação aos indicadores negativos, observou-se que quatro dos cinco entrevistados não tomam qualquer tipo de cuidado. Como argumento, relataram a falta de tempo como um dos principais fatores. Somente o professor C3.1 manifestou-se de forma positiva, para os cuidados com a voz e a pele.

No tocante ao uso de drogas lícitas ou ilícitas, foram apontados o uso de medicamento para a tireoide (C3.4) e a ingestão de bebidas alcoólicas (C3.1; C3.2; C3.5), embora os docentes tenham declarado fazer uso esporádico. Apenas a professora C3.3 não manifestou comportamento negativo.

O último indicador desse componente são as ações preventivas contra acidentes, em que apenas o professor C3.1 tem atitude positiva. A professora C3.2 relatou o comportamento que define esse grupo de professores:

Em relação aos cuidados no trânsito ou no deslocamento não. Não, desço sempre em cima da hora, corrido, assim óbvio que a gente tem um cuidado com o trânsito, mas acaba que esse estresse de ir faltando dez minutos para eu chegar na escola, muitas vezes a gente passa por algumas situações de risco no trânsito, e às vezes nem por você, pelo outro que também é descuidado e tudo mais. [...], mas eu estou sempre muito corrida, muito em cima da hora, e acaba que isso pode levar a uma forma desagradável.

Ao contrário dos ciclos anteriores, o ciclo de renovação na carreira

mostrou-se positivo em quatro dos cinco indicadores elencados. O único a apresentar comportamento negativo foi o de consultas médicas periódicas, em que apenas os professores C4.3 e C4.5 mostraram-se positivos e, conforme o primeiro, preocupado porque passou dos 40 anos de idade.

Em relação aos indicadores que demonstraram melhores comportamentos, evidenciou-se que os cuidados preventivos (C4.1) e as ações preventivas contra acidentes (C4.5) apresentaram baixa representatividade: tiveram somente um professor em cada indicador com comportamento negativo. Em relação ao uso de drogas lícitas e/ou ilícitas e o conhecimento sobre o estado de saúde, não apresentaram nenhum professor com comportamento negativo. Estes resultados foram evidenciados desta maneira pela primeira vez em relação aos ciclos de entrada, consolidação e de afirmação e diversificação, o que demonstrou que os docentes do ciclo de renovação na carreira procuram cuidar melhor de sua saúde e mostram-se mais conscientes acerca da importância de atitudes preventivas para a manutenção positiva desse componente.

O ciclo de maturidade na carreira, de forma semelhante ao ciclo de renovação, demonstrou comportamento positivo para quatro dos indicadores: consultas médicas periódicas, cuidados preventivos, conhecimento sobre o estado de saúde e ações preventivas. Destaca-se que apenas o professor C5.2 comportou-se de modo negativo nestes. O uso de drogas lícitas e/ou ilícitas foi o único indicador negativo, em que quatro dos cinco docentes dizem fazer uso de medicamentos como: tratamento hormonal (C5.1), anti-inflamatórios (C5.2; C5.3) e remédio para pressão, estômago e diabetes (C5.5).

O indicador ações preventivas contra acidentes evidenciou que todos os professores contam com perfil positivo. O relato do professor C5.5 retrata o que foi dito pelos demais professores:

Antes eu era assim, desligado, vivia com pressa, não tinha tempo nem para olhar para o lado, às vezes passava nas esquinas e não olhava. De um tempo para cá tenho me preocupado sim, olho, tenho preocupação mesmo, porque a vida da gente vale muito, muitas pessoas às vezes não dá importância a isso, e acabam que perdem a vida às vezes prematuramente.

A constatação do professor é similar a outros fragmentos de entrevistas que foram recorrentes para o ciclo de maturidade na carreira, tendo em

vista que a relação tempo e trabalho, embora tenha os mesmos imperativos nos demais ciclos, é uma questão que ganha mais peso, na medida em que passa a agregar os elementos entre saúde e doença, trabalho e família, trabalho e lazer. Heyward (1998), Brandão e Duarte (2003) explicam que, à medida que os professores aproximam da aposentadoria, automaticamente, envelhecem e agem por consciência própria ou por indicação médica com melhores comportamentos.

De acordo com as evidências apresentadas, o comportamento preventivo mostrou-se positivo nos ciclos de renovação, maturidade e entrada na carreira. Em contrapartida, os ciclos de afirmação e diversificação e consolidação revelaram comportamento negativo.

Os resultados negativos evidenciados nos ciclos de consolidação e afirmação e diversificação confirmam as características dos professores pertencentes a estes ciclos, em que ambos vivenciam um período de transição, em que as buscas por novas experiências e os compromissos assumidos com o trabalho e até mesmo pessoais (casamento, filhos, estudos e outros) podem corroborar para uma percepção mais negativa dos indicadores levantados durante a entrevista (NASCIMENTO e GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000; FARIAS 2010; BOTH et al., 2014). Ademais, esse comportamento não parece ser compatível ao que se espera de um professor de educação física, que não consegue colocar em sua prática diária comportamentos que deseja inserir em seus alunos e na sociedade como um todo (NAHAS, 2013).

Estudos revelaram que professores mais experientes, ou seja, aqueles com idade entre 40 e 49 anos e/ou 50 anos ou mais, apresentaram melhor comportamento preventivo. De fato, nestas faixas etárias é provável a preocupação com doenças que se mostram mais perceptíveis pela própria degeneração do corpo com a idade (MOREIRA et al., 2010a; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014).

No entanto, os docentes do ciclo de maturidade desta pesquisa apresentaram uma pequena baixa no comportamento positivo quando comparados aos membros do ciclo de renovação, o que pode ser atribuído ao maior uso de medicamentos e ao menor número de docentes com conhecimento do seu estado de saúde.

Por outro lado, os menores comportamentos positivos observados no ciclo de entrada podem estar associados às características sociodemográficas e profissionais destes docentes, as quais podem sujeitá-los a uma menor condição de

prevenção, como a falta de recursos financeiros e tempo necessário para se cuidarem melhor. De fato, professores com até 29 anos de idade da região sul do Brasil apresentaram também menores comportamentos positivos, cujas causas foram semelhantes às deste estudo (BOTH et al., 2014).

4.2.4 Controle do Estresse

Ao serem questionados sobre quais atividades ou estratégias os professores do ciclo de entrada fazem para descansar, as respostas oscilaram entre dois tipos de entendimento. Daqueles que entenderam essa estratégia vinculada ao horário em que está no trabalho e outros fora dele. De modo geral, todos os professores fizeram algum tipo de queixa relacionada a uma jornada extenuante de trabalho e que dificulta muito a incorporação de estratégias com a finalidade de auxiliar no descanso, como as palavras do professor C1.2:

“Só quando está em casa mesmo que dá pra descansar, porque no local de trabalho mesmo não dá, às vezes eu chego a dormir na escola porque no horário de meio-dia tem dois dias da semana que eu trabalho na cidade e como às vezes tem sexto horário então não dá tempo de ir em casa fazer almoço, então eu já levo comida de casa, esquento lá na escola, como lá e tiro um cochilo ali na escola mesmo, até chegar o horário da tarde”.

A situação exposta foi recorrente no decorrer da pesquisa, em que o trabalho em múltiplos turnos foi bastante evidenciado, evidenciando a sobrecarga de trabalho característica da maior parte dos docentes dessa regional. Os docentes tentam evitar problemas ou ficar pensando neles (C1.1), buscam o isolamento e o silêncio, focando no local de menor barulho possível (C1.4) e fazendo pausa entre uma aula e outra para tomar água (C1.5). Como se pode perceber, os resultados são heterogêneos, cada professor acaba tendo a sua própria estratégia. A única unanimidade foi a constatação de uma jornada de trabalho que pouco permite abertura para estratégias de descanso. Sob este olhar, demonstra comportamento negativo dos professores, mesmo sendo possível notar que tentam de alguma forma aliviar esse cansaço, contudo, não se mostraram satisfeitos apenas com estas ações.

No indicador alteração do humor, a maioria dos professores tem uma percepção positiva. Contudo, as docentes C1.3 e C1.5 têm uma percepção negativa e atribuem a jornada de trabalho extensa e cansativa e ao fato de serem nervosas. Por outro lado, os docentes do ciclo de entrada possuem comportamento negativo em relação ao controle do estresse. Muito provavelmente esse resultado seja atribuído ao desgaste árduo enfrentado por estes professores, os quais não demonstraram possuir estratégias efetivas neste combate.

Os professores do ciclo de consolidação, em relação ao descanso como forma de amenizar o desgaste físico e emocional em virtude do tempo de permanência com as atividades do trabalho, apresentaram como estratégias: telefonar ou receber telefonemas durante o intervalo de descanso (C2.1); ficar quieto durante os intervalos da escola, e fora desse espaço ele gosta de lavar o carro (C2.2); conversar com os alunos no momento que não está tendo aula (C2.3); usar medicamentos para relaxar e para dormir (C2.4); e nos intervalos de almoço ou após o trabalho tenta deitar e relaxar (C2.5). Se, em relação ao descanso, basicamente fica evidenciado um comportamento negativo, no que se refere à questão da alteração de humor essa percepção é positiva para todos os entrevistados, mas vale o registro do professor C2.1:

[...] Bom, acho que as primeiras aulas do matutino são as mais difíceis, eu sou muito ruim para acordar cedo, por mais que eu tenho que acordar eu nunca me adaptei, então eu já chego um pouquinho mais estressada aí depois vou melhorando, a tarde tranquilo, talvez a primeira aula eu fico mais estressada também porque acabei de sair do almoço, com sono, mas tenho que trabalhar e à noite eu tento chegar na última aula e ser a melhor aula, para estar com o humor legal, pois eu sei que os meninos já estão na última aula que já está a noite e eles trabalham o dia inteiro também e se eu chegar mal lá as coisas não flui, mas assim, meu humor ele muda bastante com relação ao que eu tenho de feedback infelizmente.

Nota-se que, embora a professora afirme ter bom humor, no decorrer da resposta fica claro que a sua percepção de humor é acometida por uma polarização conforme as circunstâncias e o horário. Assim, o comportamento verificado neste ciclo apresenta-se de forma geral positivo. Entretanto, demonstra preocupação na medida em que evidencia o excesso de trabalho e a falta de ações efetivas no combate ao cansaço provocado pelo estresse.

No caso do *ciclo de afirmação e diversificação*, mesmo que o descanso tenha sido relatado, de modo geral é associado a algo negativo, pois quatro dos cinco professores são taxativos em dizer que não têm tempo para o descanso e ponderaram a respeito: descansam quando vão dormir, face as demais obrigações com os cuidados com a casa e a família (C3.2, C3.3 e C3.4); tempo insuficiente de uma hora entre a jornada de trabalho de 40 horas e de estudo em outra graduação no período noturno (C3.1); jogos de celular durante os pequenos intervalos do dia e fora do espaço de trabalho e prática de ciclismo de cinco a sete vezes por semana (C3.5).

Quanto à questão da percepção e da alteração do humor, a atitude foi positiva em todos os casos. Assim como no ciclo de consolidação, o resultado foi semelhante, sendo evidenciada uma percepção positiva, mas que remete a comportamento preocupante, uma vez que se apresenta pouco efetivo especialmente no combate ao cansaço. O que ficou nítido na fala de três professoras quanto à única estratégia utilizada para o controle do estresse é o ato de dormir. Tal comportamento remete novamente ao entendimento de que uma sobrecarga de trabalho e com as próprias responsabilidades em casa (esposo e filhos) têm desequilibrado a vida desses professores.

Os docentes do *ciclo de renovação* apresentaram diversas estratégias, as quais eram: possuir intervalo maior, o que permite descansar um pouco mais, ter horários vagos para desacelerar e, quando muito cansado, gosta de participar com os alunos durante as aulas (C4.1); aproveitar o tempo no intervalo do almoço para descansar (C4.2; C4.5,) separar as obrigações da escola e da vida pessoal (C4.2); assistir a futebol e escutar música (C4.3) e jogar xadrez (C4.4). Em relação à percepção do humor, todos os cinco sujeitos têm uma percepção positiva. Neste sentido, nota-se que os docentes deste ciclo possuem um maior equilíbrio para lidar com as situações de estresse com que se deparam no cotidiano e conseguem, portanto, reservar um tempo durante o seu dia para relaxar.

No ciclo de maturidade o indicador de descanso não foi evidenciado por dois professores (C5.2 e C5.3). Os demais, em sua maioria, afirmaram buscar esse descanso em Deus (C5.1 e C5.5) e após o almoço (C5.4). Na questão sobre a alteração do humor, quatro dos cinco professores têm uma avaliação positiva, embora o professor C5.5 relate novamente a importância do tempo de carreira nesse processo:

[...] posso dizer que sou bem-humorado sim, antes pela tensão que a gente tinha, pela correria que a gente tinha, a gente às vezes era um pouco fechado, mas hoje eu tenho procurado solucionar esses problemas. Hoje eu posso te dizer com todas as palavras, tenho uma qualidade boa em todos os sentidos.

A partir do que foi exposto sobre o controle do estresse, o ciclo de entrada evidenciou o pior comportamento entre os ciclos de desenvolvimento profissional. Por outro lado, os ciclos de consolidação e afirmação/diversificação apresentaram comportamentos positivos e semelhantes, os quais, depois do ciclo de entrada, mostraram-se como os piores resultados, em que confirmaram baixa percepção positiva.

O comportamento negativo evidenciado com os professores do ciclo de entrada pode ser justificado por razões semelhantes às encontradas no estudo de Mäkelä e Hirvensalo (2015), em que os docentes mais jovens, com idade até 29 anos, possuíam os comportamentos mais negativos de controle do estresse, o que os faziam sentir mais as situações desgastantes do dia a dia. De acordo com estes autores, os professores mais jovens têm maiores dificuldades para enxergar melhores expectativas, tanto em relação ao trabalho, quanto à vida pessoal, pois demonstram inexperiência para lidar com tais situações.

Por outro lado, há visões contrárias, como a verificada no estudo de Lemos (2007) e Both et al. (2014), em que os professores mais jovens ou com idade de até 29 anos possuíam o maior controle do estresse, possivelmente por se adaptar melhor às mudanças e até mesmo pelo fato de não conhecer o funcionamento do próprio ambiente de trabalho, o que poderia stressá-los menos.

Ao considerar a realidade do Irã, não se evidenciou relação entre tempo de experiência e a idade com inteligência emocional e estresse no trabalho (ABBASNEJAD; FARAHANI; NAKHAEI, 2013). A interpretação é de que a inteligência emocional pode ensinar os indivíduos e melhorar o seu nível de estresse em todos os níveis de ensino e idade e anos de serviço. Em contrapartida, percebeu-se que os docentes do ciclo de renovação possuem melhor controle do estresse, visto que tanto no que se refere ao descanso como forma de amenizar o desgaste físico e emocional, quanto em relação a sua percepção de humor, todos os docentes buscam adotar comportamentos mais positivos, o que lhes permite reservar um tempo durante o seu dia para relaxar (SILVEIRA et al. 2015). Notou-se que o mesmo ocorreu com os docentes do ciclo de maturidade.

Ressalta-se que os docentes do ciclo de maturidade apresentaram uma percepção menos positiva quando comparado ao ciclo de renovação, que pode ser explicada pelo acúmulo de trabalho ao longo dos anos, o qual pode levá-los a um nível de cansaço e humor mais reduzido, ainda que se apresente melhor do que os ciclos iniciais. Destaca-se que o perfil positivo encontrado nesse componente é semelhante aos encontrados no estudo de Both, Nascimento e Borgatto (2007) e Both et al. (2013). Porém, mostra-se contrário a estes, quando não se evidencia uma diminuição do perfil positivo à medida que se aproxima do final de carreira, especialmente se observada a justificativa anterior.

Em síntese, fica claro que ainda que se perceba resultados positivos, é incontestável que o ritmo frenético da vida do professor pode impossibilitá-lo de momentos de descanso e automaticamente comprometer os níveis de controle do estresse.

4.2.5 Relacionamentos Sociais

Sobre os relacionamentos sociais, a matriz utilizou como indicadores a participação em atividades esportivas, grupos sociais e familiares, que foram avaliados em conjunto em cada ciclo, sendo incluída nos grupos sociais a percepção docente quanto às amizades que possuem e a sua abertura para novos amigos.

Os docentes do *ciclo de entrada* apresentaram comportamento positivo em dois dos três indicadores, os quais foram grupos sociais e familiares. Para tanto, apresentou comportamento negativo em relação às atividades esportivas, em que se constatou que somente os docentes C1.1 e C1.2 conseguem esporadicamente fazer alguma atividade esportiva, sendo caminhada, bicicleta e futebol. Em relação aos grupos sociais, três dos cinco docentes mantêm as suas relações de amizades, mas destacaram que são em certa medida prejudicadas pela falta de tempo (C1.1; C1.3; C1.4). O relacionamento com os familiares foi considerado positivo em virtude de somente duas professoras (C1.1 e C1.5) terem manifestado manter vínculo com os familiares, ainda que se resuma aos finais de semana. Os demais não mencionaram nada acerca desse relacionamento (C1.3 e C1.4) ou não conseguem manter esse contato porque a família reside em outra localidade (C1.2).

Destaca-se que a professora C1.3 denuncia a realidade vivida por muitos professores contratados. Não há nenhuma isonomia salarial em relação a esses docentes e parece ser nítida uma relação de persuasão por parte do governo, ao pressionar o professor a absorver a máxima carga horária possível, a fim de preencher os espaços vazios dentro da escola. Tal atitude faz dessa profissional uma mão de obra barata e qualificada, conforme retrata o trecho abaixo:

Sim, no ano passado que exigiram pegar 42 horas aulas, eu fiquei muito doente, até esse ano eu fiquei doente, não físico, mas mental, minha mente ficou cansada. E você como é contrato tem que ser 42 horas-aulas, eu acho desumano, porque a minha mente está cansada, eu ficava doente muito fácil, minha imunidade ficava muito baixa, meu condicionamento físico não estava legal, estava sendo exigida demais, eu acho 42 horas-aulas para o professor é muito, o professor está trabalhando demais, então ele está cansado, eu estou cansada.

O relato apresentado evidencia uma situação recorrente com os professores do ciclo de entrada, e pode servir como justificativa para a ocorrência do comportamento negativo que os privam de manterem um vínculo social mais efetivo. Contudo, ainda assim, estes docentes conseguem ter um comportamento positivo diante dos relacionamentos sociais.

Os professores do *ciclo de consolidação* apresentaram comportamento positivo em todos os indicadores. Observou-se que, em relação ao ciclo de entrada, mostraram-se mais positivos. Três dos cinco professores praticam algum tipo de atividade esportiva, futebol (C2.2 e C2.3) e musculação (C2.5). A situação é semelhante com os grupos sociais: participam no Rotary Clube (C2.3) e igreja (C2.2 e C2.4), além de interagir com seus amigos e fazer novas amizades. Destaca-se a docente C2.1, que não possui contato diário com seus amigos e não busca fazer novas amizades. Quanto às relações familiares, todos os docentes mantêm “comportamento positivo” e reconhecem esse vínculo como sendo o de maior importância. Todavia, na entrevista do professor C2.3, fica sinalizado como a relação tempo, família, trabalho e bem-estar estão intimamente conectadas:

Olha, devido a ser carga máxima é complicado, sobra pouco tempo, assim, para a gente dispensar, tem família, no momento que a gente tem um pouquinho de vaga a gente procura ficar com a família, a gente sempre joga um futebolzinho quando sobra um tempinho, mas o tempo é corrido. Em horas? Olha, eu creio que umas duas, três horas, no máximo.

O relato desse professor justifica as aspas do comportamento positivo, dado o conflito estabelecido que leva o professor a ter uma atitude de pressão com o próprio tempo, muitas vezes não resta a opção da escolha, pois, para muitas pessoas o meio de semana é dedicado praticamente ao trabalho, o sábado em muitos depoimentos para o planejamento e os cuidados com a casa e, no domingo, a necessidade de estar com a família.

O comportamento positivo foi evidenciado em todos os indicadores do *ciclo de afirmação e diversificação*, o que o deixou como mais positivo que o ciclo de entrada e menos positivo que o ciclo de consolidação. Constatou-se que a maior parte dos professores pratica algum tipo de atividade esportiva

Sobre a questão dos grupos sociais, apenas o relacionamento com os amigos foi citado, sendo que a maioria deles (C3.2; C3.4; C3.5) indica gostar e/ou participar de algum grupo social, tenta dentro do possível interagir com seus amigos e fazer novas amizades. Destaca-se a resposta do professor C3.5, o qual faz o uso das redes sociais para o reforço do vínculo social, o que pode ser um processo adaptativo para o grupo cuja principal queixa é a falta de tempo. De fato, o tempo para os relacionamentos foi abordado pelos professores como um momento basicamente destinado ao convívio com os familiares e aos finais de semana, e que todos eles gostariam de dedicar-se mais do que aos domingos ou parte dele.

O comportamento positivo evidenciado em todos os indicadores do *ciclo de renovação* mostrou-se de maior percepção positiva se comparado aos ciclos anteriores. Quatro professores realizam alguma atividade esportiva, sendo que, dentre eles, o professor C4.4 faz grande esforço físico nas quartas-feiras e aos finais de semana com as atividades na fazenda. Os demais praticam: futebol durante a semana e caminhada e atividades ao ar livre (C4.1); futebol e musculação (4.2) e bicicleta (C4.5).

Em relação aos grupos sociais, todos os professores participam de algum grupo, participam na igreja (C4.3; C4.4) e tentam manter o vínculo com seus amigos, além de mostrar-se abertos a novas amizades.

O relacionamento com familiares é uma prioridade dos docentes deste ciclo, especialmente aos finais de semana, contudo, o professor C4.3 informou que nem sempre foi assim e que agora prioriza mais o convívio com a família. E o professor C4.5 destacou que busca estar com a família, mas muitas vezes a família reclama pela falta de tempo juntos, porém, consegue resolver mediante a

necessidade do trabalho, questão que foi muito recorrente nas demais entrevistas. A partir das evidências apresentadas, é possível visualizar a melhoria na percepção positiva com o avançar dos ciclos.

Os docentes do *ciclo de maturidade* mostraram-se com comportamento positivo similar ao *ciclo de afirmação e diversificação*. Contudo, foram mais positivos em relação às atividades esportivas e aos grupos sociais (apenas a professora C5.3 destoou dos demais) do que em relação ao convívio familiar; os professores C5.2 e C5.4 não se manifestaram sobre a questão, o que pode ter comprometido esse resultado para menos positivo.

Sobre as atividades esportivas, são em geral muito ativos e participam de academia, futebol, caminhada, natação e bicicleta. A professora C5.1 diz que somente tem conseguido fazer isso em virtude da licença prêmio, do contrário, não conseguiria. Quanto aos grupos sociais, quatro professores perceberam-se abertos e participativos em grupos de amigos, da igreja ou em momentos ou festividades juntamente com a família (C5.1; C5.2; C5.3; C.5.5).

Sobre o indicador das relações familiares, três (C5.1; C5.3; C.5.5) disseram manter e priorizar essa forma de relação social. De diferentes modos e em comum a todos os professores, foi o desejo de ter mais tempo com a família. Embora este ciclo não tenha evidenciado um perfil tão positivo quanto o anterior, nota-se que em todos os indicadores apresentaram percepção positiva para a grande maioria de seus professores.

Em síntese, os relacionamentos sociais evidenciaram perfil positivo em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. Dos indicadores elencados a participação em atividades esportivas apresentou menor comportamento positivo, seguida pelas relações familiares e os grupos sociais, que se apresentaram com perfil positivo semelhante.

Diante das evidências é necessário justificar que, do ponto de vista qualitativo, a dimensão que demonstrou ser prioridade para os docentes (mesmo que muitas vezes só sendo concretizada aos finais de semana) foi os relacionamentos familiares. Isso se explica quando o critério de análise se pauta pelo viés quantitativo, em que as questões que envolveram os relacionamentos sociais estavam subdivididas em: 1) atividades esportivas; 2) grupos sociais; 3) família. Como cada professor representa um ponto positivo e negativo, a relação familiar representa minoria por essa forma de análise, ou seja, 1/3 das respostas.

Por isso, a distorção entre uma interpretação subjetiva e outra mais objetiva pautada em números.

Neste sentido, os resultados evidenciados neste componente demonstraram equilíbrio positivo entre os ciclos. Observou-se que o ciclo de renovação apresentou o melhor comportamento positivo, seguido dos ciclos de consolidação, afirmação e diversificação, que se mostrou semelhante a maturidade.

Por outro lado, o menor comportamento positivo foi evidenciado pelo ciclo de entrada, o que pode estar relacionado aos fatores sociodemográficos e profissionais, os quais se assemelham ao estudo de Sikes (1985), em que descreve que os docentes com até 29 anos apresentam características do início da vida adulta, o que pode significar o conflito das relações entre as intercorrências apresentadas pelo trabalho e pela vida pessoal.

Observou-se que, com o avançar da carreira, existe a melhora no comportamento frente aos relacionamentos. Destaca-se que evidências contrárias foram verificadas nos estudos com professores da região sul (BOTH et al., 2013) e destoam dos estudos em que os docentes mais jovens apresentaram comportamentos mais positivos nos relacionamentos (BOTH et al., 2014), ainda que não tenham encontrado associações significativas (LEMOS, 2007; BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; MOREIRA et al., 2010a; MOREIRA et al., 2010b). De acordo com estes autores, os professores experientes tendem a se comportar de forma mais isolada, em especial pelo cansaço com o trabalho ou até mesmo pelas dificuldades em manter-se em grupo com amigos e familiares.

Entretanto, tais evidências não se confirmaram na região de Jataí, em que os professores mais experientes mantiveram uma elevada participação social nos indicadores apresentados, mesmo com as queixas relacionadas à falta de tempo. Isto foi perceptível à medida que estes professores, ao ganharem experiência com a docência e com a própria vida, têm buscado dar importância a outras atividades, como o relacionamento com outras pessoas e não somente ao trabalho como antes.

4.2.6 Percepção Geral do Estilo de Vida

Sobre a percepção geral do construto Estilo de Vida, evidenciou-se que os docentes apresentaram perfil positivo de estilo de vida em quatro dos cinco

componentes. Este resultado corrobora com os encontrados nos estudos dos docentes da rede estadual do Rio Grande do Sul, Paraná e da Região Sul do Brasil. Porém, difere-se destes, quando foi possível evidenciar que os docentes mais experientes se apresentam com comportamento mais positivo (LEMOS, 2007; MOREIRA et al., 2010a e BOTH, 2011).

Os resultados encontrados indicam duas situações quanto aos componentes verificados. No tocante ao aspecto quantitativo, percebeu-se que os índices positivos foram: os relacionamentos sociais, seguido do controle do estresse, comportamento preventivo e alimentação. Sendo que a atividade física foi o único indicador a apresentar-se negativamente.

Embora tenha-se percebido que a maior parte dos componentes se apresentaram positivamente, exceto os relacionamentos sociais, todos necessitam de atenção especial e podem ser destacados como indicadores preocupantes da saúde docente. Como, por exemplo, o baixo comportamento positivo evidenciado especialmente quanto aos hábitos alimentares, que estiveram muito próximos dos valores negativos. Resultado que coincidiu com o estudo de Both, Nascimento e Borgatto (2007), em que foram apresentados os aspectos alimentares com o valor mais baixo do estilo de vida positivo.

Por outro lado, a atividade física foi o único componente que apresentou comportamento negativo entre os ciclos de desenvolvimento profissional, o que manifestou a conduta inadequada destes docentes, em especial ao modo como se deslocam no dia a dia e na execução de atividades no próprio ambiente de trabalho. Contudo, os resultados puderam evidenciar que a participação em atividades físicas durante o tempo livre tem demonstrado uma conduta positiva destes professores, especialmente os dos ciclos finais da carreira, resultado que não foi evidenciado quando observada a faixa etária docente em que os professores do ciclo final possuíam os piores comportamentos (LEMOS, 2007).

Quando considerados os ciclos de desenvolvimento profissional, o estilo de vida dos professores com maior comportamento negativo foi percebido no ciclo de entrada e de afirmação e diversificação, sendo este segundo o mais negativo deles. Este resultado não foi evidenciado no estudo com professores estaduais da região sul, visto que os mais jovens apresentaram melhor comportamento frente à avaliação global do estilo de vida, isso porque foram

fortemente influenciados pelos componentes relacionamentos e comportamento preventivo (BOTH et al., 2013).

Por outro lado, com relação ao comportamento positivo, mostram-se melhores os ciclos de consolidação, renovação e maturidade. Sendo que, dentre estes, o ciclo de renovação apresentou o melhor comportamento positivo. Os resultados evidenciados nesta investigação foram similares no que diz respeito à baixa prevalência de comportamentos negativos quando comparados aos encontrados nos estudos com professores de educação física do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (LEMOS, 2007; BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007).

4.3 SAÚDE DOCENTE

Os itens apresentados nessa seção foram divididos em saúde física, psíquica e percepção geral de saúde (percepção da saúde atual e percepção geral de bem-estar) para melhor compreensão. Destaca-se que diante das limitações apresentadas pelo instrumento e das dificuldades para classificar algumas possíveis dores ou patologias, optou-se pela inserção em ambas condições de saúde (física e/ou psíquica).

4.3.1 Saúde Física

Sobre as evidências das possíveis doenças físicas que podem acometer a saúde do professor, foi unânime constatar a presença de algum tipo de desgaste ao final do dia de trabalho entre os docentes do *ciclo de entrada*. Os citados por todos foram: dores nos pés, pernas e tornozelo. Além desses problemas, as professoras C1.3 e C1.4 sentem dores de cabeça e garganta. Além disso, essas professoras acrescentaram, respectivamente, que o problema no joelho foi provocado por rompimento de ligamento, em virtude de acidente, e a ocorrência de bursite no quadril e nos ombros.

Os sintomas são percebidos após longas jornadas de trabalho, em sua maioria em grande exposição ao sol ou em diferentes condições climáticas, com frequência constante em posição ortostática (tanto nas aulas práticas quanto nas teóricas), além das dores dos membros superiores serem provocadas pelas atividades na lousa. Observou-se ainda que por complementarem a carga horária

em outras disciplinas fora de sua área de formação, existe possibilidade de sentirem um acúmulo de esforços que podem aumentar a percepção das dores sentidas. Situação evidenciada em três dos cinco professores e que foi comentada pela professora C1.3: [...] *além dessas eu tenho projetos também, e tenho outras aulas, fora a educação física eu ministrava aula de ensino religioso, já ministrei aula de filosofia, arte.*

As variadas disciplinas mostram-se muitas vezes necessárias, devido ao número reduzido de aulas da educação física e às limitações para a abertura de novos contratos. Deste modo, geralmente são convidados a colaborar com a escola para evitar que os alunos tenham maiores prejuízos.

Em relação às dores na garganta (amigdalite/faringite) apresentadas, é possível que estejam associadas à falta de experiência para lidarem com todas as peculiaridades do ambiente escolar e da própria disciplina de educação física.

Em congruência, em relação às dores observadas, a maior parte dos docentes entende que sejam frutos de somatório de fatores pessoais e profissionais e, mesmo quando evidenciadas situações que poderiam levá-los ao afastamento das atividades docentes, apenas os professores C1.2 e C1.3 fizeram uso de atestados médicos de três dias. O comportamento dos professores do ciclo de entrada evidenciou um quadro de presenteísmo na unidade escolar. Quando questionados sobre o porquê de não solicitarem afastamento para o tratamento, todas as respostas se justificaram pelo temor de perderem o emprego, por serem contratados temporariamente.

Para os docentes do *ciclo de consolidação*, o desgaste físico, assim como no ciclo de entrada, foi relatado por todos os professores. Foram repetidas as dores nos pés, tornozelos e joelhos, bem como o cansaço geral. Apresentaram também problemas como: dores de cabeça (C2.1, C2.4 e C2.5) e garganta (C2.2). Estavam associadas ao desgaste diário no trabalho, pelo tempo em que foi desportista e até mesmo pela falta de iniciativa em relação aos cuidados posturais e com a alimentação (C2.3).

Este ciclo evidenciou que, embora as dores apresentadas, os docentes não fizeram solicitações de nenhum tipo de licença durante o período que atuam na docência. Assim, quando questionados sobre os motivos de não solicitarem as licenças médicas, o professor C2.3 respondeu: *Vamos dizer assim,*

não passou dos limites ainda [...]. A constatação permitiu evidenciar a ocorrência do presenteísmo na escola.

O ciclo de *afirmação e diversificação* repetiu os cenários anteriores de dores nos pés, tornozelos, joelhos e na cabeça como as mais recorrentes, seguido de dores musculares, na coluna e o cansaço geral. Os professores C3.1, C3.4 e C3.5 atribuem parte dessa dor ao histórico de lesão sofrida no passado, ligado à prática esportiva ou a acidente (C3.4). Ademais, os professores C3.1, C3.2, C3.3 e C3.5 relacionam essas queixas à jornada de trabalho, mas, como complemento, relacionam-nas ao excesso de peso e à má qualidade na alimentação (C3.1 e C3.5). Neste sentido, em relação às causas, existe um triplo entendimento por parte dos professores: fatores provocados anteriormente ao trabalho, por uma jornada intensa e pela falta de melhores hábitos alimentares.

Quanto aos afastamentos do trabalho, foram apresentados atestados médicos por: acidente durante a aula com alunos (torção de tornozelo e choque com a cabeça) (C3.1); dengue e procedimentos cirúrgicos (cirurgia do Anel de Ferrara no olho esquerdo e a retirada do Granuloma em uma das pernas) (C3.2); acidente no trabalho que provocou o rompimento dos ligamentos (C3.4); procedimento cirúrgico no joelho, (3.5) e licença maternidade (C3.2; C3.3). Destes afastamentos os mais prolongados foram dos docentes C3.4 (tratamento no tornozelo) e C3.5 (cirurgia no joelho), cerca de 8 meses e de um mês, respectivamente.

Quanto aos afastamentos, houve uma crítica com relação à necessidade de passar pela Junta Médica por meio do agendamento da perícia na capital do estado, para só então receber ou não a licença. Para a professora C3.2, especialmente, este fato a forçou retornar mais cedo ao trabalho, pois a burocracia que envolve esse pedido de dispensa por maior tempo provoca, além do desgaste quando já se está doente, despesas financeiras com o deslocamento e com professores substitutos na escola, sem ter a garantia de que será concedida.

O ciclo de *afirmação e diversificação* trouxe uma situação nova em relação aos ciclos anteriores. Foi observada maior quantidade de afastamento do trabalho, mesmo em períodos mais curtos. Estavam fortemente relacionados a fatores pessoais, ao estilo de vida adotado ou aos acidentes em que se envolveram, ainda que a jornada exaustiva também tenha corroborado para alguns dos sintomas apresentados.

Neste sentido, apresentam tanto o comportamento característico do absenteísmo quanto o do presenteísmo no ambiente escolar. Também evidenciou outra situação ainda não mensurada nos ciclos anteriores: a burocratização do serviço público, neste caso relacionada à saúde, que, ao mesmo tempo que se faz necessária, pois possibilita maior rigor, torna-se inviável por sua morosidade.

Em relação ao *ciclo de renovação*, exceto o professor C4.1 não relatou nenhum desgaste físico. Para os demais, o cansaço geral foi o mais recorrente, seguido de dores nas pernas e nas costas, perda da audição (C4.3) e câibras (C4.4).

Para a maior parte dos docentes o trabalho na instituição escolar e fora desta, além dos hábitos pessoais, tem contribuído para a instalação e manutenção dos sintomas percebidos. Tais problemas podem estar associados também à idade dos professores, que se encontram com 40 anos ou mais, e aproximam-se do fim de carreira, o que pode aumentar a percepção negativa do desgaste dos anos de trabalho e da própria idade em si.

Em relação aos afastamentos do trabalho, somente o professor C4.1 não solicitou afastamento por nenhum tipo de licença. O professor C4.3 foi entre todos os docentes entrevistados desta regional o que permaneceu o maior número de dias afastado do trabalho, cerca de dois anos, devido à perda da audição, sem diagnóstico de causa. O docente C4.5 nunca solicitou afastamento do trabalho, mas se diz penalizado por ter acompanhado a mãe que estava na UTI em tratamento de um câncer em outro estado, e por causa de todo o processo burocrático preferiu não se dirigir a Goiânia para solicitar o afastamento. Tais comportamentos permitiram evidenciar a ocorrência do presenteísmo, bem como absenteísmo na escola.

Quanto às outras licenças, prêmio e para aperfeiçoamento profissional, os professores afirmam serem negligenciadas à classe docente, conforme afirma C4.1: *[..] PM não tem, falta PM na rua, mas todos que querem tirar licença consegue. O professor não consegue licença pro mestrado [...]*. A fala evidencia a diferença de tratamento entre os servidores públicos e a questão do impedimento ao aprimoramento profissional, o que contradiz o estatuto do magistério e as políticas de governo acerca do investimento na carreira.

Já no *ciclo de maturidade*, quando o assunto é o desgaste físico sentido ao longo do dia, as respostas foram unânimes, já que todos têm queixas de algum tipo de desgaste. Entre as mais citadas, uma foi comum a todos, o cansaço

geral, seguido de dores nos pés, pernas e nas costas, que são agravados por problemas nos joelhos, coluna, com problemas de hérnia de disco e excesso de ácido úrico. Destaca-se que o professor C5.2 justificou o problema de ácido úrico devido à alimentação inadequada. O professor C5.4 demonstra por meio de sua fala as razões para as possíveis dores desse grupo de docentes:

Abrange extravagâncias, genética e até mesmo pelo trabalho, idade, acho que é a questão principal, não me cuidei antes como deveria, quando se é novo a gente faz muita extravagância, mas é isso. Não o trabalho somente na escola, na minha área, mas ao trabalho fora que complemento, quando mais novo, mais jovem, pegava peso de forma incorreta, isso aí hoje as consequências chegaram.

O pensamento se mostrou muito comum para os demais professores, pois existe uma percepção de ação conjunta entre trabalho, aspectos genéticos, idade e falta de cuidados quando se é jovem em relação à saúde.

Quanto aos afastamentos do trabalho, as licenças ocasionadas em relação aos aspectos da saúde física foram: retirada do útero (C5.1); cirurgia bariátrica e de veias (C5.3), cirurgias nos joelhos e tratamento de coluna (C5.4). Ademais, tiraram licenças para outros tratamentos pessoais, acompanhamento de doença familiar, e por licença prêmio e licença maternidade. Percebeu-se a ocorrência de um maior número de licenças de diferentes naturezas neste ciclo. Entretanto, o professor C5.2 nunca solicitou afastamento do trabalho, em especial pelas perdas salariais que se tem ao sair de licença. Assim, prefere suportar as dores e permanecer no trabalho.

Os professores C5.2, C5.3 e C5.4 enfatizaram novamente a existência de uma elevada burocracia para serem atendidos e que muitas vezes o afastamento chega quando não precisam mais ou o período não corresponde ao tempo necessário de recuperação, conforme a docente C5.3:

Você vê... e assim, é quando eles podem, não é quando você pode não. Você não está bem hoje, você vai tirar licença, trazer o papel de 30 dias, daqui 2 meses, eu já sarei [...].

Este ciclo se mostrou com elevado número de afastamentos do trabalho, inclusive por períodos mais prolongados, independentes da natureza destes. Assim, o absenteísmo e o presenteísmo puderam ser constatados pelo

relato destes professores ao longo da carreira, o que despertou a necessidade de se preocupar com a saúde desses profissionais, bem como com a qualidade do ensino ofertada em meio às ausências ou às permanências indevidas no trabalho.

Os professores C5.1 e C5.5 reforçaram que, em relação à licença prêmio, existe também por parte do poder público um esforço para não atender o direito do profissional:

[...] eles estão querendo acabar com o direito dos funcionários, a licença prêmio é um deles, por que que eles estão negando de dar a licença? Porque, com certeza, vai aprovar o fim dela, então hoje eles querem só economizar, não pensam que um funcionário, às vezes, voltado de uma licença, ele pode melhorar, ele pode voltar renovado, oferecer uma melhor qualidade no seu trabalho, eles não veem assim.

A fala revela e muito a insatisfação docente ao ver que o fato de possuir um direito previsto no estatuto não lhe dá a garantia de que na prática será efetivado. Destacaram que no caso das licenças prêmio são concedidas apenas quando se aproxima da aposentadoria, e o que poderia ser uma forma de revigorar a saúde e dar um novo sentido a prática docente, o que acaba sendo ignorado.

Diante das evidências, todos os ciclos apresentaram a ocorrência de dores físicas ao final do dia de trabalho. Notou-se que, com relação ao presenteísmo, não houve uma diferença significativa entre os ciclos, visto o comportamento negativo evidenciado pela maioria dos professores. Apenas um docente (C4.1) não foi caracterizado por este comportamento, porque nenhuma dor ou patologia foi mencionada.

Em contrapartida, em relação aos afastamentos temporários, pode-se perceber que a maior parte dos professores solicitou algum tipo de licença. Contudo, é preciso esclarecer que para este estudo foram considerados os afastamentos do trabalho para o próprio tratamento ou para acompanhar o tratamento de algum familiar, e ainda por outras razões que não estavam associadas à saúde somente, como as diversas formas de licenças: prêmio, maternidade, para aperfeiçoamento profissional, interesse particular, dentre outras. Evidenciou-se, portanto, que o ciclo de afirmação e diversificação foi quem mais se ausentou do trabalho, seguido pelos ciclos de maturidade, renovação, entrada e consolidação.

Em relação aos afastamentos solicitados com maior frequência pelo ciclo de afirmação e diversificação, foram relacionados a fatores pessoais, ao estilo de vida adotado ou aos acidentes em que se envolveram, ainda que a jornada de trabalho também tenha contribuído para a ocorrência de alguns dos sintomas. Esse grupo apresentou apenas um professor que não se afastou por problemas patológicos.

Destaca-se que os professores de educação física apresentaram situações em que a prática junto aos alunos, a demonstração durante o ensino, os ambientes com pisos e demais estruturas inadequadas foram também responsáveis por provocar lesões nos professores, que inclusive os afastaram do trabalho. Kovac et al. (2013) descreve que com o passar dos anos essas ocorrências podem se tornar ainda mais frequentes, serem causadoras de enfermidades e podem acelerar o processo de aposentadoria ou abandono da profissão.

Neste sentido, Campos (2006) destaca que as ocorrências de absenteísmo no trabalho podem ser consideradas um problema que reflete um efeito ou decorre de um processo. Os afastamentos temporários também podem se configurar como fuga provisória ou como estratégia de defesa, especialmente quando não correspondem às expectativas dos docentes (LAPO; BUENO, 2003; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; FOLLE, 2009).

Ainda assim, é necessário destacar que estes professores se encontram em um dos maiores períodos da carreira docente (10 a 19 anos), com grandes transformações que podem proporcionar a ocorrência de diversas condutas (FARIAS, 2010). Isto porque a relação entre o trabalho e a subjetividade de cada professor pode desencadear respostas negativas ao corpo e resultar em doenças que prejudiquem a execução do seu trabalho (BATISTA, 2008).

Quanto aos ciclos de renovação e de maturidade, ficou evidenciado que o ciclo de maturidade foi o segundo com maior número de afastamentos e foi possível perceber que estes foram de várias naturezas. Dentre os professores, um não se afastou em momento algum para tratar de si próprio. Destaca-se ainda, no ciclo de renovação, o fato de um docente não ter solicitado o afastamento para cuidar da mãe com câncer em outro estado por motivos burocráticos. De acordo com o professor, deveria deixar um profissional para substituí-lo, contudo, a incerteza de que sua solicitação seria atendida, o levou a optar pela penalidade de corte em seu salário, num momento de crise familiar e financeira. O ocorrido eleva a preocupação

com os aspectos relacionados à valorização do ser humano sob condições de extrema pressão emocional.

Sobre as doenças físicas constatadas e que provocaram os afastamentos, podem ser associadas à idade destes professores, pois se encontram com 40 anos ou mais, além de aproximarem-se do final de carreira, o que pode aumentar as chances de o professor sentir um peso maior em relação ao desgaste dos anos de trabalho e da própria idade em si. O problema de audição do professor C4.2 pode estar associado à idade.

O estudo esloveno evidenciou que as pessoas, à medida que envelheciam, apresentavam maiores dificuldades com a audição, e que, portanto, há maiores chances de ocorrerem problemas de saúde ocupacional, especialmente as músculo-esqueléticas (KOVAC et al., 2013b). Ademais, outros problemas citados pelos professores da região de Jataí também foram constatados por este estudo e por professores mais velhos da Finlândia e que podem justificar as constantes ausências no trabalho, tais como problemas na espinha cervical, dor nas costas, problemas no quadril, joelho, ombro, cotovelo e infecção urinária (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015).

Sobre os ciclos de entrada e de consolidação, os resultados foram semelhantes e mostraram-se com menor afastamento das atividades. Contudo, em relação à Entrada na carreira essa permanência apresenta-se com percepção negativa, visto que a maior parte dos docentes não se ausentava do trabalho por medo de perder o emprego. Ademais, os afastamentos solicitados deram-se em duas oportunidades apenas e não passaram de três dias. Destaca-se ainda que, em relação ao ciclo de consolidação, os afastamentos não reportaram ao servidor em si, sendo que um deles foi para acompanhamento de saúde da esposa e o outro não estava diretamente ligado à saúde, pois se tratava de uma licença maternidade.

O estudo evidenciou a necessidade de preocupar-se com a saúde dos professores mais jovens, visto que as novas formas de organização do espaço escolar e o aumento considerável de suas atribuições têm interferido de forma significativa em suas condições de saúde (SANTINI, 2004; CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Os relatos de dores na garganta são comumente observados em professores, pois trazem como prioridade o desenvolvimento de suas tarefas e não se atentam para a saúde vocal, ao utilizar de forma equivocada a sua voz durante as

atividades (SIMÕES, 2000). O que pode ser ainda mais perceptível nas aulas de educação física, em virtude das características dos espaços que interferem na emissão dos sons, somados aos materiais que elevam a necessidade de exigência da voz (bola, apitos) e elevado número de alunos. Tudo isso faz com que tais ruídos elevem o nível de voz, o que também pode agravar a saúde vocal (GRILLO e PENTEADO, 2005; MACHADO et al. 2011).

Grillo e Penteado (2005) descrevem que, à medida que se avançam os anos de docência, as chances de que essa situação seja agravada aumentam, bem como o comprometimento da saúde vocal e geral do professor. Sob esta ótica a preocupação deste estudo também aumenta, visto que se tratam de professores que estão no começo da carreira com sinais precoces de desgaste vocal.

Quanto as ocorrências de dores oriundas do tempo em que eram atletas, foram confrontadas com o estudo realizado na Eslovênia, em que constatou que o número de lesões graves não está relacionado com a vida esportiva que os professores tiveram no passado ou ainda possuem. Além disso, confirmaram que frequentemente os professores lesionam-se por sua própria culpa (KOVAČ et al., 2013a). Quanto aos problemas associados aos hábitos inadequados do estilo de vida tais como, o excesso de peso que pode elevar os sintomas patológicos, como a alteração da pressão arterial, dores nos joelhos, quadril e coluna, foram confirmados por meio do estudo de Gouthon et al. (2012) em que descreveram a necessidade da manutenção do exercício e de melhores hábitos alimentares a fim de evitar o excesso de peso, bem como reduzir a hipertensão.

4.3.2 Saúde Psíquica

O ciclo de entrada manifestou a intercorrência quanto ao desgaste emocional. O professor C1.2 retrata em poucas palavras uma questão recorrente durante a coleta de dados, [...] *até o desgaste emocional mesmo, quando você lembra ali que no final de semana você tem que fazer um plano de aula já dá uma fraqueza mental ali muito grande.* Percebe-se pela fala do professor que o trabalho diário reforçado pelo cumprimento de suas inúmeras responsabilidades não se esgota com o término da aula em si, nem muito menos durante a semana. Estende-se aos momentos fora do ambiente escolar e em horas e dias que seriam destinados ao descanso do professor.

O cansaço mental, que evidencia uma situação de estresse, mostra-se como uma extensão do cansaço físico percebido pelos docentes durante a sua jornada de trabalho semanal. A sensação de constante desgaste também foi evidenciada de modo mais enfático pela professora C1.3: *[...] eu fiquei muito doente, até esse ano eu fiquei doente, não físico, mas mental, minha mente ficou cansada.* O quadro apresentado nos remete ao entendimento de que a profissão docente tem trazido cotidianamente o esgotamento destes profissionais e os tem aproximado dos sintomas da *Síndrome de Burnout (SB)* ou da *Síndrome de Esgotamento Profissional (SEP)*, pelo desgaste emocional e até mesmo pela baixa realização profissional, ainda que estes docentes tenham demonstrado em momentos anteriores estarem satisfeitos profissionalmente.

Em alguns momentos os docentes deixaram transparecer aspectos ligados à depressão em relação ao trabalho, conforme mencionou C1.3: *[...] médico falou que era estresse e ansiedade, [...] já cheguei a ter fobia de ir para a escola.* A docente enfatizou que o desânimo com a educação a levou ao desenvolvimento do medo de ir à escola e sentir-se mal. As queixas de desgaste emocional apresentadas pela professora C1.1, que a levaram a fazer tratamento psicológico, estavam associadas ao falecimento do namorado em um acidente automobilístico. Contudo, a continuidade no trabalho ajudou a professora com o tratamento, ainda que situações desagradáveis dentro da escola, como a indisciplina de alguns alunos, fossem percebidas pela docente.

A sensação de esgotamento precoce foi constatada quando três docentes manifestaram o desejo de abandonar a profissão, conforme as palavras do docente

C1.2: Bastante, penso até hoje em fazer outra faculdade pra mim sair dessa área porque a educação está, infelizmente a educação chegou no ponto que não tem condições de melhorar mais; [...] a forma de trabalho aqui é muito complicada, no meu caso aqui eu trabalho em cinco escolas pra fechar minha carga horária, você chega no final da semana você está exausto e não quer fazer mais nada [...].

C1.3: demonstrou dois tipos de situações em relação ao desejo de se afastar da profissão. Num primeiro momento viu a possibilidade de prosseguir dentro do contexto da educação: [...] eu queria a parte administrativa porque estava cansada de dar aula, cansada de alunos desinteressados, cansada de trabalhar e não ser valorizada da forma que precisa.

C1.5: Sim eu já cheguei até a pensar em desistir [...] eu tenho tentando melhorar, mas a gente tenta, mas ainda atrapalha bastante, o trabalho sufoca um pouco a vida da gente.

Em relação aos relatos de possíveis desejos de abandonar a profissão, a docente C1.3 demonstrou que teria uma “sobrevida” se conseguisse trabalhar com as questões administrativas, uma vez que sentia motivação pessoal para isso e poderia se afastar das situações estressantes que envolviam a docência. Contudo, em um segundo momento, já se percebe um desejo mais forte de abandonar de fato a educação como um todo, conforme se vê:

[...] vai chegar um tempo que não vai ter professor. [...] estou estudando para concurso porque eu falei que não quero mais ser professora. Mesmo gostando, vai chegar o momento que eu vou desistir. Já estou com essa visão de que eu quero desistir, foram só dois anos, mas eu já estou com essa visão, não quero ficar na educação, eu desanimei; [...] meu otimismo acabou, sou pessimista nessa relação [...].

A falta de esperança em relação às mudanças positivas na educação relatada pelos professores revela uma condição pessimista de enxergar a profissão, especialmente por não conseguirem visualizar ninguém que seja capaz de mudar esse cenário, e demonstra uma condição profunda de insatisfação. Nesta perspectiva pode-se constatar o processo de despersonalização desses professores.

Embora todos os docentes afirmem conviver com a indisciplina dos alunos e que isto interfere de algum modo no andamento das aulas, não afirmaram maiores contatos com situações de violência e criminalidade dentro dos espaços escolares ou nas proximidades destes. Novamente, os docentes C1.2 e C1.3 relataram já ter tido experiências mais desgastantes neste sentido e estas, de certa forma, colaboraram para reforçar o sentimento de abandono da docência, mas destacaram que no momento não percebem mais estas ocorrências.

Quanto aos afastamentos motivados por problemas psicológicos, nenhum professor manifestou ter solicitado. A própria dificuldade de perceberem que estão acometidos por alguma patologia psicológica, além do temor de perderem o emprego, pode ter sido as razões para esta atitude.

Para os docentes do *ciclo de consolidação*, o desgaste emocional, assim como foi relatado por três todos os professores. Apresentaram problemas

como: dores de cabeça (C2.1, C2.4 e C2.5); estresse, ansiedade, indício de depressão, provocados por dilemas pessoais, como a ocorrência de divórcio (C2.4) e pressão alta (C2.5).

Os relatos de violência dentro da unidade escolar ou nas proximidades levaram a professora C2.1 às experiências de medo e insegurança, especialmente nos primeiros anos de docência, que a fizeram repensar várias vezes na continuação ou desistência da profissão, e ainda hoje sente reflexos em sua saúde:

Tem momentos que a gente fala: nossa o que que eu tô fazendo aqui, até que ponto é isso que eu quero para minha vida, até que ponto isso vale mais que minha saúde, do que minha segurança?

Importante ressaltar que os demais professores residem em municípios menores e, destes, exceto o professor C2.5, todos trabalham com crianças da primeira fase do ensino fundamental, o que pode ter influenciado a percepção de violência nestas localidades para uma ocorrência mais branda.

Não houve afastamentos do trabalho por motivo psicológicos. Destaca-se apenas que a professora C2.4 relatou ter passado pelas dificuldades do divórcio e solicitou a licença prêmio que lhe daria direito de se ausentar das atividades e poderia auxiliá-la no restabelecimento de sua saúde. Porém, a licença não foi concedida, o que, segundo a docente, possibilitou o agravamento do seu estado: *eu tenho uma licença prêmio vencida, eu queria essa licença, mas eles não quiseram, porque não era hora, não precisava disso não, que era só eu acalmar que ia melhorar.*

A situação citada pela professora sobre o benefício da licença prêmio demonstra o comportamento constante dos poderes que regem o trabalho docente. Fica claro o tratamento dispensado ao profissional, que se depara com seu direito negado e se vê forçado a continuar no trabalho sem estar em plenas condições para isto.

O ciclo de *afirmação e diversificação* apresentou cansaço mental como a sensação psicológica mais sentida. Relacionaram essa queixa à jornada de trabalho, intensa. As situações de violência e o especial envolvimento com drogas dentro das unidades escolares ou nas proximidades destas não foram relatados como problemas que os atingem diretamente. No entanto, percebeu-se que ao

menos dois docentes (C3.1; C3.3), muito provavelmente por se encontrarem em bairros mais periféricos, convivem mais de perto com esta realidade e, conforme o professor C3.1, é preciso cotidianamente fazer reflexões com seus alunos acerca de melhores atitudes, de comportamentos mais positivos, o que acaba por interferir no andamento de suas aulas e no aumento do desgaste. Entretanto, nenhum professor manifestou desejo de afastar-se do trabalho por motivos psicológicos.

Quanto ao *ciclo de renovação*, em relação ao desgaste emocional, o professor C4.2 relatou que o estresse provocou pontos falhos na barba e na perna devido à interrupção do crescimento de pelos em algumas regiões do rosto. Para o professor C4.4, as mudanças efetuadas na rede de educação municipal provocaram um estado de choque em sua saúde, somado à condição de ser colocado ora em um lugar, ora noutro, o que o fez, pela primeira vez em vinte e seis anos, pensar em uma aposentadoria proporcional ao tempo de serviço:

[...] eu já cheguei lá no (Iprev) pedi a minha aposentadoria, porque não estava aguentando mais. Mas nem tanto pela minha saúde, e sim por uma pressão psicológica que você sente, igual eu te falei, do pouco caso, da questão da pouca valorização do seu trabalho (C4.4).

Os sentimentos percebidos por estes professores foram associados à forte pressão e às cobranças dentro do ambiente escolar, ao nervosismo recorrente no dia a dia e à experiência dos sintomas de depressão.

Todos os docentes relataram experiências com as situações de criminalidade, violência, uso de drogas nas imediações ou até mesmo dentro das unidades escolares. Nenhum professor demonstrou ter sentido desejo de abandonar a profissão por estas razões, mas deixaram claro que já se sentiram coagidos em determinadas circunstâncias, o que pode influenciar negativamente o estado de saúde dos docentes, embora não tenham declarado. Somente o professor C4.1 não convive com situações que envolvem algum tipo de risco social devido às modificações realizadas em sua escola, já anteriormente explicadas neste estudo. Por fim, destaca-se que, apesar dos relatos, nenhum professor solicitou licença para tratar os sintomas percebidos.

O *ciclo de maturidade* evidenciou o desgaste emocional, o qual foi sentido ao longo do dia na forma de cansaço geral, especialmente pelos professores C5.3 e C5.5, os quais demonstram o quão longe chegou esse desgaste que os fez

adquirir a depressão:

[...] já tive crise depressiva. Tive que tomar remédio de tarja preta. Tomei um período, consegui assim, não foi... tomei a medicação um período. Consegui. Depois da cirurgia eu não tomo nem mais o remedinho pra dormir, porque é difícil professor que fala que não toma também, eles falam que é tranquilo, eles falam Rivotril, eu tomava Prosolone, então é difícil o professor que não toma. Mas depois da cirurgia eu acho que pra eu estar melhor fisicamente, eu tenho conseguido, eu tenho conseguido praticamente não tomar, eu consigo controlar meu nível de estresse, no meu dia a dia eu vou absorvendo, eu vou até conseguir superar mesmo. Tem dia que é mais difícil que os outros. Tem dia que não é só o trabalho, não é só a família, tem dia que é tudo junto, é mais difícil, mas eu tenho conseguido. Sem medicação pra isso, tanto pra depressão, pra ansiedade, pro estresse, pra dormir, porque normalmente a gente toma pra ajudar.

Embora a questão retratada pela professora não seja literalmente a mesma dos demais professores, ao menos de forma direta, foi uma questão que de algum modo se mostrou aparente nas entrevistas, cujas consequências podem chegar a esse nível de fadiga. Nesse sentido, pensar sobre o assunto exige muito mais do que um esforço pessoal por parte dos sujeitos, tendo em vista que a relação que está posta deve ser percebida como uma questão de sobrevivência e não de mera opção. O que exige cada vez mais de um governo presente, com políticas públicas educacionais que passam não apenas pela questão da remuneração, mas da autonomia, da identidade e do espaço agradável para o trabalho.

Sobre as situações de violência e criminalidade nas escolas ou em suas proximidades, a professora C5.1 retratou que sempre trabalhou em escolas mais afastadas do centro e que inúmeras vezes se sentiu intimidada, o que a levou a moldar suas aulas conforme o seu público. Destacou que o fato da educação física ter poucas aulas corrobora para o agravamento destas situações, porque o professor não conhece todos os alunos e, quando percebe, depara-se com ex-presidiários ou até mesmo presidiários em regime semiaberto. O professor C5.2 reforçou que:

Nós estamos perdendo crianças, alunos para os traficantes e assim, é um problema seríssimo, que olha nossa realidade, nossa capacidade de tirar esses alunos dessa situação. O estado é morto nessa situação, ele não funciona. Ele não tem capacidade de agir. Está deixando tudo para a escola, e a escola não dá conta e não tem essa condição pra resolver essa situação.

O pensamento do professor reflete exatamente o que os docentes do final de carreira percebem durante os anos de trabalho, em que têm a consciência de que, por mais que sejam feitas intervenções pelos profissionais, não estão preparados para assumir tais responsabilidades. Mesmo sendo percebidas situações de extremo estresse, medo, angústias, advindas deste mal que rodeia crianças, jovens e adolescentes, os professores nunca pensaram em desistir da profissão por tais fatores. Somente o professor C5.4 não considera passar por interferência direta em suas aulas, muito provavelmente por tratar-se de uma escola conveniada e centralizada.

Ao observar as possíveis causas de patologias psíquicas nos professores de educação física da região de Jataí, o quadro parece se inverter em relação às patologias físicas. Percebeu-se que existe um comportamento que remete ao presenteísmo maior do que aos afastamentos do trabalho, ou seja, dos absenteísmos. Não foi observada entre os professores nenhuma solicitação de licença para tratamento de problemas psicológicos. Foi possível constatar até mesmo a dificuldade dos docentes para abordar as questões que envolvem aspectos psíquicos. Neste sentido, a maior parte dos professores de cada ciclo não manifestou nenhum sintoma psicológico ou não foram claros ao referir-se a essas doenças da mente. Os ciclos que evidenciaram o presenteísmo foram aqueles com professores mais jovens, os ciclos de entrada e de consolidação, respectivamente. O ciclo com melhor comportamento foi o de afirmação e diversificação, em que todos os professores não manifestaram dores psicológicas, embora tenham se referido ao cansaço emocional. Em seguida os de renovação e maturidade, os quais apresentaram resultados iguais.

O comportamento dos professores do ciclo de entrada e consolidação evidenciou um quadro de presenteísmo na unidade escolar. Campos (2006) e Both (2011) destacaram que as constantes faltas ao trabalho são prejudiciais ao andamento, mas a presença de um profissional que não desempenha de modo satisfatório a sua função é também preocupante.

No entanto, mais precisamente em relação à fala dos docentes do ciclo de entrada, observou semelhança com relação às “fugas” descritas por Folle (2009) tanto ao que se refere ao desejo de mudar de função, quanto ao de abandoná-la definitivamente. Neste caso, as possibilidades com tarefas administrativas foram vistas como uma forma de não enfrentar mais os problemas

evidenciados no contato direto com os alunos, e agrega-se a este fato a insegurança dentro dos espaços escolares ou aos seus arredores.

Os professores mais jovens aparentaram em seus relatos experimentar sintomas ligados à Síndrome de *Burnout*. Sinott et al. (2012), encontraram os professores com este perfil, com características de alta exaustão emocional, maior despersonalização e baixa realização profissional. As autoras alertam para os cuidados com a saúde destes profissionais e sugerem a adoção de políticas governamentais que visem reconhecê-los e valorizá-los. Silva e Nunez (2009) afirmaram que as dores emocionais podem em certa medida agravar a condição funcional dos professores mais experientes, o que eleva ainda mais a preocupação com estes docentes por se tratarem de professores jovens e em início de carreira.

Ainda com referência a esta perspectiva, Lapo e Bueno (2003) destacam que os sentimentos revelados não surgem de forma aleatória, desprovidos de quaisquer embasamentos e nem tão pouco fora de contexto. Ao contrário, as situações conflitantes fazem com que o professor se veja obrigado a decidir por deixar a instituição a que pertence ou até mesmo a própria profissão. As autoras acrescentam que as experiências vivenciadas pelos docentes, tanto no que se refere aos fatores externos quanto às percepções individuais, são determinantes para que se posicionem quanto a sua permanência ou não na profissão.

Estudos confirmaram que cerca de 7% dos professores abandonam a profissão nos seus primeiros 5 anos, têm menos de 50 anos e o tempo médio de ensino é de 9 anos (MÄKELÄ et al., 2014). A falta de experiência para lidar com as circunstâncias no trabalho, tais como os alunos, administração, condições de trabalho, os colegas, respeito e recompensas e carga de trabalho, pode ser a causa destes abandonos.

Com relação ao ciclo de consolidação, o fato mais intrigante remeteu-se à situação de divórcio que causou distúrbios psicológicos e não foram levados em consideração. De acordo com Valério, Amorim e Moser (2009), os professores de Educação Física são afetados pela Síndrome de *Burnout* geralmente entre 5 a 10 anos de trabalho. Ainda que o motivo causador não tenha sido provocado pelo trabalho, a professora não se sentiu amparada e se viu impotente para continuar no contato direto com as crianças, o que aumentou a percepção dos sintomas dessa patologia. O outro fato diz respeito ao professor com problemas

psicológicos e em tratamento, que se considerou com a saúde excelente, fato este muito provavelmente ligado à real percepção de melhora da sua condição anterior à intervenção de um profissional e consequente medicação.

Com relação ao ciclo de afirmação e diversificação, ficou clara a situação de dificuldade para falar de problemas psicológicos que raramente são levados a sério pelos profissionais, os quais podem aumentar as chances de se agravarem com o tempo. Isto porque assumiram o cansaço emocional, justificado pela jornada de trabalho e o acúmulo de tarefas, mas não foram capazes de evidenciar nenhuma patologia específica, algo até certo ponto normal, porque demonstra o quanto os aspectos psicológicos ainda são tratados como simples cansaço pela maioria.

Em relação aos ciclos de renovação e maturidade, apresentaram-se de modo semelhante e, embora com perfil positivo, demonstraram maior estresse. Em consulta à literatura estudada, observou-se que os professores, à medida que a idade avança, estão mais propensos à exaustão emocional (BROUWERS; TOMIC; BOLUIJIT, 2011); maior índice de despersonalização (OZSAKIER, 2012); e também maior índice de realização profissional (COLAKOGLU; YILMAZ, 2014). Estes estudos alertam para o fato de que estes professores podem com o tempo experimentar o estresse, pois haverá dificuldades em participar de atividade física, perda de esforço, intolerância com a profissão e incapacidade para lidar com as dificuldades, bem como a sensação de prejuízo ao bem-estar emocional e perda das convicções acerca de suas competências pessoais.

4.3.3 Percepção Geral de Saúde

Sobre a percepção geral de sua saúde, os professores do *ciclo de entrada* mencionaram que a consideram de forma regular, e esta condição foi verificada a partir das atitudes frente ao trabalho e ao estilo de vida. No entanto, a situação mostra-se preocupante acerca desta condição, uma vez que todos os docentes se mostraram mais propensos ao acometimento de adoecimentos.

Do mesmo modo, quando se refere à percepção geral sobre o bem-estar, os professores consideraram estar muito aquém de uma vida equilibrada, sobretudo em relação ao trabalho, o qual tem tomado demasiadamente o tempo e

oportunizado uma experiência negativa, especialmente em relação aos cuidados pessoais. As justificativas estão nos desgastes provocados por uma baixa remuneração, pela exposição a longas jornadas, bem como a condições inadequadas de trabalho. As palavras do docente C1.2 definem bem o pensamento geral desse grupo acerca do desequilíbrio enfrentado:

[...] penso que o modo de trabalho nosso, do professor aqui dentro do nosso Estado, ele é muito desgastante e muito exaustivo, penso que em relação a saúde ele é tudo ao contrário do que a gente precisa ter pra ter uma saúde boa, um bem-estar bom, é desgastante mesmo, é estressante em tudo, em relação à saúde, em relação a convívio social, em relação à família, em relação ao seu tempo livre pra você praticar algum exercício, algum esporte [...].

Todavia, existe o entendimento que, ainda sob tais condições, o esforço individual deva ser repensado para um estilo de vida que possa agir de modo a equilibrar essas dimensões da vida, o qual também foi destacado pelo professor em questão: *meu estilo de vida também tem que mudar muito, hoje eu me considero quase um sedentário, dá até vergonha um professor de educação física que é sedentário.*

Há, portanto, o entendimento de insatisfação com a percepção de bem-estar que possuem, tanto que destacaram em suas falas a necessidade de cuidados consigo próprios e melhores condições de trabalho quanto à disposição de materiais didáticos, apoio pedagógico, apoio dos pais, políticas públicas e pessoas que queiram de fato mudar os rumos da educação no país.

A percepção geral de saúde do *ciclo de consolidação* mostra-se um pouco melhor se comparada ao ciclo de entrada. Para a maioria, a atual percepção é considerada boa, mesmo diante das intercorrências de ordem física e psicológica. Chamou a atenção a condição de saúde do professor C2.5, o qual, não se sabe se por sua condição de contrato ou até mesmo por se sentir melhor com o acompanhamento e medicamentos, apontou o seu estado de saúde como excelente.

Em relação à percepção geral de bem-estar, os professores destacaram mais os aspectos relacionados a saúde em si, e neste entendimento consideraram a necessidade de melhoria destas condições. Dois professores destacaram que o bem-estar é acometido pela influência negativa da sobrecarga de trabalho (C2.1; C2.3), que molda o comportamento das outras dimensões da vida.

Existe uma contradição: por meio do trabalho se consegue especialmente o equilíbrio financeiro para atender as demandas pessoais. No entanto, as necessidades individuais acabam deixadas em segundo plano, à medida que o tempo dedicado ao trabalho impede que essas dimensões sejam contempladas.

Com relação ao ciclo de *afirmação e diversificação*, pelas razões expostas acerca da percepção atual de saúde, a maior parte dos docentes entendeu como regular. Mostraram-se conscientes da necessidade de se buscar uma melhora dos hábitos pessoais, como a prática de atividades físicas, alimentação adequada, lazer, bem como em suas relações com o trabalho, especialmente no que concerne à diminuição da carga horária. Foi possível perceber que este ciclo demonstrou que os problemas de ordem física foram mais evidentes que os psicológicos, ainda que tenham manifestado que o estresse sentido pode provocar uma condição de fadiga e estafa mental.

Sobre a percepção de bem-estar, os docentes relataram, como nos demais ciclos, a necessidade de equilibrar o tempo de trabalho com as demais dimensões da vida. Notou-se que, apesar de reconhecer que as atitudes pessoais têm colaborado para o atual momento em que se encontra, este grupo de professores relatou dois pontos essenciais relacionados ao trabalho que poderiam favorecer positivamente esse quadro, os quais seriam: a melhoria da remuneração e das condições de trabalho.

Para os docentes, em relação ao primeiro, haveria a possibilidade de uma redução de carga horária e conseqüentemente teriam mais tempo e condições financeiras para opções de lazer com suas famílias, investimento em alimentação, atividades físicas, cuidados pessoais com a estética feminina e com o descanso. Com relação ao segundo ponto, o maior cuidado com os espaços físicos e materiais de apoio pedagógico evitaria consideravelmente os desgastes evidenciados. A professora C3.4 destacou ainda que os bons relacionamentos no ambiente de trabalho são algo imprescindível para que o bem-estar seja alcançado.

Por sua vez, os docentes do *ciclo de renovação* consideraram como bom o atual estado de saúde, ainda que apresentassem a presença de sintomas físicos e psicológicos e, em certa medida, admitissem a própria falta de acompanhamento médico contínuo, uma vez que grande parte destes profissionais não mantinha o hábito de fazer consultas médicas frequentes.

Sobre a percepção de bem-estar, os docentes conseguiram expressar de forma mais contundente e objetiva essa condição. Para estes professores, embora o trabalho tenha de fato absorvido boa parte de suas horas diárias e a maioria perceba a necessidade de mudança especialmente quanto a isso, existe o entendimento de que, para a aquisição de bem-estar, é necessário que haja a incorporação de outras instâncias da vida, e isto tem sido cada vez mais uma prioridade para estes professores.

[...] ter momentos de bem-estar, e o bem-estar voltado pra atividade física, alimentação adequada, então eu vejo bem-estar nesse sentido, no sentido mais amplo né, quando toda a sua vida social, sua vida econômica, sua vida religiosa, sua vida no geral, ela tem um elo, tem que se interligar e que possa dar prazer (C4.2).

Fica claro para estes profissionais não haver possibilidade de atingir a condição de bem-estar sem fazer uma conexão entre esses diversos fatores que completam o ser profissional.

Para os docentes do ciclo de maturidade, a percepção geral de saúde, em meio aos problemas evidenciados, é de que esteja no mínimo boa. Nesta perspectiva, quando se referiram à percepção de bem-estar, os docentes mostraram-se de uma forma geral satisfeitos com a condição atual, sendo que a maioria manteve seu posicionamento voltado para um desejo maior com as questões de saúde, família, momentos de lazer e atividade física. As questões relacionadas ao trabalho foram em certa medida deixadas de lado durante o posicionamento dos professores. Talvez isso tenha ocorrido por já se sentirem próximos da aposentadoria e não mais se aterem a problemas do trabalho. Chamam a atenção três falas em específico: a da professora C5.3, que, mesmo sob o efeito de medicamentos e acompanhamento médico, manifestou conseguir controlar o seu estresse e se considera satisfeita com o bem-estar momentâneo; a do professor C5.2, em que deixou claro que a jornada de trabalho não o impede de fazer as coisas que gosta, e a do professor C5.5, que reconhece o quanto a maturidade trouxe ensinamentos, sobretudo ao permitir que o professor de educação física coloque em prática aquilo que ensina, o que, segundo ele, muitas vezes durante a carreira passa despercebido.

Assim, para verificar a *percepção geral de saúde* dos professores da região de Jataí, foram considerados os indicadores: *saúde física e psicológica*

(afastamento temporário e presenteísmo), *atual percepção de sua saúde e a percepção de bem-estar*. Evidenciou-se uma percepção geral de saúde negativa nos ciclos de desenvolvimento profissional. Constatou-se que os mais negativos foram os ciclos de entrada e de maturidade, respectivamente. Em seguida, apresentaram-se também de forma negativa e semelhantes entre si os ciclos de consolidação, afirmação e diversificação e de renovação na carreira.

Em relação aos professores do ciclo de entrada, a inexperiência especialmente com o trabalho pode propiciar a aquisição de fatores que os levem ao adoecimento mais facilmente que os professores mais experientes (POZZATTI et al. 2015), inclusive a falta de experiência pode aumentar a percepção de estresse mental quando comparados aos demais professores (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015). Neste sentido, merecem atenção especial, sobretudo porque apresentaram comportamentos geralmente percebidos em professores mais experientes ou nas fases finais da carreira. Tais evidências podem levar estes professores a experimentarem situações de baixa realização profissional e elevada exaustão emocional, causadas pelas especificidades da docência que, interligadas com as condições de trabalho, com os baixos salários devido à posição em que se encontram, os relacionamentos, o convívio familiar e a rotina de transporte (SINOTT et al., 2014).

Em relação aos docentes do ciclo de maturidade, as doenças podem chegar com a idade. O cansaço e o desgaste aparecem com o próprio envelhecimento do corpo, mesmo que muitas vezes não seja condizente com o pensamento e a experiência destes professores (LÜDORF; ORTEGA, 2013). Somam-se a isto, as atitudes comuns durante a carreira docente de educação física, tais como carregamento de objetos e materiais pesados, a demonstração de movimentos técnicos, o deslocamento com frequência entre os locais de trabalho e o ensino de várias modalidades esportivas, podem expor os professores a diferentes lesões, especialmente os mais velhos, o que diminui consideravelmente a sua capacidade para o trabalho (MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015), aumentam as chances de lesões, em especial tornozelo, pé, joelho, parte inferior do pescoço e das costas, membros superiores e ombros (KOVÁČ et al., 2013a), e verifica-se ainda que, além desses problemas, a idade traz dificuldades auditivas, problemas no quadril, cotovelo e infecção urinária (KOVÁČ et al., 2013b).

Em congruência aos autores acima mencionados, entende-se como prática urgente para os docentes da regional de Jataí Goiás, a necessidade de se rever o modo como a educação física tem aplicado seus conteúdos, a redução da extensiva jornada de trabalho como meio de prevenir possíveis patologias durante o percurso profissional, maior investimento e cuidado com o ambiente de trabalho, bem como, a maior preocupação individual, haja visto que, tanto a literatura consultada, quanto os resultados deste estudo, evidenciaram que o comprometimento da saúde também tem sido ocasionado por comportamentos inadequados, durante o trabalho e/ou ao longo da vida de forma geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o objetivo proposto, que foi avaliar a percepção de bem-estar dos docentes de educação física da educação básica na região de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (Goiás), conclui-se que:

Com relação à Satisfação no Trabalho, evidenciou-se que existe melhoria de satisfação com o avançar dos ciclos. Percebeu-se que o ciclo de maturidade se mostrou mais satisfeito, seguido pelos ciclos de consolidação e renovação. Os ciclos de entrada e afirmação e diversificação mostraram-se menos positivos em relação à satisfação no trabalho.

Esse resultado foi diretamente impactado pelos indicadores: autonomia no trabalho, integração social, relevância social do trabalho e pela percepção da satisfação geral do trabalho. Por outro lado, como contraste, os indicadores: condições de trabalho e progressão na carreira foram predominantemente de insatisfação. A remuneração, leis e normas e equilíbrio de tempo dedicado ao trabalho e ao lazer também obtiveram resultados predominantemente negativos, demonstrando menor satisfação, mas permitiram observar evidências positivas entre os professores dos cinco ciclos.

Assim, observou-se que o tempo de docência pode levar à percepção positiva da satisfação no trabalho, o que trouxe à tona as dificuldades que impactam essa percepção em relação aos docentes mais jovens, especialmente pelo tempo que este professor leva para encontrar seu espaço de trabalho conforme as suas expectativas mínimas. Agregado a isso, os aspectos ligados às relações sociais de troca com a comunidade escolar mostraram-se mais significativos ao elevar a percepção geral à condição satisfatória, se comparados aos elementos estruturantes da carreira docente. Além disso, os professores do ciclo de entrada, por si só, contribuíram para a caracterização de sentimento menos satisfatório, dadas as condições do vínculo empregatício.

Assim como a satisfação no trabalho, o estilo de vida apresentou tendência de percepção positiva à medida que os professores avançavam nos ciclos de desenvolvimento profissional. Percebeu-se que os ciclos de renovação, maturidade e consolidação mostraram-se com melhores comportamentos quando comparados aos ciclos de entrada e afirmação e diversificação na carreira.

Com relação aos comportamentos mais negativos, os ciclos de entrada e afirmação e diversificação apareceram com piores hábitos alimentares, na prática de atividade física, no controle do estresse e no comportamento preventivo. Tais evidências podem ser atribuídas a menor experiência com o trabalho e com o próprio estilo de vida adotado. Ademais, um melhor comportamento dos professores nos ciclos finais de carreira com a saúde remete à preocupação com o processo natural de degeneração de sua saúde física.

Sobre a percepção geral de saúde, resultados negativos foram evidenciados em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. Notou-se que os ciclos da carreira mais negativos foram a entrada e a maturidade, seguidos pelos ciclos de consolidação, afirmação/diversificação e renovação, que apresentaram percepções menos negativas e semelhantes entre si. Destaca-se que, para chegar a este resultado, consideraram-se as evidências de patologias físicas e psíquicas, assim como as ocorrências de absenteísmo e presenteísmo nas unidades escolares.

As maiores evidências negativas percebidas pelos professores do ciclo de entrada e maturidade podem ser justificadas pelas características próprias destes dois momentos específicos da carreira, que se referem à inserção e à saída da carreira, bem como da vida pessoal, sendo o início da vida adulta e o envelhecimento. Além disso, outros elementos devem ser considerados, como a “vocação” pelo presenteísmo, mediante a dificuldade de encontrar respaldo de fato naquilo que é garantido por lei, nesse caso os direitos aos afastamentos e às licenças, sentidos em maior evidência pelos professores do ciclo de entrada, o desequilíbrio entre a declaração de doenças físicas e psíquicas e a discrepância entre a percepção atual de saúde e de bem-estar.

Face às principais patologias relatadas pelos docentes, destacaram-se o cansaço geral, as dores nos pés, joelhos, pernas e coluna, dores de garganta, cabeça, sintomas depressivos e de esgotamento.

Nesse paralelo, ainda que os professores tenham se mostrado satisfeitos com o trabalho e apresentado comportamento positivo em relação ao estilo de vida, deve-se enfatizar novamente as questões ligadas aos aspectos do trabalho, tais como: a jornada extenuante, baixa remuneração especialmente nos ciclos de entrada e de consolidação, pluriemprego, pouca confiança na permanência dos direitos conquistados e não cumpridos, os quais foram exemplificados na forma de remuneração equiparada ao piso salarial e a progressão na carreira mediante

curso de qualificação e meritocracia, que, se não de forma direta, indiretamente parecem impossibilitar a percepção efetiva de melhores comportamentos destes professores.

De maneira mais peculiar ao estado de Goiás, pesou como fator conflitante a atual proposta das OSs, que tem provocado maior insegurança e incerteza, especialmente acerca dos concursos públicos, os quais são necessários, ao menos nesta regional. Esses elementos corroboraram para uma percepção menos satisfatória do bem-estar docente.

Conclui-se que há uma percepção mais satisfatória com o avançar na carreira, sobretudo nos aspectos concernentes às relações interpessoais no ambiente de trabalho e nos cuidados individuais, que são incorporados à medida que os docentes se tornam mais experientes. De um olhar mais amplo, do ponto de vista da política pública para educação, compreende-se que é necessário rever as políticas governamentais de apoio ao magistério público que vão ao encontro das expectativas dos servidores e da comunidade escolar.

Isso implica na melhoria dos indicadores que remetem a melhores salários, condições de trabalho, oportunidades de crescimento na carreira com o cumprimento das garantias legais. Tais ações precisam estar em primeiro plano para elevar o nível dessa satisfação, além de reduzir o cansaço visível destes professores, evidenciado nas extenuantes jornadas, inclusive daqueles que se encontram em face de se aposentarem. Outrossim, o cuidado com a saúde deve ser levado em consideração nesta possível reformulação da valorização profissional, com campanhas de mobilização nos espaços escolares, especialmente quanto a atividade física e melhores hábitos alimentares. Programas de exercícios preventivos, também, poderiam fazer parte dessa nova proposta, a fim de fortalecer o sistema músculo-esquelético e fornecer apoio psicológico, os quais auxiliariam não só os docentes de educação física, mas os demais agentes inseridos nestes espaços.

Ademais, os próprios professores precisam rever suas atitudes e conscientizar-se da importância da adoção de melhores comportamentos frente às inevitáveis circunstâncias do trabalho e do estilo de vida inadequado que muitos têm adotado para si, pois o agrupamento dos diversos fatores abordados neste estudo, e conforme evidenciados pelos próprios professores, determina a percepção de bem-

estar e, neste sentido, cada um exerce papel fundamental para o início das mudanças desejáveis e demasiadamente necessárias.

6 REFERÊNCIAS

- ABBASNEJAD, E. .; FARAHANI, A. .; NAKHAEI, A. The relationship between emotional intelligence and job stress in teacher's of physical education and non physical education. **Advances in Environmental Biology**, v. 1, p.1386, 2013.
- AHMADIAN, R.; FARSHBAF, M.; VAFAEIAN, M. The relationship between burnout and job satisfaction of physical education teachers in Shabestar City. **Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**, v. 5, n. 2, p. 1235–1241, 2015.
- ALDMOUR, H. Job Satisfaction among teachers and supervisors of physical education at Al-Balqa Applied University in Jordan. **European Journal of Social Sciences**, v. 23, n. 2, p. 205-219, 2011.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de educação física : duas histórias. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 13–35, 2007.
- AL-MOHANNADI, A.; CAPEL, S. Stress in physical education teachers in Qatar. **Social Psychology of Education**, v. 10, n. 1, p. 55–75, 2007.
- BAÑOS, C. P. .; PAÑEGO, M. M. .; HERRERO, E. G. El pensamiento de los profesores de educación física sobre los factores que inciden en el síndrome del burnout. **Revista Fuentes.**, v. 8, p. 84–102, 2008.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: **Edições 70**, 2011.
- BARTHOLOMEW, K. J. . et al. Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. **Teaching and Teacher Education**, v. 37, p. 101–107, 2014.
- BATISTA, P. H. Trabalho e saúde dos professores de educação física nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - Dissertação de Mestrado** - Rio de Janeiro, 2008.
- BIRD, H. A. . et al. Joint laxity and osteoarthritis: a radiological survey of female physical education specialists. **Brit J. Sports Med.**, v. 14, n. 4, p. 179–188, 1980.
- BOTH, J. .; NASCIMENTO, J. V. .; BORGATTO, A. F. . Estilo de vida dos professores de educação física ao longo da carreira docente no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 12, n. 3, p. 54–64, 2007.
- _____. Percepção da qualidade de vida no trabalho ao longo da carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 10, n. 4, p. 372 – 378, 2008a.
- BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Condições de vida do trabalhador docente em Educação Física do Magistério Público Municipal de Florianópolis. **Caderno de Educação Física Marechal Cândido Rondon**, v. 9, n. 16, p. 11–28, 2010.
- BOTH, J. Bem estar do trabalhador docente em educação física da região sul do

Brasil. **Tese, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**, 2011.

BOTH, J. et al. Bem estar do trabalhador docente em educação física ao longo da carreira. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 2, p. 233–246, 2013.

BOTH, J. . et al. Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte - São Paulo**, v. 28, n. 1, p. 77–93, 2014.

BROUWERS, A.; TOMIC, W.; BOLUIJIT, H. Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. **Europe's Journal of Psychology**, v. 7, n. 1, p. 17–39, 2011.

CAMPOS, I. C. M. Diagnóstico de transtornos mentais e comportamentais e relação com o trabalho de servidores públicos estaduais. **Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**, 2006.

CANABARRO, L. K. .; NEUTZLING, M. B. .; ROMBALDI, A. I. Nível de atividade física no lazer dos professores de educação física do ensino básico. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 1, p. 11–17, 2011.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. **rPOT**, v. 4, n. 2, p. 145– 162, 2004.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. D. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017–1026, 2006.

CARRARO, A. . et al. Burnout and self-perceptions of physical fitness in a sample of Italian physical education teachers. **Perceptual and motor skills**, v. 111, n. 3, p. 790–798, 2010.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. NOVOA, A. (Org.) Profissão professor. 2ed. **Porto Editora**, Porto, 1999.

ÇELIK, Z. .; BAŞTÜRK, R. Predicting the occupational job satisfaction levels of physical education and sport teacher. **Nigde University Journal of Physical Education and Sport Sciences**, v. 7, n. 1, p. 34–40, 2013.

CHRISTODOULOU, D. Health awareness and sporting behaviour of qualified Cypriot physical education teachers. **Biomedical Human Kinetics**, v. 2, p. 54–57, 2010.

CIESLINSKI, R.; SZUM, E. Burned out or just frustrated ? Reasons why physical education teachers leave their profession. **Physical culture and sport. Studies and research**, v. LXIII, p. 29–36, 2014.

COLAKOGLU, F. F. .; YILMAZ, T. Burnout levels of physical education teachers according to personal factors. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 152, p. 409–414, 2014.

COSTA, R. M. .; MILANI, N. S. Perfil do estilo de vida entre professores da rede estadual e particular de ensino regular da cidade de Muriaé – MG. **R. Min. Educ.**

Fís., Viçosa, v. 15, n. 1, p. 32–56, 2007.

CRUZ, R. M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 4, p. 147–160, 2010.

CRUZ, R. M. E; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, n. 24, p. 59–80, 2005.

CUSCÓ, M. B. I. ; WELLS, J. G. La satisfacción del profesor de Educación Física La satisfacción del profesor de Educación Física. **Revista Educación física y deporte**, v. 27, n. 2, p. 27–35, 2008.

DALMOLIN, B. B. et al. Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 389-394, 2011.

DE PAULA, A. C. R. . R. .; PAULA NAVES, M. L. O estresse e o bem-estar docente. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 61–71, 2010.

DELCOR, N. S. . et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro**, v. 20, n. 1, p. 187–196, 2004.

EHSANI, M. The relationship of management style and job satisfaction among PE teachers. **Physical Culture and Sport Studies and Research**, v. 48, p. 71–83, 2010.

ENQUITA, M. . A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. **Artes Médicas**, 1989.

ESTEVE, J. M. El malestar docente. **Temas para la Educación**, p. 1–6, 1994.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física Introdução. **Motriz**, Rio Claro., v. 14, n. 3, p. 310–319, 2008a.

FARIAS, G. O. . et al. Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 1, p. 11–22, 2008b.

FARIAS, G. O. Carreira docente em educação física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. **Universidade Federal de Santa Catarina - Tese**, UFSC, 2010.

FARIAS, G. O. . et al. Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 23, n. 3, p. 5–13, 2015.

FEJGIN, N. .; TALMOR, R.; ERLICH, I. Inclusion and burnout in physical education. **European Physical Education Review**, v. 11, n. 1, p. 29–50, 2005.

FERENHOF, I. A. .; FERENHOF, E. A. Burnout em professores. **ECCOS – Revista**

Científica– Avaliação e Mudanças – Centro Universitário Nove de Julho - São Paulo, v. 4, n. 1, p. 131–151, 2002.

FERRATONE, S. et al. Influência da educação física escolar na adoção à prática de atividade física regular na idade adulta numa população de homens e mulheres da cidade de Campinas-SP. **Movimento & Percepção** - Espírito Santo do Pinhal-SP, v. 10, n. 14, p. 256–296, 2009.

FLORES, P. P. et al. O percurso profissional de professores de educação física escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires**, a, v. 15, p. 1-28.

FOLLE, A. et al. Nível de (in) satisfação profissional de professores de educação física da educação infantil. **Motriz Rev. Educ. Fís. (Impr.)**, v. 14, n. 2, p. 124–134, 2008a.

FOLLE, A. . et al. Nível de (in) satisfação de professores de educação física com o trabalho realizado nos centros de educação infantil no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 16, n. 04, p. 1–21, 2008b.

FOLLE, A. Trajetória docente no magistério público estadual: histórias de vida de professores de Educação Física. **UFSC**, p. 1–179, 2009.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25–49, 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. DO. Momentos marcantes da trajetória docente em Educação Física. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 92–103, 2009.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.39-46, 2002.

GASPARI, T. C. . et al. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **R. Min. Educ. Fís. Viçosa**, v. 14, n. 1, p. 109–137, 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189–199, 2005.

GOIÁS. Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. **Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação** - Magistério Público Estadual.

GOIÁS. Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011. **Secretaria de Estado da Casa Civil**.

GOIÁS. Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu. **Secretaria de Estado da Educação**, p.1-19, 2013.

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. **Porto Editora**, Porto, p. 141-169, 2000.

- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — fases da carreira , currículo e supervisão. **Sisifo- Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23–36, 2009.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. **Porto Editora**, Porto, p. 63-78, 2000.
- GOUTHON et al. High blood pressure and its correlates among assistant physical education teachers in Republic of Benin (West Africa). **Advances in Physical Education**, v.2, n.2, p.64-67 2012.
- GRILLO, M. H. M. M; PENTEADO, R. Z. Impacto da voz na qualidade de vida de professore(a)s do ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.17, n.3, p.311-320, 2005.
- HARTWIG, C. P. .; ROMBALDI, A. J. .; SILVA, M. C. Indicadores do estilo de vida dos docentes de um curso de educação física. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, p. 410–427, 2012.
- HOPF, A. C. O.; CANFIELD, M. D. S. Profissão docente - estudo da trajetória de professores universitários de educação física. **Kinesis**, v. 24, p. 49–72, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. **Porto Editora**, Porto, p. 31-61, 2000.
- HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física 1. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323–338, 2012.
- JEŠINOVÁ, L. . et al. Job dissatisfaction among certified adapted physical education specialists in the USA. **Acta Gymnica**, v. 44, n. 3, p. 175–180, 2014.
- JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, v. 7, n. 2, p. 192–202, 2004.
- KAFKAS, M. E. . et al. An Analysis of job satisfaction and life quality os Physical Education Teachers. **Pak. J. Soc. Sci.**, v. 8, n. 6, p. 284–288, 2011.
- KELLEY, B. C.; GILL, D. L. An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and burnout in collegiate teacher-coaches. **Res Q Exerc Sport**, v. 64, n. 1, p. 94–102, 1993.
- KOUSTELIOS, A.; TSIGILIS, N. The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. **European Physical Education Review**, v. 11, n. 2, p. 189–203, 2005.
- KOVAČ, M. . et al. Injuries among slovenian physical education teachers: A cross-sectional study. **International Journal of Occupational Safety and Ergonomics**, v. 19, n. 1, p. 87–95, 2013a.
- KOVAČ, M. . et al. Occupational health problems among slovenian physical

education teachers. **Kinesiology**, v. 45, n. 1, p. 92–100, 2013b.

KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física escolar? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, 2008.

KUMAR, K. A study of the job satisfaction on secondary school physical education teachers. **Global International Research Thoughts (GIRT)**, p. 95–100, 2014.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65–88, 2003.

LAURELL, Asa Cristina. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista latinoamericana de Salud**, v. 2, n. 1, p. 7-25, 1982.

LEMOS, C. A. F. Qualidade de vida na carreira profissional de professores de educação física do magistério público estadual/RS. **Universidade Federal de Santa Catarina - Dissertação**, n. 1, p. 1–114, 2007.

LEMOS, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. . Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 81–93, 2007.

LEMOYNE, J. . et al. Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. **Applied Ergonomics**, v. 38, n. 5, p. 625–634, 2007.

LENGERT, R. O início da carreira docente: um estudo de representações sociais. **Escola Superior de Teologia - Dissertação**, p. 1–178, 2005.

LEVANDOSKI, G.; OGG, F.; CARDOSO, F. L. Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 374–383, 2011.

LÜDORF, S. M. A. .; ORTEGA, F. J. G. Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de Educação Física. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 17, n. 46, p. 661–676, 2013.

MACDONALD, D. The role of proletarianization in physical education teacher attrition. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 66, n. 2, p. 129–141, 1995.

_____. Teacher attrition: A review of literature. **Teaching and teacher education**, v. 15, n. 8, p. 835-848, 1999.

MACHADO, P. G. et al. Os hábitos posturais e o comportamento vocal de profissionais de educação física. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.13, n.2, p.299-313, 2011.

MADUREIRA, A. S. .; FONSECA, S. A.; MAIA, M. F. Estilo de vida e atividade física habitual de professores de educação física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 5, n. 1, p. 54–62, 2003.

MAJERIC, M. .; LESKOSEK, B. .; ERPIC, S. C. The motivation of physical education teachers to participate in permanent professional training courses: an analysis of

selected factors. **Kinesiologia Slovenica**, v. 17, n. 1, p. 28–41, 2011.

MÄKELÄ, K. PE teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession. **Studies In Sport, Physical Education And Health** 208, p. 1-123, 2014.

MÄKELÄ, K. . et al. Physical education teachers in motion: an account of attrition and area transfer. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 4, p. 418–435, 2014.

MAKELA, K. .; HIRVENSALO, M. .; WHIPP, P. Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. **Research Quarterly For Exercise And Sport**, v. 85, n. 2, p. 234–244, 2014.

MÄKELÄ, K. .; HIRVENSALO, M. Work ability os Finnish Physical Education Teachers. **The Physical Educator**, v. 72, p. 384–398, 2015.

MAKELA, K. .; HIRVENSALO, M. .; WHIPP, P. Determinants of PE Teachers Career Intentions. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 4, p. 680–699, 2015.

MÄKELÄ, K. .; WHIPP, P. R. Career intentions of Australian physical education teachers. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 4, p. 504–520, 2015.

MASLACH, C. .; SUSAN, E. J. The measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, p. 99–113, 1981.

MATEOS, M. Dolencias profesionales del profesorado de educación física, derivadas de su labor docente, en España. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 6, p. 155–164, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. **Vozes**, 29. ed. Petrópolis, RJ, 2010.

MIRANDA, S. O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso. **Teacher**, p. 1–444, 2010.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, v. 4, n. 7, p. 34–42, 1997.

_____. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, n. 9, p. 31–46, 1998.

MOREIRA, H. .; FOX, K. R.; SPARKES, A. C. Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. **British Educational Research Journal**, v. 28, n. 6, p. 845–861, 2002.

MOREIRA, H. D. R. et al. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de *Burnout* em professores de educação física do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Rev. bras. ativ. fís. saúde**, v. 14 , n. 2, p. 115–122, 2009.

MOREIRA, H. R. et al. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz**,

v. 16, n. 4, p. 900–912, 2010a.

MOREIRA, H. R. . et al. Qualidade de vida do trabalhador docente e os ciclos Vitais de Educação Física do estado do Paraná, Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 18, n. 3, p. 12–20, 2010b.

MOUSAVI, S. H. .; YARMOHAMMADI, S. .; NOSRAT, A. The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. **Annals of Biological Research**, v. 3, n. 1, p. 736–745, 2012.

NAHAS, M. V. .; BARROS, M. V. G. .; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar - base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/1002/1156>

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 6ed. Londrina: **Midiograf**, 2013.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: **Actas do VI congresso de Educación Física e ciencias do deporte dos países de língua portuguesa**, VII congresso Galego de Educación Física, 1998. CDRom.

NILAN, P. Teachers' work and schooling in Bali. **International Review of Education**, v. 49, n. 6, p. 563–584, 2003.

NOGUEIRA, V. M. R. Bem-estar , bem-estar social ou qualidade de vida : a reconstrução de um conceito welfare : the course of a concept. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, v. 23, p. 107–122, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ed. Porto: **Porto Editora**, 2000.

OMS, Constituição da Organização Mundial da Saúde, **Organização Mundial da Saúde**, Nova York, 1946. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>> acesso em 23/08/2015.

OMS, WHO Regional Publications European Series No. 6: Habitual Physical Activity and Health. ANDERSEN, K.L.; MASIRONI, R.; RUTENFRANZ, J.; SELIGER, V. (Orgs.). DEGRÉ, S.; TRYGG, K.; ØRGIM, M. (Cols.). **Copenhagen: Regional Office for Europe**, 1978.

OPAS/OMS, Organização Panamericana de Saúde, **Organização Mundial da Saúde**, (Escritório regional para as Américas), 2011. Disponível em <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=378%3Asaude-trabalhador&catid=990%3Abra-03-b-principal&Itemid=595> acesso em 04/11/2015.

ÖZŞAKER, M. Investigation of burnout levels of Turkish physical education and sports teachers in terms of various variables. **Selçuk University Journal of**

Physical Education and Sport Science, v. 14, n. 1, p. 64–70, 2012.

PANAGOPOULOS, N.; ANASTASIOU, S.; GOLONI, V. Professional *burnout* and Job satisfaction among physical education teachers in Greece. **Journal of Scientific Research & Reports**. v. 3, n. 13, p. 1710–1721, 2014.

PEDROSO, B.; PILATTI, L. A. Notas sobre o modelo de qualidade de vida no trabalho de Walton: uma revisão literária. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 7, n. 3, p. 29–43, 2009.

PETROSKI, E. C. Qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários. **Universidade Federal de Santa Catarina - Tese**, p. 1–163, 2005.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

POZZATTI, M. . et al. Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de educação física do espírito santo. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 99–118, 2015.

RAMZANINEZHA, R. . et al. Job retention factors among physical educators. **World Journal of Sport Sciences**, v. 2, n. 3, p. 154–159, 2009.

RINTALA, P.; PUKKALA, E.; LÄÄRÄ, E.; VIHKO, V. Physical activity and breast cancer risk among female physical education and language teachers: a 34-year follow-up. **International Journal Cancer**, v.107, p.268-270, 2003.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física 1. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323–338, 2012.

SÁENZ-LOPES, P. .; ALMARGRO, B. J. .; ILBAÑEZ, S. J. Describing problems experienced by spanish novice physical education teachers. **The Open Sports Sciences Journal**, v. 4, n. 1, p. 1–9, 2011.

SALLES, W. N. .; EGERLAND, E. M. .; BARROSO, M. L. C. Estilo de vida e perfil socioeconômico de docentes dos cursos de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 10, n. 34, p. 7–14, 2012.

SANDMARK, H. Musculoskeletal dysfunction in physical education teachers. **Occupational and Environmental Medicine**, v.57, n. 10, p.673-677, 2000.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física : um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209–222, 2005.

SAUR-AMARAL, I. Revisão sistemática da literatura com apoio de Endnote X4 e NVivo 9. **Lisboa: Bubok**, 2011.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos

professores de educação física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: **Mediação**, p. 103-152, 2002.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (Orgs.). Teachers' lives and careers. London: **The Falmer Press**, 1985.

SILVA, J. P.; NUNEZ, P. R. M. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1–11, 2009.

SILVA, M. S. .; KRUG, H. N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de educação física. **Revista Digital** - Buenos Aires, v. Año 12, n. 115, 2007.

SIMÕES, M. O profissional de educação física e a voz: uma contribuição da Fonoaudiologia **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.5, n.1, p.71-80, 2000.

SINOTT, E. C. . et al. Síndrome de Burnout: um estudo com professores de educação física. **Movimento**, v. 20, p. 519–539, 2014.

SMITH, D.; LENG, G. W. Prevalence and sources of burnout in Singapore secondary school physical education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, p. 203–218, 2003.

SMYTH, D. M. First year physical education teachers' perceptions of their workplace. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, p. 198–214, 1995.

SPITTLE, M.; KREMER, P.; SULLIVAN, S. Burnout in secondary school physical education. **Facta Universitatis - Physical Education and Sport**, v. 13, n. 1, p. 33–43, 2015.

SORIANO, J. .; WINTERSTEIN, P. J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 145–159, 1998.

SOUZA, J. C. .; COSTA, D. S. D. Qualidade de vida de uma amostra de profissionais de educação física. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 60, n. 1, p. 23–27, 2011.

STERGIOULAS, A. . et al. Low back pain in physical education teachers. **Folia Medica**, v. 46, n. 3, p. 51–55, 2004.

SULLIVAN, M. O. Good data are all you have : the legacy of a PETE scholar. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 441–453, 2002.

TAHERKHANI, E. Review of relation between creativity and job ' s satisfaction of physical education teachers. **Science Journal**, v. 36, n. 3, p. 279–287, 2015.

TAJNIA, J. . et al. Job satisfaction of physical education teachers in east Azerbaijan province , Iran. **Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences**, v. 3, n. II, p. 57–62, 2014.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no

magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p.209-244, 2000.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.. Métodos de pesquisa em educação física. 3ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2002.

TOKARNIA, M. Oss: Novo modelo de gestão de escolas em Goiás divide especialistas [blog do Callado: Mariana Tokarnia. [2016 fev] - Disponível em: <http://www.blogdocallado.com/2016/02/08/oss-novo-modelo-de-gestao-de-escolas-em-goias-divide-especialistas>.

TOKUYOCHI et al. Retrato dos professores de educação física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418–428, 2008.

TSIGILIS, N. .; ZOURNATZI, E. .; KOUSTELIOS, A. Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 1, n. 7, p. 53–58, 2011.

TUNA, M. .; ÇIMEN, Z. Ankara'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. **Pamukkale Journal of Sport Sciences**, v. 4, n. 2, p. 60–78, 2013.

VALLE, I. R. Carreira do magistério : uma escolha profissional deliberada? **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 87, n. 216, p. 178–187, 2006.

VALÉRIO, F.J.; AMORIM, C.; MOSER, A. M. A síndrome de Burnout em professores de educação física. **Rev. Psicol. IMED**, v.1, n 1, p. 127-136, 2009.

VEIGA, R. F. Qualidade de vida no trabalho dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Pelotas. Dissertação, **Universidade Federal de Pelotas - Escola superior de educação física**, RS, p.1-120, 2013.

VIHKO, V. J. et al. Risk of breast cancer among female teachers of physical education and languages. **Acta oncologica (Stockholm, Sweden)**, v. 31, n. 2, p. 201–4, 1992.

VILORIA, H. .; PAREDES, M. .; PAREDES, L. Burnout en profesores de educación física. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 12, n. 2, p. 133–146, 2003.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**, v39, n.2, p.391-412, 2014.

WALTON, R. E. Quality of working life: what is it. **Sloan Management Review**, v. 15, n. 1, p. 11–21, 1973.

WALTON, R. E. Improving the quality of work life. **Havard Business Review**, 1974.

WHIPP, P.; TAN, G.; YEO, P. Experienced physical education teachers reaching their “use-by date”: powerless and disrespected. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 78, n. 5, p. 487–499, 2007.

YILDIRIM, Y. .; UZUM, H. .; YILDIRIM, I. An examination of physical education teachers in terms of their organizational citizenship behaviors and organizational

loyalty according to some demographic variables. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 47, p. 2146–2156, 2012.

ZURITA ORTEGA, F. . et al. Satisfacción laboral en el profesor de educación física de Cienfuegos (Cuba). **Revista de Ciencias Sociales**, v. 21, n. 2, p. 261–274, 2015.

ANEXOS

ANEXO A
Autorização da Instituição Coparticipante

SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

GOVERNO DE
GOIÁS

Jataí, 17 de abril de 2015


Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora,

Declaramos que nós da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí-GO, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Bem Estar Do Trabalhador Docente em Educação Física da Educação Básica" sob a responsabilidade de Rhaylla Gimenes de Lima Martins, nas dependências de nossas unidades escolares, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 08/07/2016.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os professores de Educação Física lotados na Subsecretaria Regional de Educação de Jataí-GO, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Marina Silveira Martins

Subsecretária Regional de Educação de Jataí

Decreto de 04/05/2011

D.O nº 21.099

Marina Silveira Martins

Subsecretária Regional de Educação de Jataí

Decreto 04/05/2011 Diário Oficial 21099

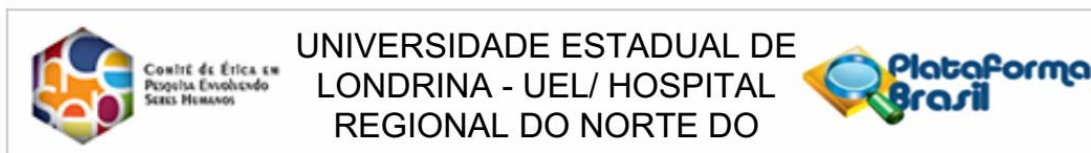
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE JATAÍ

Praça Dom Germano, Nº 42 – Centro - Jataí - Go

Telefone: 3631 – 1261 e 3631-2862

E-MAIL: srejatai@educ.go.gov.br

ANEXO B
Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BEM ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Pesquisador: Rhaylla Gimenes de Lima Martins

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47786415.6.0000.5231

Instituição Proponente: CEFE - PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.306.714

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo que objetiva analisar o Bem Estar dos Docentes de Educação Física da Educação Básica que atuam na Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (Goiás), considerando a Satisfação no Trabalho, o Estilo de Vida Individual e a Saúde dos Professores. O estudo traz como caminho metodológico a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva exploratória. A amostra será composta por aproximadamente 20 Professores de Educação Física Efetivos da Rede Estadual de Ensino que compõem a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí Goiás. Para a coleta das informações, a pesquisadora pretende utilizar a entrevista semiestruturada, sendo a interpretação destes dados realizada a partir da análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar a Percepção de Bem Estar dos Docentes de Educação Física da Educação Básica que atuam na região de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (Goiás).

Objetivos Secundários:

- Relacionar os aspectos que interferem no Bem Estar do Trabalhador Docente com os Ciclos de Desenvolvimento Profissional dos professores;

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

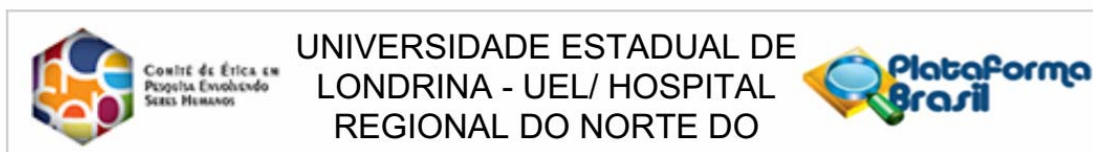
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.306.714

- Analisar a Satisfação no Trabalho, o Estilo de Vida e à Saúde dos professores de acordo com os aspectos sócio demográficas e profissionais dos docentes;
- Identificar as possíveis patologias adquiridas pelos professores de Educação Física durante a carreira docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Entende-se que o risco previsto nesta pesquisa é mínimo, tendo em vista que as informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa, não havendo qualquer tipo de identificação nominal nos instrumentos de coleta, apenas no termo de consentimento livre. A estratégia de abordagem, poderá ser no âmbito institucional, ou fora do espaço escolar, caso o professor deseje".

Benefícios:

"Os benefícios de participação dos sujeitos se dará de duas formas: a direta, quando o resultado da pesquisa nos permitirem o encaminhamento para a Subsecretaria Regional de Educação e em seguida à unidades escolares pesquisadas de maneira que possa ser revertida em ação concreta para o sujeitos; e para o benefício indireto, além de contribuir para a qualificação de pesquisas em trabalho e formação em educação física, este estudo pode auxiliar na construção de ações/diretrizes por parte do Governo do Estado de Goiás, como medidas de intervenção afim de evitar gastos com tratamentos de saúde destes profissionais; além dos resultados da pesquisa poderem contribuir para uma melhor percepção de Bem Estar do Docente de Educação Física, no sentido de buscar constantemente a sua satisfação profissional e pessoal, evitando prejuízos tanto no labor diário, quanto em sua vida pessoal".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pendência indicada no parecer anterior tinha o seguinte teor: "Explicitar a forma como serão guardados os dados coletados, tempo e local". A pesquisadora esclareceu na versão atual do projeto que "[...] após a transcrição e análise das entrevistas, todo o material coletado ficará arquivado no laboratório de acesso exclusivo dos pesquisadores para o uso em futuras publicações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São contemplados todos os termos de apresentação obrigatória.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

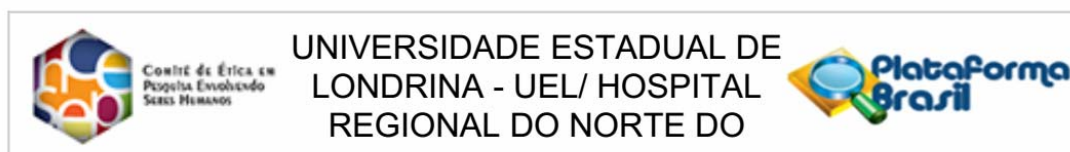
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.306.714

Recomendações:

Considerando que no TCLE não consta a informação sobre o armazenamento do material coletado para futuras publicações sobre esta pesquisa, seria útil, tanto para o participante quanto para a pesquisadora, que essa informação também estivesse explícita no TCLE, resguardando, efetivamente, o uso dos dados para futuras publicações apenas e tão somente no âmbito da pesquisa ora aprovada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_556609.pdf	19/10/2015 23:13:50		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	25/07/2015 08:18:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - Modelo.doc	25/07/2015 08:17:09		Aceito
Outros	Roteiro da Entrevista.doc	17/07/2015 15:25:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Comitê de Ética - Atualizado.doc	17/07/2015 14:46:16		Aceito
Outros	Matriz - Rhaylla.docx	17/07/2015 14:44:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorização da Instituição Co-Participante.docx	17/07/2015 14:43:05		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: LABESC - Sala 14

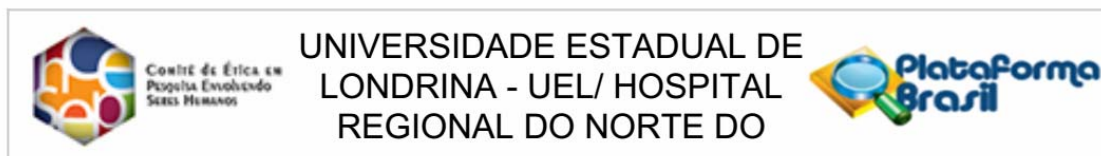
Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.306.714

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 03 de Novembro de 2015

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Departamento de Educação Física
Rodovia Celso Garcia Cid – Pr 445 – Km 380, s/n°
Caixa Postal 6001 – Londrina – Paraná – Brasil
Cep: 86051-980
Fone: (43) 3371-4238 – E-mail: deptef@uel.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Prezado (a) Professor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**Bem-Estar do trabalhador docente em educação física da educação básica**”, a qual será realizada nos municípios de jurisdição da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí-Goiás. O objetivo da pesquisa é avaliar a Percepção de Bem-Estar dos Docentes de Educação Física da Educação Básica que atuam na região de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (Goiás). Sua participação é muito importante e ela se dará por meio de entrevista semiestruturada, em que será feito um levantamento Sociodemográfico, e perguntas referentes à Satisfação no Trabalho, ao Perfil de Estilo de Vida Individual e Saúde dos Docentes. Destaca-se que as entrevistas serão gravadas com o auxílio de um gravador digital e a utilização das informações contidas nas entrevistas serão para fins exclusivos desta pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Destaca-se que todo o material coletado ficará arquivado no laboratório de acesso exclusivo dos pesquisadores para o uso em futuras publicações tão somente que se refiram a esta pesquisa ora aprovada.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são de levantar informações para que sejam possíveis adequações dos aspectos que interferem na percepção de satisfação no trabalho, comportamentos no estilo de vida e prevenção de doenças nos professores que atuam na

região de abrangência da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí – Goiás. Quanto aos riscos, não existirão, tendo em vista que as informações serão utilizadas apenas para a pesquisa e todo o processamento dos dados será extremamente sigiloso.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Mestranda do Programa de Pós-Graduação Associado UEL/UEM Rhaylla Gimenes de Lima Martins, Rua Marquês de Abrantes, 439, Aptº 604 Maringá-PR, Cep: 87020-170 Telefone: (44) 9900-5355, e-mail:rhayllagimenes@gmail.com e com Dr. Jorge Both, Departamento de Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina, Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 – Km 380, s/nº, Caixa Postal 6001 – Londrina – Paraná - Brasil, Cep: 86051-980, Telefone: (43) 9636-3777, e-mail: jorgeboth@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 17 de julho de 2015.

Rhaylla Gimenes de Lima Martins

RG:3987386 DPC-GO

Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Jorge Both

RG:6.826.148-1 SSP/PR

Orientador Responsável

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura:

Data: ____/____/____

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Matriz Analítica do Estudo

Dimensões	Componentes	Indicadores	
Trabalho	Venda da Força de Trabalho	Remuneração Compensação	
	Condições de Trabalho	Materiais Físicos Recursos Humanos (Equipe Pedagógica)	
	Autonomia no Trabalho	Desenvolver a prática pedagógica sem interferências (“Rola Bola”, Tradicional, Práticas Inovadoras)	
	Oportunidade de Progressão na Carreira	Plano de cargos e salários Desenvolvimento de outras funções dentro da área educacional (diretor, assessor pedagógico, entre outros)	
	Relevância Social no Trabalho	Importância do seu trabalho pelos colegas professores Importância do seu trabalho pelos serviços prestados pela comunidade Importância do seu trabalho pelos colegas alunos Importância do seu trabalho pela direção e equipe pedagógica	
	Equilíbrio de Trabalho e Lazer	Tempo de trabalho versus tempo de lazer	
	Leis e Normas do Trabalho	Garantias Legais Estatutárias Regime Interno da Escola	
	Integração Social no Trabalho	Relacionamento com os pares Relacionamentos com os alunos Relacionamentos com direção e equipe pedagógica Relacionamentos com o restante da comunidade escolar	
	Estilo de Vida	Alimentação	Percepção da Qualidade de Alimentação

	Atividade Física	Deslocamento Lazer Laboral
	Comportamento Preventivo	Consultas Médicas Periódicas Cuidados Preventivos Uso de Drogas Lícitas e Ilícitas Conhecimento sobre seu estado de saúde Ações preventivas contra acidentes
	Relacionamentos Sociais	Atividades Esportivas Grupos Sociais Famíliares
	Controle do Estresse	Descanso/ Desgaste Físico e Emocional Alteração de Humor
Saúde	Doenças Físicas	Afastamento Temporário Presenteísmo
	Doenças Psíquicas	Afastamento Temporário Presenteísmo
Saúde	Percepção de Saúde	Geral

ANEXO E

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA**Informações Pessoais/profissionais – (Sociodemográficos)**

1.1. Sexo:

1.2. Idade:

1.3. Estado Civil:

1.4. Qual a sua formação acadêmica?

1.5. Quantos anos de docência você possui em Educação Física?

1.6. Qual é o vínculo empregatício que você possui com a Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás?

1.7. Relate sua trajetória profissional até chegar a condição de professor efetivo do Estado de Goiás.

1.8. Exerce outra função remunerada fora da Rede Estadual de Ensino de Goiás? Se sim, qual?

1.9. O emprego na Rede Estadual de Ensino de Goiás é sua principal fonte de renda?

1.10. Qual a sua carga horária de trabalho semanal na Rede Estadual de Ensino de Goiás?

1.11. Trabalha a quantos anos na Rede Estadual de Ensino de Goiás?

1.12. Trabalha em que tipo de unidade escolar? Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio

1.13. A localização da sua unidade escolar fica próxima, ou é em Zona de Risco, onde questões ligadas à segurança pública (Violência, Criminalidade, Tráfico de Drogas, etc.) interferem diretamente o trabalho pedagógico da escola?

1.14. Leciona Educação Física para quantas turmas nas escolas Rede Estadual de Ensino de Goiás?

1.15. Quantas horas dedicadas ao lazer você possui entre 2º Feira e 6º Feira? _____ horas

1.16. Quantas horas dedicadas ao lazer você possui no Sábado e no Domingo?
_____ horas**Questões Norteadoras****2. Satisfação no Trabalho (QVT-PEF).**Venda da Força de Trabalho

2.1. De acordo com sua qualificação profissional, como você avalia a sua remuneração? Você a considera justa e suficiente para viver com dignidade?

Condições de Trabalho

2.2. Sobre as condições de trabalho na instituição em que você atua, gostaríamos de saber:

2.2.1. Qual a sua opinião em relação aos materiais/equipamentos e o espaço físico que você tem para a realização de suas atividades?

2.2.2. Como é desenvolvido o seu trabalho junto à equipe pedagógica? Você se sente amparado no exercício de sua função, ou percebe muitas cobranças que o faz sentir-se pressionado?

2.2.3. Numa visão geral, explique se o ambiente em que você trabalha é favorável as condições de saúde, ou não.

2.2.4. Como você analisa sua jornada de trabalho?

Autonomia no Trabalho

2.3. Sobre a autonomia durante as suas aulas, você consegue desenvolver a prática pedagógica sem interferências (direção, equipe pedagógica, subsecretaria, entre outros)?

2.3.1. Como são suas aulas? Geralmente utiliza-se de qual prática pedagógica?

Progressão na Carreira

2.4. Em relação a progressão na carreira, você considera importante os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada, nas capacitações das quais você tenha participado? Consegue aplicá-los em sua prática diária, ou os considera distantes da realidade escolar?

2.4.1. Observando a carreira do Magistério Público do Estado de Goiás, qual é a sua opinião em relação a Progressão?

2.4.2. Já desenvolveu, ou gostaria de desenvolver outras funções dentro da área educacional? Tais como, diretor, coordenador pedagógico, dentre outros? Que razões te fazem querer mudar de função?

Relevância Social no Trabalho

2.5. Com relação a relevância social do seu trabalho:

2.5.1. Como você se sente em relação ao seu trabalho?

2.5.2. Você pode mensurar a importância dele para os seus colegas professores?

2.5.3. Qual é a relevância do seu trabalho para a comunidade?

2.5.4. Quão importante é o seu trabalho para os seus alunos?

2.5.5. Em que medida você avalia relevante o seu trabalho para a direção e equipe pedagógica?

Equilíbrio de Trabalho e Lazer

2.6. Conte como é sua relação de equilíbrio entre tempo de trabalho e tempo de lazer. De que modo você consegue conciliar a dedicação profissional e a sua vida pessoal? Você está satisfeito com esse equilíbrio?

2.6.1. Sente-se impotente em alguma circunstância com relação ao trabalho ou à vida pessoal? Porque?

Leis e Normas do Trabalho

2.7. Sobre as Leis e Normas que regem o Trabalho: tomando por base o Estatuto do Servidor Público do Estado de Goiás, você tem conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto servidor?

2.7.1. Com relação ao Regime Interno de funcionamento da escola, tal como está organizado, você consegue perceber que os direitos trabalhistas são respeitados e os trabalhos são divididos de forma justa?

2.7.2. Você está satisfeito com as garantias previstas no Estatuto do Servidor Público do Magistério do Estado de Goiás? A seu ver elas conseguem atender as necessidades ao longo da carreira, especialmente no que diz respeito a Estabilidade e a Segurança? Justifique sua resposta.

Integração Social no Trabalho

2.8. Com relação a integração social no ambiente de trabalho:

2.8.1. Como você define o seu relacionamento com seus pares? (Professores de Educação física e demais áreas)

2.8.2. Em relação aos seus alunos, como é seu relacionamento com eles? E os alunos indisciplinados, como você age com eles?

2.8.3. Em relação a direção e equipe pedagógica poderia nos explicar como é o relacionamento de vocês?

2.8.4. Você procura se relacionar com o restante da comunidade escolar? De que modo faz isso?

- A partir do que conversamos, você considera estar satisfeito com seu trabalho? O que você atribui como imprescindível para que se tenha uma efetiva realização profissional? (Satisfação Global)

3. Perfil De Estilo De Vida Individual (PEVI).

Alimentação

3.1. Qual a percepção que você tem da qualidade dos alimentos que você consome? Você acha que se alimenta bem?

Atividade Física

3.2. Em relação a prática de atividade física, como você se desloca no seu dia a dia?

3.2.1. Em seu período de lazer você costuma fazer alguma atividade física? Qual? Quantos dias na semana executa?

3.2.2. E com relação ao seu trabalho, de que forma você se desloca até ele? Durante o período do trabalho você faz alguma atividade física? Qual?

Comportamento Preventivo

3.3. Nível de preocupação com situações que envolve o seu dia a dia:

3.3.1. Com que frequência você faz consultas médicas?

3.3.2. Você se cuida agindo de forma preventiva durante a sua jornada de trabalho? Por exemplo, tem cuidados com sua voz, pele, olhos, postura, dentre outros?

3.3.3. Você faz uso de algum tipo de droga lícitas e/ou ilícitas? Quais?

3.3.4. Você tem conhecimento sobre seu estado de saúde? Conhece por exemplo a sua frequência cardíaca, níveis glicêmicos, de colesterol, pressão arterial, entre outros?

3.3.5. Em suas atitudes diárias procura praticar ações preventivas contra acidentes? De que forma faz isso?

Controle do Estresse

3.4. Com relação ao controle do estresse, você procura tirar um tempo para descansar durante o seu dia?

3.4.1. Que percepção você tem do seu humor ao longo do dia?

3.4.2. De que forma você costuma agir para evitar ou amenizar o desgaste físico e emocional?

Relacionamentos Sociais

3.5. Quanto aos relacionamentos, você é uma pessoa que procura fazer novas amizades? Como considera sua relação com seus amigos?

3.5.1. Você participa de atividades esportivas, frequenta algum grupo social ou familiar?

4. Natureza das possíveis Patologias: Doenças Físicas/ Doenças Psíquicas

4.1.1. Você costuma sentir dores no final do seu dia de trabalho? Que tipo de dores? E porquê acredita que isso ocorra? (Doenças Físicas/ Doenças Psíquicas)

4.1.2. Já pediu algum tipo de licença do trabalho? Por qual motivo? Pode nos relatar exatamente o que você teve, e por quanto tempo ficou afastado? (Afastamento Temporário)

4.1.3. Já existiram situações em que você preferiu permanecer trabalhando ao contrário de solicitar licença para tratamento de saúde? Que tipo de doença você teve nessa época e porquê preferiu manter-se no trabalho? (Presenteísmo).

4.1.4. Você seria capaz de explicar as causas de suas possíveis patologias? Na sua opinião, elas são originadas a partir de sua exposição ao trabalho, do modo de vida que você leva, da família, ou de outra ocasião?

5. Saúde dos Docentes.

5.1. De que forma você percebe (avalia) o seu estado de saúde?

5.1.2. Do mesmo modo, para finalizarmos, qual a percepção de Bem-Estar que você faz de si próprio?

5.1.3. Gostaria de acrescentar algo que não mencionamos?