

**ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO**

**O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPO GRANDE, MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2014**

**ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO**

**O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPO GRANDE, MS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

**Orientadora:** Profa. Dra. Flavinês Rebolo



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2014**

### Ficha catalográfica

Furtado, Elisângela Rodrigues

F992b O bem-estar do professor de educação física escolar da rede pública municipal de ensino de Campo Grande, MS / Elisângela Rodrigues Furtado; orientação Flavinês Rebolo. 2013.

167 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Professores - Formação 2. Educação física – Estudo e ensino

I. Rebolo, Flavinês II. Título

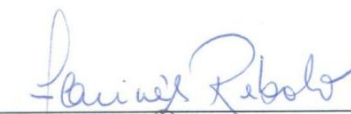
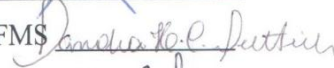
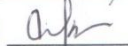
CDD – 370.71

O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPO GRANDE-MS

**ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Flavinês Rebolo - UCDB   
Profª. Dra. Sandra Helena Correa Diettrich - UFMS   
Profª. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva- UCDB 

Campo Grande-MS, 27 de março de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

## **Balada do Louco**

*Dizem que sou louco  
por pensar assim  
Se eu sou muito louco  
por eu ser feliz*

*Mas louco é quem me diz  
E não é feliz, não é feliz*

*Se eles são bonitos, sou Alain Delon  
Se eles são famosos, sou Napoleão  
Mas louco é quem me diz  
que não é feliz, não é feliz*

*Eu juro que é melhor  
Não ser o normal  
Se eu posso pensar que Deus sou eu e Brrrrr...*

*Se eles têm três carros, eu posso voar  
Se eles rezam muito, eu já estou no céu*

*Mas louco é quem me diz  
Que não é feliz, não é feliz*

*Eu juro que é melhor  
Não ser o normal  
Se eu posso pensar que Deus sou eu e Brrrrr...*

*Sim sou muito louco, não vou me curar  
Já não sou o único que encontrou a paz  
Mas louco é quem me diz  
E não é feliz  
Eu sou feliz*

Compositores: Arnaldo Baptista e Rita Lee  
Intérprete: Ney Matogrosso

## DEDICATÓRIA

*Dedico a pesquisa à minha mãe querida Irene Furtado Rodrigues, que tem dedicado todos os instantes de sua vida para me fazer feliz;*

*Ao meu pai João Batista Rodrigues Filho (em memória) que me ensinou a ver o lado bom da vida e a sorrir nos momentos difíceis;*

*À minha filha Eloísa querida e amada que está para chegar, mas que já preenche minha vida de luz e felicidade.*

*Ao meu irmão Éder Rodrigues Furtado, por estar ao meu lado apoiando-me nos momentos de dificuldades;*

*Ao meu esposo Nazir Ahemed Salim, pela paciência e companheirismo neste caminho árduo, porém recompensador;*

*À minha irmã de coração Helena, que está ao meu lado nas horas felizes, mas principalmente nos momentos de angústia e tristeza;*

*À Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por sua intercessão e amparo diante dos momentos difíceis.*

## AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Flavinês Rebolo, pela paciência, carinho e disponibilidade para orientar esta pesquisa.

Às Professoras que compuseram a banca Profa. Dra. Sandra Helena Corre Dietrich e Profa. Dra. Celeide Maria Costa de Souza e Silva pelas contribuições neste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em nome do Senhor Volmar Vicente Filippin, por autorizar a pesquisa nas escolas Municipais de Campo Grande, MS.

Aos professores do curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco: Marta Brostolin, Maria Aparecida Perrelli, Leny Rodrigues, Ruth Pavan, Maria Cristina Paniago e, em especial, Mariluci Bittar por proporcionar um novo olhar para as questões relacionadas à Educação.

Agradeço ao grupo de pesquisa Grupo de Estudo de Bem-Estar Docente (GEBEM) pela amizade, carinho e, acima de tudo, pela dedicação em contribuir com a pesquisa.

A todos os Professores de Educação Física que participaram da pesquisa, colaborando e se dispondo a descrever seus sentimentos em relação à escola e sobre sua profissão.

À Escola Municipal Maestro João Correa Ribeiro, representada pela Diretora Edilene Severo e Sandro Morais, à Escola Municipal Hercules Maymone, diretora Claudia Adriane Teixeira e à Escola Municipal Virgílio Alves Campos, representada pela diretora Elza Fernandes Ortelhado pelo incentivo e apoio.

Ao prof. Dr. Leandro Sauer pelas contribuições nesta pesquisa.

Às amigas, Gisele Gonçalves, Soraia Honda, Elenice Venerucchi, Geovana Cristina Nogueira pelas palavras de incentivo, pelo ombro amigo que muitas vezes serviu de consolo e carinho. Obrigada, minhas queridas amigas, por compreender que os dias de ausência e as alterações de humor foram apenas uma fase.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. O bem-estar do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Campo Grande. Universidade Católica Dom Bosco, 2014. 143 f. (Dissertação de Mestrado).

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo descrever fatores de bem-estar dos professores de Educação Física que ministram aulas na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo com abordagem quantitativa-qualitativa. Foram dois instrumentos utilizados para essa investigação: um questionário composto de três partes (perfil sociodemográfico, grau satisfação e insatisfação com o trabalho docente) e uma entrevista semiestruturada. No que concerne ao questionário, responderam a esse instrumento 84 professores, sendo 46 mulheres e 38 homens com média de idade de 34,9 anos. No que se diz respeito à formação acadêmica a maioria (60,7%) possui especialização. Em a satisfação dos professores de Educação Física os componentes que apresentaram melhores resultados foram: às relações interpessoais e a atividade laboral. O maior índice de insatisfação foi em relação ao componente socioeconômico. A maioria dos investigados (80,8%) afirmou que se sente feliz com o seu trabalho, pois fazem o que gostam. No que concerne às dificuldades no trabalho, os docentes revelaram que utilizam de diferentes estratégias de enfrentamento para lidar com os problemas do dia a dia escolar. A pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, realizou-se com sete docentes sendo 5 mulheres e 2 homens com média de idade de 35,2 anos. As entrevistas revelaram que os professores, em sua maioria, vivenciaram durante a infância e adolescência a prática de atividades físicas, o que influenciou na escolha do curso. A formação profissional inicial foi marcada por decepção em relação ao conteúdo programático, porém demonstraram satisfação nas relações interpessoais, oportunidade de emprego no mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional. No que diz respeito às condições de trabalho, os docentes demonstraram insatisfação com a infraestrutura e materiais didáticos. Os professores foram unânimes quando se referiram ao sentimento de gostar de ser professor de Educação Física. Os motivos apontados para tal condição foram, serem reconhecidos profissionalmente, sentirem-se felizes com a profissão eleita, estabilidade no emprego, capacidade de superar os desafios e a boa relação interpessoal com colegas de trabalho, alunos e gestores. O presente estudo identificou entre os profissionais de Educação Física investigados fatores de satisfação e bem-estar com o trabalho docente.

**Palavras-chave:** 1 Bem-Estar. 2 Professor de Educação Física. 3 Formação Docente.



FURTADO, Elisângela Rodrigues. The well-being of Physical Education teachers of municipal schools in Campo Grande - MS. Campo Grande. UCDB, 2014. 143 p. (Master Thesis).

## **ABSTRACT**

This research aimed to describe some factors relating to the well-being of Physical Education teachers of municipal schools in Campo Grande – Mato Grosso do Sul. The study was characterized as an exploratory-descriptive and field research with a qualitative-quantitative approach. Two instruments were used for this investigation: a questionnaire composed of three parts (social demographic profile, level of satisfaction and dissatisfaction about teaching) and a semi-structured interview. Regarding the questionnaire, responded to this instrument 84 teachers, 46 women and 38 men with mean age of 34.9 years old. As regards the academic training, the majority (60.7%) have expertise. In the satisfaction of physical education teachers, the components that produced best results were: interpersonal relations and labor activity. The highest dissatisfaction rate was about socioeconomic component. Most investigated (80.8%) said it is happy with their work, because they do what they like it. With regard to difficulties at work, teachers revealed that use different coping strategies to deal with school daily problems. Qualitative research, through semi-structured interview was held with 7 teachers, 5 women and 2 men with a mean age of 35.2 years old. The interviews revealed that teachers, mostly, had experienced with physical activities during childhood and adolescence, which influenced their choice about the course. The initial training was marked by disappointment regarding of program content, but expressed satisfaction in interpersonal relationships, job opportunities in the labor market, personal and professional development. As regards working conditions, teachers presented dissatisfaction with the infrastructure and teaching materials. Teachers were unanimous when they referred to the feeling of like to be a Physical Education teacher. The reasons for such a condition were, to be recognized professionally, they felt happy with the chosen profession, job stability, ability to overcome challenges and good interpersonal relationships with co-workers, students and managers. The present study identified among physical education professionals investigated, factors of satisfaction and well-being with the teaching work.

**Keywords:** 1 Well-being. 2 Physical Education Teacher. 3 Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Regiões da Cidade de Campo Grande, MS. ....	71
<b>Quadro 1</b> - Descrição dos componentes do bem-estar subjetivo: aspectos cognitivos e afetivos .....	26
<b>Quadro 2</b> - O movimento do pensamento da Educação Física Escolar e seu conteúdo de ensino no tempo .....	58
<b>Quadro 3</b> - Descrição dos fatores relacionados à condição de felicidade em relação ao trabalho, relatados por Professores de Educação Física Escolar do município de Campo Grande, MS. Ordem por postos de importância decrescente. ....	94
<b>Quadro 4</b> - Descrição dos fatores relacionados à instituição escolar e à sala de aula na condição de felicidade de Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. Ordem por postos de importância decrescente. ....	99
<b>Quadro 5</b> - Descrição dos fatores de insatisfação/infelicidade em relação à Instituição Escolar de Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. Ordem por postos de importância decrescente. ....	103
<b>Quadro 6</b> - Descrição de Estratégias de enfrentamentos utilizadas pelos Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. Ordem por postos de importância decrescente. ....	108
<b>Quadro 7</b> - Procedimento gradual de análise das entrevistas .....	111
<b>Quadro 8</b> - Descrição do perfil sócio demográfico de professores de Educação Física entrevistados da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (n= 7).....	113
<b>Gráfico 1</b> - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação aos componentes da atividade laboral por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. ( n=84) .....	80
<b>Gráfico 2</b> - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação ao componente socioeconômico por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. ( n=84) .....	83

<b>Gráfico 3</b> - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação ao Componente infraestrutural por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. ( n=84) .....	87
<b>Gráfico 4</b> - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação ao Componente Relacional por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. ( n=84).....	89
<b>Gráfico 5</b> - Descrição da percepção da felicidade por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande – MS. (N= 83) .....	93

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Descrição do perfil sociodemográfico de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. (n=84).....	74
<b>Tabela 2</b> - Formação e atuação Profissional de Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. ( n=84) .....	75
<b>Tabela 3</b> - Descrição de outros locais de atuação profissional do Professor de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. ( n=34).....	77

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> - Perfil Sociodemográfico .....	156
<b>Anexo II</b> - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio .....	157
<b>Anexo III</b> - Questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente .....	160
Anexo IV - Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) .....	162
Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para atuar como Participante da Pesquisa.....	164

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE 1 Roteiro de Entrevista .....	167
--	-----

## **LISTA DE ABREVIATURA**

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CI** - Comunicação Interna
- CNE/CES** – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior
- CONFEF** – Conselho Federal de Educação Física
- CPC** - Ciclo de Desenvolvimento Profissional
- CREF** – Conselho Regional de Educação Física
- ENEFD** – Escola Nacional de Educação Física e Desporto
- FUNESP** – Fundação Municipal de Esporte
- IPES** – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- OMS** – Organização Mundial da Saúde.
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetro Curricular Nacional
- QV** - Qualidade de Vida
- QVT** - Qualidade de Vida no Trabalho
- QVTD** - Qualidade de Vida no Trabalho Docente
- QVT-PEF** - Questionário de Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SEMCE** – Secretaria Municipal de Cultura e Esporte
- SCIELO** - *Scientific Electronic Library Online*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>21</b>
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Bem-Estar Subjetivo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.2 Bem-Estar no Trabalho.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.3 Bem-Estar no Trabalho Docente .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2 História da Educação Física.....</b>	<b>40</b>
<b>1.2.1 Formação e Atuação do Professor de Educação Física no Brasil.....</b>	<b>41</b>
<b>1.3 Bem-Estar do Professor de Educação Física .....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>64</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>64</b>
<b>2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>64</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>65</b>
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Escolha dos Instrumentos de Coleta de Dados.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3 Procedimentos de Coleta de Dados .....</b>	<b>70</b>
<b>3.4 Aspectos éticos.....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>73</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Perfil Sócio Demográfico.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Formação e Características da Profissão do Professor de Educação Física.....</b>	<b>75</b>



<b>4.3 Os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho docente.....</b>	<b>78</b>
4.3.1 Componente da atividade laboral .....	80
4.3.2 Componente socioeconômico.....	82
4.3.3 Componente Infraestrutural.....	86
4.3.4 Componente Relacional .....	89
<b>4.4 Percepção em Relação à Felicidade e ao Trabalho Docente .....</b>	<b>92</b>
4.4.1 Motivos que levam o professor de Educação Física a se sentir feliz .....	93
4.4.2 Fatores da Instituição Escolar e da Sala de Aula que Levam os Professores de Educação Física a se Sentirem Felizes.....	98
4.4.3 Fatores que Dificultam ou Impedem a Felicidade do Professor de Educação Física.....	103
4.4.4 Fatores que os Professores de Educação Física Utilizam para Enfrentar as Dificuldades .....	107
<b>4.5 Análise das Entrevistas .....</b>	<b>111</b>
<b>4.5.1 Perfil dos entrevistados .....</b>	<b>112</b>
4.5.2 Experiências que Antecederam a Formação Inicial .....	114
4.5.3 Escolha do curso e formação inicial dos Professores de Educação Física .....	118
4.5.4 A Escola como Campo de Trabalho: Fatores de Satisfação e Insatisfação dos Professores de Educação Física Escolar .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos 50 anos, observa-se que a sociedade vem passando por profundas mudanças. As pessoas tiveram acesso à informação por diferentes meios de comunicação. As formas de organização da convivência e os modelos de família mudaram, a mulher cada vez mais conquista postos no mercado de trabalho e as pessoas têm maiores possibilidades de adquirir bens de consumo.

Para Imbernón (2011), todas essas mudanças atingiram diretamente as instituições escolares, pois o professor passou a não ser mais o único detentor do conhecimento, visto que a sociedade passou a estabelecer um novo modelo de se relacionar e participar das questões vinculadas à Educação.

Diante desse novo contexto de escola e de sociedade, surgiu a questão norteadora desta pesquisa: “Existe bem-estar no trabalho do professor de Educação Física Escolar que ministra aulas na Rede Pública Municipal de Campo Grande, MS?”.

Esse questionamento nasceu de leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa Bem-Estar Docente, que possibilitaram aprofundar os conhecimentos relacionados ao tema. Como base de estudo, foram utilizadas as pesquisas de Saul Neves Jesus, que tratam do Bem-Estar Docente; a tese de Doutorado da Professora Flavinês Rebole, cujo tema é O Bem-Estar Docente: limites e possibilidades para a Felicidade do professor no trabalho; o livro de Graça M. S. Batista Secco (2002), que discute a satisfação dos professores; os estudos de Snyder e Lopez (2009), que descrevem as teorias que envolvem a psicologia positiva; as teorias de Edward Dinner sobre bem-estar no trabalho e Csikszentmihalyi (1992), que aborda questões

relacionadas à psicologia da felicidade. Todos autores/pesquisadores descreveram as possibilidades de se obter bem-estar no trabalho.

A partir desse conhecimento prévio, novas buscas relacionadas ao bem-estar e ao trabalho do professor de Educação Física Escolar foram realizadas. Para isso, foi feita uma revisão de literatura, em que se mapearam os trabalhos relacionados à satisfação/qualidade de vida no trabalho (QVT) e ao bem-estar docente de professores de educação física, publicados em periódicos disponíveis na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos periódicos da CAPES nos últimos sete anos (de 2005 a 2011). A partir da compilação de textos sobre o tema proposto para esta pesquisa, verificou-se que ainda são poucas as pesquisas referentes ao trabalho do professor de Educação Física e fatores que identifiquem o bem-estar docente, pois foram encontrados 18 trabalhos referente ao assunto, sendo que nove pesquisas eram artigos científicos e nove eram pesquisas de pós-graduação (*stricto sensu*). Desses trabalhos, porém, apenas duas pesquisas tratavam especificamente sobre o tema desta pesquisa, os outros estudos abordavam temas referentes à qualidade de vida no trabalho. Importante afirmar, no entanto, que, nos últimos anos, observou-se um aumento de pesquisa sobre o tema.

Nesse sentido, pretende-se discutir, nesta pesquisa, os fatores que contribuem ou não para o bem-estar no trabalho do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

Para tanto, o presente estudo, foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz a revisão de literatura que discorre sobre o bem-estar subjetivo como sendo uma teoria fundamentada na psicologia positiva, cujo o objetivo é pesquisar as emoções positivas relacionados a diferentes situações cotidianas do ser humano, inclusive o sentimento do trabalhador em relação ao seu emprego. Essa teoria serve de base para fundamentar as pesquisas relacionadas ao bem-estar no trabalho e ao bem-estar no trabalho docente, como se pretende neste estudo. Ainda neste mesmo capítulo será discutida a história do professor de Educação Física, sua formação e atuação no Brasil e algumas pesquisas relacionadas ao bem-estar desse profissional.

No segundo capítulo, descrevem-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

No capítulo terceiro, encontra-se a metodologia da pesquisa, que, especificamente ficou caracterizada como um estudo exploratório-descritivo de abordagem quantitativa e qualitativa. Os instrumentos utilizados foram um questionário

dividido em três blocos (o primeiro para verificar o perfil sociodemográfico dos participantes; o segundo bloco um questionário de nível de satisfação e insatisfação com o trabalho docente e, no terceiro bloco, três perguntas abertas sobre se o professor de Educação Física sente-se ou não feliz com o seu trabalho). Essa etapa da pesquisa contou com a participação de 84 professores de Educação Física Escolar que ministram aulas na rede pública municipal de Campo Grande, MS. A segunda etapa da pesquisa, foi constituída por entrevistas. Foram selecionados sete professores, com o objetivo descrever seus sentimentos em relação a profissão de docente.

O capítulo quarto apresenta e discute os dados encontrados. Primeiramente, descreve os dados quantitativos obtidos através do questionário. Os principais dados analisados são: o perfil sociodemográfico: a formação e característica da profissão do professor de Educação Física: os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho docente: e a percepção em relação à felicidade e ao trabalho docente. Os dados qualitativos têm por objetivo verificar como esse professor se sente em relação a sua profissão, que sentimentos (positivos ou negativos) são relatados. Os depoimentos dos docentes serviram para uma melhor explanação sobre os diferentes tipos de sentimentos em relação ao seu labor, além do confronto com os dados encontrados do questionário.

E, por fim, as considerações finais que descrevem os principais achados sobre fatores de bem-estar no trabalho dos professores e sugere novos estudos para serem pesquisados.

# CAPÍTULO I

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1 Bem-Estar Subjetivo

O bem-estar subjetivo está fundamentado nas teorias da psicologia positiva e, de acordo com Seligman (2004), ela propõe um estudo voltado às emoções positivas, às virtudes e às forças pessoais de cada indivíduo. Essa corrente foi apresentada em 1998, por Martin Seligman, que trouxe uma nova perspectiva para a Psicologia, visando a pesquisar além das patologias psíquicas. Nesse sentido, pode-se compreender que a psicologia positiva é “um enfoque científico e aplicado da descoberta das qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo” (SNYDER e LOPEZ, 2009, p. 17).

Conforme Linley e Harrington, citados por Snyder e Lopez (2009, p. 58), a definição de qualidade nessa perspectiva é exposta como “a capacidade de sentir, pensar e comportar de forma que possibilite o funcionamento ideal na busca de resultados valorizados”.

Pode-se observar uma mudança de perspectiva no que se refere à mudança da proposta da Psicologia, quando se verifica a afirmação de Menninger *et al* citado por Snyder e Lopez que relata o entendimento sobre a doença mental, na medida em que afirmaram que ela está sujeita à mudança. Assim, essa nova visão da doença mental faria um contraponto à visão antiga.

Os psicólogos positivos agora demandam uma nova visão equilibrada da vida humana, que presta atenção tanto aos defeitos quanto as qualidades. Embora não haja dúvidas de que atualmente se sabe muito mais sobre as falibilidades do que sobre os recursos de que dispõem os seres humanos, uma ciência forte e aplicações robustas voltadas às qualidades humanas irão proporcionar uma visão não mais apenas minuciosa, mas também mais preciosa da condição humana. (MENNINGER *et al* citados por SNYDER e LOPEZ, 2009, p.80).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) descrevem que a psicologia positiva além de verificar as situações positivas que ocorrem na vida do indivíduo, também prioriza o estudo das forças e capacidades que permitem às pessoas e às comunidades prosperarem e se desenvolverem tanto na vida pessoal como na vida profissional.

A psicologia positiva, segundo Snyder e Lopez (2009), oferece um equilíbrio em relação aos aspectos de mal e bem-estar do indivíduo, sugerindo que se deve explorar as qualidades das pessoas sem desconsiderar seus problemas. Essa corrente busca identificar e compreender as qualidades e virtudes humanas, bem como auxiliar no sentido de que as pessoas tenham uma vida mais produtiva e feliz.

Seligman (1998) complementa ainda que não se devem desconsiderar os problemas e as patologias psíquicas. Entretanto, segundo esse estudioso, também é preciso pesquisar as qualidades e as virtudes das pessoas, contribuindo assim para o cultivo do que tem de melhor, no que faz alguém feliz.

Historicamente, a Psicologia já apontava um olhar para os aspectos positivos do ser humano. Contudo, por volta de 1946, a perspectiva da psicologia voltada para as patologias fortaleceu-se (SELIGMAN,1998). Seligman afirma que, antes desse fato, os estudiosos dessa área dividiam as missões dos psicólogos em três categorias: a) curar doenças mentais; b) tornar a vida de pessoas comuns mais feliz, mais produtiva e mais plena; e c) identificar e apoiar jovens excepcionalmente talentosos. No entanto, com a volta dos soldados americanos após a guerra, houve a necessidade de tratar os veteranos clinicamente, fazendo com que a psicologia passasse a ser praticamente um sinônimo de tratamento de doença mental, e assim suas outras duas missões foram colocadas em segundo plano.

De acordo com Myers e Diener (1995), essa visão da Psicologia, como sinônimo de cura de doenças mentais, fez com que houvesse um desequilíbrio em relação às pesquisas sobre os aspectos do bem e do mal-estar como campo de investigação dessa ciência. Isso ocorreu pois, ao pesquisar fatores relacionados ao estado psicológico do

indivíduo ou mesmo de diferentes grupos, houve um excesso de estudos referentes aos aspectos negativos.

Conforme os autores supracitados, para cada artigo relacionado à Psicologia sobre o estado positivo de uma pessoa ou grupo, existem 17 trabalhos sobre os estados negativos. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) discorrem ainda que a Psicologia não deve se deter apenas ao estudo de doenças, mas também precisa focar suas pesquisas nas forças e virtudes do ser humano. Tais autores afirmam ainda que o trabalho dessa ciência envolve aspectos relacionados ao labor, à educação, à introspecção, ao amor, à felicidade e ao crescimento.

Nesse sentido, Seligman (2004) ratifica que a psicologia positiva é uma parte dessa ciência maior, que tem como objetivo estudar os sentimentos e as emoções positivas, além disso, tenta identificar instituições e atitudes daqueles que lá se encontram que levem à promoção do bem-estar e da felicidade do ser humano.

Em meio a isso, compreende-se que a psicologia positiva é constituída por alguns componentes, entre eles, o bem-estar. Segundo Picado, o bem-estar é entendido como,

Uma dimensão positiva da Saúde (sic) sendo considerado, simultaneamente, um conceito complexo, que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva, é um campo de estudo que abrange domínios fundamentais como a qualidade de vida e os afetos. Trata-se de um conceito recente, que tem suscitado, nas últimas décadas, um interesse generalizado de múltiplos domínios do conhecimento, nomeadamente: biológico, psicológico e social. (PICADO, 2009, p.23).

Discorrer sobre o bem-estar subjetivo ou a felicidade humana não é algo simples e fácil, pois, ele possui duas dimensões básicas: a objetiva e a subjetiva. Para Diener, (1984); Diener, et al (1999); Rebolo (2005); Pinto (2009) esse julgamento do bem-estar subjetivo pode ser feito tanto com o aspecto cognitivo quanto com o emocional. Tais autores complementam ainda que as pessoas avaliam as condições de vida de forma diferente.

A dimensão objetiva pode ser observada a partir de pesquisas que verificam e medem as circunstâncias externa do indivíduo, nas quais a pessoa apontará as condições de vida que serão registradas por indicadores estatísticos, sobre temas relacionados ao lazer, à nutrição, à saúde, à moradia, à criminalidade, à educação, ao trabalho, entre outros.

Já a dimensão subjetiva incide na experiência interna de cada indivíduo, isto é, tudo aquilo que ele sente e pensa sobre a vida, por meio dos diferentes sentimentos

vivenciados, tais como, tristeza, alegrias, angústia, ansiedade, raiva, prazer, entre outros. (DIENER, 1984; DIENER, et al,1999; REBOLO, 2005).

Para Passareli e Silva (2007), o bem-estar subjetivo pode favorecer a maneira como vemos a nós mesmos e a outras pessoas, podendo resultar maior prazer em vivenciar as situações cotidianas e o relacionamento com os nossos pares.

Em relação à base teórica do bem-estar subjetivo que sustenta esta pesquisa, os estudos apontam que ele está intrinsecamente relacionado à felicidade – ou compreendendo a felicidade como sinônimo do termo apontado acima – bem-estar subjetivo/emocional. (SNYDER e LOPEZ, 2009, p. 74).

O termo bem-estar subjetivo foi cunhado primeiramente por Diener, Suh, Oishi (1997). De acordo com esse autor, tal termo remete a uma autoavaliação que as pessoas fazem e sentem com relação à própria vida. Já, segundo Pinto (2009), ele equivale a um ramo de investigação recente, que se insere no campo da psicologia positiva.

Compreendendo o bem-estar subjetivo como sinônimo de felicidade, a seguir, o presente trabalho irá abordar o referido termo e suas bases teóricas, a fim de entender a relação daquela com o objeto de estudo da presente pesquisa.

Nas últimas décadas, pesquisadores como Diener e *et al* (2004), Csikszentmihalyi (1992) e Seligman (1998) discutiram sobre a felicidade pautados em pesquisas científicas. É importante ressaltar que esses estudiosos não foram precursores dessa área, antes deles, alguns trabalhos já haviam se destacado, como os de Andrews e Withey (1976) e Campbell, Converse e Rodgers (1976), nos quais esses pesquisadores identificaram que mesmo as pessoas vivendo em locais semelhantes e bem definidos, quando questionadas sobre suas vidas, elas respondiam sobre coisas subjetivas que envolviam seus mundos.

Um dos trabalhos mais relevantes dessa época foi de Wilson (1967), que fez uma pesquisa catalogando os estudos sobre a felicidade. Ele identificou, a partir dos dados já existentes sobre o tema, algumas características das pessoas consideradas felizes, como: ser jovem, bem educado, bem remunerado, saudável, extrovertido, otimista, livre de preocupação, inteligente, casado, boa moral e trabalhador.

Vale a pena observar que tal estudo foi realizado nos Estados Unidos. Essa ressalva justifica-se quando se consideram os aspectos históricos, sociais e culturais da pesquisa citada anteriormente. Dessa forma, infere-se que as variáveis apresentadas por Wilson podem sofrer modificações caso o mesmo estudo seja realizado com uma população que tenha o contexto histórico social diferente.



Verifica-se ainda que a pesquisa apresentada teve como objetivo descrever apenas as características de pessoas felizes, no entanto, não pretendeu investigar os motivos que levaram esses indivíduos a se sentirem felizes, nem em estabelecer relações entre felicidade e condições demográficas, econômicas, sociais, de trabalho, entre outros.

Na tentativa de responder algumas hipóteses formuladas não questionadas por Wilson, o pesquisador Diener *et al* (2009) afirmaram que os pesquisadores atuais têm se esforçado para buscarem entender o processo que sustenta a felicidade. Em suas pesquisas, consideram a necessidade de ouvir os indivíduos sobre os fatores intrínsecos que eles descreviam sobre a felicidade ou bem-estar subjetivo. Para esses estudiosos, não bastavam apenas os indicadores externos como meio de avaliar a felicidade. Era necessário identificar a própria avaliação do sujeito sobre sua vida, para isso era importante considerar seus valores, emoções e experiências prévias.

Csikszentmihalyi (1992) descreve que a felicidade não é um acaso, ou aquisição de bens materiais, tampouco é controlável, mas sim algo que se interpreta. Pode ser observado na descrição a seguir,

“Descobri” que a felicidade não é algo que acontece; não é o resultado da boa sorte ou do acaso. Não é algo que o dinheiro possa comprar ou que o poder possa controlar. Não depende de acontecimentos externos, mas sim de como os interpretamos. A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós. (CSIKSZENTMIHALYI, p. 14, 1992). (grifo do autor).

Contudo, delimitar situações que componham o bem-estar subjetivo é uma tarefa árdua, que envolve vários elementos. Não obstante, a subjetividade da avaliação do bem-estar subjetivo ser considerada como aspecto fundamental para sua descrição, Diener (2000) delimitou, organizou e descreveu, em seus estudos, alguns componentes que podem influenciá-lo, sendo:

- a) Satisfação com a vida: julgamento que se faz em relação à própria vida;
- b) Satisfação em áreas importantes: satisfação em diferentes domínios (exemplo trabalho);
- c) Emoções positivas: muitas experiências de emoções e humores agradáveis;
- d) Baixos níveis de emoções negativas: experiência de poucas emoções e humores desprazerosos.

De acordo com Diener et al (1999), a soma da avaliação cognitiva e da afetiva resultaria numa avaliação de satisfação global com a vida que pode ser organizada em subdivisões. Pode-se observar essa afirmação no quadro 1 a seguir,

**Quadro 1** - Descrição dos componentes do bem-estar subjetivo: aspectos cognitivos e afetivos

Aspectos Afetivos		Aspectos Cognitivos	
Afeto positivo	Afeto negativo	Satisfação de vida	Domínios de satisfação
Alegria Exaltação Contentamento	Culpa e vergonha Tristeza Ansiedade e preocupação	Desejo de mudar a vida Satisfação com a vida atual Satisfação com o passado	Trabalho Família Lazer
Orgulho Afeição Felicidade Êxtase	Raiva Estresse Depressão Inveja	Satisfação com o futuro Visão de pessoas importantes da vida da própria pessoa	Saúde Finanças Self Próprio grupo

Fonte: Diener et al (1999, p. 277.) (modificado)

Para Ryff e Keyes (1995); Siqueira e Pandovan (2008), ao se construírem os componentes do bem-estar subjetivo, Diener et al (1999, p. 277.) organizaram-se em dois grupos, a saber, o afetivo, que incluiria os afetos positivos e negativos (seria a soma de humores e emoções) e o cognitivo que estaria relacionado à satisfação de vida (referente aos aspectos racionais e intelectuais). (Quadro 1)

No que se refere à avaliação afetiva, essa estaria relacionada, segundo Diener et al (1999), aos sentimentos positivos e negativos (bom, ruim, amor, ódio, alegria, tristeza, etc) que o indivíduo tem em relação às coisas de sua própria vida. (Quadro 1)

Destaca-se que as relações das experiências positivas e negativas estão compreendidas na frequência e não nas suas intensidades. Tal afirmação é sustentada pela análise de Diener e Lucas, citados por Siqueira e Padovan, quando descrevem que,

As análises sobre o bem-estar podem estar muito mais relacionadas à frequência com que se experimentam emoções positivas do que a intensidade dessas emoções. Ao se levar em conta na avaliação do bem estar subjetivo mais a frequência do que a intensidade das emoções positivas, as pessoas estão considerando provavelmente, serem as emoções positivas intensas muito raras e também porque estas são muitas vezes acompanhadas por alguns custos para o indivíduo que as experimenta. Existem evidências em estudos sobre afetos e satisfação com a vida revelando que as pessoas tendem a relatar mais vivências de afetos positivos do que negativo e a revelar satisfações com a vida com nível acima do nível médio das medidas aplicadas, independente da idade, do nível sócio econômico ou etnia dos

grupos pesquisados. (DIENER e LUCAS citados por SIQUEIRA e PADOVAN, 2008, p. 2002).

No que concerne à avaliação das dimensões emocionais do bem-estar subjetivo, Bradburn (1969) descreveu que os afetos positivos e negativos são independentes. Isso significou que, mesmo que se conseguissem eliminar os estados negativos que acontecem, isso não necessariamente promoveria felicidade. Baseado nesse conhecimento, Diener (2000) afirma que as emoções e os humores, denominados como afetos positivos e negativos, fazem parte da avaliação do bem-estar subjetivo.

Os referidos componentes só podem ser avaliados pela própria pessoa, que indicará a frequência e a intensidade das emoções negativas e positivas. De acordo com Watson, Clark e Tellegen (1988), a maior incidência de níveis elevados de afeto positivo significaria um estado de alta energia e concentração total, enquanto baixos níveis de afeto positivo representariam um estado de tristeza e apatia.

Ressalta-se ainda a importância de se considerar que não há uma simples resposta sobre os determinantes do bem-estar subjetivo. Contudo, verifica-se que a teoria sobre o tema aponta duas perspectivas que o influenciam, uma intrínseca e outra extrínseca. A primeira concerne ao sujeito que se relaciona aos aspectos psicológicos, valores, crenças, religiosidade, estratégia de *coping*<sup>1</sup> e condições de saúde física. A segunda está relacionada aos aspectos sociodemográficos, culturais e aos eventos da vida, em que o sujeito avaliaria esses fatores por meio da avaliação cognitiva. (LUHMANN *et al*, 2011).

Com relação à avaliação cognitiva, ela está mais ligada à avaliação de satisfação de vida, que são os fatores que envolvem o dia a dia de cada um de nós. Para Diener (1984), essa avaliação cognitiva deve acontecer sobre os vários domínios de satisfação de vida, como: o trabalho, o lazer, o casamento, entre outros. (Quadro 1)

Em relação à avaliação da satisfação, Albuquerque e Trócolli (2004) discorrem que a avaliação dela dependerá da comparação de duas situações: a primeira são as circunstâncias de vida do indivíduo e a segunda corresponde ao padrão de vida por ele escolhido para mensurar a própria vida. (Quadro 1)

De acordo com os autores supracitados, a satisfação está relacionada a como uma pessoa analisa o que torna sua vida gratificante. Isso acontece quando o ser

---

<sup>1</sup> São recursos cognitivos e comportamentais desenvolvidos e utilizados frente às exigências internas e externas do trabalho, onde o trabalhador mobiliza e tenta superar situações adversas do cotidiano escolar (JESUS, 1998).

humano não apenas cumpre alguns objetivos, mas quando consegue ultrapassar aquilo que foi programado a fazer. A satisfação, para esse autor, é caracterizada como um movimento para frente que culmina com a realização pessoal.

Csikszentmihalyi (1992) descreve que a satisfação possui alguns componentes principais, entre eles: a) experiência em geral ocorre quando se enfrenta tarefas que se tem oportunidade de concluir; b) quando se é capaz de concentrar no que está fazendo; c) a concentração geralmente é possível porque a tarefa empreendida tem metas claras e oferece um retorno imediato; d) capacidade de agir com envolvimento profundo, atividades embora fáceis, que afastam da consciência as preocupações e frustrações da vida cotidiana; e) experiências de satisfação que permitem que as pessoas exercitem uma sensação de controle sobre suas ações; f) preocupação com o *self* (eu) desaparece, embora, de modo paradoxal, ele seja sentido com força quando o fluxo da experiência termina; e g) a percepção da duração do tempo é alterada, as horas passam em minutos, e os minutos podem prolongar-se como se fossem horas. De acordo com Csikszentmihalyi, a combinação de todos esses fatores provoca a sensação de uma satisfação profunda tão recompensadora que os que a experimentam sentem que vale a pena gastar muita energia só para senti-la.

É importante ressaltar que para haver satisfação não é necessário que todos os itens relacionados estejam envolvidos. Csikszentmihalyi (1992) ratifica que, quando uma experiência é muito positiva, as pessoas descrevem pelo menos um dos componentes citados. Nessa perspectiva, o autor afirma ainda que, quando algo é tão satisfatório que nos perder a noção do tempo, que o corpo ou a mente ficam completamente envolvidos em realizar uma determinada atividade, este momento é chamado de estado de experiência máxima. É o momento em que uma pessoa está totalmente absorvida na atividade, seja ela qual for, um trabalho, um momento de inspiração artística, a vontade de superação de um atleta, um filme ou um livro interessante, uma conversa descontraída, entre tantas outras situações. A teoria da experiência máxima foi fundamentada no conceito do *fluir*, que é um estado de total mergulho em uma atividade. Ela é tão agradável que vivenciá-la traz um enorme prazer, fazendo com que a pessoa perca a autoconsciência, a noção de tempo, que não pense em outras coisas irrelevantes, que não se preocupe com os problemas.

Compreende-se que quando isso acontece, é tão gratificante que, normalmente, quem a experimenta, deseja senti-la novamente, independente de ser difícil ou perigosa. Csikszentmihalyi afirma que essas experiências podem acontecer espontaneamente, mas

é mais provável que o *fluir* aconteça em atividades estruturadas, por exemplo: nas artes, no esporte e no trabalho.

Entende-se que o trabalho é uma forma que o homem encontrou de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, se transformar. Essa atividade requer energia física e psíquica para ser realizada, envolve relações interpessoais, metas e disponibilidade de tempo.

Existe uma diversidade enorme de serviços. De acordo Csikszentmihalyi (1992), o labor é tão universal que faz uma diferença enorme para nosso nível geral de contentamento, pois, é uma maneira que temos para ganhar a vida. Entretanto, isso não garante que ele trará satisfação. Outro fator é que o trabalho faz parte da identidade da pessoa. Nesse sentido, alguns pesquisadores, Diener (1984), Csikszentmihalyi (1992), Pinto (2009), Silva e Tolfo (2012) estudam como a atividade laboral pode contribuir ou não para o bem-estar das pessoas.

### **1.1.2 Bem-Estar no Trabalho**

Após a revolução industrial e o crescimento da sociedade capitalista, segundo Antunes (2000), o trabalho tem sido tratado como sinônimo de emprego. Csikszentmihalyi (1992) descreve que existem dois tipos de trabalhos: aqueles que se exerce formalmente, que são os empregos no qual se têm direitos e deveres a cumprir, que muitas vezes podem gerar bem estar. E aquele trabalho que se faz por prazer que, geralmente, não é remunerado, mas que socialmente é reconhecido e que causa imensa satisfação ou bem-estar.

Quanto ao trabalho remunerado, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1998) definiu quatro direitos de princípios fundamentais, descritos a seguir:

- (i) Liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva;
- (ii) Eliminação de todas as formas de trabalho forçado;
- (iii) Abolição efetiva do trabalho infantil;
- (iv) Eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação, a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2010, baseada nos direitos e princípios definidos pela OIT, preconizou como ambiente de trabalho saudável aquele em que os trabalhadores e gestores colaboram para o uso de um processo de melhoria contínua de proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar de todos os trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho, considerando os itens seguintes:

- Questões de segurança e saúde no ambiente físico de trabalho;
- Questões de segurança, saúde e bem-estar no ambiente psicossocial de trabalho, incluindo a organização do trabalho e a cultura do ambiente de trabalho;
- Recursos pessoais para a saúde no ambiente de trabalho (apoio e incentivo do empregador para a adoção de estilo de vida saudável);
- Maneiras de participar na comunidade para melhorar a saúde dos trabalhadores, de suas famílias e de membros da comunidade.

Nesse sentido, compreende-se que as duas organizações supracitadas têm como preocupação normatizar regras que garantam os direitos dos trabalhadores, além de condições que propiciem o bem-estar físico e psicológico dos servidores que atuam em diferentes empregos e ocupações proporcionando a esses trabalhadores bem-estar no trabalho.

No entanto, a conceituação do bem-estar no trabalho é algo recente. Segundo Pinto, (2009) trate-se de um conceito novo que assim como o bem-estar subjetivo se apoia na psicologia positiva, tendo como foco os aspectos positivos dos indivíduos e das organizações em relação ao trabalho. O bem-estar no trabalho, conforme a autora, contrapõe-se às abordagens que enfatizam o *stress* e os mecanismos geradores de doenças, procurando identificar estratégias psicológicas que promovam a melhor forma de enfrentar as situações adversas que se encontram no dia a dia de trabalho.

O conceito de bem-estar no trabalho teve como referência o conceito do bem-estar subjetivo, no qual Diener e Oishi (2003), descrevem o modelo hierárquico de felicidade, de satisfação geral com a vida. Os autores dividem esse modelo em domínios específicos, nos quais o(s) indivíduo(s) avaliaria(m) diversos fatores que envolve(m) a sua vida, entre eles o trabalho.

Especificamente na perspectiva de Pinto (2009), o conceito de bem estar no trabalho é um constructo psicológico multidimensional, integrando por três elementos. O primeiro seriam as conotações positivas de prazer no contexto de trabalho, satisfação

nos relacionamentos com as chefias e com os colegas, com salário pago pela empresa, com as oportunidades de promoções e com as tarefas realizadas. O segundo corresponde ao envolvimento com o serviço e o seu reflexo na autoestima e, por fim, o terceiro que seria o comprometimento organizacional afetivo com a adoção dos objetos da organização.

Para Silva e Tolfo (2012), o trabalho tem grande importância para o ser humano, principalmente no que diz respeito às possibilidades desse prover ou não felicidade às pessoas na sociedade atual. Contudo, os autores afirmam que, para que isso ocorra, é necessário que sejam respeitadas as condições físicas e psicossociais do trabalhador. Esse trabalho deve suprir as necessidades fisiológicas, de segurança física e psíquica, de interações humanas saudáveis e gratificantes, de autoestima por meio de reconhecimento e, por fim, de oportunidades autênticas de autoatualização e de autorrealização. Esses itens são imprescindíveis à produção de sentimentos que levem a experiências de efetiva felicidade nos ambientes físico e psíquico do trabalho e que possibilite a esse trabalhador ter um emprego gratificante.

Para Snyder e Lopez (2009), emprego gratificante é entendido como aquela atividade que pode gerar muitos proveitos para quem a realiza, causando satisfação e felicidade. Os autores indicam que um emprego gratificante é aquele que possui as seguintes características:

- 1) Variedade de tarefas realizadas.
- 2) Ambiente de trabalho seguro.
- 3) Renda para a família e para a própria pessoa.
- 4) Propósito derivado do fato de fornecer um produto ou prestar um serviço.
- 5) Felicidade e satisfação
- 6) Engajamento e envolvimento positivos.
- 7) Sensação de estar desempenhando bem e atingindo objetivos.
- 8) Companheirismo e lealdade de colegas de trabalho, chefes e empresas.

Snyder e Lopez (2009), Silva e Tolfo (2012) e Csikszentmihalyi (1992) acreditam que as atividades remuneradas, quando oferecem ao trabalhador desafios, segurança, reconhecimento, envolvimento, remuneração justa e bom relacionamento interpessoal, podem trazer a satisfação e a felicidade em cumprir suas funções.

Por outro lado, o trabalho, muitas vezes, pode causar mal-estar, gerando insatisfação, estresse e sofrimento. Para tentar amenizar esses sentimentos em relação ao labor, muitos trabalhadores utilizam-se das estratégias de enfrentamento. Segundo

Csikszentmihalyi (1992) as estratégias de enfrentamentos são recursos empregados pelas pessoas para dar conta do estresse.

Para Snyder e Lopez (2009), as estratégias de enfrentamento acontecem quando os fatores estressantes são negativos (distresse). Nesse caso, o indivíduo assume uma postura de evitação emocional ocorrendo o afastamento desse evento gerador do estresse. No entanto, quando acontecem eventos positivos (eustresse), a pessoa tende a ter uma aproximação emocional com o objeto.

Nessa perspectiva, Rebolo (2012) complementa que o enfrentamento é um processo dinâmico que implica a tentativa de adaptação nas condições e situações que geram insatisfações e conflitos. A autora descreve que existe uma grande variedade de estratégias (individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e na emoção) que o trabalhador utiliza para tentar alterar as condições e sentimentos em relação ao trabalho.

Outra maneira de lidar com situações adversas que acontecem na vida (pessoal ou no trabalho) e superá-las é utilizar-se da resiliência. Snyder e Lopez (2009, p. 120) conceituam resiliência como “capacidade de se recuperar ou de se adaptar positivamente diante de adversidades ou riscos significativos”. Os autores complementam ainda que muitas pessoas, quando deparam com problemas e insatisfações do dia a dia, conseguem fazer desses momentos desafios a serem superados e, em muitas vezes, o que era um problema passa ser uma oportunidade de atingir novas metas e desafios.

Cimbalista (2007), ao pesquisar um grupo de operários de uma indústria automotiva, identificou que os indivíduos que apresentaram atitudes resilientes conviveram melhor com a insatisfação. A autora também constatou a capacidade de autossuperação desses trabalhadores que se fez presente, apesar de, em certos momentos, eles constatarem não encontrar forças para enfrentar algumas dificuldades. De acordo com Cimbalista (2007) são nessas situações paradoxais que a resiliência se apresenta e concede ao indivíduo a adaptação às circunstâncias. Neste sentido, pode-se conceituá-la como uma manifestação da subjetividade em situações adversas e de contrariedade.

A resiliência aplicada ao trabalho, segundo Barlach, Limongi-França e Malvezzi (2008) pode transformar as crises em oportunidades e o seu desenvolvimento pode ser o elemento diferencial entre o enfrentamento da situação que leva ao crescimento



psicológico ou a sensação de vitimização em situações similares de pressão organizacional do trabalho.

Verifica-se que o trabalho é algo inerente ao ser humano, porém ele pode tanto causar bem-estar como mal-estar e isso dependerá da avaliação que o trabalhador fizer da sua atividade laboral. Para Silva e Tolfo (2012), o trabalho caracteriza-se como uma categoria central na vida humana, constituindo-se de um fenômeno psicossocial fundamental à existência humana, contribuindo assim para a mediação de muitas das nossas relações interpessoais.

Os pesquisadores Diener (2000), Cimbalista (2007), Barlach, Limongi-França e Malvezzi (2008), Snyder e Lopez (2009), Rebolo (2012) consideram que o trabalho no contexto dos dias de hoje tem se constituído de formas diversificadas e complexas, evidenciando novos elementos para a relação homem/trabalho e, ao avaliar as implicações que essa atividade tem na vida do ser humano, deve-se considerar tanto as dimensões objetivas como subjetivas.

A base teórica que subsidia a presente pesquisa permite compreender que a dimensão subjetiva de bem-estar no trabalho está relacionada aos sentimentos que esse causa nas pessoas e a dimensão objetiva é composta de relações formais que envolvem o labor, que podem ser fonte de satisfação e felicidade.

Isso posto, entende-se que a variação de formas de trabalho e/ou profissões e/ou ocupações permite aspectos diversos de análise do bem-estar relacionado ao trabalho, na medida em que cada atividade profissional detém características específicas de suas funções. Nesse sentido, objetiva-se no presente estudo descrever o bem-estar específico do trabalho do professor de Educação Física na Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

### **1.1.3 Bem-Estar no Trabalho Docente**

Para Cordeiro-Alves (1994), o bem-estar estaria relacionado ao sentimento positivo que o docente tem em relação à sua profissão. Já o conceito proposto por Jesus (2006) refere-se a uma alternativa de abordagem do mal-estar docente. Jesus (2002) afirma que para ocorrer o bem-estar na profissão de professor é necessário, entre outros

elementos, uma formação que o ajude a lidar com os momentos difíceis e de estresse na profissão. O autor ainda ressalta a necessidade de estratégias de motivação, de *coping* e de enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano no docente.

Para Jesus (2002), essa forma positiva de perceber a profissão de docente estaria relacionada a um conjunto de atitudes e ações realizado pelo professor no sentido de lidar com o seu labor. Entre elas, se destacariam como esse profissional se relaciona com os seus pares, como lida com os momentos de dificuldades, como se motiva para a realização de suas atividades, que competências e estratégias utiliza para desenvolver sua profissão e superar os momentos de conflitos encontrados no dia a dia da sala de aula.

Jesus (2002) ressalta a necessidade de acompanhar esse profissional tanto na formação inicial como em todo o transcurso de sua carreira. Para isso, faz-se necessário tanto o oferecimento de recursos materiais como apoio e estratégias psicológicas positivas.

Picado (2009) justifica que a procura do bem-estar e do conhecimento, por parte dos docentes, de seus caminhos, justificam-se numa sociedade, na qual a escola, a comunidade e as instituições formadoras de professores não conseguem, por vezes, dar uma resposta diversificada e construtora de emoções positivas.

Além dos fatores mencionados, acredita-se que é importante conhecer o processo que envolve a formação de professor, sua origem, seu percurso e também como se estabeleceu essa profissão até os dias atuais.

De acordo com Nóvoa (1999), o trabalho docente tem passado por muitas mudanças, sendo um campo repleto de lutas e de conflitos. Os docentes reivindicaram o reconhecimento e a consolidação de sua profissão. O autor afirma que a gênese da profissão de professor foi no seio de algumas congregações religiosas, as quais eram responsáveis em firmar um corpo de saberes, de técnicas, de normas e valores específicos da profissão docente.

No final do século XVII e princípios do século XVIII, segundo Nóvoa (1999), iniciou-se o processo de aceitação de professores leigos, sendo que esses profissionais poderiam exercer essa atividade em tempo inteiro, e não mais como atividade passageira, mas sim, como um trabalho ao qual o consagravam como parte importante de suas vidas. Já no final do século XIX e início do século XX, o professor ganhou o *status* de detentor do conhecimento e passou ser reconhecido pela sociedade como um

profissional responsável por formar pessoas aptas a exercerem com conhecimento e qualidade diferentes profissões.

A partir da década de 1980, iniciaram-se avanços tecnológicos, maior acesso à informação, massificação do ensino. Isso tem gerado uma desvalorização na educação e consequentemente na profissão docente (ESTEVEZ, 1999). Para o autor, essa crise que envolve o professor tem afetado a identidade desse profissional, que permite sentimentos contraditórios sobre si mesmo e sobre o seu trabalho, fazendo com que ele desconheça qual é o objetivo da sua profissão, os métodos de trabalho que devem ser seguidos, entre outros.

Tardif e Lessard (2005, p.8.) afirmam que ser professor na atualidade tem se tornado algo cada vez mais complexo e cheio de desafios, principalmente, porque ser docente é estar preparado para lidar com o outro, pois é uma atividade de interação. Essa profissão é vista como, “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana”. (grifo dos autores)

Os autores anteriormente citados afirmam que esse tipo de profissão proporciona mediações linguísticas e simbólicas entre os atores envolvidos, exigindo desses profissionais uma formação superior, que lhes dê competências necessárias para lidar com as situações complexas encontradas nas próprias situações de trabalho e para melhor interagir com os seus alunos.

Nóvoa (1999), Tardif e Lessard (2005), Vieira e Jesus (2010) e Imbernón (2011) concordam quando discorrem que a sociedade tem passado por muitas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, e que tudo isso tem refletido na escola. Nas últimas décadas, a visão que a sociedade tem do professor foi modificada. Antes, o docente tinha sua função bem definida, que era a de transmitir o conhecimento. Atualmente, segundo Vieira e Jesus (2010), com a massificação do ensino, tem adentrado nas escolas uma população menos interessada no conhecimento, causando problemas de indisciplina e até violência.

Outro fator mencionado pelos autores supracitados é que, com o aumento de instituições de ensino, ocorreu a necessidade de formar mais profissionais para atuar como professores, o que tem gerado uma menor seletividade dos que querem exercer a profissão.

No Brasil, Saviani (2009) e Gatti (2010) descrevem que os profissionais que escolhem a profissão de professor têm como características: menor condição econômica, a maioria é do sexo feminino, demoraram mais tempo para ingressar na faculdade, muitos dos que optam pelo curso de pedagogia, o fazem por ser mais fácil de passar no processo seletivo, possuem pais com menor grau de escolaridade. Os autores indicam ainda que a profissão de professor não é atrativa para os jovens, devido a sua desvalorização por parte da sociedade e a baixa remuneração.

Vieira e Jesus (2010) afirmam que as mudanças de valores sociais pelas quais tem passado a sociedade fazem com que as pessoas se tornem cada vez mais individualistas e economicistas, desvalorizando profissões que elas consideram de baixa remuneração como a de professor, quando comparadas com outras com níveis de exigência acadêmica equivalente.

Saviani (2009), Gatti (2010), Vieira e Jesus (2010) descrevem que os que optam pela profissão docente percebem, durante a prática pedagógica, um elevado número de cobranças e responsabilidades que, muitas vezes, não são alcançadas pelos professores, levando à desmotivação e ao adoecimento do profissional.

As doenças associadas ao trabalho docente, segundo Codo e Valques-Menezes (1999), podem ser tanto físicas como emocionais. As principais patologias físicas são: dor muscular, fadiga, hipertensão, diabetes, taquicardia, entre outras. Já com relação às doenças psicológicas podem-se citar: depressão, ansiedade, angústia, desmotivação entre outras.

De acordo com Codo e Valques-Menezes (1999), foi só a partir da década de 1970 que alguns estudiosos começaram a perceber que muitos trabalhadores, principalmente das indústrias e encarregados de cuidar, como os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, professores, entre outros, apresentavam sentimentos crônicos de desânimo, de apatia, de despersonalização que, com o passar dos anos, levavam a aposentadorias precoces ou mesmo ao abandono da sua atividade, e aqueles que insistiam em permanecer no seu labor o faziam de modo mecânico. Isso gerava muitas vezes baixa produtividade, falta de vontade de progredir na carreira e conseqüentemente mal-estar na profissão.

O mal-estar na profissão de professor tem sido alvo de vários estudos, mas foi Esteve (1999) o precursor em pesquisar e levantar os primeiros dados sobre esse tema e cunhar o termo mal-estar docente. Esse autor descreveu situações negativas que os professores muitas vezes, enfrentam no seu ambiente de trabalho. Esteves, em seu livro

**o mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores** apresenta vários dados sobre os motivos de mal-estar, que contribuíram para esse profissional se sentir desmotivado, gerando muitas vezes problemas de saúde, prejudicando o seu desempenho e motivação para realização do seu trabalho. (grifo nosso)

Entre os principais motivos desse mal-estar, segundo Esteves (1999), estaria a falta de recursos materiais e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o aumento de exigências sobre o professor e a descaracterização da identidade do professor. Todos esses fatores provocam várias consequências no trabalho e na vida do docente, tais como, absentismo trabalhista e abandono da profissão, problemas de saúde (físico e psicológico).

Por outro lado, muitos docentes demonstram que se sentem felizes em exercer sua atividade. Rebolo (1999), ao pesquisar sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo, analisou as histórias de vida de ex-professores e verificou que, apesar das experiências negativas, frustrações e insatisfações com o trabalho, quando os ex-professores relembavam e relatavam os episódios da época em que ministravam aulas, descreviam também momentos de prazer e bem-estar no trabalho.

Larocca e Girardi (2011), ao pesquisarem os fatores que intervêm na satisfação e motivação dos docentes, concluíram que 73% dos respondentes estão satisfeitos com o seu trabalho, principalmente, no que se refere à aprendizagem dos seus alunos e 69% afirmaram que se sentem realizados pessoalmente e profissionalmente. Nos fatores motivacionais, destacou a valorização dos alunos e dos pais. Baixos salários, falta de apoio e de reconhecimento pelos pares e gestores e ausência de diálogo no ambiente de trabalho, entretanto, trazem insatisfação e contribuem para a desmotivação.

O bem-estar docente foi tema da pesquisa de Paula e Naves (2010) que evidenciaram em seu estudo que as professoras entrevistadas relacionaram bem-estar ao trabalho docente devido à importância que elas atribuem à profissão, além de afirmarem que “gostam de ser professora” (grifo do autor). Contudo, as autoras afirmam que o bem-estar, nesse grupo pesquisado, apresenta evidências de uma tensa, conflituosa e dialética relação com o estresse gerado pela profissão. Paula e Naves afirmam que tanto o bem-estar e o estresse docente estão presentes no cotidiano desses profissionais e sugerem que, para perceber o bem-estar na docência são necessárias algumas medidas indicadas a seguir,

São temas que apontam para a urgência de valorização profissional, para a importância do acesso a uma sólida e rigorosa formação cultural e profissional; para o compromisso político em garantir melhores condições de trabalho, salários justos para a ampliação do pensamento autônomo e que os docentes assumam suas responsabilidades políticas e sociais na tarefa de ensinar, como pessoas e profissionais com maior capacidade de construir e tornar inteligíveis seus saberes, com autonomia para intervir nas decisões tomadas na escola e com maiores possibilidades de ampliar os recursos culturais e intelectuais dos alunos; para o trabalho coletivo, crítico e reflexivo que situe e contextualize a realidade escolar, desnaturalizando aos simulacros que ali são, por vezes, cultivados. Isso mostra ser necessário falar, compreender, evidenciar e vivenciar o bem-estar na docência. (PAULA e NAVES, 2010, p.70).

Rebolo (2005), ao estudar o bem-estar docente em professores de uma cidade do interior de São Paulo, concluiu que dos 250 investigados, 152 (60,8%) se declararam felizes com a sua profissão. Desses, foram escolhidos 25 para participar do grupo focal, entendido como o conjunto dos sujeitos que foram entrevistados coletivamente. Por meio das falas dos professores, a pesquisadora pôde verificar, nos relatos dos docentes, que as relações interpessoais e o trabalho eram as principais fontes de bem-estar.

A autora também constatou que as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos docentes caracterizava-se como *coping* focalizado no problema, estratégias utilizadas pelos professores com a finalidade de modificar a situação a partir da redução da dissonância cognitiva e de negociações interpessoais. A autora afirma que a felicidade no trabalho docente é algo possível, porém para isso acontecer é preciso ser construído, o que exige esforço por parte do professor, mas também por parte dos que administram a escola proporcionando condições satisfatórias para o docente desempenhar o seu trabalho.

Picado (2009) afirma que os docentes são portadores dum (*sic*) enorme potencial de modificar-se cognitivamente, afetivamente e socialmente e que podem ser construtores de emoções positivas. No entanto, para isso seria necessário primeiro, uma avaliação dinâmica e fundamentada dos problemas e dificuldades sentidas; e, segundo, da intervenção baseada em programas estabelecidos e atuação face às situações problemáticas encontradas. Pesquisadores como Jesus (1998), Stobäus, Mosquera e Santos (2007), Sampaio *et al* (2012) apresentam sugestões e programas como forma de intervir nas questões relacionadas ao mal-estar docente e otimizar o bem-estar docente.

No que concerne a programas de intervenção, Jesus (1998) foi o precursor ao elaborar um “Programa de investigação-ação para prevenção e resolução de situações de mal-estar docente”, composto de dez sessões de duas horas e meia, que contemplavam

diversos exercícios, troca de experiências profissionais com colegas, identificação de fatores particulares de *stress*, identificação de possíveis estratégias para resolução de problemas, formulação de um programa e *coping* personalizado, substituição e crenças irracionais por crenças mais adequadas, análise de possíveis estratégias para gestão de situações de (in)disciplina dos alunos na sala de aula, treino da assertividade e relaxamento. (grifo nosso)

Os resultados desse programa demonstraram que, no início, os professores apresentaram elevados níveis de estresse e uma baixa motivação profissional. Já, no final das sessões, os professores demonstraram maior autoeficácia, atitudes mais otimistas em relação à profissão docente, menor índice de estresse, traduz-se em um maior bem-estar e realização profissional.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007) mantêm um grupo de pesquisa sobre o mal-estar e bem-estar na docência desde 1996, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual reúnem pesquisadores nacionais e internacionais das áreas da Educação, Psicologia e Saúde, com o intuito de aprofundarem seus estudos sobre a temática supracitada. Os referidos autores afirmam que os dados encontrados em suas pesquisas sobre bem/mal-estar docente em diferentes contextos estão em consonância com outras realidades nacionais e internacionais.

Os pesquisadores supracitados buscam elaborar e aplicar estratégias que levem em conta às possibilidades de um bem-estar, tal como sugere Jesus (1998) em sua obra **O bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**, que indica um programa para atingir o bem-estar docente. (grifo nosso)

Compreende-se, por fim, que os professores percebem fatores de bem-estar em sua profissão e que alguns pesquisadores como Jesus (1998); Stobäus, Mosquera, Santos (2007); Sampaio *et al* (2012) têm buscado por meio de programas possibilitar que o professor procure estratégias que contemplem o seu bem-estar.

Nesta pesquisa restringiu-se como população investigada o professor de Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

## 1.2 História da Educação Física

Para se entender a história da Educação Física, no Brasil, é preciso primeiramente, compreender que suas raízes estão na Europa, onde começou a ser introduzida em meados do século XIX. Nesse mesmo período, a Europa passava por mudanças políticas, sociais e econômicas. De acordo com Betti (1991); Soares (2001); Coletivo de autores (2009), tais mudanças começaram principalmente nos países centrais: França e na Inglaterra.

Nessa época, segundo Betti (1991) ocorreu a formação dos Estados Nacionais, que teve como influência a política do liberalismo e do nacionalismo. Economicamente, ocorria a Revolução Industrial, iniciada por volta 1760, na Inglaterra, que se espalhou por toda a Europa a partir de 1850, promovendo grande desenvolvimento econômico e transformações sociais, entre elas a consolidação de uma nova sociedade, a capitalista. Como consequência, ocorreu o surgimento de duas classes sociais - uma denominada como burguesia e considerada a classe dominante e a outra conceituada como o proletariado. Grupo que se constituiu como uma força de trabalho, por tanto, uma fonte de lucro.

Nesse sentido, fazia-se necessário investir nesse corpo físico, pois, ele se constituía em um instrumento de produção, logo, cuidá-lo passou a ser uma preocupação da classe dominante. Soares (2001, p.33) afirma que “era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo, discipliná-lo, enfim, para uma função na produção e reprodução do capital”. A autora compreende que a Instituição Escolar teve um papel essencial nesse processo, pois com a expansão da escola primária, as políticas educacionais juntamente com as políticas de saúde em suas expressões higienista e sanitaria compunham uma pedagogia da boa higiene através de suas regras de vida saudável, constituindo assim em um mecanismo de controle social.

Para Bracht (1989), a Educação Física nasceu praticamente junto com esse novo ideal de escola, com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente. De acordo com Marinho (1952), os precursores são os Filantropos Guts-Muths e Pestalozzi, juntamente com Jahn, Basedaw e Spiess, que basearam seus trabalhos nas ideias de Rousseau, introduzindo nos currículos escolares e associações esportivas as atividades corporais, principalmente, os métodos ginásticos. Betti (1991)



complementa afirmando que os sistemas ginásticos surgiram principalmente nos países da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França.

Apoiados na ciência e na medicina, esses métodos de ginástica desempenhavam importantes funções na sociedade industrial, pois além de corrigir vícios posturais dos trabalhadores, melhorando o desempenho físico, conseguiam manter a ordem disciplinar e, como afirma Soares (2001, p.52), “à disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e a nova sociedade.” Coletivo de autores (2009) complementam que as aulas de Educação Física eram ministradas por instrutores do exércitos, que mantinham nas instituições escolares os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Soares (2001) afirma que os métodos ginásticos apesar das suas particularidades e origens, tinham finalidades e semelhanças muito parecidas, que eram: regenerar a raça, promover saúde, desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia e, finalmente, desenvolver a moral.

Os métodos Ginásticos mais difundidos na Europa e, posteriormente, nos países Americanos, inclusive no Brasil foram: Método Alemão, Método Sueco e Método Francês.

### **1.2.1 Formação e Atuação do Professor de Educação Física no Brasil**

Segundo Ribeiro (2003), o Brasil foi o local escolhido para ser o refúgio da família Real Portuguesa, após a invasão das tropas de Napoleão Bonaparte no território português. A vinda da coroa portuguesa impôs ao Brasil hábitos da cultura europeia.

Com a transferência da sede da coroa portuguesa para o Brasil, fez-se necessária uma reorganização administrativa no país. Ribeiro (2003) descreverá que foram nomeados titulares para os ministérios e órgãos públicos. Tais acontecimentos também provocaram um desenvolvimento na vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e, principalmente, do Rio de Janeiro, gerando uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, tais como: criação da Imprensa, Biblioteca Pública, Jardim Botânico do Rio, Museu Nacional, escolas profissionalizantes, laboratório de química, criação dos cursos de economia, agricultura, estudos botânicos, química, geologia, mineralogia, desenho técnico, todos esses cursos representariam a inauguração do nível superior de

ensino no Brasil. Também houve a necessidade de instalar a Academia Real de Marinha e Academia Real Militar.

Para Castellani Filho (1988), Betti (1991) e Soares (2001), a história das instituições militares em muitos momentos, confunde-se com a da Educação Física, principalmente, entre o período de 1850 a 1930. Isso pode ser evidenciado no estudo de Magalhães (2005), que descreve como os militares da Academia Militar Real sistematizaram os conhecimentos práticos das atividades físicas, que eram os métodos ginásticos alemães, ministrado por um instrutor alemão responsável por preparar fisicamente os militares brasileiros.

Segundo Betti (1991), a inclusão da ginástica na grade curricular de uma instituição pública de ensino civil deu-se em 1837, no antigo Ginásio Nacional (atual Pedro II) e é importante ressaltar que quem ministrava as aulas eram os instrutores de ginástica da Academia Real Militar. Somente em 1854, três anos após o ministro Couto Ferraz apresentar as bases para a reforma do ensino primário e secundário, a ginástica foi incluída como obrigatória no ensino primário e a dança, como obrigatória no ensino secundário.

Soares (2001) complementa que a implantação da ginástica alemã nas escolas brasileira ocorreu principalmente por causa dos imigrantes de origem alemã. Eles criaram inúmeras associações de ginástica com características básicas traçadas por Jahn, GutsMuths e Speess. Por volta de 1860, o método de ginástica alemã foi consagrado como o método oficial do exército brasileiro, permanecendo nessa condição até 1912.

Os outros dois métodos de ginásticas que se consolidaram no Brasil foram o sueco e o francês. Isso ocorreu a partir de Rui Barbosa, que instituiu o método de ginástica sueco nas escolas. Na reforma do ensino de 1882, foi determinada a obrigatoriedade, para ambos os sexos (DARIDO, 2003). Já o método Francês de ginástica, segundo Soares (2001), foi incorporado às escolas, oficialmente, em 1921, através do decreto n. 14.784. A princípio tinha como objetivo ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo, onde se fundou uma “Sala de Armas” que, futuramente, seria a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, local que formaria os primeiros instrutores de Educação Física desse estado. (grifo do autor).

Nas últimas décadas do século XIX, segundo Albuquerque (2009), ocorreu um grande desenvolvimento econômico, social e cultural no Brasil, ao mesmo tempo, o país recebeu grande influência da cultura europeia, principalmente no que concerne ao modo de vida urbano, industrial e comercial.

O desenvolvimento do país fez com que as pessoas saíssem do espaço rural e migrassem para as cidades, a fim de melhores empregos, porém a falta de planejamento para receber os imigrantes gerou o acúmulo de pessoas em espaços urbanos que, muitas vezes, eram mal higienizados. Outro fator negativo era a falta de lugares adequados para o movimento corporal natural. Todos esses aspectos contribuíram para aumentar o número de doenças. (SOARES, 2001).

Foi nesse contexto, segundo Ghiraldi Junior (2001), que a medicina higienista, baseado na ciência, utilizou a escola como um local estratégico para desenvolver seu trabalho, esse movimento foi chamado de “pedagogia da base médica”, que veio atrelada a duas correntes da medicina moderna: o higienismo e a eugenia, ambas defendiam os preceitos ginásticos da Educação Física como formas de promoção da saúde e melhoramento da raça brasileira.

Castellani Filho (1998) descreve que,

A Educação Física deve fazer parte dos programas de ensino, mas não com o caráter de facultativa, deveria ser obrigatória. De que nos servirá ter milhões de doutores que representem milhões de doentes? Não podemos deixar de tratar, com o maior empenho possível, do nosso aprimoramento racial, do robustecimento do nosso povo. (CASTELLANI FILHO, 1998. p. 77)

Esse movimento higienista resultou em uma Educação Física voltada principalmente pa questões relacionadas à saúde. Ghiraldelli Junior (2001) afirma que a Educação Física não se responsabilizava apenas pela saúde individual, mas era responsável pela assepsia social. Nesse sentido, a prática de ginástica, desportos, jogos, teria como principal finalidade disciplinar a população para hábitos saudáveis evitando assim a deterioração da saúde e moral, o que comprometeria a vida coletiva, principalmente, a vida da elite brasileira.

Juntamente com o objetivo de manter a saúde da população, outro fator era motivo de preocupação da classe dominante, a superioridade da raça branca, Soares (2001) descreve que os ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça eram assuntos recorrentes em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos de parlamentares. Os maiores defensores dessas ideias foram Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, este apresentou pesquisas em Congressos Brasileiros de Eugenia, nos quais destacava a importância da Educação Física como fator fundamental na regeneração e revigoração da raça brasileira.

Tanto o ideal médico higienista como o eugênico influenciaram de maneira substancial o pensamento pedagógico do Brasil durante o período de 1850 a 1930, principalmente em relação a construção e estruturação da Educação Física brasileira (SOARES, 2001). Isso fez com que a Educação Física, durante muito tempo, se fizesse nos moldes militares, adotando práticas autoritárias e excludentes.

Entre 1930 e 1945, o Brasil foi marcado por uma nova transformação política, econômica e social. Para Ribeiro (2003), esses fatores culminaram na disputa de poder entre os ruralistas e os novos industriais, principalmente por causa da crise internacional (II Guerra Mundial). Esse fato ocorreu, pois o Brasil nesse ínterim era grande importador, e devido aos acontecimentos internacionais passou a ser exportador de produtos industrializados, principalmente para os países envolvidos nos conflitos da guerra.

Ao mesmo tempo, estava ocorrendo a migração de mão de obra vinda principalmente dos estados de Minas Gerais e do nordeste para as fábricas que se instalavam nos polos industriais dos grandes centros do Sudeste: São Paulo e Rio de Janeiro. Com o aumento da classe proletária e a burguesia industrial, alguns movimentos começaram a ser implantados, como os grevistas e o nacionalista que eram cada vez mais crescentes. Na educação, um grupo de educadores fomentou novas ideias para a educação brasileira e esse movimento ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, cujo principal objetivo foi um programa educacional mais amplo, que suprisse as necessidades educacionais do país e principalmente, que fosse pautado em uma legislação que fizessem cumprir tais necessidades. (RIBEIRO, 2003).

Para Dewey (1979), o movimento da Escola Nova defendia a escola pública universal e gratuita para todos. Os principais educadores que lideraram o movimento foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, eles defendiam uma escola laica, na qual o ensino fosse ministrado por leigos, com a principal função de formar um cidadão livre, consciente e crítico, que acompanhasse as mudanças do país.

Para a Educação Física, esse foi um momento de grandes mudanças. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) descrevem que começaram a serem aceitas as inscrições de civis na escola de Educação Física do Exército. Em 1934, criou-se a Escola de Educação Física de São Paulo e, em 1939, foi inaugurada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto na Universidade do Brasil, propondo como programa, para

os provenientes do curso normal, a formação de professores normalista no âmbito da Educação Física.

Mesmo após a implantação dos cursos de licenciatura, segundo Azevedo e Malina (2004), manteve-se essa didática de aula devido à própria estruturação do curso de formação de professor de Educação Física, que tinha a predominância de um currículo que priorizava as disciplinas práticas com enfoque técnico e biológico, dando pouca importância aos conhecimentos pedagógicos.

Azevedo e Malina (2004) descrevem que o oferecimento da licenciatura em Educação Física pela Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) tinha duração de dois anos, um a menos em relação às outras licenciaturas, sendo exigido dos candidatos o nível escolar correspondente ao ensino fundamental. Como consequência, os profissionais que saíam formados pelo curso da ENEFD eram estritamente técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente.

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a Educação Física, quando comparada às demais áreas de formação de professores, assume um caminho próprio, com seu 'ritmo, e não no mesmo "tempo" das demais licenciaturas. Betti (1991) complementa que a Educação Física, durante seu período de implantação, foi concebida como "prática educativa" e não disciplina, sendo sempre tratada de forma separada nos textos legais.

Compreende-se que isso contribuiu no entendimento do porquê as licenciaturas em Educação Física eram apenas de dois anos, pois, por ser uma prática, ela não necessitava de conhecimentos pedagógicos para ministrá-la, mas sim de conhecimento técnico. Sendo assim, os cursos de Educação Física eram estruturados com matérias das ciências biológicas (anatomia, fisiologia, biologia) e matérias técnicas (neste período os métodos ginásticos').

Somente em 1945, com o Decreto – Lei 8270/45, é que os cursos de licenciatura em Educação Física passaram a ter a duração de três anos. De acordo com Souza Neto *et al* (2004) com as reformas feitas no currículo básico, a formação do professor passou a se preocupar em garantir uma formação cultural e profissional adequada. Foram acrescentadas, à carga horária do curso, 1/8 de disciplinas voltadas à formação pedagógica, visando a fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador.

No entanto, para adentrar ao curso de Educação Física, era necessária a prova prática, com exercícios físicos que avaliavam a aptidão física do futuro professor. Para

Ventura (2010), apesar de extinguir a habilitação de técnico e inserir a licenciatura curta, ainda imperavam a técnica, o aprender e o ensinar fazendo.

Ghiraldelli Junior (2001) define esse período como Educação Física Militarista, que não deve ser confundida com a Educação Física Militar do período monárquico, que se resumia à prática da atividade física no preparo militar. Nessa fase, o interesse do poder vigente era impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna. A Educação Física Brasileira passou a ser inspirada principalmente no movimento fascista<sup>2</sup>, que perdeu força após o término da segunda Guerra Mundial.

O cenário mundial pós-guerra representou para a humanidade uma nova fase, segundo Taffarel (2012), ocorreu a elaboração da Carta das Nações Unidas na Conferência de São Francisco, na qual se criou a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de manter a paz mundial e a segurança internacional, além do Plano de Marshall<sup>3</sup> em amplas regiões do mundo subdesenvolvido, consolidando desse modo, as transformações efetivas no nível estrutural do capitalismo mundial.

No Brasil, assumiu o governo o presidente Eurico Gaspar Dutra. Nesse mesmo período, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, que estabeleceu uma política econômica moldada à política internacional capitalista. Devido a todas essas mudanças, fez-se necessário formular diretrizes para o desenvolvimento nacional. Os futuros presidentes Getúlio Vargas (retorno ao governo) Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros tiveram como objetivo principal de governo o crescimento do país, estabelecendo como metas a industrialização pautada no capital estrangeiro, a ampliação do ensino médio (profissionalizante) e superior, e o aumento das exportações. (RIBEIRO, 2003).

A educação no Brasil, nessa ocasião, passou por várias transformações. Saviani (1999) discorre que entre os períodos do governo Vargas e Quadros existiram duas

---

<sup>2</sup> Segundo Gertz (2007), esse movimento no Brasil teve como inspiração o Regime de Governo de Mussolini na Itália e de Hitler na Alemanha. No Brasil, o escritor Plínio Salgado criou a Ação Integralista Brasileira (AIB), que apresentava semelhanças com o fascismo europeu. Tinha organização militarizada e seus adeptos usavam uniforme com camisa verde e uma braçadeira com a letra grega sigma, ao estilo da suástica nazista. A AIB conservava, no entanto, algumas diferenças em relação ao nazismo. Num país de mestiços, não insistia, por exemplo, na pureza racial, o que não impediu que o segundo homem na cúpula do partido depois de Salgado, Gustavo Barroso, fosse um fervoroso antissemita.

<sup>3</sup> Plano elaborado pelos Estados Unidos e destinado à recuperação dos países da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial. Seu nome oficial era Programa de Recuperação Europeia, mas ficou conhecido como nome do Secretário de Estado George Marshall. O Plano foi elaborado após uma reunião com os Países europeus em julho de 1947. A União Soviética e os países da Europa Oriental foram convidados a participar, mas se recusaram. Durante os seus quatro anos de funcionamento transferiu cerca de 13 bilhões de dólares (em valores da época) a título de assistência técnica e econômica. (Dicionário Político).

visões do Plano de Educação que, de certo modo, expressavam a contradição entre as forças que se aglutinavam sob a bancada do nacionalismo desenvolvimentista. Essas tendências repercutiram no debate travado devido à discussão da primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB).

Betti (1991) complementa que os assuntos educacionais discutidos pela Assembleia Nacional Constituinte foram inspirados na ideologia liberal-democrática, influenciada pelas ideias dos Educadores da Escola Nova. A LDB estabelecia a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, ao mesmo tempo em que delegava aos Estados a organização de seus sistemas de ensino, cabendo à União um caráter supletivo. Isso fez da Educação um direito de todos e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

A partir da LDB de 1961, a Educação Física Escolar tornou-se obrigatória para os cursos primário e médio. Segundo Betti (1991), é importante ressaltar que o anteprojeto final da LDB não fazia referência à Educação Física como disciplina escolar. Somente após o Diretor do Departamento de Educação Física fazer minuciosa exposição ao relator do projeto na Câmara dos Deputados é que foi introduzida a emenda alusiva à Educação Física, posteriormente transformada no artigo 22 da Lei 4.024. Essa medida consolidou definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º graus e foi regulamentada pelo Decreto 58.130, de 3 de março de 1966.

Ghiraldelli Junior (2001) discorre que, na década de 1960, ocorreu um aumento dos estudos sobre a Educação Física, principalmente, pesquisas impregnadas de teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim. Ghiraldelli Junior denomina esse período como Educação Física pedagoga, pois seriam os primeiros passos da Educação Física como “disciplina educativa por excelência”. Esse momento inaugurava novas formas de pensamento que alteravam a prática da Educação Física e a postura do professor, que passava a ter um papel mais ativo na escola e não somente um instrutor de ginástica. (grifo nosso)

De acordo com Azevedo e Malina (2004), esse novo papel do professor na escola ocorreu devido à reforma universitária iniciada no final da década de 1960. Isso desencadeou uma mudança curricular substancial no curso de Educação Física, que introduziu várias disciplinas pedagógicas, contudo, não conseguiu romper com as disciplinas técnico-biológicas.

Essa nova visão da Educação Física culminou com um novo momento do país, o golpe militar de 1964 que, segundo Soares (1994), foi desencadeado principalmente depois da renúncia do presidente Jânio Quadros, que colocava o Brasil diante da possibilidade de ser presidido por um político de esquerda com claros vínculos com o aparelho sindical e relações cordiais com os comunistas.

Soares (1994)descreve que, na visão dos militares, o golpe vinha para estabelecer ordem em meio ao caos e a desordem que havia se estabelecido na política e no país, também tinha o perigo da ascensão do partido comunista e das lideranças de esquerda. Outro fator era a própria instituição militar que passava por uma crise hierárquica, insatisfação com os salários, diminuição do orçamento e interferência do governo nos assuntos militares.

Havia também a estagnação da economia e o aumento da inflação. Juntando todos esses fatores, os militares encontraram forças com o apoio político e militar dos Estados Unidos da América (BETTI,1991). A Educação Física teve papel fundamental nesse período, pois as atividades esportivas serviam como instrumento disciplinador, mantendo a ordem, o civismo, e as regras estabelecidas pelo regime militar.

Ribeiro (2003) afirma que o regime militar imposto no Brasil trouxe perseguições, cassações, suspensão de direitos e prisões arbitrárias, seguidas de torturas nos porões da ditadura. Com relação à Educação, esse momento inviabilizou a reforma do ensino universitário, foi extinto o Plano Nacional de Alfabetização e os núcleos de “educação popular” foram perseguidos. Outro fator foi a necessidade do mercado de trabalho que fez com que os grupos dominantes estabelecessem uma nova estrutura de ensino no país. (grifo do autor)

De acordo com Saviani (2008), após o golpe de 64, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) organizou um documento no qual o objetivo principal era capacitar, desde as series iniciais, os alunos para o mercado de trabalho, acentuando esse aspecto no ensino médio e superior. Tais medidas tiveram grande apoio de empresários ligados ao IPES em articulação com o governo norte-americano, que colaboraram com o financiamento, planejamento e execução orçamentária da educação brasileira.

Esses fatos configuraram-se no que Saviani (2008) chamou de concepção produtivista da educação, que adquiriu forma impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. As principais consequências foram: Reforma universitária



(departamentalizando as universidades, generalizando o ensino superior à sistemática do curso parcelado, transpondo para universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas pelo modelo taylorista); a unificação do antigo primário com o ginásio, criando o curso de 1º grau em 8 anos a institucionalização da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau visando atender a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; o favorecimento à privatização do ensino; a redução dos recursos orçamentários governamentais aplicados à educação; a relativização do princípio da gratuidade do ensino e a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

A Educação Física Escolar, nesse momento, também era regida pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. De acordo com Ghiraldelli Junior (2001), as escolas passaram a priorizar o desporto como principal instrumento de aprendizagem da Educação Física. Os conteúdos ministrados tinham como característica o esporte com enfoque na competição, a superação individual, o culto ao atleta-herói. O sustentáculo dessas ações está na própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil vigente nesse período.

O interesse maior se encontrava em persuadir a população com espetáculos esportivos, como a Copa do Mundo de Futebol de 1970, em que o Brasil se consagrou campeão, desviando a massa dos reais acontecimentos políticos e sociais vigentes no país. Na escola, o desporto tornou-se um meio de exclusão, pois somente os mais habilidosos e capazes que tinham condições físicas, eram os escolhidos para participar das modalidades esportivas, gerando em muitos alunos verdadeira repulsa pela aula de Educação Física. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Segundo Ghilardi (1998), um dos fatores para isso acontecer seria a formação desse profissional, pois as Licenciaturas em Educação Física, entre as décadas de 1960-70, priorizavam disciplinas voltadas ao âmbito esportivo e não ao processo de escolarização. Formavam-se técnicos desportivos ao invés de professores.

Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganharam ainda mais força no final da década de 1970, pois, a formação do profissional de Educação Física foi composta de disciplinas técnico-esportivas. A prática desse profissional ficou balizada para o esporte e, para alguns professores, o objetivo da aula passou a ser ensinar apenas habilidades esportivas, selecionando os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola (DAÓLIO, 1994). Para Darido (2001), essa falta de embasamento teórico dificultou a transformação da prática desse profissional.

Entretanto, esse cenário começou a mudar, segundo Ghiraldelli Junior (2001) e Darido (2003), com o início dos cursos de pós-graduação no Brasil. Muitos estudiosos de diferentes áreas começaram a se especializar e buscaram aprofundar seus conhecimentos. A Educação Física não ficou à parte desse movimento, muitos professores fizeram seus mestrados ou doutorados fora do Brasil e retornaram dos cursos de pós-graduação, trazendo junto a esses conhecimentos outras perspectivas para a Educação Física.

De acordo com Darido (2003), esses profissionais que retornaram dos seus cursos de pós-graduação, fizeram severas críticas à formação de professores de Educação Física baseadas em um currículo tradicional- esportivo nas dicotomias teoria x prática e licenciatura x bacharelado, na formação aligeirada e acrítica dos acadêmicos. Essas discussões invadiram os congressos, encontros, simpósios e conferências de Educação Física.

Além disso, estudiosos apoiados em teorias da Educação, Sociologia, Filosofia, Ontologia, Antropologia, fizeram discursos eloquentes contra uma Educação Física baseada num currículo prático desportivo. Segundo Darido (2003), inicia-se um movimento a favor de um currículo científico que valorizasse as subdisciplina da Educação Física (aprendizagem motora, biomecânica entre outras) e as disciplinas das áreas das ciências humanas (história da Educação, Filosofia, etc.) que desse suporte ao aluno, fornecendo elementos que o ajudasse a compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Esse movimento coincidiu com o início da abertura política no país. A lei da anistia trouxe de volta intelectuais, artistas, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, empresários e políticos que foram exilados no país. Segundo Kinzo (2001), o Brasil ganhou novos partidos políticos de oposição. Iniciou-se a campanha das “diretas já”, que culminou com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney. O então candidato Tancredo falecerá antes de assumir o cargo e o vice José Sarney assumiu a presidência da república.

O país, neste ínterim, segundo Kinzo (2001) enfrentava graves problemas econômicos e sociais. A sociedade civil, juntamente com as diversas lideranças (sindicatos, grupos religiosos, intelectuais) lutava pela eleição direta. Enquanto isso, em 1988, foi promulgada a Nova Constituição Brasileira. Em 1989, aconteceu no país, depois do regime militar, a primeira eleição direta para presidente do Brasil. Em 1993,

ocorreu o plebiscito sobre o sistema de governo e o parlamentarismo passou a ser o novo modelo de governo.

De acordo com a autora supracitada, em 1994, Fernando Henrique foi eleito presidente do Brasil. O legislativo reuniu-se para redigir a nova constituição. Nesse mesmo ano, o senador Cid Sabóia aprovou a Comissão de Educação do Senado. Após muitas discussões, protestos e novas propostas, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDB, que nortearia o sistema de Educação do país.

Com relação à Educação Física, a nova LDB determinou no art. 26, inciso 3º, que “os currículos deveriam valorizar a Educação Física”, sem indicá-la como disciplina obrigatória. Somente em 2003, a redação do artigo é alterada e a Educação Física é colocada como componente obrigatório.

Reconhecer a Educação Física como disciplina obrigatória na nova LDB foi um importante passo, mas como afirma Oliveira (1997), buscar estratégias metodológicas que dessem conta das novas necessidades educacionais deveria ser uma prioridade para a Educação Física. Soares (1996, 2001, 2003) descreve que os pesquisadores dessa área passaram a pensar a ciência fora dos limites do positivismo e perceberam que a atividade física em suas determinações culturais específicas, o conhecimento do homem implica saber que a sua subjetividade e razão cognoscitiva se instalam em seu corpo e as linguagens corporais constituíam-se em resposta a essa compreensão.

Compreende-se que tal pensamento trouxe estudos e pesquisas com um olhar mais abrangente sobre a Educação Física Escolar fazendo oposição aos sistemas tecnicista, esportivista e biologicista que predominavam até então.

Um dos primeiros a reivindicar uma transformação na maneira de conceber a formação de professores de Educação Física foi Medina (1990). Esse pesquisador afirmou que a Educação Física precisava entrar em crise, que seus profissionais tinham que assumir um papel de agentes renovadores e transformadores, que deveriam agir como sujeitos de sua própria história e não como peças de uma engrenagem, determinados a realizar funções específicas em face de uma educação domesticadora e autoritária. Na visão desse autor, a Educação Física deveria preocupar-se com o “ser total”, podendo significar a passagem da alienação para a libertação. (grifo do autor)

Dentre os fatores mais relevantes apontados para discutir a mudança dos cursos de licenciatura, Souza Neto *et al* (2004) destacaram a necessidade de libertar os cursos das amarras impostas pelo currículo mínimo, as novas demandas de mercado de

trabalho, e a necessidade de pensar a educação física como um campo de conhecimento específico.

As críticas à Educação Física iam desde a falta de reflexão da prática até o descaso com a metodologia. Betti (1991) descreveu que o descaso com o embasamento científico e a reflexão teórica fizeram com que se formassem profissionais ingênuos, despreparados para exercer um legítimo papel educativo e que eram facilmente manipulados pelas forças políticas das quais não tinha consciência.

Após muitas discussões, algumas propostas surgiram: mudanças no currículo, desmilitarização da Educação Física, eliminação do autoritarismo dos professores de Educação Física, desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas. Bracht (1999) descreve que esse período foi fortemente marcado pela corrente crítica e progressista, que contribuiu com propostas bastante diversificadas.

Daólio (1997) discutiu a Educação Física brasileira com seus autores e atores da década de 1980. Isso propiciou uma dimensão do que foi esse processo de introdução da cientificidade na Educação Física. O autor descreve que nesse período aconteceu uma disputa acirrada pelo domínio do campo científico. De um lado estavam os pesquisadores que apoiavam suas ideias na teoria Marxista, de outro, os grupos com diferentes matrizes teóricas.

De acordo com Daólio (1997), apesar das divergências de ideias, esses profissionais contribuíram com a formação de novos professores, pois trabalhavam em cursos superiores na formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física. Alguns foram chamados por prefeituras, universidades, secretarias de educação e outras entidades educacionais para ministrarem cursos, palestras ou atuarem como assessores na elaboração de diretrizes programáticas de Educação Física de 1ª e 2ª graus, além de contribuírem na revisão de grades curriculares de cursos de graduação.

Como se percebe, tais profissionais contribuíram para a construção de um novo pensamento da Educação Física brasileira, tais ideias repercutiram tanto no campo acadêmico como político nos anos posteriores.

Na política, ocorreu a promulgação da resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº3 de julho de 1987, contribuindo com os anseios de alguns estudiosos da Educação Física. O parecer revogava o currículo mínimo. Criou-se então o curso de licenciatura de três anos, com o mínimo de 2880 horas. No entanto, as instituições resistiram à implantação do curso de bacharelado. Nozaki (2004) descreve que foram poucas as universidades que criaram os cursos de bacharelado, pois

preferiram criar cursos únicos de licenciatura, com formação integral, que habilitava o acadêmico para trabalhar em qualquer lugar que exigisse a graduação de Educação Física.

Segundo Darido (2001), os pesquisadores preocupados em romper com modelo mecanicista que vinha sendo praticado nas aulas de Educação Física Escolar, aprofundaram seus conhecimentos em diferentes teorias do conhecimento para disseminar diversas abordagens e métodos de trabalhos que poderiam ser ministrados pelos professores de Educação Física Escolar.

Entende-se que tais abordagens surgiram para, entre outros, tentar suprir a função da Educação Física na escola, perante o currículo e também a sociedade. Sendo assim, são apresentadas a seguir as diferentes abordagens: a desenvolvimentista, a cultural, a crítico emancipatória, a sistêmica, a construtivista, a crítico-superadora e a dos parâmetros curriculares nacionais.

A abordagem desenvolvimentista foi idealizada por Tani (1987) e Manoel (1994). Segundo eles, essa abordagem como principal meio e fim da Educação Física, o movimento é dirigido principalmente a crianças de quatro anos a adolescentes até quatorze anos. Os autores basearam suas pesquisas principalmente nos estudos de Gallahue e Connolly. O objetivo era oferecer experiências de movimentos adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, para que a aprendizagem das habilidades motoras fossem alcançadas.

Jocimar Daólio fundamentou a abordagem cultural. Esse pesquisador baseou seus estudos numa perspectiva antropológica, tendo como referencial teórico Mareei Mauss. Nessa abordagem, a Educação Física é considerada como parte da cultura humana, ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história. (DAÓLIO, 1994).

No que se refere à abordagem Crítico-Emancipatória, Kunz utilizou a sociologia da razão comunicativa de Habermas, que tinha como objetivo o movimento humano por meio do esporte, da dança e das atividades lúdicas, para instigar no aluno uma visão crítica e emancipada, voltada para a formação da cidadania, na qual o aluno e o professor tivessem capacidade de questionar, analisar e discorrer sobre as atividades permitindo uma autoavaliação. (KUNZ, 2001).

No que concerne à Abordagem Sistêmica, ela foi idealizada por Betti (1991), que teve como base as teorias de Bertalanffy e Koestler. Betti trabalhou na perspectiva

da Educação Física como meio de transformação social. Para esse autor, é importante que o aluno tenha vivências corporais. Ele preconiza para as aulas a não exclusão dos alunos, a diversidade de atividades e maior número de experiências corporais possíveis. (BETTI, 1991).

Baseado nas Teorias Sócioconstrutivistas de Piaget, o estudioso João Batista Feira criou a Abordagem Construtivista. Sua principal obra é **Educação de corpo inteiro**. Para o autor, deve-se considerar o conhecimento prévio do aluno sobre suas experiências corporais, resgatar as atividades lúdicas e brincadeiras e buscar junto ao discente a resolução de problemas. A aula não deve ser punitiva e nem de exclusão. (FREIRE, 1989). (grifo nosso)

A abordagem crítico-superadora tem como idealizadores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elisabeth Varjal, Micheli Orga Escobar, Valter Bracht e Lino Castellani Filho. Tais pesquisadores tiveram como base as Teorias de Marx, com influências dos educadores brasileiros José Libâneo e Demerval Saviani. O objetivo é orientar para uma prática comprometida com o processo de transformação social. Acreditam na problematização dos conteúdos, pois assim podem despertar no aluno a curiosidade e a motivação. A escola numa perspectiva de uma pedagogia crítica superadora, deve fazer uma seleção de conteúdos com o objetivo de promover a leitura da realidade. (Coletivo de autores, 2009).

Já a Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais propõem os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, entendendo Educação Física como cultura corporal. Despreza a repetição dos gestos estereotipados, com vistas a automatizá-lo e reproduzi-los, mas almeja que o aluno reflita sobre suas possibilidades corporais e tenha autonomia para exercê-las. Esse documento foi composto de três propostas para Educação Física: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), e os temas transversais. (PCNs, 2001).

Compreende-se que esses estudos trouxeram críticas de uma Educação Física, biologicista, reprodutora de um sistema capitalista, mecanicista, que não considerava o aluno como um ser subjetivo, bio-psico-social. Os pesquisadores que fundamentaram essas abordagens têm “lutado” (grifo nosso) por uma Educação Física Escolar que seja alicerçada em diferentes bases teóricas, que tenham como objetivo desenvolver as inúmeras capacidades do ser humano. .

Todo esse processo levou a novas discussões que, segundo Sadi (2005), marcaria a década de 1990 com discussões em Congressos, Simpósios e Encontros de Educação Física, sobre a profissionalização desse professor. Tais debates influenciaram novamente os currículos que formariam novos profissionais. Nesse período, ocorreu a regulamentação da profissão.

A regulamentação aconteceu, segundo Sadi (2005), por meio de manobras políticas, impondo um projeto sem maturidade suficiente, nem tampouco clareza quanto aos significados e desdobramentos para o “salvamento” da suposta profissão. O cenário da regulamentação foi composto da racionalidade técnica, burocrata, antidemocrática, ideológica e mercadológica que visava conformar os sujeitos em um Conselho Profissional nascido em 1998 sob grande pressão política.

A criação do conselho de Educação Física contribuiu para as mudanças no sistema de formação de professores, principalmente respaldando suas ideias no mercado de trabalho, apoiando a tese de que precisava haver a divisão na formação acadêmica. Isso ocorreu em 2004, com o parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004, na qual o curso de Educação Física foi dividido em duas modalidades, Bacharelado ou Tecnólogo de Educação Física e Licenciatura Plena. O primeiro fica habilitado para trabalhar em áreas não escolares e o segundo para atuar na Educação Básica e atividades ligadas à escola.

Para Taffarel (2012), a regulamentação da profissão, a divisão na formação acadêmica, a criação de conselhos e a desregulamentação do trabalho são mecanismos que incidem sobre a classe trabalhadora, para desqualificá-la no processo de formação e, assim, melhor explorá-la. A autora cita que um desses mecanismos foi a divisão na formação acadêmica, que estava fragilizada, pois, assim ocorreu o esvaziamento teórico.

Além disso, Taffarel diverge das argumentações ideológicas dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) que, com seu aparato legal, atua para restringir e delimitar os espaços de conhecimento e de trabalho do professor (profissional). Sadi (2005) complementa que o Conselho cunhou o termo de status profissional para o bacharel. Segundo Taffarel (2012), esse tipo de atitude aliada a outros fatores faz com que o CREF desqualifique o professor em sua formação acadêmica.

Quelhas e Nozaki (2006) apontam diversas críticas na formação fragmentada entre licenciatura e graduação, que são:

- 1) Essa formação proposta é mediada fundamentalmente pela noção de mercado de trabalho, desconsiderando que a formação em educação física pressupõe, enquanto

objeto central a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação. Tal desconsideração submete a formação profissional à cisão entre licenciatura e graduação, o que fragmenta não só o conhecimento a ser socializado no processo formativo, mas, sobretudo, à visão de totalidade do futuro trabalhador;

2) A graduação em educação física não dará conta de formar para o chamado campo não-escolar a partir da lógica da formação para a ocupação dos mercados de trabalho, visto que, aquele se trata, antes de tudo, de vários campos com códigos, objetivos e práticas diferenciados;

3) Ainda que orientada pelas mudanças no mundo do trabalho, essa formação não leva em conta que o trabalhador da educação física esmera-se em efetivar seu meio de existência, tendo, para isso, de atuar muito comumente, nos vários campos de trabalho, tanto o escolar e quanto os não-escolares. Assim, as Diretrizes Curriculares não conseguem assegurar um componente importante da formação do trabalhador de novo tipo para o capital, qual seja, o da polivalência, ainda que se situem no mesmo espectro de formação humana.

4) A proposição da graduação, a partir de claros contornos do modelo das competências, é uma conquista dos grupos que se esmeram, desde o século passado na educação física brasileira, em assegurar para si o domínio completo das práticas corporais do meio não-escolar. Trata-se, antes de tudo, de tentativas de domínio ideológico, propondo uma formação que não critique a precarização do trabalho docente em seus vários campos, portanto que se situe na lógica da competição e busca de reservas do trabalho precário, em confronto com outros trabalhadores. É nesse ponto que reside a explicação do porquê o CONFEF vem intervindo tanto na formação profissional, na qual se subtraem os argumentos de fiscalização dos campos não-escolares para o asseguramento da graduação nos vários cursos de formação;

5) Levando-se em conta a necessidade concreta de formação nos vários campos de atuação, é possível que várias instituições de ensino superior optem pelo oferecimento conjugado dos dois tipos de formação a partir de uma entrada única, seja no modelo 3+1, seja por meio de malabarismos contábeis tentando conjugar, desde o início da formação, os créditos exigidos para uma e outra habilitação.

Tanto num quanto no outro modelo, repete-se o mesmo processo evidenciado a partir da Resolução 03/87 de mascaramento das duas habilitações, o que nos faz inferir que não haverá mudanças significativas da formação até aqui vivenciada, a não ser o



aprofundamento ideológico da necessidade de formação diferenciada para a ocupação dos diversos campos de trabalho. (QUELHAS e NOZAKI, 2006).

Atualmente, existe uma discussão em relação à formação do professor de Educação Física. Segundo Taffarel (2012), há divergências sobre a divisão da sua formação (licenciado e bacharel). Por conta disso, algumas bandeiras estão sendo levantadas, propondo uma formação unificada, a favor de uma Licenciatura Ampliada, na qual o professor possa atuar em todos os campos da Educação Física.

Compreende-se que, a Educação Física dentro do ambiente escolar, vem sendo influenciada primeiramente pela cultura europeia por meio dos métodos ginásticos. A partir de 1930, com a vinda da população rural para os grandes centros e o início da industrialização, começaram os primeiros cursos de formação em Educação Física que priorizavam um currículo prático. Observa-se nesse ínterim, a hegemonização do esporte nos conteúdos de ensino escolar, principalmente com a finalidade de formar um cidadão disciplinado e militarizado.

Em 1970, influenciada pelos acontecimentos políticos que antecederam essa década, a Educação Física passou a buscar alunos-atletas, preocupava-se com o rendimento, apoiava-se nos estudos dos países de primeiro mundo, principalmente os Estados Unidos da América. O esporte passou a ser espetáculo para as grandes massas, e a formação buscava preparar para o mercado, profissionais com características de treinadores. Nessa época, também foram iniciados os primeiros estudos que envolvem a psicomotricidade (SOARES, 1996).

Já na década de 1980, surgiram os primeiros estudos científicos apoiados em teóricos das áreas da filosofia, sociologia e educação, que questionavam as práticas da Educação Física Escolar e buscavam novas metodologias de ensino, preocupados em formar um profissional com uma visão crítica, política, social e reflexiva sobre suas ações na escola. Pode-se observar, no quadro 2, o resumo do pensamento e do conteúdo da Educação Física no Brasil nas últimas décadas.

**Quadro 2** - O movimento do pensamento da Educação Física Escolar e seu conteúdo de ensino no tempo

<b>Movimento do pensamento na Educação Física</b>	<b>Cronologia</b>	<b>Conteúdo a ser ensinado na Escola</b>
1-Movimento ginástico europeu	Século XIX e início do Século XX.	Ginástica que compreendia exercícios militares: jogos, dança, esgrima, equitação e canto.
2- Movimento esportivo	Afirma-se a partir de 1940.	Esporte – há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino.
3- Psicomotricidade	Afirma-se a partir dos anos 70 até os dias de hoje.	Condutas motoras
4- Cultura corporal Cultura física Cultura de movimento	Tem início no decorrer da década de 80 até nossos dias.	Ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, capoeira, entre outros.

Fonte: Soares (1996, p.8).

Compreende-se que, de acordo com a teoria apresentada nesta pesquisa, que a Educação Física Escolar, nas últimas décadas, vem buscando encontrar uma identidade própria. Medina (1990) descreve que isso só ocorrerá quando acontecer o que ele chama de “verdadeira revolução”, que seria a mudança de consciência, a busca de subsídios para novas transformações das ações práticas (grifo do autor). Essas ações consistiriam na utilização de metodologias questionadoras, críticas e combativas. Tal revolução não seria concebida a partir de abstrações, mas da própria prática do docente, que estaria situada em sua realidade social.

Nesse sentido, entende-se que as novas metodologias seria o elo entre ação e reflexão, com isso, os profissionais conseguiriam retirar os elementos que serviriam de alavanca para contribuir nas mudanças sociais. No entanto, Medina (1990) descreve que o processo de transformação das práticas dos professores de Educação Física Escolar requerem muitos estudos e mudanças de concepções, e que essa luta ainda é considerada por muitos uma utopia.

Essa utopia mencionada por Medina (1990) também é utilizada por Kunz (2001) quando descreve que a Educação Física Escolar,

Apesar dessa “bagunça interna” da Educação Física, da falta de um programa específico e do desenvolvimento de atividades que, na verdade, não precisariam do *locus social* chamado escola, existe uma grande chance da Educação Física conseguir iniciar um processo de redimensionamento da Educação Escolar do jovem de hoje. Essa é minha utopia concreta. Ela é uma utopia, porque ela está também, nas propostas reformuladoras de outras áreas da educação (...) os quais, também, pretendem uma educação emancipadora,

mais voltada para a formação da cidadania do jovem do que para a mera instrumentalização técnica destinada ao trabalho. (KUNZ, 2001, p. 151). (grifo do autor)

Observa-se que o movimento de pensamentos e de ações na Educação Física contribuiu para fomentar críticas, questionamentos e novas concepções nessa área de atuação, fazendo assim, com que a utopia de muitos estudiosos talvez, no futuro, venham tornar-se uma realidade.

Quanto à formação de professores de Educação Física, considera-se que ela foi pautada nos modelos técnicos tradicionais, visando à disciplina, higiene, nacionalismo, rendimento e desporto. Essa visão tradicional de currículo, que teve indícios de mudanças no início da década de 1980, quando profissionais da área foram fazer seus mestrados e doutorados fora do país e trouxeram consigo uma diversidade de questionamento sobre atuação do professor de Educação Física, discutindo seus métodos de ensino, didática e conteúdos.

As discussões sobre a formação do professor de Educação Física não se encerram por aqui, é um processo que ainda requer mais estudos, pesquisas, debates e críticas, pois a formação desses profissionais é algo ainda recente no país. Acredita-se que o professor de Educação Física, assim como os demais, tem vivenciado na sua prática profissional a inconstância dos diversos momentos políticos, sociais e econômicos.

De acordo com Daólio (1994), tais discussões e diferentes pensamentos deveriam servir para melhorar a Educação Física e não para fragmentá-la. Essas afirmativas podem ser averiguadas nas palavras do próprio autor que propõe algumas tensões, a fim de gerar novos pensamentos e propostas para a Educação Física:

Conforme já visto, a cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista X reacionário, esquerda X direita, social X biológico, levando ao extremo da delimitação de fronteiras muitas vezes intransponíveis do tipo eu X outro, ou nós X eles, impedindo o próprio diálogo entre as pessoas. Foi visto também que a polarização não foi exclusividade da Educação Física, mas um reflexo da própria politização das discussões na sociedade brasileira a partir dos anos 70.

Não estou propondo o fim do debate acadêmico na Educação Física brasileira, nem defendendo a igualdade de opiniões ou a camuflagem dos antagonismos. Considero relevante a continuidade do pensamento científico e do debate acadêmico na Educação Física. Ainda mais importante é a existência de tensões entre os vários pensamentos, uma vez que todos têm o direito de preferir uma posição em relação à outra, e essa escolha depende de valores e ideais. Entretanto, essas tensões não devem inibir a pluralidade de pensamentos. A enriquecedora tensão deve respeitar as diferenças de

opiniões e estimular novas proposições, que, por sua vez, irão gerar novas tensões. (DAÓLIO, 1994, p 91).

Verifica-se que a formação de professores de Educação Física no Brasil foi e ainda é marcada por conflitos de ideias e interesses, mas não só no meio político, também no campo acadêmico, gerando diferentes correntes de pensamentos. Tais divergências materializaram-se em instrumentos que possibilitaram discussões no decorrer da história, e culminaram em mudanças no currículo de formação de professores de Educação Física.

Compreende-se que a formação acadêmica é um dos componentes que contribuem para a prática profissional dos professores. Outro fator é a experiência profissional, que leva ao reconhecimento da profissão pela sociedade, convertendo-se em um processo de construção da própria identidade do professor. Segundo Tardif (2004), a experiência da prática profissional gera sentimento de competência, porém essa aprendizagem, muitas vezes, está ligada à própria sobrevivência profissional, em que o professor deve mostrar que é capaz.

Verifica-se que isso gera a construção dos saberes da experiência, que se transformam futuramente em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de modelo de transmissão. Esses saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental, eles também abrangem aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar, segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidade de enfrentar problemas e de poder resolvê-los, nos estabelecimentos de relações positivas com os colegas. Esses aspectos exigem assim elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere como um professor e assuma assim objetivamente e subjetivamente o fato de fazer carreira no magistério.

Entende-se que no contexto que envolve a subjetividade da docência, os sentimentos que se relevam em ser professor, tem se tornado um campo fértil para pesquisas. Nas últimas décadas, estudos baseados na psicologia positiva têm identificado fatores de bem-estar subjetivo na profissão docente, pois como se viu no percorrer da história da Educação Física, o tornar-se docente é um processo marcado por interesses políticos, sociais, culturais e econômicos vigente em cada período.

Observou-se que constituir-se como um profissional é um processo conflituoso, para o docente, pois envolve seus saberes e seus fazeres. O trabalho é marcado pela

avaliação externa (sociedade), pela própria avaliação (eu professor), e por sentimentos em relação à própria profissão e aos atores que nela atuam.

Nesse sentido, a seguir, discutir-se-á como essa construção histórico-social do professor de Educação Física pode gerar ou não bem-estar docente.

### **1.3 Bem-Estar do Professor de Educação Física**

Entende-se que o bem-estar subjetivo (BES) é uma área da Psicologia que tem como objetivo pesquisar os aspectos positivos relacionados à vida do indivíduo. Essa área de estudo pesquisa diferentes componentes do BES, tais como: satisfação, estado de espírito e afeto positivo, além de também ser considerada a avaliação subjetiva da qualidade de vida.

Com relação ao Bem-Estar e à qualidade de vida, Galinha e Ribeiro (2005) afirmam que esses dois conceitos, em muitos casos, assumem uma posição central, por vezes isoladamente, por vezes como sinônimos e, outras integradas. Para Galinha e Ribeiro, os conceitos de satisfação com a vida, o afeto positivo e o negativo, o bem-estar subjetivo, a felicidade, a percepção de qualidade de vida, são aspectos subjetivos da qualidade de vida.

Nesta pesquisa em específico, foram analisados alguns estudos que descreveram os componentes do bem-estar na profissão do professor de Educação Física Escolar.

Farias *et al* (2013), ao pesquisarem a satisfação dos professores de Educação Física com o trabalho docente, em Porto Alegre, verificaram que esses profissionais se encontram satisfeitos com o trabalho. Principalmente nas dimensões que remetem a autonomia no trabalho, relevância social e oportunidade de progressão na carreira. Por outro lado, aspectos como remuneração, equilíbrio entre lazer e trabalho e condições de trabalho demonstraram os índices mais negativos.

O Instituto Votorantim, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a ONG Atletas Pela Cidadania (2012), divulgou os resultados da pesquisa "Educação Física nas Escolas Públicas Brasileiras", diagnóstico inédito sobre o ensino e a prática de atividades físicas nas escolas municipais e estaduais de todas as regiões do País. A pesquisa envolveu 458 escolas municipais, estaduais e federais e ocorreu entre outubro e novembro de 2011. (grifo do autor)

Os principais resultados foram: 94% dos profissionais que atuam nas aulas de Educação Física têm alto índice de escolaridade, sendo 94% com curso superior e 44% com especialização. Deste grupo, 74% dos professores da disciplina estão muito satisfeitos com a carreira. De acordo com esse estudo, alguns dos motivos para a satisfação dos professores em relação ao seu trabalho seria a empregabilidade, a flexibilidade na organização dos horários, a possibilidade de trabalho em ambiente aberto sem o rigor de estruturas fechadas, os aspectos lúdicos do ensino, e o prazer em ser professor.

Com relação ao bem-estar dos professores de Educação Física, Valente (2007) verificou as relações entre o bem-estar subjetivo e bem-estar no trabalho em professores de Educação Física que atuam em escolas particulares e academias. O pesquisador utilizou-se de um questionário fechado, composto por cinco escalas (Satisfação Geral com a Vida; Ânimo Positivo e Negativo; Satisfação no Trabalho; Envolvimento com o Trabalho; e Comprometimento Organizacional Afetivo). Participaram da pesquisa 124 professores. Os principais resultados foram: os professores que atuam na escola são mais felizes que os que atuam na academia.

Os docentes de Educação Física Escolar afirmaram ter maior vivência de afetos positivos e satisfação geral com a vida comparada com as experiências negativas. No que concerne ao envolvimento e comprometimento com o trabalho, ambos os grupos demonstraram correlações positivas em relação a esses componentes.

Folle *et. al* (2008), ao pesquisarem 380 professores de Educação Física do ensino fundamental e médio da Rede Estadual do Rio Grande do Sul (RS) analisou o nível de qualidade de vida no trabalho de docentes em Educação Física e concluiu que esses profissionais, de um modo geral, estavam satisfeitos com a sua qualidade de vida no trabalho. Verificaram também que, com o aumento de anos no magistério, houve uma melhor integração social no ambiente escolar. Contudo, esses mesmos professores indicaram insatisfação com as condições de trabalho. Outro fator levantado pelos pesquisadores é que os professores pós-graduados foram mais exigentes (remuneração, infraestrutura e reconhecimento) na avaliação das suas condições de vida no trabalho docente.

Outro estudo feito também com professores de Educação Física no Rio Grande do Sul por Silva e Krug (2007) identificou que os sentimentos de insatisfação dos professores de Educação Física estão principalmente relacionados: à desvalorização da Educação Física, à falta de condições materiais, ao baixo salário, à competitividade que

o sistema exige, às dificuldades de alguns alunos, à indisciplina, à falta de espaço físico, aos conflitos com os colegas. E com relação aos fatores de satisfação, os professores citaram: afetividade com os alunos; aprendizagem dos alunos; convívio na escola; competição; o conteúdo esportivo da Educação Física e a liberdade.

Com relação à percepção de felicidade, Simões e Silva (2011), ao entrevistar 30 professores de Educação Física no estado do Recife, verificaram que, dos docentes questionados sobre a realização profissional, 86,70% responderam que estavam felizes e 83,4% afirmaram que não fariam nada diferente e continuariam sendo professores de Educação Física. Dos entrevistados, 40% deles se declararam felizes por fazerem o que gostavam. Também foi questionado o que mais fazia com que esses docentes se sentissem felizes, com 33,3% outros, 30% a família e 20% o trabalho.

Os sentimentos de mal/bem-estar estão tanto relacionados à subjetividade dos sujeitos como aos fatores relacionados ao trabalho. Segundo Basso (1998), o trabalho docente é concebido como uma unidade. Ele é considerado em sua totalidade e não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Para Basso, a análise do trabalho docente, quando assim compreendido, pressupõe o exame das relações das condições subjetivas e objetivas.

Percebe-se na medida em que alguns estudos vêm sendo feitos no sentido de compreender o bem-estar no trabalho do professor de Educação Física. Com esses estudos, reafirma-se a necessidade de mais estudos nessa área.

Sendo assim está pesquisa pretende descrever o bem-estar do professor de Educação Física que ministra aulas na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

## **CAPÍTULO II**

### **2 OBJETIVOS**

#### **2.1 Objetivo Geral**

Descrever fatores de bem-estar dos professores de Educação Física que ministram aulas na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

#### **2.2 Objetivos Específicos**

- a) Analisar o perfil sociodemográficos dos professores de Educação Física;
- b) Analisar o nível de satisfação/insatisfação com o trabalho docente;
- c) Analisar fatores de bem-estar no trabalho dos professores de Educação Física Escolar.



## **CAPÍTULO III**

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Baseando-se nos objetivos do presente estudo, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória-descritiva com uma abordagem quantitativa e qualitativa.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (1999), tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Esse autor afirma que esse tipo de pesquisa contribui para o aprimoramento de ideias ou para a descoberta de intuições. Malhotra (2001) descreve que esse tipo de pesquisa é usado com o intuito de definir o problema com maior precisão para tentar obter dados adicionais antes mesmo de se desenvolver uma abordagem.

Para Raupp e Beuren (2004), a contribuição da pesquisa exploratória se faz quando há pouco conhecimento sobre a temática abordada, nesse sentido, esse tipo de estudo contribuiu para um maior aprofundamento sobre o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa.

No que diz respeito à pesquisa descritiva, Gil (1999) afirma que esse tipo de estudo é realizado principalmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Para Cervo e Bervian (1996), a pesquisa descritiva tem por objetivo familiarizar-se com o fenômeno, ou obter outra percepção dele e descobrir novas ideias. Os autores afirmam que ela realiza descrições precisas da situação além de tentar descobrir relações existentes entre os elementos que a compõem, porém, para isso, seu

planejamento necessita ser bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação.

Raupp e Beuren (2004) descrevem que a pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever, o que significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos, e com os resultados obtidos, com base em uma pesquisa exploratória, pode contribuir no sentido de identificar relações existentes entre as variáveis estudadas de determinada população. Portanto, o pesquisador informa sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos que têm lugar na população analisada.

De acordo com Raupp e Beuren (2004), a abordagem quantitativa tem como característica o emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta de dados como no seu tratamento. Segundo os autores supracitados, esse tipo de procedimentos não é tão profundo na busca do conhecimento da realidade dos fenômenos, uma vez que se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos.

Para Neves (1996), a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo por meio de uma amostra que o represente estatisticamente.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 1999).

Para Negrine (1999), a pesquisa de corte qualitativo tem como linha norteadora a crença de que as generalizações não são possíveis. Isso significa que as inferências que se produzem a partir do processo investigatório se traduzem em hipótese de trabalho, que se refere a um contexto particular. Nesse sentido, o planejamento naturalista está direcionado a desenvolver conhecimento ideográfico, com a finalidade de buscar diferenças entre os objetos.

O mesmo autor descreve que a base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo, não há preocupação em generalizar os achados.

### 3.1 Escolha dos Instrumentos de Coleta de Dados

Para eleger o instrumento de coleta de dados foi anteriormente feita uma revisão de literatura que teve como um dos objetivos identificar os instrumentos utilizados para verificar o grau de satisfação/qualidade de vida no trabalho do professor de Educação Física. Diante dos estudos encontrados, foram eleitos dois instrumentos:

1) Questionário de Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (QVT-PEF)(BOTH *et al.*, 2006); (Anexo 2)

2) questionário de grau de Satisfação e Insatisfação com o trabalho docente (REBOLO, 2005) (Anexo 3)

Devido à ausência de um protocolo específico para avaliar o bem-estar no trabalho docente, conforme a literatura apresentada nesse estudo, considerou que a avaliação da qualidade de vida no trabalho docente/satisfação são aspectos que compõem o bem-estar subjetivo. De acordo com Jesus (1998) e Picado (2009), optou-se por verificar a adequação dos protocolos apontados anteriormente ao objetivo do presente estudo e descritos a seguir.

O Questionário de Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (QVT-PEF) (BOTH *et al.*, 2006) foi o instrumento de coleta de dados mais encontrado na revisão de literatura do presente estudo. Dos nove artigos catalogados, cinco pesquisas utilizaram o referido catálogo.

Esse questionário é um instrumento constituído de 34 questões que estão distribuídas em oito dimensões: remuneração e compensação, condições de trabalho, oportunidade imediata para uso e desenvolvimento de capacidades humanas, oportunidade futura de crescimento e segurança, integração social na organização do trabalho, constitucionalismo na organização de trabalho, trabalho e espaço total de vida e relevância social da vida no trabalho.

O questionário de grau de Satisfação e Insatisfação com o trabalho docente não apareceu na revisão de literatura por esse levantamento ter sido realizado somente com instrumentos específicos para professores de Educação Física. Porém, identificou-se que ReboLO (2005) elaborou e utilizou, em sua tese de doutorado, o referido instrumento

com professores de outras áreas constatou-se que suas questões correspondiam aos objetivos da presente pesquisa.

O questionário de grau de Satisfação e Insatisfação com o Trabalho Docente para ser utilizado como instrumento de coleta de dados foi adaptado da pesquisa de Rebolo (2005). Ficando, desse modo, constituído por 24 questões cuja finalidade foi verificar o Grau de Satisfação/Insatisfação com o Trabalho Docente, relacionado aos quatro componentes do trabalho (atividade laboral, relacional, socioeconômica e a infraestrutural), e constituído de uma escala de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), por meio dos quais o pesquisado teve a oportunidade de apontar seu grau de satisfação/insatisfação com cada um dos itens.

Após a escolha dos dois instrumentos ( Questionário de Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio - QVT-PEF de Both *et al.*, 2006 e o Questionário de grau de Satisfação com o Trabalho Docente de Rebolo, (2005), realizou-se um estudo piloto com 57 professores de Educação Física, no período de 6 a 9 de julho de 2012, no Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Física.

Antes da realização da pesquisa-coleta de dados, foram explicados aos sujeitos da pesquisa piloto, os objetivos do estudo e os instrumentos de coleta de dados. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, pois as intervenções aconteciam na hora dos intervalos do evento, sendo aplicados aos mesmos os dois questionários.

Após os professores responderem às questões, foram indagados em relação à compreensão e clareza das questões. A maioria afirmou que o primeiro (QVT-PEF) apresentou-se complicado e extenso e muitos professores, mesmo antes de terminar, tiveram dificuldades, pedindo auxílio ao pesquisador para responder a algumas questões.

O segundo questionário de Grau de Satisfação e Insatisfação com o Trabalho Docente, porém, não apresentou dificuldade de resposta, conforme o relato dos professores, eles informaram que compreenderam as questões, e acharam mais fácil do que o outro. Nesse sentido, foi eleito o segundo questionário para ser utilizado nessa pesquisa a fim de avaliar o bem estar docente.

### 3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário composto de três partes (perfil sociodemográfico, grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente e três perguntas abertas sobre felicidade no trabalho) e uma entrevista semiestruturada

A primeira parte do questionário tinha por objetivo descrever o perfil sociodemográfico dos professores de Educação Física Escolar que ministravam aulas em escolas municipais de Campo Grande, MS. Para isso foi utilizado um questionário com perguntas pessoais e profissionais. No que se refere aos dados pessoais, os itens abordados foram: gênero, estado civil e renda. Com relação aos dados profissionais os docentes questionou-se sobre: formação, tipo de vínculo com a instituição, tempo de docência, quantidade de escolas em que trabalha ou outros locais além da escola. (Anexo 1)

A segunda parte do questionário trazia o protocolo de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente (REBOLO, 2005) (Anexo 3). Esse questionário era composto de 24 questões objetivas, nas quais o professor deveria marcar sua satisfação ou não com o trabalho de professor de Educação Física Escolar.

A terceira parte do questionário foi composta de três perguntas abertas:

- 1- Você é feliz sendo professor de Educação Física? Por quê?
- 2- O que, na instituição escolar e na sua aula, propicia ou facilita a sua felicidade?
- 3- O quê, na instituição escolar e na sua aula, dificulta ou impede a sua felicidade? Como você enfrenta essas dificuldades?

A descrição dos fatores de bem-estar da população investigada foi verificada por meio de uma entrevista semiestruturada (apêndice 1). Segundo Negrine (1999), a entrevista constitui-se em uma estratégia para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente o pesquisador elaborou como roteiro.

Negrine (1999) classifica a entrevista em três categorias: estruturada (quando o investigador segue a ordem estabelecida das perguntas, em um conjunto específico de procedimentos); não-estruturada (quando permite a realização de explorações e persegue pistas na tentativa de obter maior profundidade de informação);

semiestruturada (quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa).

Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), ela tem por característica questionamentos que, baseados em teorias e hipóteses, devem se relacionar com o tema da pesquisa. Tais questionamentos se multiplicariam em novas hipóteses surgidas a partir das respostas.

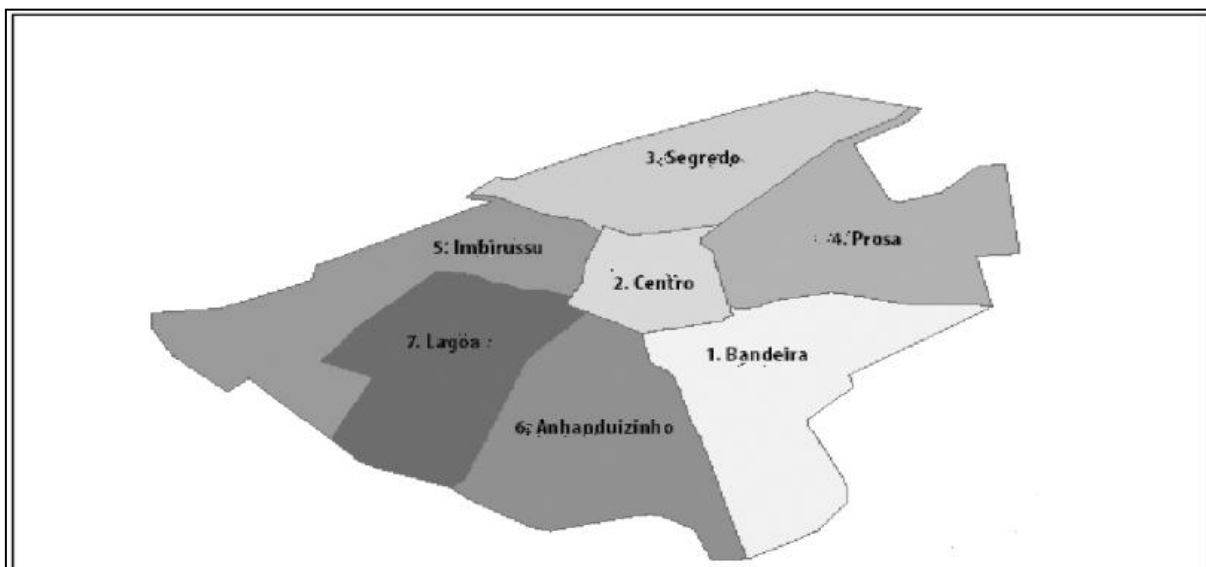
Pádua (2004) complementa que essa modalidade de entrevista deve ser primeiramente organizada como um roteiro, no qual as questões devem nortear o tema da pesquisa, além disso, deve permitir ou mesmo incentivar que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo com o desdobramento do tema principal.

### **3.3 Procedimentos de Coleta de Dados**

Os questionários, antes de serem enviados às escolas, foram autorizados pela Secretaria de Educação (anexo 4), via secretário de Educação do Município de Campo Grande-MS e enviados via malote em envelopes individuais para cada professor, pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED), acompanhado de uma comunicação interna (CI), por meio da qual, o responsável pelo departamento de Formação de Professores solicitava a participação dos professores de Educação Física, que se possível e de livre vontade colaborassem com a pesquisa, respondendo às questões reencaminhando para a SEMED via malote.

Foram enviados duzentos e cinquenta e cinco questionários, distribuídos nas seguintes regiões: 24 para a Região do Prosa; 30 para a Região do Bandeira; 75 para a Região do Anhaduizinho; 27 para a Região do Centro; 33 para a Região do Segredo; e 36 na Região do Imbirussu do município de Campo Grande, MS. (Figura 1)

**Figura 1** - Regiões da Cidade de Campo Grande, MS.



Fonte: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php>>.

Dos 255 questionários enviados, retornaram um total de 84 (33,6%), assim distribuídos por regiões: Centro (11 questionários), Lagoa (10 questionários), Anhaduizinho (24 questionários, Imbirussu (16 questionários), Segredo (7 questionários), Prosa (3 questionários), e Bandeira (13 questionários).

Cabe aqui lembrar que esses questionários serviram de suporte para encontrar os professores satisfeitos com o trabalho docente, para posteriormente identificá-los e convidá-los para fornecer uma ou mais entrevistas com o objetivo de descrever os fatores subjetivos do seu bem-estar.

Após o recebimento dos questionários pela pesquisadora, eles foram analisados e separados por regiões.

A segunda etapa da coleta de dados foi a realização das entrevistas. A escolha dos sujeitos passíveis de conceder a entrevista foi realizada a partir dos seguintes critérios:

- O professor respondeu todo o questionário;
- O professor declarou ser feliz;
- O professor é efetivo pelo menos em um período de trabalho;
- O professor aceitou conceder uma ou mais entrevistas.

Dos 84 questionários enviados, apenas 42 (50%) docentes aceitaram conceder a entrevista. Contudo, não foi possível acessá-los devido a alguns fatores, tais como, número de telefone e e-mail incorretos ou incompletos, impossibilidade de contato ao período de recesso de julho (férias escolares) à sensação de insegurança por conta da mudança de governo e o fato de que isso pudesse refletir em seu labor.

A escolha desse período foi justamente por considerar que antes deste íterim, os docentes estavam envolvidos com entrega de notas, festas comemorativas da escola (festa juninas e julinas), e, muitas vezes, os responsáveis pelas danças e organização das festas são os professores de Educação Física e Arte. Essa escolha não foi proposital, pois diante de todas as dificuldades encontradas para conseguir professores para as entrevistas, acabou-se por decidir que se entrevistaria um de cada Região de Campo Grande, MS.

Após o aceite dos professores em conceder uma ou mais entrevistas, foram marcados o local e o horário. Quatro professores pediram que a entrevista fosse realizada em suas casas, dois docentes escolheram locais públicos (praça) e um professor pediu que fosse na residência do pesquisador.

### **3.4 Aspectos éticos**

Conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, esse projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica Dom Bosco. Dessa forma, esse trabalho procurou garantir o respeito à dignidade humana e ao desenvolvimento de pesquisa dentro dos padrões éticos.

Os professores investigados receberam o termo de consentimento livre e esclarecido, (duas vias um para o pesquisador e outra para o pesquisado, separados por envelopes individuais). Ele foi lido e assinado (anexo 5). Cada professor foi identificado com um número, mantendo-se, assim, o anonimato.



## **CAPÍTULO IV**

### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os dados a seguir foram organizados e apresentados por meio de tabelas, gráficos, quadros, e análise de discurso, quando relacionado à entrevista. O estudo foi feito de forma descritiva e por análise de discurso, contextualizando as informações encontradas e relacionando-as com o bem-estar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

#### **4.1 Perfil Sócio Demográfico**

Esta seção tem por objetivo descrever o perfil sociodemográfico de professores de Educação Física quanto a gênero, estado civil e renda mensal individual. Podem-se observar tais informações na tabela 1.

**Tabela 1** - Descrição do perfil sociodemográfico de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. (n=84)

<b>Gênero</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	38	45,2
Feminino	46	54,8
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Estado Civil</b>		
Casado	38	45,5
Solteiro	38	45,5
Viúvo	-	-
Separado	6	7,0
Outros*	2	2,0
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Renda Mensal Individual</b>		
Até R\$ 1.300,00**	1	1
De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00	18	21
De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00	22	27,5
De R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00	25	29,5
De R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00	17	20
Acima de R\$ 5.201,00	1	1
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>

Elaborado pela autora (2014) \*Nota: considerou-se nessa pesquisa outros como: união estável. \*\* Salário mínimo que vigorava no período da pesquisa (R\$ 622,00).

Conforme a tabela 1, participaram desta pesquisa, 84 professores de Educação Física que, tinham uma média idade de 34,9 anos. Em relação ao gênero, 46 eram mulheres (54,76%) e 38 homens (42,24%). Esses resultados assemelham-se aos achados de Soriano e Winterstein (1998), Lemos (2007) e Costa (2008), nos quais o número de professores de Educação Física do gênero feminino foi superior ao do gênero masculino.

No que diz respeito ao estado civil, o número de casados e solteiros foi equivalente, 38 (45,5%), separados 6 (7%), e outros 2 (2%). Diferentemente dos resultados encontrados por Lemos *et al* (2005), Oliveira (2005) e Moreira *et al* (2010), em que quais a maioria dos professores encontravam-se casados.

Referente à renda dos professores de Educação Física, os dados apresentados revelaram que 25 (29,5%) docentes declararam que sua faixa salarial encontrava-se entre R\$ 2.601,00 à R\$ 3.900,00, seguidos por 22 (27,5%) professores que recebiam entre R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00, 18 (21%) a renda era entre R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00, 17 (20%) informaram que ganhavam entre R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00, 1 professor informou ganhar menos de R\$1.300,00 reais e 1 acima de R\$ 5.201,00 (tabela1). Os

dados apresentados nesse estudo, referente à renda dos sujeitos investigados, foram semelhantes aos valores salariais encontrados na pesquisa de Costa (2008).

#### 4.2 Formação e Características da Profissão do Professor de Educação Física

A formação dos docentes de Educação Física foi uma das variáveis pré-estabelecidas pelo pesquisador na elaboração do objetivo do trabalho, bem como na eleição dos instrumentos de coleta de dados. Podem-se observar os resultados desses dados na tabela 2.

**Tabela 2** - Formação e atuação Profissional de Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. ( n=84)

<b>Formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Graduação	32	38
Especialização	51	61
Mestrado	1	1
Doutorado	-	-
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Vínculo</b>		
Efetivo 20 h	43	51
Efetivo 40 h	15	18
Contratado	26	31
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Tempo de docência</b>		
00-03 anos	39	46,5
04-06 anos	21	25
07-19 anos	16	19
20-30 anos	8	9,5
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Numero de escolas que leciona</b>		
Uma	36	43
Duas	30	36
Três	14	16,5
Quatro	1	1
Cinco	3	3,5
+ de seis	-	-
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Jornada de trabalho semanal</b>		
-20h	7	8,5
20h	31	37
30h	15	18
40h	25	29,5
50h	3	3,5
+50h	3	3,5
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>
<b>Trabalha em outros locais</b>		

<b>Formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	34	41
Não	50	59
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>

Elaborado pela autora (2014)

De acordo com a tabela 2, é possível afirmar que 38,1% dos sujeitos investigados possuíam graduação, 60,7% relataram já ter cursado e concluído uma especialização e apenas 1,2% cursou e concluiu o mestrado.

Como se pode observar, a formação continuada estava presente na maior parte do universo pesquisado. Esses resultados foram semelhantes aos encontrados nas pesquisas realizadas por Lemos (2007), Both *et al* (2010), Both *et al* (2013), nas quais a maioria dos professores possuíam cursos de pós-graduação *lato senso e stricto senso*. Contudo, as pesquisas de Folle *et al* (2008) e Moreira *et al* (2010) apresentaram dados discrepantes das citadas, na medida em que, nos seus estudos, a maioria dos docentes haviam concluído somente a graduação.

Quanto ao vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED), 51,2% dos professores relataram serem efetivos, com carga horária de 20 horas semanais, 17,85% eram efetivos com 40 horas semanais e 30,9% tinham contrato temporário estabelecido sem especificação da carga horária semanal.

Compreende-se, então, que o tempo de docência está diretamente ligado ao ciclo de vida profissional do professor. Huberman (1995) caracteriza tais períodos em seis fases ou ciclos, descritos em: entrada (corresponde aos três primeiros anos de carreira, que são marcados pelos contatos iniciais, caracterizados pela sobrevivência e pela descoberta); estabilização (do 4º a 6º ano, momento em que ocorre a consolidação das habilidades, maior autonomia nas situações do dia a dia e solidificação das práticas pedagógicas); diversificação e experimentação (do 7º a 25º ano - é o período em que há uma busca por atualização e melhores expectativas profissionais, mas pode ser marcado também por desapontamentos causados principalmente pelos fracassos e por decepções). Entre o 15º e o 25º ano, há o que Huberman (1995) classificou como questionamentos ou redelineamentos. Continuando, existe o conservantismo (25º a 30º ano, podem aparecer, nesse período, algumas características, como, a primeira serenidade e distanciamento, o professor apresenta maior tranquilidade e vai se

distanciando em relação aos acontecimentos ligados à docência. Nessa fase, o professor se torna mais rígido e resistente à mudanças e inovações.

Nascimento e Graça (1998) adaptaram o modelo de Huberman (1995) para a realidade portuguesa e dividiram os ciclos em: entrada ou sobrevivência (constitui os três primeiros anos, é um período marcado pela transição da formação inicial para a atuação no mercado de trabalho); consolidação (4 a 6 anos correspondem à efetivação das competências pedagógicas e conhecimentos curriculares), diversificação ou renovação (7 a 19 anos, é uma fase marcada pela diversidade de atividades e buscas de novos conhecimentos) e maturidade ou estabilização (20 a 35 anos é um momento marcado pela experiência e por questionamentos sobre a própria atuação profissional).

Nesta pesquisa, utilizou-se o ciclo de desenvolvimento profissional elaborado por Nascimento e Graça (1998), ficando assim distribuído o tempo de trabalho dos docentes participantes desta pesquisa: 39 docentes que representam 46,5% da amostra responderam que tinham menos de três anos de docência, isso significa que estavam, segundo Nascimento e Graça, no tempo de entrada ou sobrevivência no magistério; 21(25%) dos professores afirmaram que estavam lecionando entre 4 a 6 anos, esse tempo de trabalho é denominado segundo os autores como período de estabilização. No período de diversificação e estabilização, que são de 7 a 19 anos de trabalho, 16 (19%) dos docentes responderam enquadrar-se nesse ínterim. No ciclo considerado como maturidade ou estabilização dos 20 aos 35 anos de magistério, 8 (9,5%) responderam vivenciar este ciclo no seu trabalho.

Com relação ao número de escolas que os professores de Educação Física ministravam aulas, a maioria afirmou atuar em apenas uma escola (42,86%) e (35,71%) dos docentes confirmaram lecionar em pelo menos duas escolas. Logo, compreende-se que tal resultado deve-se ao fato de que os referidos professores tinham uma carga de 20 horas de trabalho.

**Tabela 3** - Descrição de outros locais de atuação profissional do Professor de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. ( n=34)

<b>Outros locais de trabalho</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Academia	8	24
Estúdio ( <i>personal training</i> )	2	6
Escolinhas de iniciação esportiva	5	15
Recreação	3	9
Instituição de ensino superior	2	6
Outros	14	40
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

<b>Jornada de trabalho em outras instituições</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 20 h	19	56
30 h	10	29,5
40 h	2	6
50 h	2	6
+ 50 h	1	2,5
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Elaborado pela autora (2014)

Ao serem questionados sobre trabalharem em outros lugares além da escola, 34 professores responderam que possuíam vínculo com setores distintos como, 8 (24%) em academias, 2 (6%) em estúdio (*personal training*), 5 (15%) em escolinhas de iniciação esportivas, 3 (9%) com recreação; 2 (6%) em Instituição de Ensino Superior (IES), e 14 (40%) em outros locais. Esses dados assemelham-se aos encontrados por Farias *et al* (2008), Both *et al* (2010) e Moreira *et al* (2010). (Tabela 3).

No que se refere à quantidade de horas/semanais de trabalho em outras instituições, dos professores pesquisados, 19 (56%) informaram que trabalhavam em média menos de 20 horas/semanais e 10 (29,5%) desenvolviam uma jornada de 30 horas semanais. Com relação as 40 horas e 50 horas semanais, foram equivalentes, 2 professores que representaram (6%) respectivamente, e 1 docente afirmou trabalhar mais de 50 horas semanais em outros locais. De acordo com Codo, Vasques-Menezes (2002) e Esteves (1999), quando existe uma sobrecarga de trabalho, isso pode contribuir de maneira significativa para aumentar a incidência de doenças físicas e psicológicas, podendo gerar mal-estar no trabalho.

### **4.3 Os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho docente**

Esta seção buscou descrever os fatores relacionados ao nível de Satisfação e de Insatisfação com o trabalho docente de professores de Educação Física Escolar que lecionam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

Conforme citado anteriormente, nesta pesquisa, o protocolo de avaliação do grau de Satisfação e Insatisfação com o trabalho docente é composto pela dimensão objetiva do trabalho. Tal dimensão é composta de quatro componentes que correspondem às

características do trabalho em si e às condições para que o trabalhador possa realizar sua atividade.

São muitos os fatores que podem contribuir para a satisfação no trabalho. De acordo com Secco (2002), as principais características intrínsecas que devem ser percebidas pelo trabalhador em relação ao serviço são: a natureza interessante do trabalho; a diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo; a importância da relação com os alunos: o grau de autonomia percebida; o sentido de responsabilização e realização; o grau de implicação e de eficiência pessoal no trabalho; a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens e o envolvimento nas tomadas de decisões.

Para Secco (2002), estudar e compreender como se dá a satisfação no ambiente escolar, é algo fundamental em qualquer sistema educativo. Para isso, é necessário identificar fatores profissionais que influenciam o modo como esses docentes pensam, avaliam e agem no contexto de trabalho. Para a autora, esse conhecimento do mundo profissional dos professores pode guiar as políticas educativas e as tomadas de decisões de quem tem a seu cargo a implementação de estratégias geradoras de satisfação nesse grupo de profissionais.

Nesse sentido, apontar os componentes de satisfação com o trabalho e o bem-estar dos professores de Educação Física Escolar que atuam em Campo Grande, MS ajuda a compreender como esse profissional se sente em relação às condições objetivas que envolvem o seu trabalho.

O questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente é composto de quatro componentes que constituem a totalidade do trabalho, que são:

1. Componente da atividade laboral;
2. Componente das relações interpessoais;
3. Componente das condições socioeconômicas;
4. Componente concreto;

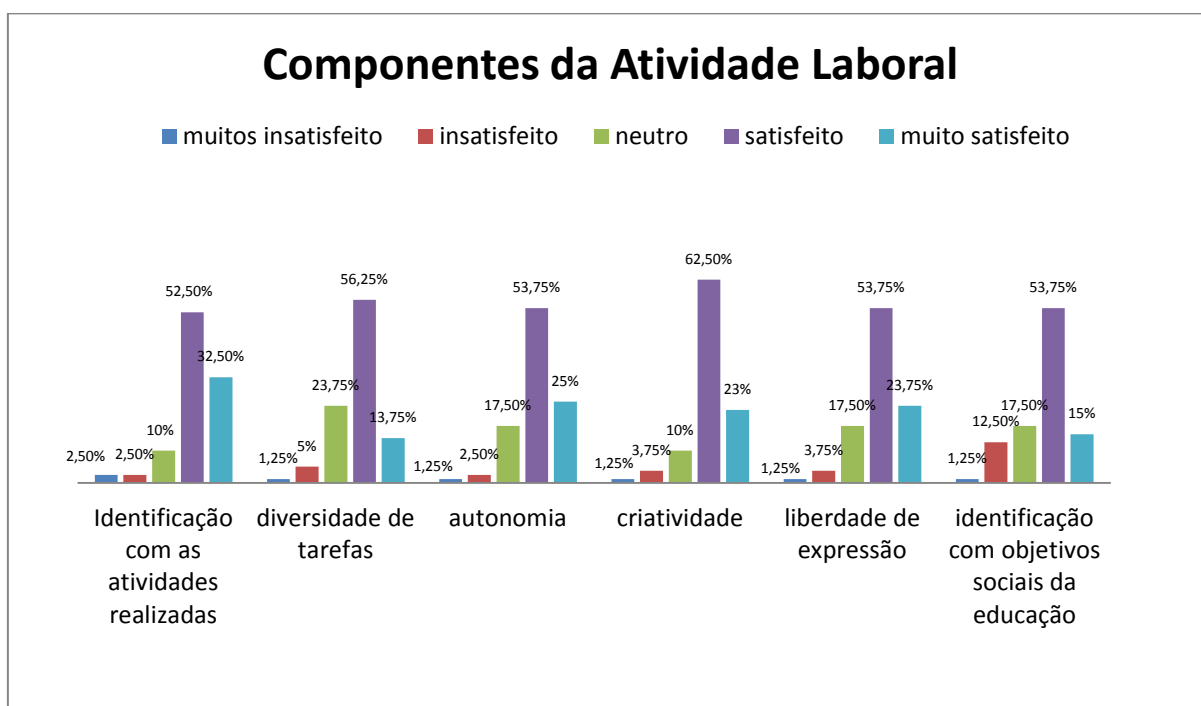
A seguir, discutir-se-á, separadamente, cada componente e o grau de satisfação/insatisfação dos professores investigados nesta pesquisa com os aspectos que envolvem seus componentes.

### 4.3.1 Componente da atividade laboral

Os componentes da atividade laboral são fatores por meio dos quais o professor de Educação Física pode avaliar os seguintes aspectos que envolvem seu trabalho: identificação com as atividades realizadas, a diversidade de tarefas, autonomia, criatividade, liberdade de expressão e identificação com objetivos sociais da Educação.

Pode-se observar no gráfico 1, que existe um alto índice de satisfação com esse componente.

**Gráfico 1-** Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação aos componentes da atividade laboral por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. (n=84)



Elaborado pela autora (2014)

Em relação à identificação com as atividades realizadas, os professores responderam: satisfeitos (52,50%), seguidos de muito satisfeitos (32,50%), neutros 10% e simultaneamente 2,50% afirmaram estar insatisfeitos e muito insatisfeitos. (Gráfico 1)

Esse resultado é semelhante ao encontrado por Godoi (2013) em sua pesquisa, “O bem-estar subjetivo e trabalho docente: trajetórias de vida dos professores de arte”, os professores apresentaram maior índice de satisfação com as atividades realizadas.



Dos 57 professores que responderam ao questionário, 51 afirmaram estar satisfeito ou muito satisfeito com esse componente.(grifo nosso)

A identificação com a atividade realizada está muito presente nas aulas de Educação Física, pois como afirmam Krug e Krug (2008) muitos dos profissionais que escolhem essa carreira se identificam com as atividades físicas e/ou esportivas. Acredita-se que a escola é um espaço propício para ampliar o repertório de habilidades físicas e esportivas dos alunos, fazendo com que muitos professores de Educação Física se identifiquem com as atividades trabalhadas.

Os professores de Educação Física Escolar afirmaram que, em relação à diversidade de tarefas, a maioria dos profissionais encontram-se satisfeitos (56,25%), seguido da condição neutro (23,75%), muito satisfeito (13,75%), insatisfeitos (5%) e muito insatisfeitos (1,25%) (gráfico 1). Segundo Rosário e Darido (2005), os conteúdos da Educação Física possuem um vasto teor formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos. Entre eles estariam os jogos, as brincadeiras, os cantos, os esportes, as ginásticas, as lutas, dentre outros. Para as autoras supracitadas, esse conjunto de práticas tem sido chamado de cultura corporal de movimento, que é um conjunto de saberes diversificado e riquíssimo, no qual o professor pode trabalhar na escola.

Baseada nessa afirmação compreende-se que o professor de Educação Física Escolar percebe que na sua profissão existe uma diversidade de atividades que podem ser realizadas nas suas aulas, e que esse grupo pesquisado sente-se, em sua maioria, muito satisfeito e satisfeito com essas diferentes possibilidades de ministrar suas aulas.

No item autonomia, 25% dos professores se sentem muito satisfeitos, (53,75%) satisfeitos, (17,70%) neutros, (2,50%) insatisfeitos e (1,25%) muito insatisfeitos (gráfico 1). Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Guterres e Santos (2012) em um estudo feito com 106 professores unidocentes, das séries iniciais do município de Alegrete, RS, no qual 56,6% dos professores pesquisados afirmaram estar satisfeito com a autonomia e 11,3%, muito satisfeito.

Secco (2002) afirma que cada indivíduo confere a importância e a necessidade da autonomia para o seu trabalho e que quando elas existem, podem contribuir de forma significativa para o bem-estar profissional.

No que concerne à criatividade, apresentaram-se os seguintes resultados: (23%) muito satisfeito, (62,50%) satisfeito, (10%) neutros, (3,75%) insatisfeitos, (1,25%) muito insatisfeitos (gráfico 1). Pode-se observar, com relação a esse item, que a maioria

dos professores encontra-se satisfeito ou muito satisfeito. Tais resultados são parecidos aos encontrados por Godoi (2013), em que dos 57 sujeitos da pesquisa, 52 afirmaram estar satisfeito com esse fator.

Compreende-se que a criatividade, muitas vezes, faz parte das aulas, pois dependendo da faixa etária, do desenvolvimento dos alunos, do material e espaço disponíveis, o professor precisa adaptar as aulas e reinventar as atividades que se adaptem à turma. Tudo isso faz com que o professor procure novas formas de fazer algumas atividades já consolidadas.

No item liberdade de expressão, os docentes desse universo de pesquisa relataram que (23,75%) estão muito satisfeitos, (53,75%) satisfeitos, (17,50%) neutros, (3,75%) insatisfeitos e (1,25%) muito insatisfeitos (gráfico 1). Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Dias (2001), que ao pesquisar professores de administração de empresa, constatou que eles se encontravam muito satisfeitos com essa variável.

Em relação à identificação com os objetivos sociais da educação, 15% dos professores afirmaram estar muito satisfeitos; 53,75% satisfeitos; 17,50% neutros; 12,50% insatisfeitos e 1,25% muito insatisfeitos (gráfico 1). Para Rocha e Felli (2004), a identificação com o trabalho pode muitas vezes estar relacionado em gostar da profissão. Compreende-se, nesse sentido, que tal fator quando satisfatório pode contribuir para o bem-estar na profissão.

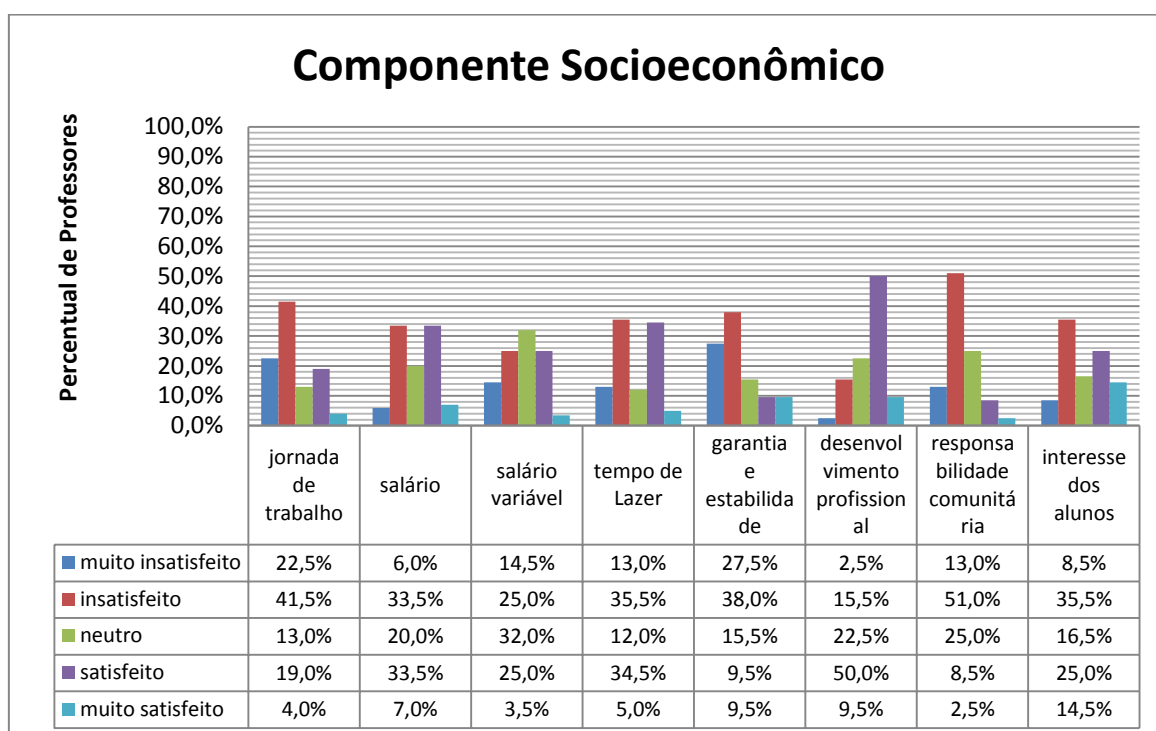
Pode-se verificar que, em relação ao grau de satisfação e insatisfação com o trabalho por conta dos componentes da atividade laboral por Professores de Educação Física, todos os itens foram avaliados pela maioria dos docentes como satisfeito e muito satisfeito. Entende-se que, em relação a esse componente, os professores apresentam bem-estar.

#### **4.3.2 Componente socioeconômico**

Esse componente abarca aspectos sociais e econômicos relacionados ao trabalho. Ele é composto pelos seguintes fatores: jornada de trabalho, salário, salário variável, tempo de lazer, garantia e estabilidade, desenvolvimento profissional, responsabilidade comunitária e social da escola e interesse dos alunos.

De acordo com Rebolo (2005), quando esse componente do trabalho é avaliado como satisfatório, indica que a escola (empresa) está oferecendo as condições necessárias para garantir uma articulação do professor com a realidade e com a sociedade, que possibilita a sua inserção no grupo social e profissional ao qual ele pertence.

**Gráfico 2** - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação ao componente socioeconômico por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. ( n=84)



Elaborado pela autora (2014)

Com relação à jornada de trabalho, os professores de Educação Física Escolar afirmaram que 4% estão muito satisfeitos; 19% satisfeitos; 13% neutros; 41,5% insatisfeitos e 22,5% muitos insatisfeitos (gráfico 2). Esses resultados assemelham-se aos de Boht, Nascimento e Borgado (2008), em que os professores de Educação Física de Santa Catarina apresentaram insatisfeitos em relação à jornada de trabalho.

Os menores níveis de satisfação foram descritos pelos professores de Campo Grande. Em relação aos salários, 7% muito satisfeitos, 33,5% satisfeitos, 20% neutros, 33,5% insatisfeitos e (6%) muitos insatisfeitos (gráfico 2). Os estudos realizados por Both, Nascimento e Borgato (2008), Farias *et al* (2008), Both *et al* (2010), Farias *et al* (2013), apresentaram maior índice de insatisfação também em relação aos salários.

Com relação ao salário variável<sup>4</sup> 3,5% estão muito satisfeitos; 25% satisfeito; 32% neutros; 25% insatisfeitos e 14,5% muitos insatisfeitos (gráfico 2). Nesse item, os professores dessa pesquisa apresentaram-se poucos satisfeitos. Para Secco (2002), os incentivos financeiros contribuem para uma melhor equidade na percepção do bem-estar no trabalho.

Quanto ao tempo de lazer, 5% dos docentes relataram estar muito satisfeitos; 34,5% satisfeitos; 12% neutros; 35,5% insatisfeitos e 13% muitos insatisfeitos (gráfico 2). Moreira *et al* (2010) afirma que um dos fatores ligados ao sentimento de realização com o trabalho é o equilíbrio do tempo entre o labor e o lazer. O lazer para Cavallari e Zacharias (1994) é um estado de espírito, no qual o indivíduo em seu tempo livre busca o lúdico por meio de atividades que lhe proporcionem diversão, alegria e entretenimento. Compreende-se que esse fator é de algo que quando bem equilibrado com o tempo de trabalho colabora para o bem-estar no trabalho do docente.

No que se refere à garantia e à estabilidade, 9% dos deles responderam muito satisfeitos; 9% satisfeitos; 15,5% neutros; 38% insatisfeitos e 27,5% muito insatisfeitos (gráfico 2). Moreira *et al* (2009) observou em sua pesquisa que a realização profissional está ligada aos sentimentos de estabilidade e possibilidade de progressão.

O resultado sobre o item desenvolvimento profissional ficou assim descrito: 9,5% muito satisfeitos; 50% satisfeitos; 22,5% neutros; 15,5% insatisfeitos e 2,5% muito insatisfeitos (gráfico 2). Tal resultado assemelha-se aos encontrados por Farias *et al* (2013), nos quais 74,2% dos professores de Educação Física Escolar de Porto Alegre-RS por eles pesquisados afirmaram que estão satisfeitos com o fator relacionado ao trabalho docente.

A questão que indica a responsabilidade comunitária foi descrita pelos professores como, 2,5% muito satisfeitos; 8,5% satisfeitos; 25% neutros; 51% insatisfeitos e 13% muito insatisfeitos (gráfico 2). Essa questão refere-se à participação da família e da comunidade em relação às questões que envolvem a escola e os alunos.

Para Paula e Naves (2010), a insatisfação com a responsabilidade comunitária e social da escola pode estar vinculada às cobranças excessivas e as novas demandas sociais, que recaem sobre os professores. Ligam-se à reorganização sociológica da família que, nos tempos atuais, tem transferido para a escola a responsabilidade que antes lhes pertenciam, pressionando os docentes a assumirem e novos papéis. Isso,

---

<sup>4</sup> Salário variável nesta pesquisa significa horas extras, bônus, dias compensados, prêmios ou participação por produção.

segundo Gaspari *et al* (2006), faz com que os professores fiquem emocionalmente desgastados.

Os professores de Educação Física afirmam, quanto ao interesse dos alunos, como 14,5% muito satisfeitos; 25% satisfeitos; 16,5% neutros; 35,5% insatisfeitos e 8,5% muito insatisfeitos (gráfico 2). Para os professores, o bem-estar na aula só ocorre quando há o interesse dos alunos concomitantemente com a sua participação. Eles descrevem esse momento como algo que Csikszentmihalyi (1992) chamou de *fluir*, que é um estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância; é algo que ocorre quando corpo e a mente estão completamente mergulhados no desempenho de uma atividade.

Compreende-se que a boa relação com o aluno, o divertir-se dando aula, a possibilidade de executar o que se planejou, faz com que o professor tenha momentos de satisfação com a profissão docente.

Verificou-se também que, na descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho em relação ao componente socioeconômico, existe uma grande insatisfação frente a jornada de trabalho, salários, salário variável, tempo de lazer, garantia e a estabilidade, responsabilidade comunitária e interesse dos alunos. Somente com o fator desenvolvimento profissional foi que os professores relataram maior índice de satisfação.

Acredita-se que esses resultados aconteceram, pois alguns professores consideram sua remuneração baixa, que suas horas extras de trabalho não são recompensadas, que o trabalho absorve grande parte do seu dia a dia sobrando pouco tempo de lazer. Outro fator que aparece é que alguns docentes têm contrato temporário com a instituição de ensino, dessa maneira o docente não tem estabilidade no emprego causando muitas vezes insatisfação do trabalhador. É importante ressaltar também a insatisfação de alguns educadores em relação a falta de participação e interesse dos pais em relação ao aprendizado do alguns alunos fazendo com que o trabalho do professor de Educação Física Escolar fique prejudicado.

### 4.3.3 Componente Infraestrutural

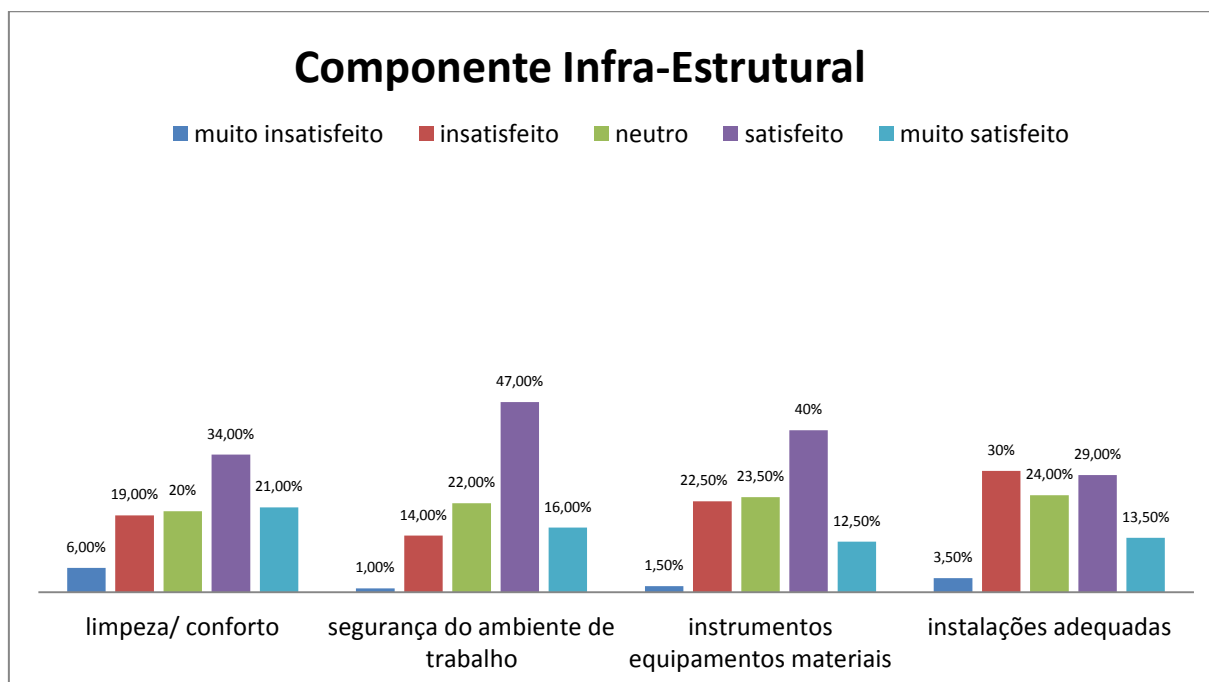
O componente infraestrutural refere-se às condições materiais, físicas e ambientais para a realização do trabalho docente. Nesta pesquisa, foram descritos os seguintes itens: limpeza e conforto, segurança do ambiente, instrumentos, equipamentos materiais e instalações adequadas.

Observa-se que o professor de Educação Física, além da sala de aula, conta como espaço físico de trabalho a quadra, o pátio da escola, *playground* (quando tem), ou outro espaço livre. No entanto, o mais utilizado é a quadra poliesportiva. Quanto aos recursos materiais, dependerá muito da faixa etária das crianças. As séries iniciais do ensino fundamental normalmente necessitam de recursos que desenvolvam as diferentes habilidades motoras (coordenação, agilidade, tempo-espaço, flexibilidade, velocidade, entre outras).

Para os alunos das séries finais do ensino fundamental, inicia-se a introdução às modalidades esportivas. Normalmente, necessita-se de recursos materiais como: bolas para diferentes modalidades, redes, raquetes, materiais para atletismo, jogos de mesa, etc. Muitos dos recursos para compra desses materiais são encaminhados para a escola via SEMED e outros são comprados com recursos destinados para esse fim.

O grau de satisfação e insatisfação desse componente pode ser observado no gráfico 3.

**Gráfico 3** - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação ao Componente infraestrutural por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. ( n=84)



Elaborado pela autora (2014)

Os professores de Campo Grande avaliaram a limpeza e o conforto como: 6% muito insatisfeitos; 19% insatisfeitos; 20% neutros; 34% satisfeitos e 21% muito satisfeitos (gráfico 3). Secco (2002) afirma que as condições ambientais do trabalho tais como higiene, temperatura, luz, entre outros, devem ser prioridade no local de trabalho, pois, esses fatores, quando realizados, podem gerar satisfação por parte do trabalhador e maior produtividade e interação entre colegas.

Compreende-se com isso que a limpeza e a segurança são fatores que dependem muitas vezes da gestão e do local onde se encontra a escola, pois, quem define quantas vezes a quadra será limpa e manutenção da escola é a gestão escolar. Porém, no que diz respeito à limpeza, isso também dependerá de onde a escola está localizada. Muitas vezes, quando a instituição está presente em bairros mais periféricos, sem asfalto, com muito terra ou areia em volta, dificilmente os funcionários da limpeza conseguem mantê-la limpa.

É importante ressaltar que esses aspectos são fundamentais para uma boa aula de Educação Física, pois as atividades realizadas precisam de um ambiente limpo e seguro. As crianças e os adolescentes, muitas vezes, têm que correr, rastejar, subir, descer, sentar no chão, deitar, entre outros e, para isso, é necessário que o ambiente seja

adequado para a prática de atividades lúdicas, motoras e desportivas. Como foi mencionado anteriormente, essas atividades fazem parte dos conteúdos sugeridos pelo PCNs (2001) da Educação Física.

No que se refere à segurança do ambiente de trabalho, os docentes avaliaram esse fator descrevendo-o como, 1% muito insatisfeito; 14% insatisfeitos; 22% neutros; 47% satisfeitos e 16% muito satisfeitos (gráfico 3). Para Seco (2002), as condições de segurança no ambiente de trabalho são imprescindíveis, pois, esse item quando não adequado, pode causar insegurança e danos à saúde do trabalhador. Esses resultados aproximam-se dos encontrados por Both *et al* (2008), em que os professores, por eles pesquisados, encontravam-se satisfeitos com relação à segurança no trabalho.

Instrumentos e equipamentos materiais foram avaliados pelos docentes com os seguintes resultados, 1,5% muito insatisfeitos; 22,5% insatisfeitos; 23,5% neutros; 40% satisfeitos e 12,5% muito satisfeitos (gráfico 3) no que concerne às questões referentes aos equipamentos de trabalho. Esse resultado difere do encontrado por Silva e Krug (2007), no qual os professores de Educação Física da Região Central do Rio Grande do Sul descreveram insatisfação com as condições materiais para a realização do trabalho docente. Para os autores supracitados, a falta de condições materiais forma um sentimento de insatisfação em relação à docência e ao ambiente de trabalho.

No tocante à adequação das instalações, os professores descreveram que 5,5% estão muito insatisfeitos; 30% insatisfeitos; 24% neutros; 29% satisfeitos e 13,5% muito satisfeitos (gráfico 3). Esse resultado assemelha-se ao encontrado por Moreira *et al* (2010), no qual os professores de Educação Física da Rede Estadual do Paraná encontravam-se satisfeitos. Contudo, nos achados de Silva e Krug (2007), tais pesquisadores descrevem que os professores de Educação Física, por eles pesquisados, afirmaram estar insatisfeitos em relação às instalações de trabalho devido à falta de espaço físico para ministrar as aulas.

Verificou-se que, no que tange ao componente infraestrutural (segurança, instrumentos e equipamentos de trabalho, limpeza e instalação), o que apresentou maior satisfação entre os professores foi a segurança. Dos 84 questionários respondidos, 54 afirmaram estar satisfeitos e muito satisfeitos isso representa 64,3% dos professores. O que apresentou menor incidência de satisfação foram as instalações e os equipamentos de trabalho, apenas 36 (42,7%) docentes relataram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com esses fatores.

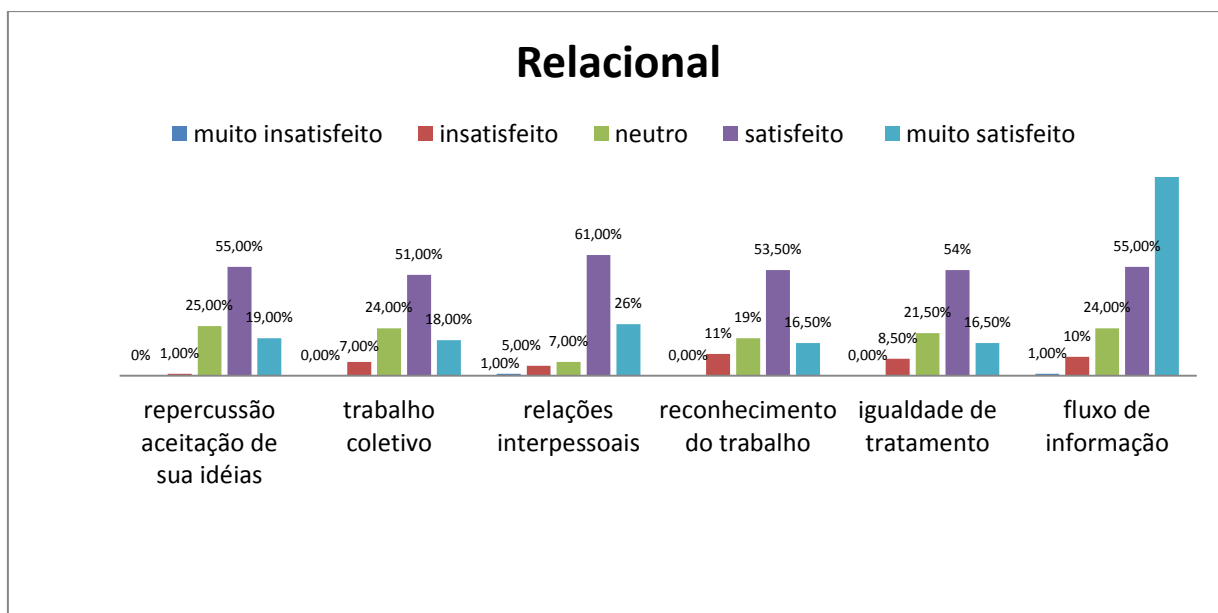


Segundo Snyder e Lopez (2009) para que o trabalho seja gratificante é necessário primeiramente que se consiga realizar a atividade profissional. Para tanto é preciso que o profissional tenha segurança, conforto, materiais adequados, boa remuneração, companheirismo, que a empresa lhe de suporte, e que o ambiente de trabalho seja harmonioso.

#### 4.3.4 Componente Relacional

Esse componente diz respeito ao modo como os professores se relacionam com os alunos e seus pares. No caso desta pesquisa, como os professores de Educação Física Escolar avaliam a sua relação interpessoal com o grupo escolar. Os fatores desse componente são: relações interpessoais; repercussão e aceitação das ideias dadas; trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências; reconhecimento do trabalho realizado; fluxo de informações e formas de comunicação; igualdade de tratamento.

**Gráfico 4** - Descrição do grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente em relação ao Componente Relacional por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. (n=84)



Elaborado pela autora (2014)

Ao ser questionado sobre a repercussão e aceitação de suas ideias, o professor de Educação Física avaliou esse fator como sendo, 1% insatisfeitos; 25% neutros; 55% satisfeitos e 19% muito satisfeitos (gráfico 4). Nenhum professor relatou estar muito insatisfeito.

Para Paula e Naves (2010), o bem-estar no trabalho só acontece e se renova na escola, quando são construídas dentro desses ambientes relações de respeito e confiança. Compreende-se que o respeito se faz no ambiente de trabalho, quando todos têm as mesmas oportunidades de expressar suas ideias e essas serem ou não aceitas pelo grupo.

Com relação ao trabalho coletivo, os docentes demonstram estar satisfeitos e muitos satisfeitos com esse item, como demonstrado a seguir, 7% insatisfeitos, 24% neutros, 51% satisfeitos e 18% muito satisfeitos (gráfico 4). Para Basso (1998), o trabalho coletivo pode possibilitar ao professor a construção de novas relações de trabalho, além de contribuir para o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas que impedem o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Verifica-se que esse item pode contribuir de forma significativa na construção de um corpo docente unificado que encontra apoio no colega e conseqüentemente que produza satisfação em estar participando do grupo de docentes da escola na qual se encontra.

No que concerne às relações interpessoais, 1% dos professores responderam estar muito insatisfeitos; 5% insatisfeitos; 7% neutros; 61% satisfeito e 26% muito satisfeitos (gráfico 4). Esses resultados são muitos parecidos com os encontrados por Moreira *et al* (2010) com os professores de Educação Física do Paraná. A relação interpessoal foi o aspecto mais relevante encontrado na pesquisa feita por Silva e Krug (2007).

Os pesquisadores supracitados afirmam que o sentimento de satisfação dos professores com a docência na escola é, em sua maioria, ligado às boas relações interpessoais no meio escolar. Isso leva ao entendimento de que a escola é um local adequado para o desenvolvimento dessas referidas relações.

Conforme citado pelos professores de Educação Física, eles se sentem satisfeitos com o reconhecimento do trabalho. Isso pode ser comprovado a partir dos seguintes resultados, 11% insatisfeitos; 19% neutros; 53,5% satisfeitos e 16,5% muito satisfeitos (gráfico 4). Nenhum professor se declarou muito insatisfeito nesse quesito. Esses resultados assemelham-se ao encontrado por Guterres e Santos (2012) em que os

professores das séries iniciais de Alegrete, RS afirmaram 57,% estar satisfeitos e 18,9% muito satisfeitos com o reconhecimento dos outros em relação ao seu trabalho.

Guterres e Santos (2012) afirmam que reconhecimento de quem está no dia a dia da escola, seja pelo aluno, pelos pares ou pela comunidade escolar, pelo trabalho desenvolvido revigora os ânimos e reafirma a crença no poder de uma intervenção sistematizada e planejada em favor do desenvolvimento de outros sujeitos. Guterres e Santos (2012) discorrem que ser valorizado nesse espaço, pelas pessoas de dentro da escola, é bastante recompensador e colabora para uma melhor construção social.

No que se refere à igualdade de tratamento, os docentes responderam 8,5% insatisfeitos, 21,5% neutros, 54% satisfeitos e 16,5% muito satisfeitos (gráfico 4). Nesse item, nenhum docente declarou estar muito insatisfeito. Cortesão (2010), ao pesquisar 141 professores (60 de Educação Física e 81 de outras disciplinas), em Portugal, verificou que a maioria dos docentes de Educação Física considera que existe partilha de momentos de convívio entre os colegas de o seu grupo disciplinar.

Cerca de 83,3% dos docentes afirmaram que não existe dificuldade de diálogo entre os colegas de Educação Física. É que eles possuem percepções mais positivas acerca da sua relação com o(a) diretor(a), com a comunidade e com os colegas das restantes disciplinas, apresentam um maior grau de participação na vida da escola.

Sendo assim, compreende-se que no que se refere à igualdade de tratamento, os professores de Educação Física Escolar dessa pesquisa percebem entre seus pares, gestão escolar e comunidade, o mesmo tratamento. Tal fator de satisfação pode contribuir de forma positiva para o bem-estar desse profissional.

Quanto ao fluxo de informação, a avaliação dos professores ficou assim distribuída, 1% muito insatisfeitos; 10% insatisfeitos; 24% neutros; 55% satisfeitos e 10,5% muito satisfeitos (gráfico 4). Entende-se que quando a escola se organiza para manter o professor informado sobre as ações, metas, reuniões, prazos e decisões, faz com que esse profissional possa se planejar, organizar e dinamizar suas rotinas de trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário uma boa organização escolar, que colaborará para o nível de satisfação deste docente.

É importante ressaltar que no componente relacional, nenhum dos professores assinalou estar muito insatisfeito com os itens: repercussão e aceitação de suas ideias, trabalho coletivo, reconhecimento do trabalho e igualdade no tratamento. O fator que apresentou maior nível de satisfação foi a relação interpessoal. De acordo com os dados,

dos 84 docentes que responderam no questionário 73 estavam satisfeitos ou muito satisfeitos com esse tópico.

O relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, segundo Secco (2002), diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas, que podem possibilitar a construção de uma autoidentidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade. Segundo a autora, esses fatores podem contribuir para um aumento da satisfação profissional.

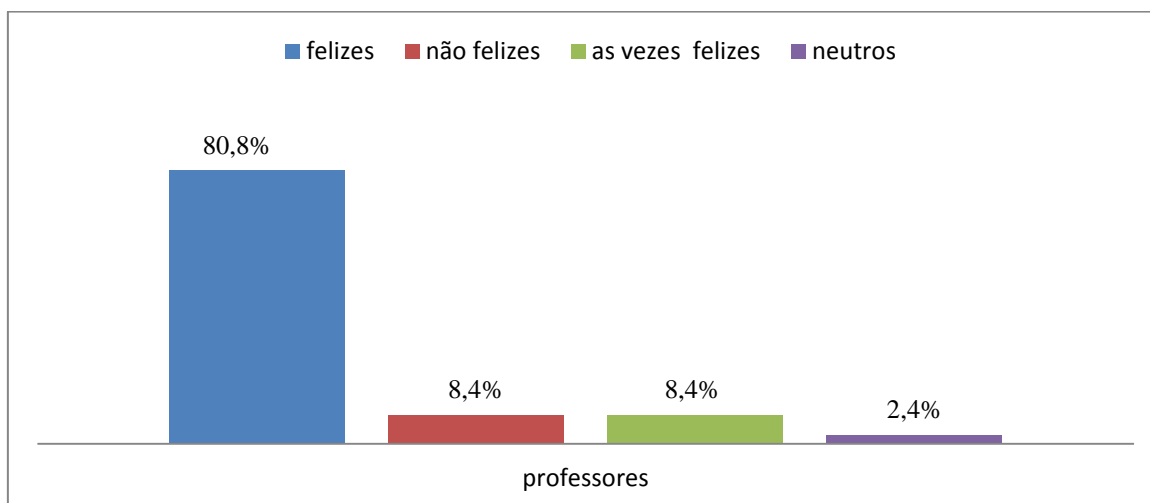
Para Rebolo (2005, 2012), esse componente, quando exercido de maneira positiva, é agradável, e se marcado por auxílio recíproco, em que exista apoio socioemocional e técnico, em que se é respeitada a individualidade do docente, pode fornecer subsídios para a realização mais satisfatória das tarefas da atividade laboral e auxiliar na gestão eficiente do próprio trabalho.

Em suma, no tocante ao grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente por Professores de Educação Física de Campo Grande, MS, os resultados demonstraram que a maioria dos professores estão satisfeitos com os fatores investigados.

#### **4.4 Percepção em Relação à Felicidade e ao Trabalho Docente**

Entende-se que a avaliação da felicidade só pode ser feita pelo próprio indivíduo. No que diz respeito ao bem-estar no trabalho, somente o professor pode afirmar se ele é feliz ou não com os seus afazeres na escola. Nesse sentido, serão descritas nessa seção as respostas das perguntas abertas, que tiveram o intuito de verificar como esses docentes se sentiam em relação ao seu trabalho, no que concerne à felicidade.

**Gráfico 5** - Descrição da percepção da felicidade por Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande – MS. (N= 83)



Elaborado pela autora (2014)

Pode-se observar, no gráfico 5, que o número de professores corresponde a 83. Isso ocorreu devido a um docente não ter respondido essa questão. Sendo assim, o resultado do gráfico 5 ficou assim definido, (80,8%) dos professores de Educação Física responderam ser felizes, (8,4%) afirmaram que não são felizes, (8,4%) que, às vezes, são felizes e (2,4%) são neutros em relação a essa questão. Esse resultado assemelha-se aos encontrados por Simões e Silva (2001), em que (86,70%) dos professores por eles pesquisados afirmaram ser felizes.

#### 4.4.1 Motivos que levam o professor de Educação Física a se sentir feliz

As razões que levam o professor a ser feliz com a profissão são diversas e pessoais. O quadro 3 a seguir demonstra os fatores relatados pelos sujeitos investigados, conforme suas percepções em relação à felicidade no trabalho.

**Quadro 3-** Descrição dos fatores relacionados à condição de felicidade em relação ao trabalho, relatados por Professores de Educação Física Escolar do município de Campo Grande, MS. Ordem por postos de importância decrescente.

- Gosto do que faço/ Identificação com a profissão
- Opção profissional/Sempre quis ser professor de Educação Física
- Contribuição para formação do aluno – função social
- Afetividade dos alunos para com o professor
- Trabalhar com esportes
- Participação dos alunos
- Trabalhar com crianças
- Relação com os colegas e alunos
- Trabalhar com pessoas
- Acredito na Educação Física
- Ser reconhecido/Valor de ser professor

Elaborado pela autora (2014)

Dos professores que afirmam serem felizes, muitos relatam esse sentimento por gostarem e se identificarem com a profissão escolhida, como se pode notar abaixo:

*Sim, faço o que gosto de trabalhar, com esportes, lazer e diversão. (53<sup>5</sup>)*

*Sim, porque eu me identifico com a área em todos os aspectos e não me vejo fazendo outra coisa e nem em outra área. (74)*

*Sim, pois sempre gostei de práticas esportivas, por isso optei pela Educação Física. (43)*

Segundo Tardif (2004), o saber profissional dos professores é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Nesse caso, pode-se afirmar que esses saberes também podem contribuir para a escolha da profissão, pois, conforme o autor, existem saberes pessoais que são adquiridos no meio social, no ambiente de vida na educação no sentido lato, nas atividades que realiza socialmente entre outros. Todos esses fatores ocorrem na própria história de vida e pela socialização primária desse docente.

Nunes e Godoi (2013) verificaram em sua pesquisa que o fato de que o professor de Educação Física, mesmo antes de adentrar ao curso de formação inicial, já se identificava, muitas vezes, com a prática esportiva e o gosto pelas atividades físicas, fazendo com que esses aspectos fossem um dos motivos para a escolha e permanência na profissão.

<sup>5</sup> Os números em parênteses são referentes ao número do questionário respondido pelo docente.

Para Hopf e Canfield (2001), o gosto pelo movimento/esporte como fator primário para a escolha da carreira se sobrepõe ao interesse desse profissional de se tornar um educador. No entanto, as autoras concordam, quando afirmam que, devido a essa experiência prévia do conhecimento prático, em seu estudo, a entrada na carreira dos docentes por elas pesquisados, tendo esses profissionais um início de profissão relativamente fácil.

Nesse sentido, os resultados encontrados, na presente pesquisa, sugerem que tais saberes podem contribuir para a escolha da profissão. No caso dessa pesquisa, esses conhecimentos com os esportes, atividades lúdicas e com a Educação Física Escolar, foram um dos fatores que colaboram para a escolha da profissão de professor de Educação Física.

No entanto, o sentimento de gostar da profissão, de se identificar com as atividades que realiza, de acordo com Jesus (1998) e Secco (2002), pode ser um conjunto de fatores motivadores e facilitadores no trabalho do professor e, conseqüentemente, pode contribuir para o bem-estar no trabalho.

Outro aspecto muito presente na descrição em relação ao sentimento de felicidade em ser professor é a relação interpessoal entre os professores investigados com os seus pares, alunos e comunidade escolar. Pode-se notar tal afirmação quando os mesmos relatam,

*Sim, a receptividade dos alunos é boa. Eles gostam muito da disciplina e temos um relacionamento muito bom. (47)*

*Sou muito feliz na profissão que escolhi, recebo recompensas afetivas todos os dias. É muito gratificante. (54)*

*Sim, pela questão profissional, de relacionamentos com os alunos, professores e equipe pedagógica me sinto muito realizado. (84)*

Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Silva e Krug (2007) em que, os professores por eles pesquisados, afirmaram que um dos fatores de satisfação com a profissão era a afetividade dos alunos e a boa relação no ambiente de trabalho. Para os autores, esses achados reafirmam que a escola pode ser um espaço adequado para o desenvolvimento de boas relações interpessoais.

Esses resultados reafirmam os encontrados no componente relacional anteriormente analisado (gráfico 4), os professores afirmaram estar muito satisfeitos e satisfeitos com este componente.

Segundo Meira (2002, p.31), “o ser humano é um ser do conhecimento, um ser que não é somente afetivo, mas é também cognitivo e social”. Logo, compreende-se que o professor não é somente um transmissor de conhecimento, mas que ele se envolve com o ambiente social no qual se encontra (a escola), tanto cognitivamente como afetivamente. Nesse sentido, acredita-se que as relações interpessoais fazem parte do trabalho do professor de Educação Física Escolar e, quando bem avaliadas pelos docentes, contribuem para que se sinta integrado no ambiente de trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005, p 151), “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva.” Compreende-se que, quando essa relação é de afeto positivo o trabalho será gratificante e bem sucedido, e isso gera reciprocidade entre professor/aluno de respeito e colaboração. Contudo, quando existe afeto negativo na relação, pode surgir o que Bueno e Lapo (2001) chamaram de absenteísmo da profissão docente. Para Esteves (1999), esses fatores podem gerar o que Codo (1999) denominou de *síndrome burnout*, que seriam as doenças associadas à profissão.

No entanto, neste estudo, os resultados demonstram que a maioria dos professores apresentaram, em relação aos alunos e pares, afetos positivos que têm contribuído para uma relação harmoniosa entre eles.

A questão da formação do aluno/cidadão está muito presente nas respostas dadas pelos professores, que se sentem responsáveis por contribuir para que esse aluno se torne um cidadão com valores, que compreenda a importância de uma vida saudável, que tenha responsabilidade. Para esses docentes, pode-se, por meio das atividades físicas, contribuir de forma significativa para a formação desses alunos.

*Sim, porque vem ao encontro com que eu gosto que é estar contribuindo na formação do cidadão, é gratificante. (33)*

*Sim, porque posso ensinar passar conhecimento, fazer a diferença na vida de muitos adolescentes, ajudar a contribuir para uma vida saudável e de responsabilidade. (67)*

*Sim, faço o que gosto e acredito na relevância do meu trabalho, isto é, ele acrescenta valores na vida dos meus alunos. (68)*

Nesta pesquisa, percebe-se que os professores de Educação Física Escolar se veem como profissionais responsáveis pela formação e transmissão de conhecimentos específicos da Educação Física para os seus alunos.



Segundo Tardif e Lessard (2005), o professor alimenta o sentimento de contribuir para a formação dos seus alunos, que formarão, mais tarde, a sociedade. Tardif (2005) ainda afirma que o professor se sente realizado e tem prazer em transmitir aos jovens novos conhecimentos.

No Brasil, o que norteia os conteúdos de Educação Física Escolar, que devem ser transmitidos aos alunos é o conteúdo contido nos PCNs (2002) que traz como uma das responsabilidades do professor, desenvolver nas aulas de Educação Física, a compreensão por parte do aluno frente a questões relacionadas à cidadania. Esse objetivo tem como meta a formação de alunos que sejam capazes de atitudes positivas em relação a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade sexual.

Para Darido *et al* (2001), o professor além de trabalhar com as questões ligadas à cidadania, deve contextualizá-las para que o aluno possa aprender e relacioná-la ao seu dia a dia. Os autores ainda afirmam que, para a formação do aluno ser efetiva, o professor deve articular o aprender a fazer, o saber por que está fazendo e como se relacionar com esse fazer, para assim integrar o cidadão na esfera da cultura corporal e na formação do indivíduo.

No quadro 3, um dos fatores que faz o professor de Educação Física feliz é ser reconhecido.

*Sim, pois faço o que gosto e sou reconhecido por isto. (46)*

*Sim, porque sou valorizado como professor, pela minha família, no ambiente escolar, e no meio social em que vivo. (72)*

Muitos estudiosos, como Rebolo (1999), Codo (1999), Esteve (1999), Lipp (2002) discutiram a falta de reconhecimento e valorização no trabalho docente, suas causas e consequências no trabalho e na saúde do professor. Entretanto, Jesus (1998), (2002), (2006), Secco (2002), Rebolo (2005) trazem uma nova proposta de estudo sobre o labor do professor que é o bem-estar docente, no qual discutem fatores positivos relacionados ao dia a dia do professor, como esse se sente em relação ao seu trabalho. Nesse estudo, é demonstrado que, apesar de problemas que afetam a carreira desse profissional, muitos deles se sentem valorizados e respeitados pela família, pelo grupo de trabalho e por alguns alunos.

Para Jesus (1998), um dos fatores que podem contribuir para que o professor se sinta valorizado, é ter um ambiente de trabalho que promova o bem-estar, como, estratégias de enfrentamentos de situações de conflito, identificação de fatores de mal-estar, estratégias para enfrentar a indisciplina do aluno, uma gestão dinâmica e

participativa, trabalho em equipe, controle da agressividade, participação da sociedade e o diálogo sobre os problemas que se encontram na escola.

Secco (2002) descreve que, qualquer profissional aprecia e valoriza o elogio ao seu trabalho, assim como o reconhecimento, quando vindo dos quadros de chefia ou de colegas que o respeitam. A autora complementa que além dos fatores afetivos causados por esse reconhecimento e valorização, eles podem proporcionar um *feedback* em relação à sua competência, na condução das suas atividades de labor e nas atitudes acertadas em relação ao seu trabalho.

Pode-se observar que são muitos motivos que contribuem para que o professor de Educação Física Escolar de Campo Grande, MS se sinta feliz com a profissão que escolheu. Nesse estudo, constatamos que a maioria dos docentes afirma que são felizes. Acredita-se que os motivos por eles elegidos contribuem de forma significativa para se sentirem bem com a sua profissão.

#### **4.4.2 Fatores da Instituição Escolar e da Sala de Aula que Levam os Professores de Educação Física a se Sentirem Felizes**

Compreende-se que a instituição escolar é um espaço de aprendizagem, de trabalho, de sociabilização e de relacionamentos, no qual o professor desempenha suas funções. Entretanto, para isso, são necessárias condições propícias para o desempenho de suas tarefas diárias. Nesse sentido, verifica-se o que pode proporcionar ou facilitar a felicidade docente.

**Quadro 4** - Descrição dos fatores relacionados à instituição escolar e à sala de aula na condição de felicidade de Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS. Ordem por postos de importância decrescente.

- Interesse e participação dos alunos pela aula
- Apoio da escola (direção, equipe pedagógica, administrativo)
- Relação interpessoal com os colegas
- Conseguir passar os conteúdos propostos
- Liberdade para desenvolver as atividades
- Convívio com as crianças /Trabalhar com crianças
- Sintam-se útil para a sociedade na formação do cidadão
- Condições materiais/Estrutura física da escola
- Reconhecimento
- Estabilidade
- Ambiente agradável

Elaborado pela autora (2014)

Para os professores de Campo Grande, um dos motivos que os fazem felizes na escola é o interesse e a participação dos alunos durante as aulas. Pode-se observar essa descrição nos relatos apresentados abaixo,

*Quando você percebe que aquela aula valeu a pena, deu resultado, chamou a atenção da maioria dos alunos. (7)*

*Quando consigo desenvolver meu planejamento, com êxito e obtenho resultados positivos. (31)*

*Minha felicidade é propiciada quando, o em sala de aula, consigo passar uma mensagem e os alunos se interessam em aprender. (37)*

Segundo Jesus (1998), o desejo do discente em participar da aula se dá muitas vezes quando ocorre a identificação do aluno com o professor. Esse fato faz com que haja uma satisfação na relação estabelecida entre ambos.

Para Tardif e Lessard (2005, p.150), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Nessa relação tão complexa entre alunos e professor, segundo Tardif e Lessard (2005), haverá tensões e alegrias no cotidiano do docente, principalmente, no que concerne a fazer com que os alunos aprendam o que é proposto. Quando o professor percebe que houve participação e aprendizagem por parte dos discentes, muitas vezes isso gera uma satisfação em relação aos alunos e ao trabalho.

Para Snyder e Lopez (2009), um dos fatores para que o emprego se torne gratificante é a sensação de estar desempenhando bem suas funções e atingindo as metas estabelecidas.

Mariano e Muniz (2006) descrevem que a vivência do prazer no trabalho docente está vinculada ao sentimento de utilidade em poder contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Esse sentimento de utilidade é expresso de forma variada entre as professoras por eles pesquisadas, algumas o associam ao fato de poder realizar em sala de aula a atividade planejada, ou seja, conseguir atingir o objetivo proposto para aquela aula. Outras professoras, por sentirem que podem proporcionar aos alunos a oportunidade de um futuro melhor e ainda aquelas que sentem prazer em promover mudanças progressivas no comportamento dos seus alunos.

Compreende-se, neste estudo, que as metas estabelecidas pelo professor encontram-se em seu planejamento, objetivos, conteúdos, e avaliação das atividades realizadas. Quando esses fatores se completam, existe a sensação de ter conseguido atingir o que foi proposto, porém para isso, existe a necessidade da contrapartida, que são a participação e o interesse dos alunos.

No que concerne ao item apoio da escola (direção, equipe pedagógica, administrativo) (quadro 4), esse apareceu como algo relevante para a felicidade do professor no ambiente escolar.

Para Esteves (1999), o apoio entre os profissionais que se encontram envolvidos com o trabalho docente fortalece o convívio entre eles, ao mesmo tempo, que ajuda a lidar com os problemas vivenciados no dia a dia de trabalho.

Silva, Silva e Ferreira (2012) verificaram, em sua pesquisa, que um dos motivos de bem-estar de uma Escola Municipal de Recife era a participação efetiva da gestão como líder do corpo docente, assumindo um papel predominante no processo escolar, demonstrando aos docentes, interesse pelas questões do ensino, incentivando o trabalho em equipe e assegurando as condições básicas para o desempenho efetivo das funções essenciais escolares, criando, assim, condições favoráveis de trabalho.

De acordo com Jesus (1998), o apoio da equipe técnica deve ocorrer no plano comportamental, colaborando com o professor no desenvolvimento de suas competências profissionais, no plano cognitivo, adequando crenças, expectativas e atribuições para o docente e emocional, dando suporte social para que esse professor se sinta integrado ao grupo de trabalho.

Para Nunes e Teixeira (2000), o apoio pedagógico é essencial para o trabalho docente, principalmente no que diz respeito aos professores iniciantes.

Verifica-se que o professor se sente feliz quando percebe que existe um grupo que apoia seu trabalho, fazendo com que ele não se sinta num trabalho solitário. Para

Paula e Naves (2010), o sentimento de bem-estar renova-se quando o docente consegue vivenciar, no ambiente de trabalho, relações de respeito e confiança por parte da instituição escolar.

Nos itens condições materiais, estrutura física da escola e ambiente agradável de trabalho, os professores afirmam que, na instituição onde trabalham, essas condições são respeitadas para o desenvolvimento do serviço.

Muitos pesquisadores como Jesus (1998), Csikszentmihalyi (1992), Secco (2002) afirmam que, quando o ambiente de trabalho oferece condições físicas e psicológicas positivas, o trabalhador tende a gostar do trabalho e, conseqüentemente, sentir feliz com a função que exerce.

Esses dados assemelham-se aos encontrados por Soriano e Winterstein (1998) nos quais os professores de Educação Física relataram estar mais satisfeitos com os recursos materiais para ministrar suas aulas do que os professores de outras disciplinas.

Silva e Damazio (2008), ao pesquisarem o espaço físico de 10 escolas na cidade de Teresópolis e relacioná-lo ao ensino da Educação Física, consideraram que, diante da realidade observada, as instalações e espaço físico adequados são fatores essenciais para a execução de um bom trabalho. Caso contrário, a falta de manutenção e de materiais pode comprometer de modo significativo o trabalho pedagógico da Educação Física Escolar.

Tanto a quadra como os materiais utilizados nas aulas de Educação Física Escolar são recursos pedagógicos. Canestraro, Zulai, Kogut (2008) afirmam que, quando a gestão escolar se preocupa em equipar a escola com os materiais referentes às aulas, bem como destina especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos, ela contribui para aulas mais diversificadas e satisfação por parte do docente.

No que se refere à estabilidade no emprego, esse item foi colocado como fator de felicidade para o professor.

Os professores de Educação Física Escolar da Rede de Ensino Municipal de Campo Grande, MS podem ser, em relação ao vínculo empregatício, efetivos ou substitutos.

O professor efetivo, segundo o Estatuto Municipal do Servidor lei complementar n. 190, de 22 de dezembro de 2011. Art. 8º inciso III, é aquele que ocupa um cargo com vínculo indeterminado, em decorrência de aprovação em concurso público, cujos

direitos, deveres e responsabilidades são previstas na legislação instituidora do regime jurídico estatutário;

O professor substituto, de acordo com o inciso III do art. 53, da Lei n. 4.722, de 1º de janeiro de 2009 e tendo em vista o disposto no inciso IV, do artigo 293, da Lei Complementar n. 190, de 22 de dezembro de 2011, pode ser convocado a inscrever-se no Cadastro de Professores Temporários da Prefeitura Municipal de Campo Grande, para ministrar aulas na Rede Municipal de Ensino, em regime de substituição por um tempo determinado.

De acordo com Cardoso (2003), a estabilidade da garantia do emprego é um grande atrativo para o profissional de Educação Física que busca uma vaga na escola pública, pois pode gerar vínculo com a instituição e segurança com a estabilidade financeira.

A estabilidade financeira, segundo Bueno e Lapo (2003), pode ser um fator de tranquilidade para o indivíduo, podendo esse realizar projetos, adquirir bens, entre outros. Outros fatores elencados pelas autoras são que, independentes das mudanças das condições de vida do funcionário, esses podem contar com a estabilidade e o recurso financeiro que estarão à sua disposição como pagamento do seu trabalho.

Gatti e Barreto (2009) descreveram que, nos últimos anos, ocorreu o aumento de cursos de licenciatura em todo o país, conseqüentemente, o aumento de profissionais no mercado de trabalho. Contudo, em algumas licenciaturas ainda faltam profissionais (física, química, matemáticas) e em outras existem um grande número de professores licenciados em busca de colocação no mercado de trabalho.

Compreende-se que, nas regiões onde já existem muitos professores, esses buscam a estabilidade do concurso público para se manter no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ter tranquilidade e satisfação.

Logo, de acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que os professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande, MS, em relação à instituição escolar e à aula, os motivos que os fazem felizes em exercer sua função nas escolas são: interesse e participação dos alunos, apoio da escola, relação interpessoal, conseguir atingir os objetivos propostos para aula, autonomia, formação dos alunos, condições materiais e físicas e estabilidade.

#### 4.4.3 Fatores que Dificultam ou Impedem a Felicidade do Professor de Educação Física

Há muitos estudos que discutem as dificuldades encontradas no trabalho docente, entre eles pode-se destacar a pesquisa de Esteve (1999), Rebolo (1999), Codo (1999), Lipp (2002). Esses estudiosos descreveram fatores que geram mal-estar docente, evasão no trabalho, doenças associadas ao labor do professor, o estresse causado pelo trabalho do professor.

Nesse sentido, compreende-se que, para um professor exercer sua função, ele necessita de condições físicas e psíquicas adequadas de trabalho e que, quando isso não ocorre, surgem conflitos em relação ao seu labor. Por isso, essa seção pretende discutir acerca das dificuldades descritas pelos docentes que ministram aula de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Campo Grande, MS.

**Quadro 5** - Descrição dos fatores de insatisfação/infelicidade em relação à Instituição Escolar de Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. Ordem por postos de importância decrescente.

- Falta de recursos materiais e infraestrutura
- Falta de participação dos alunos
- Indisciplina dos alunos
- Falta de participação dos pais
- Dividir o espaço de trabalho
- Falta de tempo
- Apoio da equipe escolar
- Falta de autonomia
- Turmas numerosas
- Desorganização da gestão escolar
- Remuneração
- Estresse

Elaborado pela autora (2014)

Os professores que apresentaram insatisfação com o trabalho elegeram a falta de recursos materiais, a infraestrutura e a divisão do espaço (quadra poliesportiva) como um dos fatores que contribuem para que eles não sejam tão felizes.

*Condições de trabalho, aula lotada, pouco material, falta de estrutura. (06)*

*A quadra não é coberta, não temos vestiários, a infraestrutura dificulta uma felicidade maior. (17)*

*Falta de tempo para desenvolver as atividades. (15)*

*Falta de espaço, certo tipos de materiais, que poderiam melhorar a qualidade da aula. (42)*

*Na Educação Física, dividimos o espaço com outras salas o que impede ou dificulta muito nosso trabalho. (59)*

Os índices de insatisfação com os recursos materiais, as instalações e a falta de tempo para executar as atividades, apresentaram-se no questionário de grau de satisfação e insatisfação, no qual, uma parte dos professores se declarou insatisfeito ou muito insatisfeito com esse fator.

Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Silva e Krug (2007), Canestraro, Zulai, Kogut (2008) que, ao entrevistarem professores de Educação Física, esses profissionais apresentaram um alto índice de insatisfação com a falta de recursos materiais e espaço físico comprometendo o andamento e a organização das aulas.

Para Bracht (2003), quando existem materiais, equipamentos e instalações adequadas, isso faz com que as aulas de Educação Física e o professor tenham melhores condições de planejamento, com diferentes conteúdos e objetivos. No entanto, a ausência ou insuficiência desses recursos podem comprometer o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, desestimular o professor.

Canestraro, Zulai, Kogut (2008) afirmam que para o professor de Educação Física se sentir satisfeito e valorizado, é necessário equipar as escolas com materiais, fazer manutenção das quadras esportivas e dos equipamentos, organizar os espaços e proporcionar um tempo para planejar e executar suas atividades.

Compreende-se que a falta de espaço físico faz com que muitas vezes o professor precise dividir o espaço com os outros colegas. Isso gera desconforto e limita o trabalho do docente. Como consequência, isso dificulta a execução do que foi planejado no tempo determinado hábil. Todos esses fatores podem desestimular ou até mesmo desencantar o professor em relação ao seu trabalho.

No que se refere à falta de participação dos alunos nas aulas, a violência, turmas numerosas e falta de participação dos pais, são fatores que os professores mencionaram como causadores de infelicidade no trabalho, como se pode observar a seguir:

*A indisciplina dos alunos, avalio como sendo a falta da participação das famílias como um elemento que contribui para isso. (35)*

*O número muito grande de alunos e o desinteresse dos mesmos, a indisciplina e a falta de apoio dos pais. (32)*



*O que dificulta é quando temos problemas de agressão entre os alunos. (63)*

Esteves (1999) afirma que os problemas encontrados no dia a dia do professor, muitas vezes, podem gerar mal-estar no trabalho. Tal autor descreve que o aumento das responsabilidades dos docentes, o aparecimento de novos agentes de informação, a pressão social em relação ao trabalho do professor, a desvalorização do trabalho docente, a falta de recursos e a violência nas instituições de ensino podem gerar o afastamento e até o abandono da profissão.

Para Oliveira (2009), um dos motivos do aumento da violência na escola é a educação oferecida aos filhos pelos seus responsáveis. As atitudes vivenciadas em casa refletem na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo contribuir com atitudes indesejáveis na escola e que culminam em desobediência, agressividade e falta de respeito perante os colegas, os educadores e funcionários da escola.

Gaspari *et al* (2006) descreve que o grande número de alunos, a falta de interesse de alguns discentes, aliada à falta de participação da família, são fatores apontados pelos professores de Educação Física, por ele entrevistados, como causadores de problemas e dificuldades para o planejamento e a execução de suas aulas.

Pode-se observar que a boa relação com o aluno, o divertir-se com a aula e a possibilidade de executar o que foi planejado, faz com que o professor tenha o que Csikszentmihalyi (1992) chamou de *fluir*. Contudo, quando ocorre o inverso, há o desinteresse do aluno, a violência, a falta de apoio da família e da comunidade escolar. Isso gera desconforto e mal-estar, de acordo com Esteves (1999).

Os professores de Educação Física, nesta pesquisa, destacaram que a falta de apoio da equipe pedagógica, a falta de autonomia e a organização escolar são dificuldades encontradas no dia a dia de alguns docentes e geram insatisfação no trabalho, contribuindo dessa forma, como um dos aspectos para a condição de ausência de bem-estar.

Gaspari *et al* (2006) afirma que, muitas vezes, a falta de apoio da coordenação escolar, da supervisão e da direção ocorre devido ao próprio desconhecimento das propostas pedagógicas que fazem parte do componente curricular da Educação Física. Os autores complementam que, em muitas vezes, a equipe escolar valoriza outras disciplinas, deixando de apoiar os professores de Educação Física nos momentos de dificuldades.

Para Mizlikami e Reali (2002), muitas vezes o fato de a equipe escolar não contribuir com o professor é porque existe um distanciamento nas relações entre os

docentes e a direção, dificultando assim o diálogo entre os pares para a resolução dos problemas.

Jesus (1998) descreve que, para haver melhorias na educação, é necessário que haja diálogo entre os diferentes atores da educação, pois é um instrumento fundamental para a definição de estratégias.

Venâncio e Darido (2012) afirmam que é importante repensar a organização e o espaço escolar, a partir de uma perspectiva pedagógica, política e coletiva, para que as ações tenham sentido e significado para os alunos e professores. Para as autoras, um dos instrumentos que devem ser utilizados para envolver a participação de todos os professores, gestores, equipe técnica e comunidade escolar é o Projeto Político Pedagógico, que é um instrumento de participação e envolvimento no qual proporcionam e norteiam ações coletivas para o cotidiano escolar, além de envolver todos para a melhoria do ensino.

Verifica-se que a falta de diálogo, de um planejamento efetivo de ações na escola e do conhecimento sobre os objetivos de cada disciplina como componente de aprendizagem dos alunos, faz com que algumas matérias e professores sejam mais privilegiados que outros. Contudo, os autores acima citados expõem algumas alternativas para evitar as dificuldades eleitas pelos professores como fatores de insatisfação, que são: planejamento, conhecimento sobre cada área de conhecimento, diálogo, participação de todos que estão envolvidos com a Educação.

A insatisfação com a remuneração e o estresse foram alguns itens indicados como causadores de infelicidades por esse grupo pesquisado. A remuneração também apareceu como fator de insatisfação no componente socioeconômico do questionário de grau de satisfação e insatisfação realizado nesta pesquisa. Esses dados assemelham-se aos encontrados por Gaspari *et al* (2006), Silva e Krug (2007), Canestraro (2008) Boht, Nascimento e Borgado (2008), Farias *et al* (2008), Both *et al* (2010), Farias *et al* (2013).

Como já foi discutido anteriormente, a remuneração, quando satisfatória, pode ser um dos estímulos para o trabalhador, pois contribuirá para a realização dos seus projetos pessoais. Quando isso não acontece, pode gerar por parte do trabalhador um sentimento de desvalorização e desmotivação em relação ao seu trabalho.

No que concerne ao estresse, Meire (2002) afirma que ele é um sintoma da sociedade moderna, que carrega em seu bojo situações de competitividade, ritmo

acelerado e tempo escasso, na qual a criatividade busca vencer as barreiras, exigências financeiras, violência urbana, distorção ética, entre tantos outros.

Santini e Molina Neto (2005), ao pesquisarem professores da Rede Municipal de Porto Alegre, RS, identificaram fatores negativos do trabalho, sentimentos e atitudes de insegurança, insatisfação, preocupação, pânico, violência, tensão, decepção, desgaste emocional, esgotamento e estresse. Os autores afirmaram que esses problemas poderiam gerar no professor de Educação Física problemas relacionados à saúde física e mental, além de comprometer a ação do professor durante suas atividades de ensino.

Verifica-se que os fatores geradores de estresse no trabalho do professor podem propiciar situações de desconforto em relação à profissão, às doenças físicas e psicológicas associadas aos fatores estressores, insatisfação e descontentamento com o trabalho docente, absentéismo ou até mesmo abandono da profissão.

Para Oliveira (2009), as imposições colocadas pelo sistema escolar são do conhecimento comum: escolas superlotadas, turmas numerosas, carteiras quebradas, falta de material didático, exigências de trabalhos burocráticos excessivos aos professores, remuneração insatisfatória, mudanças constantes de paradigmas educacionais, problemas na estrutura física da escola, (edifícios impróprios e degradados, sala de aula apertada e quente, com pouca ventilação e iluminação). Para a autora, tudo isso interfere de maneira negativa no comportamento dos alunos e no trabalho do professor.

Nesse sentido, observa-se que os professores têm dificuldades que podem contribuir para a ausência do bem-estar no trabalho, tais profissionais, comungam dos mesmos problemas que outros professores vêm enfrentando - a falta de materiais e de infraestrutura, turmas numerosas, violência, falta de apoio por parte da família dos alunos e, em muitas vezes, da própria escola. Todos esses fatores, segundo Esteves (1999), fazem com que o professor se sinta num trabalho solitário, desestruturado, o que o leva ao desinteresse e mal-estar.

#### **4.4.4 Fatores que os Professores de Educação Física Utilizam para Enfrentar as Dificuldades**

Os problemas do dia a dia que se apresentam durante as aulas de Educação Física podem causar no professor sentimentos de insatisfação com o trabalho. Contudo,

alguns docentes se utilizam de estratégias de enfrentamento para tentar resolver seus problemas. Rebolo (2012) afirma que o enfrentamento é um processo dinâmico e implica a tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos.

**Quadro 6** - Descrição de Estratégias de enfrentamentos utilizadas pelos Professores de Educação Física Escolar do Município de Campo Grande - MS. Ordem por postos de importância decrescente.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças no planejamento</li> <li>• Materiais alternativos (reciclados, confeccionados)</li> <li>• Ajuda da equipe pedagógica</li> <li>• Criatividade</li> <li>• Diálogo e negociação</li> <li>• Paciência e tranquilidade</li> <li>• Mutirões de limpeza</li> <li>• Foca no aluno</li> <li>• Adaptação das aulas</li> </ul> |
|---|

Elaborado pela autora (2014)

Alguns professores de Educação Física destacaram as estratégias de enfrentamentos que eles utilizam diante dos problemas que surgem na atividade laboral, entre elas: mudanças no planejamento, materiais alternativos, diálogo e negociação, auxílio da equipe pedagógica e adaptação das aulas para envolver os alunos. É preciso ter paciência e tranquilidade, fazendo com que os discentes participem e colaborem para a melhoria da qualidade das aulas como se pode observar a seguir,

*Em minha prática tento um discurso sobre a importância do bom comportamento respeito ao professor. Outras intervenções são feitas também com: sala de orientação e bilhete para os pais que, na maioria das vezes, não comparece. (35)*

*São superadas com conversa, paciência e mudança na metodologia de ensino. (34)*

*As dificuldades são superadas, me adaptando à instituição e paciência. (18)*

*Enfrento as dificuldades com tranquilidade porque tudo na vida é uma busca constante. (22)*

*É necessário boa vontade e criatividade para desenvolver o que foi proposto. (25)*

*Enfrento a falta de material trabalhando com criatividade. (42)*

*Uso a criatividade. (50)*

*Procuro variar as aulas para despertar o interesse de todos. (67)*

Segundo Santini e Molina Neto (2005), os fatores estressantes vivenciados pelos professores durante as atividades de trabalho podem gerar a síndrome do esgotamento profissional, porém os docentes utilizam como mecanismo de defesa alguns enfrentamentos. O resultado da vivência de tais situações estressantes, apresentadas nesta pesquisa e a necessidade da realização dos enfrentamentos relatados pelos professores investigados podem contribuir para uma má condição de saúde, conforme a perspectiva de Santini e Molina descrita a seguir,

Mais do que as consequências desses fatores estressantes que configuram a realidade do trabalho, o resultado passa a ser a desorganização do cotidiano do professor incidindo no aumento de sintomas vinculados à síndrome. Agredidos subjetivamente, os professores de Educação Física tentam reagir de modo adaptativo, visando a obter satisfação e realização pessoal, ou garantir sua subsistência material. Revelam que para suportar esse quadro é necessário buscar estratégias defensivas para suportar e/ou amenizar os conflitos oriundos do trabalho docente. (SANTINI e MOLINA NETO, 2005, p. 217).

Csikszentmihalyi (1992), Rebolo (2005), Snyder e Lopez (2009) afirmam que quando o docente consegue enfrentar os problemas encontrados no trabalho, muitas vezes, ele se sente recompensado e até estimulado, pois percebe tais dificuldades como desafios a serem vencidos. Contudo, é importante ressaltar que cada professor terá sua visão pessoal de como consegue ou não enfrentar as dificuldades encontradas no trabalho docente.

Gaspari *et al* (2006) descrevem que os professores por eles entrevistados utilizavam como estratégias de enfrentamento os seguintes recursos: participar de cursos e buscar referências na literatura, procurar informação com professores mais experientes; procurar a direção e a supervisão da escola; apontar a necessidade de buscar conhecer melhor os alunos, seus anseios e sugestões; aulas teóricas, para mostrar a importância da Educação Física na escola; horário contrário ao das outras disciplinas para as aulas de Educação Física; aumento do número de aulas por semana; campanhas para arrecadar fundos e comprar material; utilização de sucata como material alternativo; realização de atividades com os pais; participação na feira de ciências; solicitar toalha e camiseta para as aulas e participação em reuniões escolares. Muitos desses recursos utilizados por aquele autor também foram eleitos pelos professores de Campo Grande, MS.

Rebolo (2012) afirma que o enfrentamento é um processo dinâmico e implica a tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos. Contudo, a autora afirma que os docentes que se consideram felizes no trabalho, em sua maioria, utilizaram como estratégias de enfrentamento das dificuldades a busca de modificação interna ou externa. Esses professores enfrentaram a dissonância entre o que esperavam da realidade do trabalho e o que acreditavam ser o certo e o possível de se fazer, buscando reduzir os efeitos negativos com o acréscimo de novos dados cognitivos que promettessem uma reestruturação da percepção de suas ações, tornando-as mais coerentes com as condições externas.

Essa reestruturação, que altera as concepções que se tem sobre o sentido do trabalho e as condições ideais para realizá-lo, altera também o modo de perceber a si mesmo e ao ambiente, o que desencadeia ações mais coerentes e menos conflitantes com a realidade do trabalho, possibilitando, assim, a obtenção do bem-estar.

Em suma, pode-se afirmar que os professores de Educação Física que participaram desta pesquisa, em sua maioria, descreveram que se sentem felizes com a profissão docente, principalmente no que concerne às relações interpessoais, quando trabalham num local organizado, com materiais, e infraestrutura adequada, quando são reconhecidos e quando conseguem realizar as atividades por eles programadas.

Contudo, alguns professores destacaram certas dificuldades em seu ambiente de trabalho, como falta de tempo, de autonomia, poucos materiais e infraestrutura precária, além da falta de participação de alguns alunos e desinteresse de alguns pais em relação ao desenvolvimento do seu filho na escola. Esses mesmos professores, porém admitiram utilizar estratégias de enfrentamentos para melhorar ou mesmo amenizar as dificuldades encontradas no dia a dia de trabalho tais como, diálogo, paciência, mudanças no planejamento, incentivo da participação dos alunos para a melhora das condições de aula, apoio da equipe pedagógica e muita criatividade.

Pode-se afirmar que a maioria dos professores de Educação Física estão satisfeitos com os componentes objetivos do trabalho e que se consideram felizes com a profissão que escolheram, apesar de terem ciência das dificuldades encontradas durante o trabalho docente.

No entanto, até o momento, a pesquisa se deteve aos questionário de Satisfação e Insatisfação com o Trabalho Docente. Nas perguntas abertas, os professores descreveram seus sentimentos em relação à felicidade e como eles lidam com os problemas do dia a dia na escola. Na próxima seção, apresentaremos as falas dos

professores, que foram obtidas por meio das entrevistas, com o objetivo de compreender quem é esse professor e seu sentimento em relação à profissão que escolheu.

#### 4.5 Análise das Entrevistas

A análise da entrevista narrativa seguirá a proposta de Schutze (1977-1983), apresentada por Jovchelovitch & Bauer (2002) sobre a análise temática e sistematizada, na qual o autor descreve seis passos, que são:

1. Fazer a transcrição detalhada da entrevista verbal.
2. Dividir o tema em duas categorias: os fatos, que são as ações concretas realizadas pelos docentes (quem fez, o que fez, onde fez) e os não-fatos que são os valores e juízos emitidos pelos entrevistados (essas questões são subjetivas, pois envolvem os sentimentos).
3. Nesta parte, o pesquisador deve fazer um ordenamento de todos os fatos (trajetória).
4. Separadamente analisar os não-fatos;
5. Compreender o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais;
6. Fazer a comparação de casos e trajetórias individuais, que são colocadas no contexto. Com isso, as semelhanças são estabelecidas, chegando assim, numa trajetória coletiva.

De acordo com a proposta Schütze, o procedimento de análise deve ser feito gradualmente como demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 7** - Procedimento gradual de análise das entrevistas

<b>1°</b> <b>Transcrição</b> <b>integral dos parágrafos</b>	<b>2°</b> <b>Sentenças</b> <b> sintéticas reduzidas</b>	<b>3°</b> <b>Sentenças</b> <b>parafraseadas em</b> <b>palavras-chaves</b>
---	---	--

Fonte: Jovchelovitch & Bauer (2002, p103)

Por meio da análise de entrevista proposta por Schütze, pôde-se chegar ao resultado final, que se constituiu de uma interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com a do entrevistador, chegando a uma trajetória coletiva.

#### **4.5.1 Perfil dos entrevistados**

Esta seção tem por objetivo descrever o perfil sociodemográfico de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, quanto ao gênero, idade, sexo, formação, vínculo, tempo de docência, número de escolas que leciona, outros locais onde trabalha, carga horária e renda mensal individual. Podem-se observar tais informações no quadro a seguir:



**Quadro 8** - Descrição do perfil sócio demográfico de professores de Educação Física entrevistados da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (n= 7)

Nome*	Idade	Sexo	Formação	Vínculo	Tempo docência	Nº de escola que leciona	Trabalho em outros locais	Carga horária em outros locais	Renda Mensal
Prof. Nokaria	34	Masc.	Graduação	40h efetivo	4 a 6 anos	1	Sim, escolinhas	- 20h	RS 3.901,00 a R\$ 5.200,00
Prof. Sayuri	42	Fem.	Especialização	40h efetivo	7 a 19 anos	1	não	-	RS 3.901,00 a R\$ 5.200,00
Profa. Hada	30	Fem.	Especialização	40h efetivo	4 a 6 anos	1	Sim, estúdio de <i>Personal training</i>	- 20h	RS 3.901,00 a R\$ 5.200,00
Prof. Hideki	36	Masc.	Especialização	20h efetivo 20h contratado	4 a 6 anos	3	Não	-	RS 3.901,00 a R\$ 5.200,00
Profa Tora	30	Fem.	Graduação	20h efetivo	0 a 3 anos	1	Não	-	RS 1.301,00 a R\$ 1.820,00
Profa. Michiko	49	Fem.	Mestrado	20h efetivo	26 a 30 anos	2	Sim, IFMS**	+ 50 h	+ R\$ 5.201,00
Profa. Ishi	26	Fem.	Especialização	20h efetivo 20h contratado	4 a 6 anos	2	Não	-	RS 1.821,00a R\$ 2.600,00

\*Foram utilizados codinomes, no sentido de preservar a identidade dos entrevistados. \*\*Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Esse grupo foi composto por cinco mulheres e dois homens, com média de idade de 35,2 anos. No que se refere à formação desses docentes, dois professores eram graduados, quatro tinham especialização e um tinha mestrado. Com relação ao vínculo empregatício, quatro eram efetivos com 20 horas e 3 efetivos com 40 horas. O tempo de docência de um professor estava entre 0 e 3 anos; quatro docentes entre 4 e 6 anos, um professor de 7 a 19 anos e um, entre 26 e 30 anos. A renda desses profissionais variava de R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00.

A partir do conhecimento do perfil sociodemográfico de quem eram os professores que colaboraram com suas narrativas de vida sobre a profissão, pretende-se discutir a seguir como foram as experiências desses docentes antes do ingresso na faculdade, quais os motivos que os levaram a escolher a graduação em Educação Física,

como foi a formação inicial, a entrada no mercado de trabalho, a escolha da escola como campo de trabalho e, finalmente, se esse docente se sentia feliz como professor de Educação Física Escolar.

#### 4.5.2 Experiências que Antecederam a Formação Inicial

As experiências de vida dos docentes podem ser um dos caminhos para compreender suas escolhas, suas atitudes, seus saberes. De acordo com Amorim Filho e Ramos (2010), um dos períodos de vida que podem contribuir para as nossas escolhas futuras são a infância e a adolescência, pois muitos dos valores e conhecimentos são adquiridos nesse ínterim.

Para Nascimento e Afonso (2012), pesquisar o período que antecede a eleição por uma graduação é uma maneira de compreender como as escolhas profissionais estão atreladas às pessoais. Para Tardif (2004), as fontes sociais nas quais o ser humano está inserido desde a infância contribuiu para a aquisição das suas escolhas de seus saberes. Tais fontes são oriundas da família, do ambiente de vida, da educação no sentido lato, entre outros.

Pôde-se verificar nas falas dos professores, como na infância de alguns deles, a prática esportiva esteve muito presente,

*Meu pai era gerente do restaurante, essa empresa oferecia moradia para ele dentro do clube. Nisso eu tinha acesso a todas atividades que tinha dentro do clube. Vamos falar assim, eu fazia vôlei, basquete, futebol, handebol, tênis de mesa, karatê, judô, que eu me lembro, fora outras modalidades como dama, xadrez, tudo que é tipo de esportes que eu tinha curiosidade eu entrava. Prof. Kideki*

*Eu fazia balé clássico, fiz dois anos de balé, gostava muito, sempre tive envolvida com o movimento, agora que eu to meio enrolada, depois da faculdade, o joelho todo estourado, idade (risos), peso. Com relação aos professores de Educação Física, eu gostava muito, sempre conversava muito, e, por ser muito ativa, era sempre a puxa-saco, então era muito gostoso, acho que isso é que me levou para a faculdade. Profa. Sayuri*

*(...) como eu disse, eu gosto muito dos esportes, então eu ia muito animada para as aulas de Educação Física... Tinha um projeto de dança na minha escola, eu morava em Brasília e aí eu fui para o projeto, fiquei bastante tempo e depois fui pra ginástica artística eu gostava da coisa da dança, né (...). Profa. Michiko*

*(...) lembro que na minha infância havia dois campos de futebol perto da minha casa, eu sempre estava lá no campo. Também tinha futebol em casa, tinha um quintal muito grande, tinha um terrenão de vôlei, de basquete, de mini futebol, a gente fazia lá, e eu tinha vários primos, os esporte sempre esteve presente na minha vida, depois com 10, 12 anos fui fazer natação. Da natação tentei futebol, mas com também não deu certo, aí com meus 13, 14 anos fui treinar basquete, aí entre de vez para treinar sério, participando de jogos, de competições, ganhei bolsa de estudo, por jogar basquete, aí o esporte me envolveu muito dessa forma (...). Prof. Nokaria*

*(...) eu era aquela atleta frustrada, eu amava tudo que é esporte, eu tentava fazer, mas sabe quando você é ruim em tudo, era eu, mas eu sempre queria, tentei participar do treinamento de vôlei, de basquete, eu adorava vôlei. Profa. Hada*

*O judô apareceu de uma amiga que era filha de uma amiga da minha mãe, ela fazia num projeto que na época era até ali na SEMCE (Secretaria Municipal de Cultura e Esporte), que é a antiga FUNESP (Fundação Municipal de Esporte), aí ela falou que fazia, aí eu brincava com ela na rua, assim, falava que fazia, aí eu falei para minha mãe que queria fazer, aí minha mãe me colocou, eu gostei e fiz uns 22 anos de judô. Profa. Ishi*

O fator que merece destaque nas narrativas dos professores é que atividade a física, em algum momento, esteve presente em suas vidas, seja no ambiente familiar, na escola ou em espaços públicos.

O professor Hideki descreve que, durante sua infância, teve a oportunidade de praticar vários esportes, vivenciar diferentes atividades, pois, seu pai trabalhava e morava dentro de um clube.

As professoras Sayuri e Michiko sempre estiveram envolvidas com atividades físicas. No entanto, desde cedo, identificaram-se com as atividades rítmicas, dança, balé, ginástica rítmica. Segundo a professora Sayuri, esse foi um dos motivos que fizeram com que ela optasse pela Educação Física.

Já o professor Nokaria deixou claro na sua narrativa a participação da família, o apoio e o incentivo à prática de atividades físicas. Outro fator mencionado pelo

professor foram as tentativas de se realizar em algum esporte, até o momento em que se encontrou com o basquete, que o envolveu profundamente.

Tanto as professoras Hada como a Professora Ishi demonstraram estar envolvidas com modalidade esportivas. Contudo, a professora Hada afirma que apesar de gostar de jogar vôlei, sempre se sentiu uma frustrada por não conseguir ser uma boa atleta, em sua concepção. A Professora Ishi encontrou-se no judô, pois afirmou ter gostado tanto da modalidade que a praticou durante vinte e dois anos.

Esses resultados assemelham-se aos encontrados nos estudos de Betti e Mizukami (1997), Hopf e Canfield (2001), Almeida e Fensterseifer (2007), Figueiredo (2008), Nascimento e Afonso (2012), Nunes e Godoi (2013), que destacaram que um dos fatores que contribuíram para que os professores de Educação Física por eles escolhessem a profissão foi a identificação com atividades esportivas vivenciadas desde a infância ou a adolescência. O meio social no qual estavam inseridos despertou neles possibilidades de trabalhar com aquilo que eles se identificavam e principalmente com o que eles gostavam de fazer.

Hopf e Canfield (2001), ao pesquisarem a trajetória de professores universitários de Educação Física, averiguaram que um dos motivos que levaram esses profissionais a escolherem a carreira docente foi o envolvimento com o esporte. O mesmo fato foi destacado na pesquisa de Nascimento e Afonso (2012) que teve como sujeito quatro professoras de Educação Física de Ensino Superior responsáveis pela disciplina de dança.

As pesquisadoras utilizaram-se de entrevistas para que as professoras de Educação Física pudessem narrar sua trajetória docente da escola à universidade. As participantes do estudo revelaram que, desde a infância, estiveram envolvidas com a prática desportiva, com ginástica artística e a rítmica. Elas destacaram que essas atividades foram marcantes na sua infância e adolescência.

Para Figueiredo, (2008) limitar-se em acreditar que os profissionais de educação física escolhem o curso simplesmente por causa da prática esportiva é cair num reducionismo, pois existem outros fatores além do esporte que fazem com que um sujeito queira cursar a graduação em educação física. Entretanto, tal autor afirma que não se pode deixar de perceber que existem muitas evidências de que há uma estreita relação entre as experiências das práticas esportivas realizadas pelos professores de Educação Física e sua escolha pela profissão.

Outro fator mencionado pelos docentes desta pesquisa é a inserção no mercado de trabalho como professor de Educação Física, mesmo antes de cursar a graduação, sendo esse um dos motivos para buscar uma formação em nível superior. Essa informação pode ser observada nas palavras do professor Hideki e da professora Ishi.

*(...) mas nesse meio tempo eu já estava trabalhando na academia, eu já estava como instrutor de musculação. Comecei como leigo mesmo, eu me lembro que veio um cara, que veio de fora que deu um curso de dois dias, aí fui lá pegar uns macetes, aí fui escutar o cara para ver como é que era, aí comecei a me interar das coisas, comecei a buscar (...).* Professor Hideki

*Eu dava aula mesmo antes, porque eu era faixa preta (...) aí eu entrei na faculdade em 2006, 2005, eu já dava aula, eu entrei e continuei dando aula de judô (...).* Professora Ishi

Percebe-se que esses professores utilizaram seu conhecimento prático para se inserirem no mercado de trabalho como professores de Educação Física. Hopf e Canfield (2001) afirmam que o professor que entra no mercado de trabalho antes mesmo de concluir seus estudos é submetido a uma carga bastante pesada, pois existe a necessidade de conciliar a atividade com a escola, o que pode tornar para o professor algo muito penoso.

No entanto, compreende-se que um professor não se faz somente com o saber prático, mas com um conjunto de saberes mobilizados pelos docentes. Tardif (2004) descreve os seguintes saberes na formação de um professor: saber da formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores), saber disciplinar (sob forma de disciplinas ou matérias), saber curriculares (sob a forma de programas curriculares) e saber experiencial (baseado na experiência do cotidiano escolar).

Para Cunha (2007), esses saberes contribuem para a construção da identidade do professor. Ao mesmo tempo, tornam-se indispensáveis para ampliar e melhorar as questões relacionadas à profissionalização docente. Nesse sentido, compreende-se que esse professor se caracterizará como um profissional diante da aquisição desses saberes e não somente mediante a um conhecimento prático.

Para Nascimento (2000), existe uma disputa entre os professores de Educação Física no mercado de trabalho, os quais frequentemente são invadidos por ex-atletas, oportunistas e treinadores de final de semana. O pesquisador descreve que isso ocorre principalmente nos ambientes não-escolares como academias de ginástica, escolinhas

esportivas, escolas de natação e judô, entre outras atividades profissionais. Nascimento (2000) afirma que isso contribui para caracterizar o profissional de Educação Física como um simples ou mero executor, permitindo assim, a intromissão de certos agentes sem qualquer tipo de qualificação consistente.

Nascimento (2000) discorre que o profissional formado em Educação Física tem um campo vasto de atuação, tanto em ambientes escolares como não escolares e que, em ambos os locais de atuação, se faz necessária a presença de um profissional capacitado e responsável em atuar e assumir as competências que lhe são cabíveis como professor habilitado no local em que se encontra.

Nesse sentido, percebe-se que ainda existe a exploração da mão de obra de professores leigos, que tem o conhecimento baseado na sua prática, atuando como professor de Educação Física. Verifica-se que esse fato foi um dos motivos que levou os professores dessa pesquisa a escolherem a graduação em Educação Física como profissão. Contudo, vale ressaltar que empregar o professor leigo pode gerar riscos aos alunos que se orientam com esse profissional, além de prejudicar o mercado de trabalho, no sentido de depreciar o profissional formado e desvalorizar o seu serviço.

#### **4.5.3 Escolha do curso e formação inicial dos Professores de Educação Física**

A escolha de uma profissão não é nada fácil, principalmente, para jovens que tem centenas de opções, desde profissões mais modernas (designer de móveis, criador de games, robótica, entre outras) como cursos mais tradicionais (engenharia, medicina, direito, cursos de licenciatura, etc.).

Para Krug e Krug (2008), as escolhas feitas pelo ser humano têm sempre um motivo que o leva a optar por certas situações ou condições. Para eles, todo comportamento é motivado, ou seja, podem ser na esfera consciente, quando a pessoa sabe por que está agindo de determinada maneira ou na esfera inconsciente, quando o indivíduo não consegue determinar os motivos que o levam a escolher determinadas situações ou atitudes.

Partindo do pressuposto de que a escolha de uma profissão pode ter relação com os motivos consciente e/ou inconsciente, foram questionados para os docentes dessa pesquisa quais os fatores que os levaram a eleger a graduação em Educação Física como

formação. Alguns deles afirmaram ter certeza da escolha desde cedo, para outros a Educação Física foi uma segunda opção de curso. Nota-se a partir dos depoimentos que a escolha, para alguns, foi um processo fácil, devido à certeza do que queriam como profissão. No entanto, para outros existiu uma insegurança, devido às várias possibilidades de formação profissional.

*Quando eu fiz ensino médio, eu fiz um teste vocacional na época, deu varias coisas nada a ver, deu direito, psicologia, e não deu Educação Física (...) eu trabalhava dentro de uma academia, eu tinha uma cantina dentro de uma academia, bem dizer eu respirava academia (...) quando fui prestar vestibular nem titubiei em nenhum momento, passei na federal em oitavo lugar para Educação Física. Prof. Hideki*

*Eu sempre dizia que ia fazer Educação Física e, quando eu fiz o vestibular (...) eu tenho uma segunda paixão é a arquitetura, eu fiz também o vestibular para arquitetura e para Educação Física e passei nos dois, mas, aí, o meu coração, não você tem que ir para Educação Física, você vai fazer porque você gosta de dança, aí eu decidi pela Educação Física, como consequência dos oito anos que eu tinha, que falava que era isso que eu queria fazer. Profa Michiko*

Percebe-se que, tanto para o Professor Hideki como para a professora Michiko, o processo de escolha da profissão não foi algo sofrido e duvidoso. O professor Hideki estava dentro de um ambiente no qual ele se identificava. Outro aspecto é que na infância morava dentro de um clube que lhe propiciou vivenciar várias modalidades esportivas e fez com que ele tivesse certeza de sua escolha profissional no momento em que precisava tomar uma decisão, mesmo contrariando o teste vocacional no qual apontava outras profissões que ele pudesse seguir. Já a professora Michiko, na dúvida entre duas profissões, preferiu prestar o processo seletivo optando pelas duas carreiras. No entanto, na hora de escolher qual cursaria, não teve dúvida em eleger a Educação Física como formação, para a professora, seguir essa carreira era algo que estava previsto desde criança.

Para Borges (2001), existe um conjunto de fatores externos que, quando vinculados às condições subjetivas dos sujeitos, constituirá em circunstâncias de vida e essas, se desdobrarão em momentos de escolha. Compreende-se que, para outras pessoas, a escolha da profissão é algo duvidoso, sofrido e cheio de incertezas, pois, além da variedade de cursos superiores, os aspectos subjetivos que envolvem essa

tomada de decisão passa pelo desejo de acertar, juntamente com a expectativa de ser aceito pelo grupo social no qual se está inserido.

Para Almeida e Fensterseifer (2007), além das diferentes opções de cursos existentes, a escolha de uma profissão passa por vários processos durante a existência do homem, pois o ser humano é um sujeito histórico e cultural e, a partir dos encontros e desencontros com os seus interesses e intenções, e, também, com os interesses e intenções de outros, o que medeia uma tomada de decisão são os fatores que vão além do individual, mas de uma associação de fatores externos e internos que, muitas vezes, geram inseguranças e dúvidas no momento de tomar alguma decisão em relação à própria vida.

Tais inseguranças, conflitos e aprovações por parte dos outros fizeram com que alguns professores desta pesquisa se sentissem confusos diante da escolha da profissão, como relatado pelos docentes.

*Na verdade meu sonho era fazer direito, mas aí como eu gosto da área penal e criminal, minha mãe falou que jamais iria pagar uma faculdade para eu trabalhar nesta área aí eu falei assim, ah! Então eu vou fazer Educação Física. Profa. Tora*

*A princípio eu não fazia Educação Física, eu fazia Ciências Econômicas (...) eu deixei o curso por causa de questões financeiras (...) foi sugestão da minha mãe, aí fui fazer a inscrição, porque foi de graça, eu lembro até de sair bem na prova, porque foram duas fases, a primeira fase era eliminatória e classificatória, mas eu me dei bem, mas não foi aquela fala, eu vou fazer Educação Física, eu não tinha nem intenção de fazer, foi uma caso que ficou até agora (risos). Profa. Sayuri*

A narrativa das professoras Tora e Sayuri demonstra bem a intervenção de terceiros na escolha da profissão. Compreende-se que como sujeito social muitas vezes o ser humano sente a necessidade não somente de realizar os seus desejos, mas de realizar o desejo do outro no sentido de obter a aprovação do grupo em que está inserido. Como mencionado anteriormente, talvez não seja uma escolha na esfera consciente em buscar a aceitação do outro, mas acaba colaborando para motivar algumas escolhas.

Para Figueiredo (2008), quando um aluno manifesta o desejo de se integrar-se a uma profissão, essa passa pela aceitação da família. É uma ação, por meio da qual, os alunos, a partir das relações familiares e sociais, tentam realizar as expectativas de outrem. Figueiredo (2008) afirma que há influência dos pais no momento de escolha da profissão, sendo essa opção a Educação Física, parece ser determinante e contraditória a



posição da família. Pois, alguns pais incentivam as práticas corporais para seus filhos durante toda infância e adolescência, no entanto, não se sentem satisfeitos quando os filhos optam por essa graduação, pois consideram o magistério uma carreira sem prestígio social e desvalorizada financeiramente, além do preconceito entre o trabalho com o corpo versus trabalho de natureza mais acadêmica e teórica. Contudo, outras famílias veem, nas profissões mais tradicionais como as licenciaturas, uma possibilidade de mercado de trabalho e estabilidade.

Compreende-se que após a escolha, a aprovação e a entrada no curso de graduação, inicia-se o processo de formação inicial, em que os futuros professores terão a possibilidade de adquirir os primeiros conhecimentos científicos em relação à profissão escolhida. Segundo Marcelo-Garcia (1995), a formação inicial corresponde ao início da formação sistematizada, quando os conhecimentos específicos da área escolhida serão oferecidos. No entanto, o autor esclarece que esse período não tem a pretensão de oferecer um produto acabado, ele será a primeira fase de um longo e diferenciado processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nascimento (2010) afirma que para alguns professores de Educação Física, não se refletem as expectativas e a visão que eles tinham em relação ao curso, principalmente no que concerne à preparação pedagógica para o exercício da função docente, bem como a deficiência na comunicação entre a teoria e a prática concreta nas escolas. Santini e Molina Neto (2005) descrevem que, ao decorrer da formação inicial, muitos discentes desenvolvem competências específicas para o desempenho das atividades relacionadas à Educação Física, caracterizando, assim, com o passar do tempo, o desenvolvimento dos processos de identidade com o curso escolhido.

A universidade, para alguns dos professores pesquisados, mostrou-se como um local que era diferente do que eles imaginavam, pois, tinham em mente que estaria envolvida apenas com atividades físicas, o que se relevou um completo engano e, em certos momentos, decepção por parte professores.

*(...) eu lembro que foi meio decepcionante porque a gente acha que a Educação Física a gente vai fazer só esporte, esporte, a gente teve aula de português, de estatística, de biologia, então foi uma coisa assim meio que decepcionante, porque esporte mesmo a gente foi ver no segundo, terceiro ano que a gente foi ver mais (...).*  
Profª. Sayuri

*No começo eu me identifiquei com todas as atividades que envolviam os exercícios, eu era muito ativo, malhava, fazia academia, corria aquela coisa de culto ao*

*corpo, podia ter todas as aulas práticas que eu participava 100% das aulas, que não tinha problema, que eu não tinha preguiça de participar, me identifiquei bastante com futebol, handebol, com ginástica, com ginástica de academia, isso no primeiro ano, natação. Identifiquei menos com as Filosofias da vida, com estudos da base da Educação, Psicologia, que são matérias muito teóricas, Iniciação Científica, eu acho que tinha que ser matéria para o final do curso (...). Prof. Hideki*

Percebe-se que os professores de Educação Física, Sayuri e Hideki tinham uma visão das práticas esportivas que eles tinham feito na infância e na adolescência. Tais vivências motoras lhes trouxeram expectativas em relação à graduação em Educação Física que não correspondeu à realidade por eles apresentadas.

Hopf e Canfield (2001), Almeida e Fensterseifer (2007), Nascimento e Afonso (2012), Nunes e Godoi (2013) descrevem que existe uma expectativa por parte dos acadêmicos de Educação Física em relação às atividades práticas e certo desconforto ao se deparar com as disciplinas teóricas, isso ocorre devido à própria vivência e visão que eles têm em relação aos esportes/atividades físicas e o desconhecimento de toda a ciência e teoria que envolve essas atividades.

De acordo com Libâneo (1994), para que uma formação seja consistente, ela deve abranger a formação teórico-científica e a formação técnico-prática. No que consiste à formação teórico-científica, essa é formada por disciplinas específicas em que o professor vai se especializar e incluir na sua formação pedagógica, que são: filosofia, sociologia, história da Educação entre outras. Já a formação técnico-prática refere-se às disciplinas que envolvem a prática escolar, no caso da educação física, seriam as práticas esportivas.

Neves e Vasconcelos (2011) afirmam que a formação acadêmica do curso de Educação Física baseia-se em dois modelos de currículos, o tradicional esportivo e o científico.

O currículo tradicional-esportivo, segundo Betti e Betti (1996), dá ênfase às disciplinas práticas, nas quais existe uma separação entre teoria e prática. A teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula e a prática é a atividade realizada na piscina, na quadra, na pista, entre outros. A ênfase teórica ocorre nas disciplinas da área biológica/psicológica. Já o currículo técnico-científico valoriza as disciplinas teóricas, tanto as gerais como as aplicadas e abre espaço para o envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. Para os autores supracitados, esse tipo de currículo tem como conceito de prática outro aspecto que é o “ensinar a ensinar”. (Grifo dos autores).

Segundo Betti e Betti (1996), Ghilardi (1998), Darido (2003), até o início da década 1990, os cursos de Educação Física davam ênfase ao currículo tradicional-prático, a partir desse período, as faculdades começaram a rever seus currículos e passaram a inseri-lo como técnico-científico, no entanto, as disciplinas práticas ainda têm se apresentado em grande ênfase nas instituições de ensino superior.

Compreende-se, nesse sentido, a frustração por parte dos professores entrevistados e a decepção durante o curso em não aprender apenas modalidades práticas, mas disciplinas teóricas que colaborassem para ampliar o seu conhecimento em relação à Educação Física.

Esse sentimento de afeto negativo, despertado por alguns professores de Educação Física desta pesquisa em relação à formação inicial se difere de outros professores, que se deslumbraram com a universidade, com os colegas e os professores, com a possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

*(...) ao chegar, conhecer as pessoas novas, na minha turma, tinha muita menina e pouco menino. Eu já me enturmei, porque na minha turma tinha umas cinco ou seis bailarinas, meninas da dança, então tudo que a gente fazia era relacionado à atividade rítmica expressiva, a gente dava muito certo porque eu tinha essas parceira (... )eu gostava muito desses momentos, não só disso, mas das aulas de vôlei, natação(...) o único esporte assim que não me atraía era o handebol, porque eu achava um esporte um pouco violento, né? Pra época eu achava então, mas eu adorava o basquete, tudo ia muito bem. Profa. Michiko*

Na fala dessa professora, ela se recorda das modalidades esportivas realizadas como acadêmica. Compreende-se que esse fato pode estar relacionado ao período que essa professora ingressou no curso de Educação Física, pois a docente tem mais de vinte e cinco anos de formada. Ela fez parte dos acadêmicos que tinham como formação o currículo tradicional-esportivo. Durante a entrevista, a professora não menciona em nenhum instante, a dificuldade com as disciplinas teóricas, deixando sempre evidente na sua narrativa situações práticas vivenciadas durante a formação inicial, a relação e o afeto positivo com algumas disciplinas e colegas.

Para o professor Nokaria e a professora Tora, o encantamento e o afeto pela instituição e as possibilidades lá encontradas fizeram toda a diferença na sua formação inicial, conforme relatado por eles:

*Marcou porque foi um ambiente legal, tá na universidade assim, tinha o amor pela UFMS, né? Desde o primeiro dia, quando apareci lá com a cabeça raspada, aqui*

*em casa fizeram isso comigo, fui levar os documentos, uma fila imensa, outro ponto foi que um amigo que estudava comigo desde o ensino médio fez para Educação Física e entramos juntos, né? E lá dentro a gente criou um grande afeto pela instituição pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e grandes amizades, que estão aí até hoje, e professores que foram importantes para mim lá, não só como mestre de ensino, mas para a vida também, né?(...) Então a gente já entrava com aquele ânimo, então assim entrei na universidade federal, né? E lá dentro também os acadêmicos se mobilizavam para ver questões políticas, sociais, tanto da universidade, como da cidade, do país, então eu pelo menos posso dizer que foi muito politizado lá dentro, né?.*

Prof. Nokaria

*Foi um encantamento, pois você já está entrando numa faculdade (...) eu fiquei encantada com tudo, as amizades, com o leque de opções para trabalhar (...) a Educação Física te dá muitas opções, trabalhar com lazer, recreação, em escola particular, escola pública, trabalhar em academia, em hospitais tem opção de trabalhar e “enes” lugares (...).* Profa. Tora

O professor Nokaria descreve a instituição em que cursou a graduação de Educação Física como um sonho almejado e alcançado. Demonstra em suas palavras, o amor que desenvolveu pela Universidade desde o primeiro dia do curso. Sua identificação com os colegas e professores e, principalmente, seu envolvimento com questões relacionadas à política e à sociedade. Para a professora Tora, houve um encantamento em estar numa faculdade e as possibilidades de trabalho que se abriram em relação à Educação Física.

Compreende-se que esses fatores de satisfação, de realização, de afeto positivo com o curso escolhido são condições que contribuem para a felicidade e para o *fluir* durante o processo de formação desses professores de Educação Física. A partir do relato desses profissionais, percebe-se que a formação contribui de forma significativa tanto no aspecto intelectual, como no aspecto pessoal. Outro fator narrado pelos docentes dessa pesquisa foi as relações interpessoais, que contribuíram para que a formação fosse um processo de boas recordações.

Como mencionado na revisão de literatura, as relações interpessoais são muito importantes no ambiente de trabalho, familiar e escolar, pois contribuem para as relações de afeto, de confiança, de segurança, de trabalho coletivo e, principalmente, de se sentir parte de um grupo.

Em suma, pode-se perceber que a escolha do curso se deu principalmente pelo envolvimento da prática de atividades física pelos professores de Educação Física que participaram da pesquisa durante a infância e a adolescência. A entrada na Faculdade, para alguns professores, representou um sentimento de decepção, pois, devido à sua concepção, o curso deveria ser eminentemente de práticas esportivas; para outros professores, foi um processo de realização, de encantamento e de boas relações interpessoais. A formação inicial contribuiu de forma significativa para a inserção no mercado de trabalho, além de um crescimento pessoal. Podem-se perceber também nas narrativas de alguns professores, alguns aspectos relacionados ao sentimento de satisfação e felicidade com a formação inicial.

Cada professor apontou na sua fala uma ou mais situações que os faziam felizes e satisfeitos com a profissão. Alguns desses fatores se assemelham aos encontrados no questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente. Pode-se inferir que as narrativas dos professores vieram ao encontro do que professores responderam, apresentando semelhanças tanto nos fatores de satisfação como de insatisfação.

Aqui, não se desconsideram os fatores de insatisfação dos professores, pois, percebe-se que esses são problemas pontuais e que, com interesse dos gestores, políticos e participação da família, muitos deles poderiam ser resolvidos ou pelo menos amenizados.

Nesse sentido, verifica-se que, em sua maioria, os professores de Educação Física Escolar estão satisfeitos com o trabalho docente e que existe bem-estar em seu trabalho.

#### **4.5.4 Escola como Campo de Trabalho: Fatores de Satisfação e Insatisfação dos Professores de Educação Física Escolar**

Entende-se a escola como um local de labor no qual o professor tem como objeto de trabalho o ser humano e, para desenvolver suas funções, necessita, segundo Jesus (1998) condições físicas e psicológicas adequadas para realizar suas atividades. Tardif e Lessard (2004) descrevem que esse ofício envolve relações humanas, com isso,

o professor deve mobilizar seus saberes a fim de se relacionar com o seu trabalho, alunos, pares e outros atores que estão envolvidos com a Educação.

Compreende-se que o trabalho docente envolve relações entre os seres humanos e isso engloba dimensões objetivas (condições infraestruturais, físicas, relacionais) e dimensões subjetivas (afetos positivos e negativos em relação à profissão, satisfação ou insatisfação, bem ou mal-estar no trabalho docente). Para Imbernón (2011), a instituição escolar e a profissão docente vêm sofrendo muitas mudanças devido à comunidade ter acesso a conhecimentos científicos, produtos do pensamento, cultura, arte. Outro fator é que essas pessoas começaram a ter acesso às melhores condições materiais; A organização familiar também vem sendo composta de diferentes formas e modelos; Existe a mudanças dos meios de comunicação e tecnologia, que está causando profundas transformações na vida institucional das muitas organizações, no qual abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também de suas instituições; e análise da população em relação ao aprender que já não considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação.

Considerando essa nova concepção de escola, onde o professor exerce suas funções, a seguir, será discutido como o professor de Educação Física Escolar da Rede Municipal de Campo Grande, MS descreveu seus sentimentos em relação ao trabalho docente e a sua percepção em relação às dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho na escola, podendo contribuir para dissertar sobre as possibilidades desse grupo pesquisado ter ou não bem-estar no trabalho docente.

A procura pela escola como campo de trabalho foi para alguns professores um meio de garantir estabilidade no emprego e melhores salários, pois alguns trabalhavam como professores substitutos, em projetos, em academias, uma professora se encontrava desempregada. Logo, pode-se observar que os benefícios socioeconômicos pesaram na hora da escolha por um concurso público.

*(...) comecei a ir dar aula na escola como substituto, comecei a ver a questão da grana (...) eu também queria casar, queria ter família, tipo assim, na situação que eu estava não dava (...) na verdade eu tive uma coordenadora no noturno, que me abriu a mente para várias coisas, inclusive para a estabilidade financeira, e tal, e a aí ela falou: - cara, estuda que vale a pena, todo ano vocês chegam em dezembro, em janeiro, e a gente vê o desespero dos professores sem aula, às vezes a gente vê professor em emprego, você ainda tem a academia que pinga, mas não seca, mas não é vida, ficar ai*

*oito meses empregado, e quatro desempregado no ano(...)foi quando peguei firme mesmo antes do concurso, e fiz dois concursos e passei nos dois (...)é uma realização, é igual a passar num vestibular(...).Prof. Hideki*

*Fiz o concurso pela estabilidade, porque antes eu ficava naquela adrenalina, e se chegar um concursado, eu perco a vaga, então eu fiz pela estabilidade, mas não mudei meu jeito de trabalhar, não, tem hora que você meio que relaxa, um pouco, porque quando você é convocado você que mostrar serviço o tempo todo, mas assim o que me tranquilizou foi a estabilidade. Profa. Sayuri*

*(...) tive meu filho e fiquei sem trabalhar por dois anos e meio, aí eu sai da academia, aí eu fui voltar para a academia, voltei para a academia com poucas aulas, aí eu não tinha com quem deixar meu filho (...) aí falei bom a academia não dá estabilidade financeira, num mês você ganha quatro mil, no outro mês você ganha quinhentos reais (...) aí assumi o concurso e voltei a estar empregada. Prof<sup>a</sup>. Tora*

*Prestei o concurso, principalmente, por causa do financeiro, eu resolvi fazer um concurso na prefeitura, pesando na minha estabilidade ao longo dos anos, eu acho que todo mundo pensa assim, você vai ficando mais velho, você tem essa preocupação, eu fui achei que ia passar, aí, eu passei, aí eu falei é um novo desafio (...). Prof<sup>a</sup>. Michiko*

Para o professor Hideki, ser aprovado em um concurso e assumi-lo, foi mais do que alcançar a estabilidade, foi uma realização pessoal, além da real possibilidade da concretização de alguns sonhos como poder casar, ter filhos e família.

Como foi discutido anteriormente, para os pesquisadores Secco (2002) Jesus (1998), Rebolo (2005) a estabilidade financeira significa, muitas vezes, a possibilidade de planejar e, realizar sonhos pessoais e profissionais. Outro fator é a questão relacionada à valorização do próprio trabalho realizado pelos docentes, além do sentimento de pertencer a um grupo social.

As professoras Sayuri, Tora e Michiko descreveram a estabilidade como fator determinante para a escolha de ir para a escola e prestar um concurso, demonstrando que a instabilidade de ser professor convocado/substituto ou professor de instituições privadas não garantem nem estabilidade financeira, nem mesmo estabilidade emocional. A professora Michiko relata ainda que para ir para escola, além do fatores acima citados, existiu a questão do desafio em buscar dentro da Educação Física a possibilidade de novos trabalhos.

Observa-se que, antes desses professores alcançarem a estabilidade no trabalho docente, os mesmos se sentiam inseguros em relação à permanência durante as

atividades de trabalho - angustiados pela possibilidade de outro profissional chegar para assumir a vaga, além do final de ano, quando se encerravam os dias letivos, não terem a certeza de estar empregado no ano seguinte. Logo, pode-se inferir que passar num concurso público e, adquirir estabilidade financeira contribuiu para que os professores de Educação Física Escolar participantes desta pesquisa se sentissem satisfeitos em relação a esse fator.

No que concerne ao questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente anteriormente discutido, muitos professores mostraram-se insatisfeitos com a relação à estabilidade, a hipótese levantada sobre esse fator é que talvez os professores que não se sintam satisfeitos com esse item, é por serem professores convocados/substitutos, que estejam vivenciando as angústias relatadas pelos professores de Educação Física entrevistados, que descreveram seus sentimentos de insegurança e insatisfação antes de alcançarem a estabilidade, pois, como se viu nos dados sociodemográficos dos professores que responderam o questionário, 31% dos docentes eram convocados.

Sobre o início do trabalho docente em instituição escolar, os sujeitos desta pesquisa relataram momentos de dificuldade, de adaptação, de choque com a realidade encontrada, de medo, de negociações, de colaboração dos colegas. Em seguida, averigua-se as primeiras percepções e sentimentos desse professores em suas narrativas.

*Passei, eu fui para o Bairro Caiobá (...) para você começar não é um lugar legal, porque quando você chega lá, as crianças são muito carentes, só pensam em comer, não vão para aula interessados em brincar, por mais que fossem pequenininhos, só queriam comer e bagunçar (...) A diretora era tranquila, gente boa, a vice já era mais esquentadinha, gritava. Porque ali o que eu percebia é que os professores faltavam muito, e não avisava, aí se a gente estava de planejamento, eles vinham e falavam, vai lá e pega tal sala. Aí no começo, você é meio bocó, né? A professora Maria tinha mais experiência e falava não pega. Aí um dia, a diretora chegou brigando, gritando com a gente, que a gente tinha que pegar a sala enquanto a professora não chegasse. A gente disse não, a gente não está aqui para isso, então foi assim, lá eu não amei trabalhar. Profa Hada*

*Não foi difícil, mas também não foi fácil, por ser jovem, na época eu tinha 21 anos, não sabia como lidar com certas situações e, sempre com aquele ideal, não, eu vou buscar o melhor, eu vou atrás, né? Mas a gente conseguiu tirar de letra sim, mas*



*tinha momentos que a gente questionava muito assim, o porquê? O porquê de estar ali? O porquê que é assim?(...) Prof. Nokaria*

*Olha, era uma escola que tinha muita criança, que eu falo carente mesmo, em todos os sentidos, economicamente e afetivamente, era uma escola grande, mas eu tinha uma relação ótima com os alunos, até hoje eu sinto saudades. Profa. Michiko*

*A primeira semana foi terrível, aí eu chorava, eu chorei dentro da sala na sexta-feira (...)os alunos bagunceiros, eu não tinha domínio de sala, eu não sabia dar aula, eu não aprendi a dar aula, nenhum professor falou você tem que falar assim, você tem que fazer eles irem em fila para o ginásio, você tem que falar assim. Não existiu isso na faculdade. Profa. Tora*

*Eu sofri, porque eu sei lá, a escola é diferente de tudo (...). Profa. Ishi*

*No começo foi complicado, só que eu dei sorte, muita sorte de encontrar coordenadores bons, que me acolheram, que me ajudaram, que pegaram o planejamento de outros professores, e me mostraram as atividades, troquei ideias com os outros colegas. Foi complicado, porque eu tava meio sargentão, achando que as crianças tinham que me obedecer, que tinham que me escutar, na realidade eu fui entendendo que é uma relação de conquista. Prof Hideki*

Os relatos dos professores de Educação Física Escolar apresentam similaridades quando se observa, na análise individual, que existiram diversos problemas no início dos trabalhos nas escolas e, que as semelhanças dessas narrativas compõem-se num conjunto de fatores, que representam coletivamente sentimentos de satisfação e insatisfação com o trabalho docente.

Pode-se perceber que o processo de entrada na carreira como professor de Educação Física Escolar reflete o que Huberman (2000) descreveu como “primeiros contatos com a carreira docente”, caracterizados pela sobrevivência, descoberta e onde ocorre o confronto com a realidade. A descoberta dessa nova realidade, desses novos desafios faz com que esse professor sobreviva ou não ao processo de início de carreira.

Outro fator elencado pelos professores são as relações interpessoais com os colegas, alunos, equipe técnica e gestão. Para o professor Hideki, o auxílio da equipe técnica, o diálogo com os colegas e o sentir-se acolhido pela escola facilitaram os primeiros anos de trabalho. Para a professora Michiko, o bom relacionamento com as crianças e os seus pares na escola só lhe trouxeram boas lembranças e saudades do início da carreira. A professora Hada, apesar de encontrar uma gestão na qual abusava

do poder com o professores iniciantes, encontrou na colega mais experiente o apoio para enfrentar essas dificuldades de relacionamento com a gestão escolar.

Para o professor Nokaria, esse período serviu para questionamentos sobre sua função social como docente, fazendo com que o mesmo buscasse conhecimentos que o ajudassem a lidar com as dificuldades encontradas no decorrer do seu trabalho.

Contudo, para professora Tora, as primeiras experiências na escola foram conflituosas, de sentimento de impotência diante da realidade encontrada, de questionamento sobre a formação inicial e a falta de preparo para lidar com as situações adversas de trabalho. Esse relato assemelha-se aos encontrados por Nunes e Godoi (2013), POIS o sujeito da sua pesquisa questiona a formação inicial por não prepará-lo para enfrentar a realidade da escola.

Para Daólio (1994) o professor de Educação Física julga sua atuação dependendo dos valores como foram educados e como foram preparados profissionalmente. Compreende-se, nesse sentido que, quando o professor não consegue lidar com esses momentos de dificuldade e não encontra apoio, isso pode gerar insatisfação e mal estar com a profissão.

Porém, quando o professor encontra um ambiente acolhedor, em que pode contar com seus pares para a resolução das dificuldades encontradas no dia a dia da escola, esse início de carreira pode ser um momento de aprendizagem. Pois, como afirmam Jesus e Santos (2004), os professores por eles pesquisados descrevem os primeiros anos de magistério como sendo um choque de realidade - os autores discorrem que isso acontece devido às experiências que eles vivenciam nesse período.

Percebe-se que alguns dos professores de Educação Física desta pesquisa utilizaram de estratégias de enfrentamento diante das adversidades (condições de trabalho) encontradas no seu trabalho, fazendo com que os mesmos conseguissem prosseguir no magistério.

Os sujeitos desta pesquisa emitiram sua opinião sobre as questões relacionadas à infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e condições de trabalho. Entende-se que esses recursos são essenciais para que o professor tenha condições de planejar e executar uma aula que tenha diversidade e qualidade, podendo assim, desenvolver nos seus alunos, as habilidades necessárias para cada faixa etária trabalhada.

*Na escola do município que eu estou, a diretora tem toda uma estrutura, tem umas verbas, uns prêmios, então é uma escola privilegiada, até onde ela pode, a gente pede, ela compra, não falta material (...).* Prof. Hideki

*(...) agora eles compraram material, uma vez por ano, perguntam o que a gente está precisando, chega, mas as coisas chegam muito atrasadas, mas chega o básico, a bola, o arco, bola de futebol, handebol, essas coisas todas. É coberta minha quadra, mas eu dou aula para os pequenos numa quadra pequena, e o outro professor dá aula para os grandes na quadra grande, essa é coberta. Tinha uma sombra agora não tem mais a sombra, então, dependendo do horário que eu vou tem sol, então as crianças, né? Outra coisa é essa aula geminada também, você tem eu mandar beber água, ainda mais no sol, essas coisas também dão um stresszinho (...). Profa. Michiko*

*Olha, a dificuldade é assim, é (...) a quadra a gente tem que dividir, são quatro professores de Educação Física, dependendo do dia três dividindo o mesmo espaço(...) quanto ao material, eles mandam a gente pedir, mas nunca chega (...). Profa. Tora*

*(...) acontece que no começo do ano eles dão material, a diretora dá material, são oito professores de Educação Física, ele deu seis bolas de futebol, seis de vôlei, seis de borracha, então teve professor que nem com bola ficou, e quem ficou tem uma bola para usar com quarenta crianças (...) quanto à quadra, são cinco professores de manhã para uma quadra, num único espaço (...) tem um espaço aberto mas pela sol(...) só que é injusto com os alunos ficar no sol, um tempão, entende?(...). Profa. Ishi*

*A nossa quadra é aquele ginásio fechado, eu acho meio sufocante, mas a escola tem um espaço maravilhoso (...) só que tem sol, como é que vai dar aula no sol, à tarde ainda me ajuda, porque a tarde na grama tem sombra, a gente tem o parque, tem o pátio, mas é aquele piso escorregadio e eu morro de medo, espaço a gente tem, mas é meio mal aproveitado. Quanto ao material no começo era maravilhoso tinha bola de tudo que é jeito, tinha uma para cada aluno (...) mas a escola foi envelhecendo e eles não foram fazendo a manutenção, faz manutenção dos outros lugares da escola mas a quadra é a última(...). Profa. Hada*

*Esse ano está sucateado, já tivemos anos melhores, com essa transição de governo, de prefeito, a gente não recebeu quite de bolas, de material escolar pré-desportivo, então a gente tá trabalhando com o que tem, então a gente pede para a direção na medida do possível, eles compram, é por isso que estou dizendo que a gente está meio abandonado (...). Profa. Sayuri*

No conjunto das narrativas dos professores, percebe-se a insatisfação com relação à falta de espaço para desenvolver as atividades práticas da Educação Física Escolar, além da falta de material. Dentre os professores, somente o professor Hideki emitiu satisfação com a escola, com a infraestrutura e materiais à disposição para poder

ministrar suas aulas; ele considera que esses recursos se devem à gestão da escola que consegue gerir bem os recursos e garantir os materiais necessários para que todos os professores desenvolvam suas atividades.

As falas dos professores vêm ao encontro das dificuldades descritas por eles nas questões referentes ao questionário (anexo 3) com as perguntas abertas, em que os docentes citam como objeções em seu trabalho a falta de espaço para executarem suas aulas, a divisão da quadra com outros professores, que tem como consequência um grande número de alunos ao mesmo tempo e a falta de materiais, que os levam a utilizar materiais alternativos, ou a mudar o seu planejamento para conseguir ministrar a aula.

De acordo com Csikszentmihalyi (1992), Jesus (1998), Secco (2002) e Snyder e Lopez (2009), para ser gratificante, a atividade de trabalho deve fazer com que o profissional se sinta realizado e satisfeito com o seu labor. São necessárias condições adequadas, tais como: infraestrutura, condições materiais, higiene e limpeza, segurança, entre outros.

Os autores supracitados afirmam que quando o trabalhador tem acesso a uma boa infraestrutura e materiais adequados para a execução do seu serviço, ele, muitas vezes, se sente reconhecido, satisfeito e, conseqüentemente, desenvolve um sentimento de bem-estar com a profissão.

Por fim, foram questionados os sentimentos que os sujeitos desta pesquisa nutriam em relação a sua profissão e a sua condição de professor de Educação Física Escolar. Compreendeu-se que somente o próprio sujeito pode avaliar os seus sentimentos em relação ao que faz e sente com relação à própria vida.

*Estou satisfeita, porque me esforcei, procurei e quis, eu preciso ficar aqui, eu preciso, então, eu tenho que aprender. Então foi um esforço, eu fui atrás, eu fiz cursos, eu me realizei, eu aprendi (...) é uma realização (...) uma conquista como profissional (...) eu aprendi, posso chegar em qualquer lugar, que eu sei dar aula (...) você vai se completando com o tempo. Profa. Tora*

O sentimento da professora Tora está relacionado a conseguir superar as dificuldades iniciais, que era de não ter domínio de sala e não conseguir dar aulas devido à indisciplina dos alunos, além da falta de apoio da equipe escolar. A professora Tora discorre que se sentia realizada e completa como docente, pois conseguia perceber que dentro do que ela propusera como profissional, ela alcançou, sentia que esse esforço fora recompensador, e estava satisfeita na condição de professora de Educação Física Escolar.

Para Csikszentmihalyi (1992), Rebolo (2005) e Snyder e Lopez (2009), muitas pessoas quando deparam com condições adversas de trabalho, utilizam-se destes problemas como estímulos para buscar conhecimentos necessários para superá-los. Quando o trabalhador percebe que conseguiu suplantar esses desafios impostos pelo cotidiano de trabalho por meio de estratégias de enfrentamentos, ele se sente recompensado e estimulado a continuar em sua atividade.

Percebe-se que a professora Tora buscou essas estratégias para reverter os problemas encontrados no início do trabalho docente e, por isso, se sentia recompensada e satisfeita com a profissão de professora de Educação Física.

O professor Nokaria, quando se referiu aos sentimentos que envolviam a sua condição de docente, emitiu sinais de satisfação com as relações interpessoais, com o gosto pelo esporte, em poder ensinar e aprender, contudo descreveu fatores de insatisfação com o salário e com a falta de reconhecimentos, como se nota na narrativa a seguir,

*Sou feliz, por vários motivos, pela relação interpessoal, eu gosto de jogos, de estar no meio de pessoas, da competição, ensinar, aprender, mas a questão financeira ainda pela muito a gente. Mas não é só isso aí (...) eu queria ter um reconhecimento maior, eu gostaria de ter.* Prof. Nokaria

Nas palavras de Jesus (1998) e Secco (2002), o reconhecimento do trabalho docente e a remuneração, quando justos, refletem no sentimento de valorização por parte do trabalhador. Esses fatores, quando supridos na vida do docente, podem contribuir para que esse manifeste afeto positivo em relação a seu labor. Quando isso, porém, não acontece, pode gerar insatisfação, afetos negativos e mal-estar.

Para a professora Michiko, a felicidade estaria relacionada à capacidade de conseguir executar o que ela propusera no seu planejamento, descrevendo esse momento como “fluir”. O fluir, segundo Csikszentmihalyi (1992) é quando alguém consegue fazer alguma coisa e se entrega de tal maneira que perde a noção do tempo, pois está inteiramente envolvido com a sua tarefa. No entanto, para isso acontecer, a professora narrou que precisava de algumas condições de trabalho, como pode ser observado:

*Sou feliz quando consigo que a aula saia quadradinha, quando aquele aluno indisciplinado falta, a turma é outra, e aí eles vão te obedecendo, vão fazendo as coisas, aí aquilo flui, quando você vê, a aula já deu, e vamos embora (...).* Profa. Michiko

Percebe-se na fala da professora Michiko, que existiam problemas pontuais que prejudicavam o seu trabalho, mas quando, de alguma maneira, tais adversidades não estavam presentes, ela conseguia desenvolver o seu trabalho em toda sua plenitude.

Já as Professoras Ishi e Sayuri e o professor Hideki comungavam do mesmo sentimento, pois disseram que se sentiam felizes porque fazem o que gostavam, porque se sentiam valorizados pelos alunos, apesar de algumas vezes se sentirem cansados e estressados.

*Porque gosto do que faço, e quando você faz o que gosta, você é feliz. Gosto de dar aula, é claro que eu me sinto cansada (...) tem dia que eu chego estressado (...) eu sinto feliz eu acho legal, acho importante, apesar de muita gente não valorizar o professor, é importante (...) outra coisa, todo mundo lembra do seu professor (...) quando eles me encontrarem daqui cinco ou dez anos eles vão falar ai você me deu aula(...) imagina quantas mil pessoas vão passar por você, quantos mil alunos vão passar por você, tendo vinte anos de profissão, então não tem coisa mais importante, então você é importante(...)você vai ser lembrado por muitas pessoas por anos, em que profissão você é lembrado por muitas pessoas?(...). Profa. Ishi*

*Gosto, apesar de todos os pesares, eu gosto, tem hora que a gente fica estressada, mas eu gosto do que eu faço. Prof<sup>a</sup>. Sayuri*

*Sou muito feliz hoje (...) porque hoje tenho certeza que eu escolhi a profissão que eu gosto de trabalhar (...) eu acordo feliz da vida, eu vou trabalhar, eu vou dar aula, a gurizada gosta, eles se divertem, eu me divirto (...) eu vejo a importância que tem a Educação Física tanto para os filhos dos outros como para o meu filho (...). Prof. Hideki*

As palavras das professoras Ishi e Sayuri e do professor Hideki assemelham-se às encontradas no questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente, os professores responderam que eram felizes, afirmaram, em sua maioria, que essa condição existia por eles gostarem do que fazem.

Compreende-se que um dos fatores essenciais para ser feliz numa profissão é gostar da sua atividade e, ter certeza de que está no caminho certo. No entanto, os professores afirmaram que como qualquer outra atividade, havia momentos de contentamento e de descontentamento com o trabalho, mas consideravam que isso fazia parte do cotidiano de qualquer trabalhador. Outro fator que deixava a professora Ishi feliz era perceber que é reconhecida pelos seus alunos e pelo seu trabalho e que,

independente do tempo que passasse, sempre haveria algum aluno para lembrar de seu trabalho.

O professor Hideki, narrou também a satisfação de acordar e ir trabalhar, pois percebia que encontrava um ambiente harmonioso entre ele e seus alunos, de tal maneira que se divertia ministrando suas aulas. Ao mesmo tempo em que sentia que os alunos também gostavam do que estava sendo aplicado. O professor também referiu-se à questão da responsabilidade social que tem a Educação Física no processo do desenvolvimento do aluno.

Assim, verificou-se que todos esses fatores elencados pelos professores fazem com que os mesmos sintam satisfação e bem-estar com o trabalho docente ministrado nas escolas nas quais eles lecionam.

Para a professora Hada, a estabilidade e a organização da escola na qual ela trabalha são motivos de satisfação e felicidade no trabalho, como descrito pela própria docente,

*(...) o que me faz feliz é a estabilidade dos concursos (...) o salário que não é tão ruim, poderia ser melhor (...) a carga horária não é tão puxada (...) e eu acho as escolas da prefeitura mais organizadas (...) eu gosto, eu sempre fui organizada (...).*  
Profa. Hada

Como foi mencionado, a estabilidade de emprego e financeira, contribui para a satisfação e tranquilidade de alguns docentes. Com relação à organização, esse é um fator que pode agilizar, dinamizar e melhorar a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, trazer satisfação ao trabalhador.

Em resumo, pode-se verificar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Campo Grande, que existem fatores de satisfação e bem-estar no trabalho. Para alguns, esses fatores se apresentam na superação de problemas encontrados no início da carreira; na boa relação interpessoal com alunos, professores, equipe técnicas e gestores; em se identificar com a profissão e gostar do que se faz; em se sentir valorizado e lembrado por seus alunos; em ter estabilidade e trabalhar em lugar organizado.

Cada professor, em sua fala, pontuou uma ou mais situações que o faz feliz e satisfeito com a profissão, alguns desses fatores se assemelham aos encontrados no questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente. Logo, infere-se que as narrativas dos professores vieram corresponderam aos questionários que os

professores responderam, apresentando semelhanças tanto nos fatores de satisfação como de insatisfação, exceto em relação a infraestrutura de trabalho.

Não se trata aqui de desconsiderar os fatores de insatisfação dos professores, percebe-se que há problemas pontuais, e que, com interesse dos gestores, políticos e participação da família, muitos poderiam ser resolvidos ou pelo menos amenizados.

Nesse sentido, conclui-se que, em sua maioria, os professores de Educação Física Escolar da Rede Municipal de Campo Grande, MS, estão satisfeitos com o trabalho docente e que existe bem-estar no trabalho deles.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo descrever fatores de bem-estar dos professores de Educação Física que ministram aulas na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande, MS.

Compreende-se que investigar o bem-estar docente é valorizar os acontecimentos positivos que ocorrem dentro da instituição escolar. Para isso, foi necessário ouvir o professor, pois o trabalho docente não é algo apenas cognitivo, mas envolve também o afetivo e o social que refletirão em atitudes e sentimentos em relação à profissão de professor. Jesus (2006) afirma que a escola proporciona boas experiências e que essas devem ser motivadas, consideradas e valorizadas por aqueles que ali se encontram, é o que se pode observar na seguinte afirmação:

Devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional. Parece-nos que já chega o facto de os meios de comunicação social utilizarem um discurso pela negativa, sendo importante a investigação tentar fornecer uma perspectiva diferente, mais optimista, levando os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso. (JESUS, 2006, p. 132). (sic)

Nesse sentido, considerando que o professor de Educação Física pode ministrar aulas tanto em ambientes não-escolares como escolares, esta pesquisa delimitou-se a investigar o professor que se encontra no espaço escolar e compreender quais experiências positivas acontecem com esse profissional em relação à dimensão objetiva e subjetiva do trabalho.

Considera-se que o trabalho docente é composto por componentes objetivos que envolvem o trabalho, tais como infraestrutura, fatores sociais e econômicos e relações interpessoais. Além disso, ele ainda é composto por fatores subjetivos que são os sentimentos de satisfação/insatisfação, afetos positivos/negativos, bem-estar, nos quais somente o professor pode avaliar o que sente e como se sente em relação às atividades por ele exercida.

Nesse sentido, podem-se apontar algumas considerações encontradas nesse estudo.

Participaram da primeira etapa da pesquisa, oitenta e quatro docentes. Com relação ao perfil sociodemográfico dos professores, chegou-se ao seguinte resultado, a média de idade era 34,9 anos, sendo a maioria mulheres. Isso também equivaleu ao número de casados e solteiros.

Quanto à formação, a grande maioria dos docentes (61%), tinham especialização. Esse fato demonstra que os sujeitos da pesquisa tinham buscado uma formação continuada dentro da sua profissão. Acredita-se que, após a formação inicial, é necessário que o profissional continue buscando novos conhecimentos, isso acontece principalmente em formações continuadas, por meio das quais, pode-se contribuir de maneira positiva para o aprimoramento de conhecimentos entre os professores.

A maioria dos docentes estava no início da carreira (46,5%). Eram efetivos, pelo menos em um período, (51%) e quanto aos locais que ministravam aulas, (59%) trabalhavam somente em ambientes escolares.

Em relação ao grau de satisfação e insatisfação com o trabalho em relação aos componentes da atividade laboral, foram avaliados os aspectos que envolviam a identificação com atividades realizadas, diversidade de tarefas, autonomia, criatividade, liberdade e expressão e identificação com objetivos sociais da Educação. Pôde-se observar que os sujeitos envolvidos na pesquisa avaliaram como e satisfeitos e muito satisfeitos os fatores relacionados a esses aspectos.

É importante ressaltar que os itens que compõem a atividade laboral estão diretamente ligados à rotina do professor de Educação Física, pois como foi citado anteriormente, dentro do que é proposto pelos PCNs (2002) da Educação Física como conteúdo a ser trabalhado, o docente tem condições de diversificar suas tarefas, tendo autonomia para desenvolver as atividades e usar criatividade em diferentes momentos da aula.

Os professores também se mostraram muito satisfeitos com a liberdade de expressão, que eles tinham no ambiente escolar. Os docentes compreendiam a importância da disciplina que ministravam para se alcançar os objetivos sociais da educação.

Com relação a esses dados, sugerem-se novos estudos, que possam aprofundar as questões relacionadas aos fatores que fazem com que eles se sintam satisfeitos com a liberdade de expressão mais estudos poderão ampliar as discussões sobre o bem-estar desses profissionais.

No que se refere aos fatores socioeconômicos, existe uma grande insatisfação com relação a jornada de trabalho, salários, salário variável, tempo de lazer, garantia e estabilidade, responsabilidade comunitária e interesse dos alunos. Somente com o fator desenvolvimento profissional, os professores relataram maior índice de satisfação.

Algumas hipóteses foram levantadas a partir dos resultados desse componente. Primeiro, no período dessa pesquisa, a carga horária era de dezesseis horas por semana. Será que, com a mudança em sala para treze horas, os professores estariam mais satisfeitos? Segundo, com relação à estabilidade, essa insatisfação partia dos professores contratados/substitutos ou o professor efetivo também sentia essa insatisfação? Quais seriam os fatores que causariam tal insatisfação? Terceiro, sendo o professor de Educação Física um conhecedor da importância das atividades de lazer para a melhoria da qualidade de vida, por que não estava satisfeito com esse item? Acredita-se que mais pesquisas que envolvam as questões socioeconômicas colaborariam para que políticas públicas melhorassem as condições de insatisfação.

Com relação à infraestrutura, os docentes mostraram-se muito satisfeitos e satisfeitos com a limpeza, o conforto e a segurança no ambiente de trabalho. Esse resultado se mostra como algo positivo e satisfatório para os docentes. Em relação aos instrumentos, equipamentos de trabalho e instalações adequadas, apresentou-se menor índice de satisfação. Esse resultado assemelha-se aos encontrados na descrição de alguns professores que sofrem com falta de infraestrutura e materiais. Tal fato foi percebido também nas narrativas, em que os docentes descrevem a falta de espaço para desenvolver suas aulas, a pouca manutenção dispensada as quadras, parques e pátios das escolas, o grande número de professores e alunos para dividirem o mesmo espaço, a pouca quantidade de material e a disposição para planejar e executar as aulas de Educação Física.

Verifica-se que, para um serviço ser bem executado, existe a necessidade de condições adequadas de trabalho, principalmente quando o objeto a ser trabalhado é o ser humano, pois como afirma Tardif (2005), lecionar é uma forma particular de trabalho sobre o ser humano. Desse modo, acredita-se que, para o professor lidar com um sujeito biopsicossocial, são necessárias condições de trabalho propícias ao desenvolvimento desse aluno na sua plenitude.

O componente relacional foi o que apresentou maior índice de satisfação por parte dos professores. Eles assinalaram estar muito satisfeitos com: a repercussão e a aceitação de suas ideias, o trabalho coletivo, o reconhecimento do trabalho e a igualdade no tratamento. Esse mesmo fato foi descrito pelos docentes e apontado nas narrativas. Sendo assim, pode-se afirmar que o professor de Educação Física Escolar se sente aceito pelo grupo, consegue manter boas relações entre seus pares. Fica evidente que esse fator gera satisfação e bem-estar no trabalho docente.

Em suma, no tocante ao grau de satisfação e insatisfação com o trabalho, os resultados demonstraram que a maioria dos professores estavam satisfeitos com os fatores investigados. Entretanto, no que concerne a jornada de trabalho, salário, salário variável, garantia e estabilidade, responsabilidade comunitárias e instalações, os docentes apresentaram maiores níveis de insatisfação.

Perguntou-se aos professores de Educação Física se eles se sentiam felizes com a profissão. A partir das respostas, entendeu-se que somente o sujeito pode avaliar sua condição de bem-estar. Do grupo que respondeu a essa questão, 80,8% afirmaram ser feliz com o seu trabalho, foram muitos os motivos apontados como justificativa: gostar/identificar-se com a profissão, ter boas relações interpessoais, contribuir para formação dos alunos entre outros. No que se relaciona à instituição, a felicidade está presente quando se tem apoio da equipe escolar, infraestrutura e materiais adequados, estabilidade e interesse e participação dos alunos.

Para esses profissionais, esses fatores constituem-se como primordiais para que exista felicidade em seu trabalho. Contudo, quando essas condições inexistem, os professores definem-no como frustrante e desestimulante, gerando desânimo e mal-estar com o trabalho docente.

Entretanto, muitos professores afirmam utilizar-se de estratégias de enfrentamento no sentido de superar as dificuldades encontradas no dia a dia, fazendo desses obstáculos desafios para serem superados e motivação para encontrar alternativas para melhorar o ambiente de trabalho.

Participaram das entrevistas sete professores de Educação Física Escolar da Rede Municipal de Ensino, discorreram sobre os fatores de bem-estar no trabalho. Em relação ao perfil dos entrevistados, ficou assim definido: cinco mulheres e dois homens, com média de idade de 35,2 anos. No que se refere à formação desses docentes, dois professores são graduados, quatro têm especialização e um tem mestrado. Com relação ao vínculo empregatício, quatro são efetivos 20 horas e 3, efetivos 40 horas. O tempo de docência de um professor está entre 0 e 3 anos; quatro docentes lecionam entre 4 e 6 anos, um professor leciona de 7 a 19 anos e um educador ministra aulas entre 26 e 30 anos. A renda desses profissionais varia de R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00.

No que concerne às narrativas dos professores de Educação Física, a justificativa para a escolha do curso ocorreu principalmente devido à influência da família e da prática de atividade física. Essas experiências oportunizaram, para esses profissionais, vivenciar aspectos positivos em relação à atividade física. Nota-se, em seus depoimentos, a identificação, a motivação e a visão do esporte como um campo no qual eles poderiam seguir uma carreira. Compreende-se que a escolha da profissão e o resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais, que aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção.

Contudo, durante a formação inicial, percebe-se que os docentes tinham uma visão unilateral em relação à graduação em Educação Física. Muitos deles se sentiram decepcionados ao deparar com disciplinas teóricas, desmistificando a ideia de curso prático, no qual eles iriam executar diferentes modalidades esportivas. Compreende-se a formação inicial nesta pesquisa, como o primeiro contato com a formação de um docente.

Esse contato inicial também trouxe aos professores relacionados a afetos positivos ao curso de graduação e à instituição de ensino. Pode-se considerar que a formação inicial foi um processo de descobertas mas também de sentimentos positivos e de bem-estar.

No que diz respeito ao início de carreira, alguns professores, em narrativas, afirmaram que tiveram dificuldades em lecionar. Percebe-se que o docente que obteve apoio e acolhimento por parte da equipe escolar neste primeiro momento conseguiu lidar melhor com os problemas encontrados no dia a dia escolar. Contudo, aqueles professores que não tiveram a orientação adequada, manifestaram nas suas narrativas recordações negativas em relação ao período de entrada ou sobrevivência na instituição escolar, afirmando que, muitas vezes, sentiu-se inseguro, sozinho, incapaz de lidar com

a realidade imposta. Para Jesus (1998), a sociedade, o poder público e os gestores devem se mobilizar para tentar melhorar as questões relacionadas à insatisfação dos professores no sentido de tentar melhorá-las, contribuindo para o bem-estar docente.

Em relação ao trabalho dos docentes, todos os professores foram unânimes quando se referiram ao sentimento de ser professor de Educação Física. Foram vários os motivos relatados: ser reconhecido, ser feliz com o que escolheu, a estabilidade e a superação de desafios por causas das relações interpessoais. Todos esses fatores elencados pelos que, em muitos momentos, eles tinham bem-estar na profissão e que sentiam felicidade em relação à profissão que escolheram. Logicamente, eles não desconsideravam as dificuldades, as insatisfações que aconteciam no cotidiano de trabalho, porém todos forneceram dados relevantes que possibilitaram a conclusão de que eles tinham mais momentos de bem-estar do que de mal-estar com o trabalho.

As evidências apontam que a vida profissional desses professores iniciou-se primeiramente com grandes expectativas e, que com o decorrer dos anos de profissão, foram utilizando de negociações, adaptações, criatividade, convivência, sabedoria, maturidade, entre outros, para conseguir sobreviver e superar as dificuldades encontradas. Como resultado tiveram o sentimento de desafio cumprido, de ter em conseguido atingir suas metas profissionais, de ultrapassar as barreiras encontradas em diferentes momentos da sua vida profissional.

Logo, percebe-se que existem, entre os profissionais de Educação Física investigados fatores de satisfação e bem-estar com o trabalho docente.

Sugere-se com isso, que sejam realizadas futuras pesquisas com professores de Educação Física das áreas não escolares, de outras redes de ensino, além do aprofundamento de algumas questões que ficaram abertas, a fim de ampliar as discussões sobre o bem-estar do professor de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. R. A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos de formação profissional. **Anais**, IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, p. 2244-58, out. 2009.

ALBUQUERQUE, A. S. e TRÓCOLLI, B. T. “Desenvolvimento de uma escala de bem estar subjetivo”. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, Mai/Ago, p. 153-164, 2004.

ANDREWS, F. M.; WITHEY, S. B. (1976). **Social indicators of well-being**. New York: Plenum, 1976.

ANTUNES, R. L. C. Adeus ao Trabalho? : Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7a. ed. ampl. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Autores Associados**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n.44, Campinas, SP, abril, 1998.

BARLACH, L.; LIMONGI-FRANÇA, A. C; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, RS, v.42, n. 1, abr. 2008.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Ed. Movimento, 1991.

BETTI, I. C. Rangel; BETTI, M. **Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física**. Motriz- volume 2, 1996.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.2, p.108-15, 1997.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, mai/ago, 2008.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; LEMOS, C. A. F.; DONEGÁ, A. L.; RAMOS, M. H. K. P.; PETROSKI, E. C.; DUARTE, M. F. S. Qualidade de vida no trabalho percebida

por Professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 8, n. 2, p. 45-52, 2006.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Percepção da qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida dos docentes de educação física do estado de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 377-389, 3. trim. 2008b.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N. ; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v.24, n.2, abr/jun, 2013.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N. ; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. **Revista Motricidade**, Vila Real, Portugal, v 6, n.3, set, 2010.

BORGES, C. M. F. B. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações e um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v22, n.74, p. 59-76, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer CNE/CES 058/2004*, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação –Conselho Pleno, Parecer CNE/CES nº 058, de 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação –Conselho Pleno, Parecer CNE/CES nº 3, de julho de 1987.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 7. Brasília: MEC, 2001.

BRACHT, V. Educação Física: A busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, V. Educação física e esporte: intervenção e conhecimento. **Revista da Educação Física**. UEM/Universidade Estadual de Maringá. Depto de Educação Física. Maringá, v.10, n.1, p. 95-100, 1999.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, ago, 2003.

BRADBURN, N. M. **The structure of psychological wellbeing**. Chicago: Aldine. 1969.



BUENO, B. O.; LAPO, F. R. Evasão docente e abandono da profissão: um estudo com professores do magistério público do Estado de São Paulo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v.2, n.42, p. 30-42. 2001.

\_\_\_\_\_. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa – USP**, 118, p.65-88, mar. 2003.

CANESTRARO, J. de F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. **Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar, 2008**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872\\_401pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872_401pdf)>. Acesso em: 18 de DEZEMBRO de 2013.

CARDOSO, O. M. Educação Física na escola pública: como os próprios profissionais percebem sua área de atuação. **Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 56 - Enero de 2003**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP. Papirus, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. São Paulo, Ícone, 1994.

CAMPBELL, A.; CONVERSE, P. E.; RODGER, W. L. **The quality of American life: perceptions, evaluations, and satisfactions**. Russell Sage Foundation, 1976.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4ª Ed. São Paulo, MAKRON Books, 1996.

CIMBALISTA, S. Subjetividade e resiliência: o cotidiano adverso do trabalho flexível. In: **X Encontro Nacional ABET (Associação Brasileira de Estudos do Trabalho)**, 2007, Salvador/BA. X Encontro Nacional ABET - Balanço e perspectivas do trabalho no Brasil. Salvador, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 03, Brasília - DF, 1987

COORDEIRO-ALVES, F. A (in) satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 27, p. 29-60, 1994.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Educação: Carinho e Trabalho**. 1. ed. Brasília: VOZES, p. 432 1999.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para o bem-estar docente? Uma lição de síntese. Lisboa: **Caderno de Pesquisa do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico**. – CRIAP/ASA, 2002.

COSTA, D. S. Qualidade de vida dos profissionais de Educação Física da Rede Pública de Campo Grande-MS. **Dissertação de Mestrado** – Programa de Psicologia de Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, n2, jul/dez, p. 31-39, 2007.

DAÓLIO, J. A ordem e a (dês)ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira das Ciências do Esporte**, Campinas, SP. v. 25, n.1,p. 115-127, set. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: 1997.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do Corpo**. Campinas, SP. Papyrus, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1 , p.17-32, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, G. S. Qualidade de vida no trabalho de professores de administração em empresas: a relação entre uma universidade pública e uma privada. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Escola de Engenharia/ Mestrado Profissionalizante em Engenharia, Porto Alegre, 2001.

DIENER, E; SUH, E; OISHI, S. Recent findings on subjective well-being. **Indian Journal of Clinical Psychological Bulletin**, v.24 (1), p. 25-41, 1997.

DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., & SMITH, H. L. Subjective well-being: three decades of progress. **Psychological Bulletin**, v.125, p.276-302, 1999.

DIENER, Ed, Eunkook M. Suh, Robert E. Lucas and Heidi L. Smith (1999). 'Subjective Well-

Being: Three Decades of Progress.' *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

DIENER, E., WIRTZ, D., TOV, W., KIM-PRIETO, C., CHOI, D., OISHI, S., & BISWAS-DIENER, R.(2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. **Social Indicators Research**, 39, 247-266, 2009.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological bulletin**, v.95 (3), p. 542-575, 1984.

DICIONÁRIO POLÍTICO. **Plano Marshall**. Disponível: <[https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/plano\\_marshall.htm](https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/plano_marshall.htm)>. Acesso: 10 de junho de 2013.

ESTEVEZ J. M. Z. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** 3. ed. Bauru: Edusc, 1999.

FARIAS, G. O.; LEMOS, C. A. F.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; FOLLE, A. 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 de Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v.19, n.1, p, 11-22, 1.trim. 2008.

FARIAS, F. O.; BOTH, B.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do; BEZERRA, L. Satisfação com o trabalho docente: uma abordagem com professores de Educação Física, **Anais XVIII Congresso Brasileira de Ciências do Esporte (CONBRACE); V Congresso internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**. Brasília, DF, 2 a 7 de agosto, 2013.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 89-111, jan/abr, 2004.

\_\_\_\_\_ Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n.1, p. 85-110, jan/abr, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo. Scipione, 1989.

FOLLE, A.; LEMOS, C.A.F.; NASCIMENTO, J.V.; BOTH, J.; FARIAS, G. O. Carreira no magistério público e nível de qualidade de vida no trabalho docente em Educação Física. **Motriz**. v. 14, n. 3, p. 210-221. jul/set, 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-523, out/dez. 2010.

GALINHA, I.; RIBEIRO, J. L. História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. **Revista Psicologia, Saúde & Doença**. V. 6 (2), p. 203-214, 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v31, n.113, PL 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O. S.; IMPOLCEFTO, V. M. F.; VENANCIO, L.; ROSARIO, F. L. ; IORIO, L.; DI THOMMAZO, A.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, ri. I . p. 109- 137, 2006.

GHILARDI. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 4, nº. 1, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 7ª Ed. São Paulo, Loyola, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, R. V. F. V. de, Professores de Arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente. **Dissertação de Mestrado em Educação** - Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUTERRES, R. de A. ; SANTOS, B.S. Satisfação e motivação de unidocentes do município de Alegrete -RS. **Anais IX ANPED Sul**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

HOPF, A. C. O.; CANFIELD, M. de S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n.24, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.31-61, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA, INSTITUTO VOTORANTIM E ATLETAS PELA CIDADANIA. Relatório de Pesquisa Educação Física nas Escolas Públicas Brasileiras. Março de 2012 Disponível: <[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos/publicacoes/educacao\\_fisica\\_escolas\\_publicas/Relatorio.pdf](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publicacoes/educacao_fisica_escolas_publicas/Relatorio.pdf)>. Acesso: 10 de junho de 2013.

JOVCHELOVITCH. S. & BAUER. M. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER e GASKELL. G. Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e Som: um manual prático. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Saúde e Bem estar. Mudanças – **Psicologia da Saúde**. 14 (2), jul-dez, 2006, 126-135.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 52, n1, p 39-58, 2004.

KINZO, M. D. A democratização Brasileira um balanço do processo política desde a transição. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol.15, n°4, p. 3-10, out/dez, 2004.

KRUG, R. R.; KRUG. H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD; UFSM. **Revista Digital efeportes**,

Buenos Aires, ano 13, n. 123, ago, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso: 15 outubro de 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo Exploratório com professores da educação básica, **Anais**, X congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação –SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, novembro, 2011.

LEMOS, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V., DONEGA, A. L., BOTH, J. & RAMOS, M. H. K. P. (2005). Percepção da qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. 10 (suplemento), p.75, 2005.

LEMOS, C. A. F. Qualidade de vida na carreira profissional de professores de Educação Física do Magistério Público Estadual/RS. **Dissertação de Mestrado** – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**: Coleção Magistério. 2º grau. Série formação de professores. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPP, M. **O stress do professor**, Campinas, SP, Papirus, 2002.

LUHMANN, M. HOFMANN, W., EID, M. e LUCAS, R. E. (2011). Subjective Well – Being and Adaptions toLife Events: A Meta-Analyses. **Journal of Personality and Social Psychology**, 3, 592-616.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve Histórico da Educação Física e Suas Tendências atuais a partir da identificação de algumas ideais e idéias de Tendências. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v16, n.1, p91-102, 1º sem. 2005.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física Escolar infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 88-97, 1994.

MARCELO- GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa (Org) **Os professores e a formação**. 2ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1995.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. RJ: Editora Revista dos Tribunais, v.2, 1952.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. Editora Bookman, Porto Alegre, 2001.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação de Educação Física. 9ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 1990.

MEDINA, G. B. K.; PORTILHO, E. M. L. P. Uma metodologia de formação continuada para professores da educação infantil. **Anais IX ANPED SUL- Seminário de pesquisa da Região Sul**. 2012.

MEIRA, S. R. Implicações do stress de professores e alunos no processo de alfabetização. In: LIPP, M. (org.) **O stress do professor**. Campinas, SP. Papirus, 2002.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N. BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Revista de Educação Física Motriz**, v. 16, n. 4, Rio Claro, out/dez, 2010.

MOREIRA, H. R.; FARIAS, G. O. ; BOTH, J. NASCIMENTO, J. V. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de Burnout em professores de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 14, n. 2, 2009.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, n.1, jan./jul. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a07.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2012.

MIZLIKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MYERS, D. G.; DIENER, E. Who is happy? **Psychological Science**. v.6, p. 10-19, 1995.

NASCIMENTO, J. V. Realidade e perspectiva do Mercado de trabalho em educação física para o século XXI. **Caderno de Educação Física, MC Rondon**, v.2, n. 1, p. 117,136, Nov. 2000.

NASCIMENTO, F. M.; AFONSO, M. da R. Trajetórias docentes da escola à universidade. **Revista Didática Sistêmica**, v. especial, n1, p.53-66, 2012.

NASCIMENTO, J. V. & GRACA, A. (1998). A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: **Actas do VI Congresso de Educacion Física e Ciências do deporte dos países de língua portuguesa, VII Congresso Galego de Educacion Fisica**, 1998.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Org. TRIVIÑOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V. Porto Alegre, RS. Ed Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NEVES, T. T.; VASCONCELOS, A. P. S. L. Importância das práticas pedagógicas na formação dos professores de Educação Física Escolar. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. - ISSN 1981 0377.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NOZAKI, H. T. Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. **Tese de doutorado**. Niterói, RJ: UFF, 2004

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação – PUCRS**, ano XXIII, n. 41, p. 147-164, 2000.

NUNES, R. M.; GODOI, M. R. História de vida, formação e desenvolvimento profissional de um professor de Educação Física das Redes Públicas de Educação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.12, n.1, p. 136-172, 2013.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v.8, n.1, p.21-27, 1997.

OLIVEIRA, E. S. A. Atividade física habitual e outros comportamentos relacionados à saúde dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina: tendência secular 1994-2004. **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

OLIVEIRA, M. I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul./dez. 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Declaração dos Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho e seu Seguimento. 86ª Reunião, Genebra, Junho de 1998. Disponível: <www.ilo.org>, acesso: 25 de novembro de 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. World Health Organization. Healthy Workplaces; a model for action. For employers, workers, policy-makers and practitioners. 2010. Disponível em <www.who.int> acesso em 20 de outubro de 2012.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica –prática**. 15ª Ed. Campinas, SP, Papyrus, 2004.

PAULA, A. C. R. R.; NAVES, M. L. P. O estresse e o bem estar docente. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 61-71, jun/abr, 2010.

PASSARELI, P. M., SILVA, J. A. Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 24 (4), 513-517, 2007.

PICADO, L. **Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente**. (2009) Disponível: <http://www.psicologia.com.pt.>. Acesso: 12 de outubro de 2012.

PINTO, P. C. A. Bem-estar no trabalho um estudo com assistentes sócias. **Dissertação de Mestrado**. Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Psicologia Social e Organizações, 2009.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H.J; A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, 26(1): 69-87, 2006.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Trajetória da construção de um trabalho monográfico em contabilidade. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 46-75.

REBOLO, F. O bem estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Tese**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (2005).

\_\_\_\_\_. Professores retirante: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público de São Paulo (1990-1995), São Paulo. **Dissertação de Mestrado**, Faculdade de Educação de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Fontes e dinâmicas do bem estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: **Docência em questão: discutindo o trabalho e a formação**. Rebolo, F. *et al* Campinas, SP, Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Quaestio (UNISO)**, Sorocaba, SP, v. 14, p. 115-131, 2012.

RYFF, C., & KEYES, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 719–727, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 18º Ed. Revisada e ampliada, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROSÁRIO, L. F.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz, Rio Claro**, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

ROCHA, S. S. L.; FELLI, V. E. A. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Revista Latino-am Enfermagem**, janeiro-fevereiro; v.12, n.1, p. 28-35, 2004.

SADI, R. S. **Educação física, trabalho e profissão**. Campinas: Komedi, 2005.

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. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.

SANTOS, N. Z.dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n2, p, 141-165, abr/jun, 2009.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; JESUS, S. N. Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional. IX ANPED Sul, **Seminário de Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em



<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/721/373>>. Acesso: 20 de dezembro de 2013.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SECCO, G. (2002). **A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências**. Porto: Edições Asa. 2002

SELIGMAN, M.. Building human strenght: Psychology's forgotten mission. APA Monitor, 29(1) Em: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J.. (2009) **Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre. Artmed, 1998

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para realização permanente**. Rio de Janeiro, objetiva, 2004

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychologist**, v.55 (1), p. 5-14, 2000.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológica e bem-estar no trabalho. **Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.24, n.2, p. 201-209, 2008

SOARES, G. A. D. **21 anos de Regime Militar: Balanços e Perspectivas**. Editora da Fundação Getúlio Vargas, RJ. 1994.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. Supl.2, p.6-12. 1996.

SOUZA NETO, S. de et al A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SIMÕES, J. L.; SILVA, I. T. A percepção contemporânea de felicidade dos professores de Educação Física no Recife-Pe. IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória, ES. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, Vitória. Editora: UFES, p. 1-13, 2011.

SILVA, M. S.; KRUG, H. N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital efeportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 115, dic, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso: 15 outubro de 2012.

SILVA, G. K. S, da; SILVA, V. S. da; FERREIRA, S. P. A. **Bem estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de ma escola municipal do Recife.** Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2012.1/](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/)> . Acesso em: 15 junho de 2013.

SILVA, M. F. P.; DAMAZIO, M. S. O ensino da Educação Física e o Espaço Físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, UFG, v.11, n,2, 2008.

SILVA, N.; TOLFO, S. DA R. **Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações.** **Revista. Psicologia, Organização e Trabalho**, vol.12, no.3, p.341-354, Dez. 2012.

SORIANO, J. B; WINTERSTEIN, P.J. (1998). Satisfação no trabalho do Professor de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física.** 12(2), 145-159.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S.S. **Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

STOBÄUS, C., MOSQUERA, J., SANTOS, B. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Revista Educação**, 30(n. especial), 259-272, 2007.

TANI, G. KOKUBUN, E. MANOEL, E. de J. DE PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

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

TARDIF, MAURICE. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 4ª edição, 2004.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, v. 30, n.1, p.95-133, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

WATSON, D., CLARK, L. A. E TELLEGEN, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 1063-1070.

WILSON, W. (1967). Correlates of avowed happiness. **Psychological Bulletin**, 67, 294-306.

VALENTE, L. E. Bem-estar subjetivo e bem-estar no trabalho em profissionais de Educação Física. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2012.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. **Tese (Doutorado em Educação)** Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-GO, 2010.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista FAE**, Curitiba, v.5, n.1, p.63-70, jan./abr. 2002.

VIEIRA, L. S.; JESUS, S. N. A relação pedagógica e o bem estar subjectivo dos professores. **Revista de Educação Skepsis**, v.1, ano 0, jan/mar, p. 292-325, 2010. Disponível:< <http://academiaskepsis.org/sumario.php?codedicao=I>>.ISSN>. Acesso: 20 de fevereiro de 2013.

## Anexo I - Perfil Sociodemográfico

Perfil Sociodemográfico	
<p><b>1 SEXO:</b>  <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino</p> <p><b>2 qual a sua idade?</b> _____</p> <p><b>3 Qual o seu estado civil?</b>            1( <input type="checkbox"/> ) solteiro (a)            2( <input type="checkbox"/> ) casado (a)            3( <input type="checkbox"/> ) viúvo (a)            4( <input type="checkbox"/> ) separação legal (judicial ou divórcio)            5( <input type="checkbox"/> ) outro</p> <p><b>4 Qual sua formação acadêmica</b>            1 ( <input type="checkbox"/> ) Graduação            2 ( <input type="checkbox"/> ) Especialização            3 ( <input type="checkbox"/> ) Mestrado            4 ( <input type="checkbox"/> ) Doutorado</p> <p><b>5 Seu vínculo empregatício com a SEMED?</b>            1) EFETIVO 20 H            2 ) efetivo 40 h            3) contratado</p> <p>Caso tenha marcado contrato, quantas horas semanais de aula é seu contrato?            _____</p> <p><b>6 Tempo de docência?</b>            1) 00 a 03 anos            2) 04 a 06 anos            3) 07 a 19 anos            4) 20 a 30 anos</p> <p><b>7 Em quantas escolas você leciona?</b>            1) ( <input type="checkbox"/> ) Uma            2) ( <input type="checkbox"/> ) Duas            3) ( <input type="checkbox"/> ) Três            4) ( <input type="checkbox"/> ) Quatro            5) ( <input type="checkbox"/> ) Cinco Ou Mais</p> <p><b>8 Qual sua jornada semanal de hora/aula</b></p>	<p><b>na escola?</b>            1 ( <input type="checkbox"/> ) - 20 h            2 ( <input type="checkbox"/> ) 20 h            3 ( <input type="checkbox"/> ) 30 h            4 ( <input type="checkbox"/> ) 40 h            5 ( <input type="checkbox"/> ) 50 h            6 ( <input type="checkbox"/> ) + 50 h</p> <p><b>9 Você trabalha com Educação Física além da escola?</b>            1( <input type="checkbox"/> ) sim ( <input type="checkbox"/> ) não</p> <p><b>9.1 em que local</b>            2( <input type="checkbox"/> ) academia            3( <input type="checkbox"/> ) estúdio (personal training)            4( <input type="checkbox"/> ) escolinhas iniciação esportiva            5( <input type="checkbox"/> ) recreação            6( <input type="checkbox"/> ) instituição de ensino superior            7( <input type="checkbox"/> ) qual _____</p> <p><b>10 Qual sua jornada semanal de hora/aula fora da escola?</b>            1 ( <input type="checkbox"/> ) - 20 h            2 ( <input type="checkbox"/> ) 20 h            3 ( <input type="checkbox"/> ) 30 h            4 ( <input type="checkbox"/> ) 40 h            5 ( <input type="checkbox"/> ) 50 h            6 ( <input type="checkbox"/> ) + 50 h</p> <p><b>11 Assinale a renda sua mensal ?</b>            1) ( <input type="checkbox"/> ) Até R\$ 1.300,00            2) ( <input type="checkbox"/> ) De R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00            3) ( <input type="checkbox"/> ) De R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00            4) ( <input type="checkbox"/> ) De R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00            5) ( <input type="checkbox"/> ) De R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00            6) ( <input type="checkbox"/> ) + R\$ 5.201,00</p>

**Anexo II - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio**

( 1 ) discordo totalmente ( 2 ) discordo bastante ( 3 ) discordo um pouco ( 4 ) não concordo nem discordo ( 5 ) concordo um pouco ( 6 ) concordo bastante ( 7 ) concordo totalmente

**A F I R M A Ç Õ E S e P E R C E P Ç Õ E S**

1 A jornada de trabalho na instituição é suficiente e adequada para realizar todas as atividades que envolvem meu trabalho.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

2 Meu trabalho permite usar minhas diferentes habilidades e capacidades, com iniciativa e criatividade.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

3 A instituição possibilita atualização permanente de seus professores permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

4 Na instituição, o professor é aceito e respeitado pelo seu trabalho e potencial, sem considerar o gênero, cor, aparência física ou preferência sexual.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

5 Tenho liberdade de criticar e discordar, inclusive da chefia, em qualquer assunto sem temor de represálias.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

6 As atividades profissionais realizadas na instituição interferem (prejudicam) na minha vida familiar.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

7 Na instituição, professores de mesma classe funcional recebem salários similares.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

8 Há na instituição grupos de trabalho ou pessoas que fornecem auxílio mútuo e suporte sócio-emocional aos professores.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

9 Estou satisfeito com a quantidade de feedback que recebo dos colegas.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

10 Meus locais de trabalho são saudáveis e a saúde é preservada.

( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 )

11 Tenho amplas oportunidades de usar no trabalho os conhecimentos adquiridos em cursos.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

12 A instituição valoriza e respeita os professores no sentido de não depreciar seus trabalhos.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

13 Realizo minhas atividades com tranquilidade, percebo apenas um estresse estimulante ao longo do dia.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

14 Sinto-me satisfeito profissionalmente com as tarefas realizadas como professor na instituição.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

15 A instituição respeita os direitos trabalhistas dos professores como férias, licenças, cumprimento de decisões judiciais, entre outros, incluindo a garantia de defesa dos direitos do trabalhador na justiça.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

16 Na minha percepção, a comunidade tem orgulho e respeito pelo trabalho desenvolvido na instituição.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

17 Estou satisfeito com os materiais disponíveis para o trabalho.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

18 Minha remuneração é justa, considerando minhas qualificações.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

19 Após o trabalho chego em casa com ânimo e energia, para dar atenção à família e/ou realizar atividades de lazer.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

20 Estou satisfeito com os equipamentos disponíveis para o trabalho.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

21 Tenho orgulho e satisfação em pertencer ao corpo docente da instituição.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

22 O relacionamento na instituição baseia-se no princípio ético, na amizade e cordialidade.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

23 Tenho autonomia para planejar e executar as atividades de ensino.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

24 Minha remuneração como professor na instituição é adequada para viver com dignidade.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

25 Meus locais de trabalho são adequadamente arrumados.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

26 O direito do professor à sua privacidade é respeitado na instituição.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

27 Professores da instituição têm melhor remuneração que professores de equivalente posição, em outras escolas da cidade.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

28 Das atividades que realizo recebo feedback suficiente da direção.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

29 Na instituição existem símbolos de status e/ou degraus acentuados na estrutura hierárquica.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

30 O professor da instituição tem possibilidades de progredir na carreira (plano de carreira).

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

31 Na instituição todos os professores têm tratamento justo em todas as matérias, inclusive na distribuição do trabalho.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

32 Percebe-se entre os professores da instituição o predomínio de um espírito de coletividade e cooperação em vez de individualidade e competitividade.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

33 A instituição oferece aos professores segurança quanto ao recebimento do salário.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

34 Meu trabalho é relevante para mim.

(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)

### Anexo III - Questionário de grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente

Atribua notas para os aspectos citados abaixo, relacionados ao seu trabalho. Considere, para responder, o seu grau de satisfação com esses aspectos.

Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
Instalações adequadas e condições gerais de infra-estrutura	1	2	3	4	5
Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
Salário	1	2	3	4	5
Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
Autonomia	1	2	3	4	5
Uso da criatividade	1	2	3	4	5
Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
Garantia / estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5
Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5

**LEGENDA:**

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. neutro	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)
--------------------------	--------------------	-----------	------------------	------------------------



Você é feliz sendo professor de Educação Física? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

O quê, na instituição escolar e na sua aula, propicia ou facilita a sua felicidade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

O quê, na instituição escolar e na sua aula, dificulta ou impede a sua felicidade? Como você enfrenta essas dificuldades?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo IV - Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED)**

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO N. 3.006/SUGENORC/SEMED

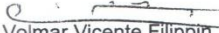
Campo Grande, 31 de outubro de 2012.

Senhora Orientadora:

Em atenção à correspondência protocolada em 26 de outubro do corrente, informamos a V.Sª. que nada obsta ao que se pleiteia.

Salientamos, entretanto, que a mestranda Elisângela Rodrigues Furtado, responsável em coletar as informações solicitadas, deverá comparecer à Superintendência de Gestão Normas e Relações Comunitárias desta Secretaria, para receber a Guia de Autorização de Pesquisa.

Atenciosamente,

  
Volmar Vicente Filippin  
Secretário Municipal de Educação

À Srª. Flavinês Rebolo  
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da  
Universidade Católica Dom Bosco



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO, NORMAS E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS  
NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA/PROJETO**

NOME DO ACADÊMICO/ PESQUISADOR	ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO
TELEFONE DE CONTATO	9263 - 7901
INSTITUIÇÃO	UCDB
CURSO	MESTRADO
PESQUISA/PROJETO/RELATÓRIO	QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE-MS IDENTIFICANDO OS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O BEM-ESTAR DOCENTE
SUPERVISOR/COORDENADOR	FLAVINÊS REBOLO
PERIODO	30/10 À 30/11/12
ESCOLA OU CEINF PLEITEADA	ESCOLAS MUNICIPAIS

**OBS: O ACADÊMICO DEVERÁ APRESENTAR O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO À DIREÇÃO.**

**AUTORIZADO POR:**  
  
 Em: 30/10/12  
**SUGENORC/SEMED**  
 Marilva Nunes Correia  
 Técnica de Apoio

**Anexo V -Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para atuar como Participante da Pesquisa**

**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE - MS: UM OLHAR PARA O BEM ESTAR**

**Pesquisadora responsável: Elisângela Rodrigues Furtado.**

Portadora do CPF: 693754961-04 RG: 686072 SSP/MS Telefone (67) 33563447

Endereço: Rua João Pessoa, 459. Bairro: São Francisco. Campo Grande-MS.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavinês Rebolo**

Informações aos professores.

Estamos realizando esta pesquisa como o objetivo Descrever fatores de bem-estar dos professores de Educação Física que ministram aulas na Rede Municipal de Ensino em Campo Grande-MS

Para tanto, entendemos necessários alguns esclarecimentos:

1. A sua participação nesta pesquisa é livre, podendo interromper sua participação a qualquer momento de acordo com sua vontade.
2. Para este estudo será utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: um questionário composto de três partes: a primeira parte tem como objetivo verificar o dados pessoais do professor de Educação Física (idade, sexo,, estado civil, formação e renda familiar, jornada de trabalho e o número de escolas que trabalha idade, sexo, estado civil, escolaridade, renda, tempo de serviço). A segunda parte do questionário pretende investigar ao grau de satisfação e insatisfação do docente. Este questionário é composto de 24 questões que tem como objetivo verificar as quatro componentes do trabalho (atividade laboral, socioeconômica, relacional e a infraestrutural). A terceira parte são perguntas abertas relacionadas ao bem estar subjetivo.
3. O segundo instrumento será uma entrevista semiestrutura, que tem como objetivo discorrer sobre a sua: formação inicial, atuação no campo de trabalho, bem estar no trabalho e enfrentamentos diante das diversidades.

4. Para que seja garantido o sigilo de sua identidade suas informações serão identificadas com um número, mantendo-se o anonimato.
5. A sua participação neste estudo não lhe acarretará nenhum prejuízo de ordem física, moral e econômica.
6. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.
7. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.
8. Caso você tenha dúvidas ou se sinta prejudicada durante e/ou após a realização do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco pelo telefone: 3312- 3300 ramal – Comitê de Ética.
9. Você poderá manter contato com a pesquisadora responsável pelo estudo durante a realização da pesquisa para qualquer esclarecimento, caso julgue necessário, pelo E-mail – [elisfurtado@hotmail.com](mailto:elisfurtado@hotmail.com)

### **Consentimento para atuar como participante na pesquisa <sup>6</sup>**

Eu recebi uma descrição escrita do estudo, incluindo uma explicação dos seus objetivos, forma de coletar dados e garantia de que não terei prejuízo de ordem física, moral e econômica.

Entendo que nenhum serviço ou compensação será oferecido em decorrência da minha participação e que a minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância para atuar como participante no estudo proposto.

Ficam-me assegurados os seguintes direitos: liberdade para interromper a participação em qualquer fase do estudo, no momento que julgar necessário; confidência de qualquer resposta quando a mim solicitada, assim como garantia de que meu nome nunca seja revelado (sigilo da minha identidade); e conhecimento dos resultados obtidos.

Declaro, ainda, que fui certificada de que os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser utilizados em publicações, trabalhos da Universidade, em estudos futuros.

**Campo Grande, MS** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do (a)

(    ) sujeito da pesquisa

2) \_\_\_\_\_

Elisângela Rodrigues Furtado

---

<sup>6</sup> Serão feitas duas vias: uma ficará arquivada com a pesquisadora; a outra será fornecida à participante

## APÊNDICE 1

### Roteiro de Entrevista

1. Você praticava atividade física na infância?
2. Você acha que isso pode ter influenciado sua escolha pela curso de Educação Física?
3. Na trajetória escolar/acadêmica, que tem lembranças ou representações das aulas, dos professores de Educação Física, conheceu no ambiente escolar?
4. Como professor como que você percebeu o início de carreira? Facilidades, dificuldades, adaptações, reconhecimentos?
5. Sente que seu trabalho é reconhecido?
6. Com o decorrer dos anos como atualmente você se vê como profissional?
7. Você se sente feliz sendo professor de Educação Física Escolar? Quais são os motivos desta felicidade?