

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO**

**A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL:
O “ABANDONO” DA CARREIRA DOCENTE PELOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Joarez Santini

Porto Alegre

2004

JOAREZ SANTINI

**A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL:
O “ABANDONO” DA CARREIRA DOCENTE PELOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física
Para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2004

AGRADECIMENTOS

Lembrando-me um ditado que diz: “ser vencedor é aquele que persiste, persiste, persiste, fazendo das chances algo possível”, chego a esse momento com muita alegria e satisfação por ter ultrapassado mais uma barreira. Por isso, nada mais justo do que agradecer a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para que me tornasse um vencedor.

Àqueles que se envolveram, ou foram envolvidos nesse período, quero agradecer de uma forma muito especial:

A minha esposa Eliana e meus filhos, Joarez e Ana Laura que souberam aceitar com paciência muitos momentos de ausência do marido e do pai. Um beijo a vocês, razão do meu viver.

Aos meus pais, meus heróis, Ernesto e Carmen pela formação que me proporcionaram e pelo apoio e segurança em todos os períodos da minha vida. A família é a base de tudo. Meus queridos. Um beijo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vicente Molina Neto pela confiança aceitando-me como orientando; pelo exemplo e referência como professor e pessoa; pela serenidade e competência profissional; pela presença, embora distante, nos meus momentos de dúvidas e incertezas, e pelo grande privilégio de poder chamá-lo de amigo. Um grande abraço.

Aos meus amigos e colegas do grupo de pesquisa F3P EFICE, Fabiano, Cecília, Vera, Mônica e Ricardo, pelas excelentes discussões acadêmicas, pelo amparo e segurança que me deram sempre que precisei, e pelas boas “risadas” compartilhadas em nossos encontros. Muito obrigado pela amizade.

Agradeço também, aos meus colegas da Educação Física da Universidade Luterana do Brasil pelo estímulo constante para levar adiante esse projeto. Sempre que precisarem, podem contar comigo.

Ao professor Claus Stöbaus pelo material didático cedido, pelas dicas e acolhimento intelectual. Um forte abraço.

À professora Mary Sandra Carlotto da Universidade Luterana do Brasil pela orientação e material cedido sobre a temática. Muito Obrigado.

Às professoras Gleni, Leônia e Geraldine da PUC pelas orientações, respeito e carinho com que sempre me trataram enquanto aluno. Um beijo.

A todos os funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF, pelo comprometimento com o curso e a segurança a mim transmitida para realização desse trabalho. Obrigado.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

Rubens Alves

“Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina”.

Henry Adams

RESUMO

Nas últimas décadas, pesquisadores de várias áreas têm se preocupado com os efeitos do trabalho na saúde do trabalhador. Considerada o estágio mais avançado do estresse no trabalho, a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP) afeta inúmeras profissões, principalmente aquelas em que os profissionais possuem contato direto com pessoas, entre elas, os professores. O objetivo do trabalho é compreender o processo de “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPoA). A revisão bibliográfica, composta de textos em língua portuguesa, inglesa e espanhola sobre o tema, possibilitou unificar a expressão do fenômeno como “Síndrome do Esgotamento Profissional” (SEP), e o problema central da pesquisa centra-se na seguinte questão norteadora: “Como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPoA) “abandonam” o trabalho docente, e que elementos são mais significativos nesse processo?” O estudo é uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, que envolve quinze professores de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre (RMEPoA) que, entre o período de janeiro de 2000 a julho de 2002 entraram em licença médica (biometria) por motivos de estresse, ansiedade e depressão. Realizei a entrevista semi-estruturada, fiz registros em um diário de campo e analisei documentos. Como procedimento analítico procedi a Análise de Conteúdo. Ficou evidente ao terminar o estudo, que as limitações da formação acadêmica são fonte geradora de sintomas como o estresse e a exaustão emocional, vinculadas à realidade encontrada nas escolas municipais, e não como imaginava o pesquisador, em um período anterior a esse, ou seja, a partir da etapa envolvendo a escolha profissional. O trabalho docente revelou-se como uma prática profissional marcada por sentimentos negativos que comprometem a qualidade do trabalho acumulando com o passar do tempo, reações físicas, psíquicas, comportamentais e defensivas. A partir dos resultados desse estudo, considero que, para alguns professores houve indícios de esgotamento profissional devido às pressões e tensões específicas do contexto laboral. Para a maioria dos professores-colaboradores da pesquisa, essas vivências subjetivas de desgaste físico e emocional experimentadas e acumuladas durante sua trajetória profissional, traduziram-se em sentimentos depressivos e de fadiga crônica, compondo um estado anímico, que aqui se denomina de Síndrome do Esgotamento Profissional.

Palavras-chave: Carreira docente; Síndrome do Esgotamento Profissional; Professores de Educação Física.

RESUMEN

En las últimas décadas, investigadores de varias áreas se han preocupado con los efectos del trabajo en la salud del trabajador. Considerada el momento más avanzado del estrés en el trabajo, el Síndrome del Agotamiento Profesional (SAP) afecta innumerables profesiones, principalmente aquellas en que los profesionales poseen contacto directo con personas, entre ellas, los profesores. El objetivo de este trabajo es comprender el proceso de “abandono” de la carrera docente de los profesores de Educación Física de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (RMEPoA). La revisión bibliográfica, compuesta de textos en lengua portuguesa, inglesa y española sobre el tema, posibilitó unificar la expresión del fenómeno como “Síndrome del Agotamiento Profesional” (SAP), y el problema central de la pesquisa se centra en la siguiente cuestión norteadora: “¿Cómo los profesores de Educación Física de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (RMEPoA) “abandonan” el trabajo docente, y que elementos son más significativos en ese proceso?” El estudio es una pesquisa descriptiva, de carácter cualitativo, que envuelve quince profesores de Educación Física de la Red Municipal de Porto Alegre (RMEPoA) que, entre el período de enero de 2000 a julio de 2002, entraron en licencia médica (biometría) por motivos de estrés, ansiedad y depresión. Realicé la entrevista semiestructurada, hice registros en un diario de campo y analicé documentos. Como procedimiento analítico, procedí al Análisis de Contenido. Quedó evidente, al terminar el estudio, que las limitaciones de la formación académica son fuente generadora de síntomas como el estrés y el agotamiento emocional, vinculadas a la realidad encontrada en las escuelas municipales, y no como imaginaba el investigador, en un período anterior a ese, o sea, a partir de la etapa envolviendo la opción profesional. El trabajo docente se reveló como una práctica profesional marcada por sentimientos negativos que comprometen la calidad del trabajo acumulando con el pasar del tiempo, reacciones físicas, síquicas, comportamentales y defensivas. A partir de los resultados de este estudio, considero que, para algunos profesores hubo indicios de agotamiento profesional debido a las presiones y tensiones específicas del contexto laboral. Para la mayoría de los profesores-colaboradores de la investigación, esas vivencias subjetivas de desgaste físico y emocional experimentadas y acumuladas durante su trayectoria profesional, se tradujeron en sentimientos depresivos y de fatiga crónica, componiendo un estado anímico, que aquí se denomina de Síndrome del Agotamiento Profesional.

Palabras clave: Carrera docente; Síndrome de Agotamiento Profesional; Profesores de Educación Física.

ABSTRACT

On the last decades, researchers from different fields have been worried about the effects of the work on the workers' health. Syndrome of Professional Drained (SPD) that is considered the most advanced level of the stress on the work, affects many professions, mainly the ones in that the professionals deal directly with people, one of them is teacher. The goal of this paper is to understand the "abandon" process from the teachers' career of the Physical Educational teachers of Municipal Schools from Porto Alegre. The bibliography review, composed of texts in Portuguese, English and Spanish about the subject, made it possible to unify the expression of the phenomenon as "Syndrome of Professional Drained" (SPD), and the main point of the research is about the following point: "How do the teachers of Physical Education from the Municipal Schools from Porto Alegre "abandon" the teaching process, and what elements are more significant in this process?" This is a descriptive research, in a qualitative character, which involves fifteen teachers of Physical Education of the Municipal Schools from Porto Alegre that got a medical license (biometric) due to stress, anxiety and depression, in the period from January 2000 to July 2002. I made a semi-structured interview, registers in a diary and analyzed the documents. The analytical procedures were the content's analyses. When the study finished it was clear that the limitations of the academic formation are the producers of symptoms as stress and emotional exhaustion, linked to the reality that is found in municipal schools, and not as the researcher imagined before, that is, from the stage that involves the professional choice. The teaching work showed itself as a professional practices that is marked by negative feelings which compromise the quality of work, accumulating by the passing of the time, physicals, psychics, behaviors and defensive reactions. For the results of this study, I consider that, for some teachers there were signs of professional drained due to the pressures and tensions that are specific of the labor context. To the most part of the teachers-collaborators of the research, these subjective experiences of physical and emotional stress experimented and amassed during their professional trajectory, it was translated in depressed feelings and chronic fatigue, forming a depressed state, which here is called Syndrome of Professional Drained.

Key words: Teaching career; Syndrome of Professional Drained, Physical Educational Teachers.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE APÊNDICES.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
INTRODUÇÃO	11
1 APROXIMAÇÃO DO PROBLEMA.....	17
1.1 As limitações da formação inicial de professores de Educação física	19
1.2 Os ciclos de desenvolvimento profissional.....	28
1.3 O trabalho docente	33
1.3.1 Proletarização e profissionalidade.....	35
1.3.2 A intensificação do trabalho docente	38
1.3.3 Recursos materiais e condições de trabalho	42
1.3.4 A questão salarial	44
1.3.5 Características do trabalho na rede pública municipal	47
1.4 A síndrome do esgotamento profissional.....	56
1.4.1 Um breve histórico	56
1.4.2 Definições.....	58
1.4.3 Diferenciação entre estresse e síndrome do esgotamento profissional.....	61
1.4.4 Expressões utilizadas em relação a síndrome do esgotamento profissional	63

1.5 A síndrome do esgotamento profissional em professores	65
1.5.1 Síndrome do esgotamento profissional. Como surge? Como se desenvolve?	66
1.5.2 Síndrome do esgotamento profissional. Reações corporais	67

1.5.3 Fatores que tendem a agravar ou minimizar os efeitos da síndrome do esgotamento Profissional	74
1.5.4 Efeitos da síndrome do esgotamento profissional nos professores	79
1.6 A definição do problema	81
2 DECISÕES METODOLÓGICAS	84
2.1 As questões de pesquisa	85
2.2 Caracterização da investigação.....	87
2.3 Instrumentos de coleta de informações	89
2.3.1 Análise documental	89
2.3.2 A entrevista semi-estruturada	91
2.3.3 Diário de campo.....	94
2.4 Estudo preliminar	96
2.5 Procedimentos para a coleta de informações.....	99
2.5.1 Negociação de acesso	99
2.5.2 Seleção dos Professores colaboradores	101
2.5.3 As entrevistas.....	103
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	111
3.1 As categorias de análise.....	113
3.1.1 A opção profissional: professor de educação física	118
3.1.2 As limitações da formação acadêmica.....	123
3.1.3 As condições de trabalho do professor	128
3.1.3.1 Pontos positivos do trabalho docente na escola por ciclos de formação	129
3.1.3.2 Experiências e sentimentos negativos na escola por ciclos de formação	133
3.1.4 Conseqüências do trabalho cotidiano na vida do professor de educação física	150
3.1.5 Estratégias defensivas do professor de educação física no trabalho docente	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
APÊNDICES	186
ANEXO.....	214

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Correspondência à Secretaria Municipal de Educação.....	186
Apêndice B - Correspondência à Secretaria Municipal de Saúde	187
Apêndice C - Termo de autorização	188
Apêndice D - Roteiro e desdobramento de entrevista semi-estruturada	189
Apêndice E - Transcrição de entrevista semi-estruturada	191
Apêndice F - Unidades de significado.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclo de desenvolvimento profissional – Resumo Esquemático	32
Quadro 2 - Expressões utilizadas para SEP.....	62
Quadro 3 - SEP – Reações Corporais.....	73
Quadro 4 - Fatores agravantes ou minimizadores da SEP.....	79
Quadro 5 - Documentos analisados	91
Quadro 6 - Formação Inicial dos colaboradores por faculdade.....	101
Quadro 7 - Classificação dos colaboradores por gênero	102
Quadro 8 - Formação Profissional dos colaboradores.....	102
Quadro 9 - Colaboradores por ciclos de vida profissional	102
Quadro 10 - Localização das escolas onde atuam	102
Quadro 11 - Professores colaboradores	103
Quadro 12 - Dia, hora e local das entrevistas	104
Quadro 13 - Tempo de duração e transcrição das entrevistas	108
Quadro 14 - As categorias de análise	117

INTRODUÇÃO

Após vinte e um anos de experiência na função pública e privada como professor de Educação Física vivenciei momentos de grande satisfação pessoal na função de educador e orientador de jovens das mais variadas faixas etárias. Por outro lado, muitas frustrações e inquietações acompanharam-me nesse período. Durante este percurso profissional, percebi em muitos professores de Educação Física, que, quanto maior a dedicação pessoal ao trabalho, maior o desgaste físico, a desmotivação, o estresse, a desilusão e a exaustão emocional que experimentavam. Neste sentido, poder-se-ia pensar que essas reações emocionais e corporais estivessem relacionadas, entre outras, à falta de estímulos das instituições com os professores para desenvolver um ensino de qualidade; aos currículos inadequados para a formação dos jovens; à decepção de professores com o ensino público e às deficientes condições de trabalho do professor. Esses fatores apontam para um desgaste profissional que leva muitos professores ao abandono do próprio trabalho optando por uma nova profissão. Mas, afinal, que fatores intervêm nesse processo a ponto de comprometer sua tarefa educativa?

Licenciado em Educação Física e professor universitário encontro-me bastante motivado para buscar respostas a muitas inquietações e questionamentos sobre esse assunto. Trato, nesse estudo, dos professores de Educação Física que, depois de muito tempo desempenhando suas funções em escolas municipais da cidade de Porto Alegre, alguns de forma brilhante, desistiram do trabalho docente. Acredito que essa pesquisa é de grande relevância para a área da Educação Física e Ciências do Esporte, pois, há carência de estudos sobre esse fenômeno.

Os constantes pedidos de licenças-saúde por estresse, ansiedade e depressão, detectados junto a Biometria Municipal de Porto Alegre, levam a pensar que o peso da desvalorização social dos professores se faz presente, diminuindo as fontes de motivação e satisfação. Salários baixos, ausência de condições materiais objetivas de atuação profissional e a falta de oportunidades para a formação continuada, trazem à tona aspectos de baixa auto-estima e valor social, que interferem diretamente em suas condições básicas para realizarem um trabalho eficaz. Incertezas e tensões afetam a natureza e o conteúdo do trabalho do professor de Educação Física, determinando a elevação nos níveis de ansiedade e estresse, e passam por diversas situações, as quais individualmente, apontam para quadros de adoecimento físico e/ou psíquico. Mesmo que essas manifestações sejam de intensidade leve influenciam negativamente o trabalho do professor, impedindo-o de atingir o nível de excelência esperado pelos diferentes segmentos da comunidade educativa, principalmente do ponto de vista das relações interpessoais.

Por outro lado, à medida que o tempo passa, embora se sintam realizados e recompensados pela função social de sua atividade, parece existir um outro profissional do ensino que faz lembrar um professor cansado, desinteressado e desestimulado, desiludido com

a profissão, sem vontade de ensinar, implicando, assim, baixo nível de qualidade de ensino. Por sentir-se frustrado e esgotado, o professor encontra-se “internamente” incapaz para estabelecer melhores relações com seus alunos. Supõe-se que este quadro se deva a situações de trabalho resultantes da constante e repetitiva pressão emocional, associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos.

Para Carlotto (2001), embora esse desgaste psíquico se desenvolva com o passar do tempo, sua evolução pode levar anos e, até mesmo, décadas, não sendo percebido pelo indivíduo que se recusa a aceitar que esteja acontecendo algo de errado com ele. Para França (1987), seu início é marcado por uma sensação de mal-estar indefinida, física ou mental e por um excessivo prolongamento do nível de tensão.

As questões do presente estudo parecem estar nas afirmações feitas por Codo e Vasquez-Menezes (1999) quando lembram que o professor ainda está lá, enclacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas, também, que não pode desistir, ou seja, o trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de “abandonar” o trabalho, apesar de continuar no posto. Ele está presente na sala de aula, mas passa a considerar, cada aula, cada aluno, cada semestre, números que vão se somando em uma folha em branco.

Outro aspecto interessante que não pode ser esquecido é que parece não haver uma preocupação das instituições educacionais com a forma como a atividade profissional repercute sobre a saúde do professor. Isto significa dizer que ser professor é possuir uma vocação para a profissão, sacrificar-se, suportando situações que afetariam gravemente qualquer outro tipo de profissional. Sabe-se das causas econômicas, políticas, sociais,

profissionais dos trabalhadores, mas quase nada é apontado sobre a pessoa do professor, suas inquietações, interesses, valores e expectativas.

Embora pesquisadores tenham se preocupado com essa temática há quase três décadas, Mosquera e Stobäus (1996) vêem que ela é relegada a um segundo plano modesto e caótico, pois, o que as pessoas são parece não ter tanta importância quanto o que elas representam. Somam-se a isso as condições precárias que a maioria delas enfrenta para realizar seu trabalho realidade comum na prática docente no Brasil.

Assim, o objetivo desse estudo é compreender o processo de “abandono” do trabalho docente¹ pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Busco, mediante as experiências de vida relatadas nas falas dos professores de Educação Física, entender possíveis reações emocionais e corporais que emergem do trabalho docente nas condições supracitadas, que se desenvolvem durante seu trajeto de vida pessoal e profissional. A perda da motivação, desamparo, desesperança, passividade, alienação, depressão, fadiga e estresse geram o pressuposto de que esses elementos levam os professores, em casos extremos, à perda total da capacidade de trabalho fazendo com que, muitos deles, com o passar do tempo, experimentem a Síndrome de Burnout² (Síndrome do Esgotamento Profissional).

O termo Burnout, na bibliografia consultada, tem o significado de “síndrome de quemarse por el trabajo” em espanhol. Neste estudo utilizo o termo Burnout traduzido para o

¹ Neste estudo utilizo a expressão *abandono da carreira docente* para enfatizar aquele professor que abre mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém, continua no emprego, imobilizado, amarrado, ou por falta de opção, ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema.

² Burnout ou *burn* (queima) *out* (fora). Em português, é algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou queimar (para fora) completamente. É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação

português como “Síndrome do Esgotamento Profissional”. A opção por tal expressão se deu em função de que a Secretaria da Previdência Social do Ministério da Previdência Social, em nota explicativa sobre o anexo I da portaria 1339, de 18 de novembro de 1999, utiliza o termo “Síndrome do Esgotamento Profissional” com o mesmo significado de “Síndrome de Burnout”. É classificada como uma das 14 doenças que podem estar relacionadas ao trabalho, sendo definida como uma doença que é caracterizada como sensação de estar acabado³.

Dividido em três partes, este estudo tem, na primeira parte (aproximação ao problema) uma discussão mais direcionada às limitações da formação inicial dos professores de Educação Física, os ciclos de desenvolvimento profissional, e algumas questões sobre o trabalho docente. A partir do levantamento de aspectos que, no meu entender implicam negativamente no processo de formação profissional, procuro estabelecer uma relação entre as possíveis causas que influenciam o surgimento de sintomas característicos da Síndrome do Esgotamento Profissional e de suas conseqüências dentro do processo de desenvolvimento profissional. Complementando, discorro sobre as características específicas da Síndrome do Esgotamento Profissional apontando definições, conceitos, sua diferenciação em relação ao estresse, seu surgimento e desenvolvimento, as reações corporais, os fatores agravantes ou minimizadores, bem como suas conseqüências.

Na segunda parte do estudo, após a definição da base teórica para o tema, apresento a condução do trabalho investigativo (problema), as questões de pesquisa e as decisões metodológicas adotadas para abordar e investigar o problema de pesquisa. Aponto, também, o trabalho de campo realizado, e os instrumentos utilizados para a coleta de informações.

com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil (CODO & VASQUES-MENEZES, 1999).

Já, na terceira parte, apresento a descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante todo o processo da pesquisa, desenvolvendo o produto da pesquisa em cinco categorias de análise que expressam o esforço analítico para compreender o processo de “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Por fim, nas considerações finais retomo a reflexão e a discussão realizada durante todo o texto, ressaltando os achados considerados importantes, e apontando recomendações quanto à prevenção do fenômeno investigado e algumas sugestões referentes a várias formas de dar continuidade a esse tema.

³. BRASIL. Ministério da Previdência Social. Decreto 3048/99. Anexo II 1999.

1 APROXIMAÇÃO DO PROBLEMA

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou prover o ensino com qualificação adequada. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do País e de seu enquadramento na conjuntura mundial, principalmente quanto às questões salariais dos professores.

Historicamente, a partir da década de 1970, a maioria dos estudos privilegiou a dimensão técnica do processo de formação de professores. O professor, segundo Pereira (2000), deveria ser um organizador do processo de ensino aprendizagem envolvendo objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, de avaliação, etc., que deveriam ser rigorosamente planejado para garantir resultados institucionais altamente eficazes e eficientes.

Na segunda metade da década de 1970, surgiu um movimento de oposição e rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominavam. Para Candau (1982), a educação

passou a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. Já, na década de 1980, esse movimento de rejeição a visão de educação e formação de professores ganham força. Santos (1992) afirma que o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

A denúncia da crise educacional brasileira e a defesa de melhores condições de trabalho, e salários mais dignos para os professores aparecem com frequência nos textos sobre a formação de professores, tornando-se um problema bastante presente nas discussões atuais.

Dentro deste enfoque, Gatti (2000) entende que há uma valorização ao máximo da Educação no “discurso” governamental acompanhada de significativa redução de recursos públicos destinados ao setor. Já, para Pereira (2000), a expansão da rede de ensino, evidenciada pelo número de vagas e de matrículas nas escolas, não foi acompanhada de investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional. Houve, conseqüentemente, uma demanda cada vez maior de professores para uma população escolar crescente. Essa nova exigência foi, em parte, atendida pela expansão do ensino superior privado e pela criação indiscriminada de cursos de licenciaturas em faculdades isoladas, e a permissão do exercício profissional por pessoas não-habilitadas, denominados professores leigos.

Esse processo de desvalorização e descaracterização da atividade docente acredita-se que ocorra a partir de uma desvalorização social com as constantes quedas do seu poder aquisitivo e a sobrecarga de trabalho, retirando do professor o controle de sua prática

docente, havendo, em conseqüência, uma queda na qualidade de ensino. Essa insatisfação gera insegurança e desmotivação devido a falta de incentivo, de apoio e de tempo, dificultando a busca de um aperfeiçoamento do professor. Nessa linha de pensamento, Cury (1982) enfatiza que o professor está sendo paulatinamente sugado de seus instrumentos de trabalho, restando, agora, uma técnica sem competência.

Portanto, neste contexto, não é difícil perceber que a questão salarial e a participação cada vez menor na execução de seu próprio trabalho revelam um crescente processo de proletarização do profissional de ensino, ficando clara a identificação da desvalorização e descaracterização do magistério como profissão.

1.1 As limitações da formação inicial de professores de educação física

A formação inicial, segundo Carreiro da Costa (1998), é o período durante o qual o professor adquire os conhecimentos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Ressalta, também, que é nesse período que os professores irão alterar sua concepção da disciplina na escola. Não ocorrendo esta mudança da concepção negativa da disciplina, as crenças prévias que antes possuíam o acompanharão durante toda a carreira docente.

Conforme Gatti (2000, p.39), pesquisas mostram que há na realidade brasileira de fato, uma descaracterização crescente dos cursos de formação de professores. As licenciaturas, em geral, “ocupam, nas universidades, um lugar de ‘curso menor’, e sendo

oferecidas, em sua maioria, por instituições isoladas de ensino superior, cuja qualidade é discutível”.

Por outro lado, as universidades pouco têm contribuído para tornar consistente os conhecimentos de base, de forma a torná-los acessíveis aos estudantes e aos próprios professores em exercício, colocando, sistematicamente, em segundo plano a formação de professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam, embora a realidade esteja contraditando essas crenças (GATTI, 2000).

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face aos seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema. Segundo Gatti (2000), a formação de professores é percebida como uma atividade exercida contra as forças dominantes na universidade, ou seja, formar professores significa, “remar contra a maré”. Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário.

A atividade do professor não é valorizada, não recebe incentivos nem estímulos, e pode acarretar, aos que a ela se dedicam, reputação inconveniente, à medida que afasta os professores das atividades nobres ligadas usualmente à pesquisa. Para Santos (1992), existe um problema de defasagem entre a preparação ou treinamento oferecidas pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática futura.

Considerando que a maioria dos cursos de licenciaturas são desenvolvidos em instituições privadas, em sua maior parte à noite, pode-se observar, pelos estudos

disponíveis, que há um descaso generalizado, tanto do Ministério da Educação e das suas Delegacias Regionais, quanto das próprias instituições de ensino superior, em relação ao funcionamento efetivo do curso. Além disso, esses cursos não são devidamente orientados e controlados pelos seus órgãos responsáveis.

A respeito disso, acredito que as licenciaturas, dentro das universidades públicas ou privadas, raramente são alvo de atenções e projetos. Ao contrário, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das universidades, provocando um baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação recebida. Fernandes, Sá e Ribeiro (2004) enfatizam que, no Brasil, as políticas educacionais estabelecidas pelo governo têm privilegiado um tipo de educação voltada para a legitimação e manutenção do sistema vigente.

Ainda a esse respeito, evidencia-se que a formação teórico-prática oferecida por esses cursos não assegura um mínimo para a atuação dos professores, pois, a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola. Ressalta-se, ainda, que os alunos declaram que só trabalhando é que irão aprender alguma coisa.

Em relação à questão da teoria e prática, Gatti (2000) salienta que predomina a concepção de que é preciso primeiro oferecer ao aluno acadêmico, no caso, aqui, ao futuro professor, a teoria, e depois, então, uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Portanto, oferecem-se as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro. Assim, o professor está instrumentalizado para ensinar. Estudos realizados por Fernandes, Sá e

Ribeiro (2004) constataram de maneira geral, uma “fragilidade” nos professores quanto à formação recebida. O sentido que os professores atribuem a sua prática docente evidencia somente a dimensão técnica como constitutiva de seu trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (1992) enfatiza que o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos antecedem as atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para resolver problemas práticos. Além disso, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe em comparação com o conhecimento teórico que lhes dá base.

Assim, creio que a falta de integração entre a formação acadêmica recebida e a realidade em que os licenciados irão atuar se constitui em um “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Um exemplo disso, diz respeito ao estágio curricular, talvez um dos únicos momentos de integração da licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, e que está localizado no final dos cursos, geralmente no último período.

Lüdke (apud PEREIRA, 2000) cita um documento que apresenta uma proposta para uma política de estágio curricular dos cursos de formação do educador. Defende a idéia de que o estágio é um momento da prática e não exclusivamente o momento da integração da teoria com a prática. Isso porque o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. Para Santos (1992), o papel do estágio é o espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico. Nesse espaço, os estudantes usariam os conhecimentos da escola para resolver os problemas práticos, ao mesmo tempo em que se espera que eles

também aprendam e adquiram experiência através da própria exposição e imersão no mundo da prática.

O estágio é um processo criador, de investigação, interpretação e intervenção na realidade. Não é reprodução automática do sabido. Isso reforça a necessidade de mudança da prática pedagógica dos professores das licenciaturas e na orientação de suas disciplinas, consideradas muito teóricas e desarticuladas da realidade, bem como repensar o espaço juntamente com a própria estrutura dos cursos de formação docente, que atualmente privilegia a teoria em detrimento da formação em um contexto prático.

Um outro aspecto importante a ser lembrado é abordado por Demo (2000) quando constata que, do ponto de vista educacional, prevalece necessariamente a definição de competência como processo de formação do sujeito histórico capaz de inovar, mas sobretudo de humanizar a inovação. Quer dizer, competência refere-se ao desafio da qualidade formal e política. Jamais se restringe à competitividade, embora a implique naturalmente. A universidade poderia confirmar papel imprescindível e gerador frente ao desenvolvimento humano, desde que se fizesse o signo exemplar de formação de competência, indicando a gestação do cidadão capaz de interferir eticamente na sociedade e economia, tendo como alavanca crucial o conhecimento inovador.

Ainda a esse respeito, o autor afirma que a reforma do ensino só será viável se for possível mudar as mentes e as instituições, e se todos passarem por um questionamento reconstrutivo. As universidades particulares contratam professores para “dar aulas”, não produzindo nada, apenas oferecendo aos alunos um conteúdo comprimido e aplicando provas. O aluno vai à universidade alegando deficiência na educação ou no tempo de

trabalho. Há um nivelamento por baixo. Aula copiada, provas e avaliação. Nada mais. Se passar, estará formado e terá acesso ao mundo, nivelando, assim, a educação pela mediocridade.

Por outro lado, há um aspecto relevante a ser observado na relação entre o trabalho e o fracasso escolar. Para Moll (1996), a análise culturalista para o fracasso escolar sustenta-se no pressuposto questionável de que as crianças que não progridem na escola são produto de um ambiente sociocultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação, que interfere negativamente no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e psicomotor desses indivíduos. Já, Tilton (2003) arrisca dizer que o processo de formação de educadores, convocando-os a assumirem, como cidadãos e sujeitos da sua história, os cidadãos que ajudam a formar, recuperando o caráter social da profissão de professor e estendendo a funcionários e pais o compromisso com a educação das crianças, jovens e adultos, implica um deslocamento da culpabilização do fracasso escolar, dos alunos e suas famílias para os professores e as escolas.

Arroyo (1985) acrescenta, também, que o peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado, a que vem sendo submetido o profissional do ensino, é levado em consideração quando se identifica o fracasso escolar. Afirma, ainda, que as reformas e as políticas governamentais estão focalizadas geralmente na suposição de que no dia em que houver educadores qualificados, resolver-se-ão os problemas da educação. Esse é um dos mitos naturalmente aceitos no meio educacional. As condições materiais são geralmente esquecidas ou marginalizadas.

Dessa forma, observa-se o estabelecimento de uma relação entre o preparo do professor e o seu êxito ou fracasso no processo. Se for importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações, ocorridas na organização do trabalho, a que são submetidos esses profissionais. Essas transformações que estão na raiz do despreparo profissional estão diretamente ligadas à desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Dentro do enfoque sobre a formação inicial dos professores de Educação Física, Molina Neto (1997) ressalta que, freqüentemente, quando uma instituição ou um grupo se propõe a examinar a formação docente de forma restrita, a lógica proposta da formação inicial é de que o acadêmico, quando entra na universidade, não sabe nada e necessita ser formado. Para tanto, o autor destaca que, para a comunidade de investigadores da área e para os professores de Educação Física das escolas públicas, a formação inicial do coletivo é deficiente e necessita de revisão crítica. A esse respeito, destaca algumas argumentações:

- o currículo oferece poucas soluções para um trabalho mais conseqüente no âmbito escolar;

- o ensino organizado com grande número de disciplinas manteve o enfoque acadêmico-enciclopédico e a perspectiva técnica na formação de professores;

- na distribuição de conteúdos, o conhecimento da área se apresenta fragmentado e consolida uma estruturação cartesiana;

- o despreparo dos professores para trabalhar na escola pública, além de se caracterizar pelas diferentes condições materiais entre o como aprendem e como vão ensinar, também está na seleção do conhecimento que se oportuniza ao aluno de Educação Física;

- através da progressão dos conteúdos, os alunos são incentivados a uma forma analítico-linear de pensar. Neste sentido, não é de estranhar que o aluno pratique na escola pública somente no estágio supervisionado;

- os planos de ensino de diversas disciplinas mostram que os alunos aprendem um conjunto de técnicas e seqüências pedagógicas que promovem a iniciação esportiva de maneira eficaz. Perez-Gomes (1994) complementa dizendo que isto é uma atitude técnica racionalista, com pretensões de garantir o êxito antecipado frente ao campo de trabalho.

Em síntese, a formação inicial entra na linha discriminatória da escola pública, isto é, favorece a formação e a representatividade para os que têm facilidade para ela e dificulta a vida daqueles que têm poucas condições materiais e pessoais para concluí-la (MOLINA NETO, 1997).

Ao tratar desse tema, alguns problemas referentes à formação inicial dos professores de Educação Física são apontados por Nascimento e Graça (1998):

- a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas: acarreta a falta de integração entre os professores e disciplinas curriculares, proporcionando, assim, a falta de convívio intelectual;

- a questão da qualidade na formação inicial: refere-se a falta de infra-estrutura e bons materiais para o curso de formação;
- o freqüente mal-estar no ambiente acadêmico: envolve a questão salarial, a insatisfação com as condições de trabalho e a falta de preparação dos alunos, entre outros;
- a fragmentação disciplinar na formação inicial: acúmulo de disciplinas oferecidas, ocasionando inchaço na formação inicial; e;
- a heterogeneidade dos programas de formação profissional: corresponde à duração dos cursos de formação inicial, ou seja, alguns concluem em 3 ou 5 anos, bem como o oferecimento de cursos de bacharelado e licenciatura na realidade brasileira.

Em decorrência desse enfoque, perante esses fatores vinculados à formação inicial dos professores de Educação Física, evidencia-se que a mesma necessita de alterações, envolvendo conteúdos e disciplinas que se aproximem mais das situações que os futuros professores irão encontrar na realidade cotidiana das escolas. Caso contrário, à medida que os futuros professores ingressarem no mercado de trabalho, perceberão uma grande diferença entre a formação acadêmica recebida e a realidade escolar. Este “*choque com o real*”⁴ causa uma sensação de mal-estar e um desgaste emocional no professor que passará a comprometer sua atuação durante seu percurso profissional.

⁴ Entendo a expressão “choque com o real” como o primeiro contato do professor/acadêmico com a escola que irá atuar. Penso que, sem um prévio conhecimento da realidade que irá encontrar, por exemplo, as características da comunidade onde está localizada a escola, a clientela a ser atendida, a estrutura física e as condições de trabalho que a escola apresenta, a incerteza quanto à aceitação por parte dos professores efetivos da escola, a dúvida quanto à política adotada pela escola especificamente para a Educação Física, o apoio da direção da escola e a insegurança pela falta de supervisão do estágio, poderão provocar dúvidas, sensações de angústia e decepção causando desgaste emocional a ponto de questionar seu futuro como profissional.

1.2 Os ciclos de desenvolvimento profissional

Nesta seção abordo as características específicas dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores como forma de verificar, durante a investigação, se existe um período, ao longo da vida profissional do professor, em que ocorra maior desgaste profissional, estando ou não o professor mais suscetível a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional.

Segundo Farias (2000), a carreira de qualquer professor é marcada por vários acontecimentos durante seu percurso. Tais acontecimentos, positivos ou negativos, marcam a passagem de uma etapa para outra, ocasionando o surgimento de estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional. Embora a autora cite terminologias utilizadas por autores como Huberman (1995), Stroot (1996) e Nascimento e Graça (1998) sobre o desenvolvimento da carreira do professor, apóio-me na classificação utilizada por Huberman (1995) por considerá-la a mais completa e detalhada e, também, porque todas as demais classificações derivam-se dela.

Huberman (1995) constata que o desenvolvimento da carreira é caracterizado por um processo e não uma série de acontecimentos. Embora considere que haja necessidade de um aprofundamento sobre a carreira docente, o autor acredita que alguns professores podem atingir a estabilização na profissão mais cedo que os outros, enquanto que alguns podem estabilizar-se mais tarde, devido a vários fatores. Utilizando a terminologia como ciclos de vida profissional, por ser uma investigação pioneira e geradora de novos estudos, o autor preocupou-se em estudar a carreira docente classificando os ciclos de vida profissional em:

1. Fase de entrada: São os primeiros dois ou três anos de docência divididos em dois estágios. O primeiro estágio é o da sobrevivência, momento em que ocorre o “choque com o real” (p.39). É marcado pelo distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana. O segundo é o estágio da descoberta em que o professor, pelo entusiasmo e a exaltação pela responsabilidade de ser professor, sente-se inserido no corpo docente dos professores. Salienta que, nesta fase, o professor é permeado de dificuldades e facilidades que interferem no início profissional. Destaca a falta de experiência esportiva anterior; o curso de formação inicial; a estrutura da escola; as interações estabelecidas com os alunos, professores, direção, funcionários e pais; o medo e a insegurança em relação as reações dos alunos às aulas ministradas.

Esteve (1994) também fala sobre os problemas que mais afetam os professores nos primeiros anos de contato com o ensino. Destaca a falta de preparação dos futuros professores no plano relacional e organizativo, constatando um predomínio em sua formação inicial de conteúdos cognitivos. O autor aponta, ainda, problemas típicos de professores em início de carreira:

- dificuldades para adaptar conteúdos aos alunos com níveis diferentes e uma motivação e capacidade de abstração heterogênea;

- dificuldades para flexibilizar o ensino ao utilizar metodologias e recursos complementares;

- dificuldades para identificar os objetivos adequados a idade e ao nível escolar dos alunos, abandonando os textos e o discurso acadêmico;

- dificuldades para integrar elementos de motivação pertencentes ao âmbito de interesses reais de seus alunos;

- dificuldades para atender peculiaridades específicas de alunos problemáticos;

- dificuldades para organizar seu próprio trabalho de professor de forma produtiva sem acumular esforços desnecessários; e,

- dificuldades de contatar com os pais dos alunos e com os próprios colegas, em parte, por falta de segurança em si mesmos.

Assim, conclui o autor, o professor deve esperar enfrentar uma ampla gama de condutas. O professor debutante experimenta um forte choque diante de certas condutas de seus alunos durante as aulas.

2. *Fase de estabilização*: Esta fase compreende os quatro a seis anos de docência. O professor torna-se independente, sentindo crescer sua competência pedagógica. É o momento de comprometimento definitivo, ou seja, de estabilização. Pertencente ao grupo de professores, preocupa-se mais com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Para Nascimento e Graça (1998), é nesta fase que ocorre a consolidação do repertório pedagógico, como o aumento do conhecimento curricular. Gonçalves (1995) acrescenta, também, que é o momento em que os professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino.

3. *Fase da diversificação*: Situa-se do 7º ao 25º ano de atividade profissional. É o período de maior motivação e dinamismo, em que o professor se empenha nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reformas que surgem nas várias escolas. Por outro lado, Huberman (1995) lembra a ocorrência de um certo desencanto, por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises. Esta fase é marcada pelos sentimentos de saturação e cansaço, enquanto que, para Nascimento e Graça (1998), as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. É quando os professores lançam-se em novas idéias e procuram viver experiências novas.

4. *Fase da serenidade*: Esta fase compreende, geralmente, os professores entre 25 e 35 anos de exercício profissional. É a fase dos questionamentos. Huberman (1995) aponta alguns estudos empíricos em que os professores passam a lamentar o período em que estavam na ativa. Diminuem o nível de ambição, são mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou qualquer outro setor, e não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas.

5. *Fase do conservantismo*: Acima de 35 anos de atividade profissional. Semelhante à fase anterior, os professores apresentam-se mais rígidos e conservadores. O autor revela que, nesta fase, os professores queixam-se da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens. Outro ponto é o *desinvestimento*, ou seja, o professor passa a investir mais em seus interesses pessoais do que na sua carreira, reservando um tempo maior para si mesmo, ocorrendo um recuo e interiorização neste final de carreira.

O quadro abaixo demonstra de forma resumida, a classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional por anos de docência.

Quadro 1 - Ciclos de desenvolvimento profissional – Resumo esquemático.

Huberman (1995)	Stroot (1996)	Nascimento e Graça (1998)	Gonçalves (1995)
Entrada: (0 –2/3)	Sobrevivência: (0-2)	Entrada: (0-3)	Início (1- 4)
Estabilização: (4-6)	Consolidação: (2-3)	Consolidação: (4-6)	Estabilidade (5- 7)
Diversificação: (7-25)	Renovação: (3-4)	Diversificação: (7-19)	Divergência (8- 15)
Serenidade: (25-35) Conservantismo (35- em diante)	Maturidade: (5 em diante)	Estabilização: (20-35)	Serenidade (15- 25) Renovação do Interesse (25 em diante)

Fonte: Quadro adaptado de Farias (2000), p. 26.

Um fato que merece comentário é que a carreira docente brasileira geralmente tem a duração de 25 a 30 anos de docência e não a duração de 35 anos ou mais, apontada por Huberman (1995) e Nascimento e Graça (1998). Na classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional elaborada por Huberman tem-se na fase da diversificação (7 - 25 anos) o momento em que ocorre o maior interesse por parte de muitos professores na busca de sua qualificação profissional, mas, também, os períodos da carreira em que os professores sentem-se mais frustrados e sem perspectivas, desencadeando crises que, com o passar do tempo, podem evoluir para um processo de descomprometimento pessoal em relação ao trabalho, levando-os, em muitos casos, ao “abandono” do trabalho docente.

A partir dos autores citados, em que a abordagem se refere aos professores de forma geral, destaca-se a necessidade de estudos específicos que tematizem os ciclos de desenvolvimento profissional na Educação Física.

1.3 O trabalho docente

Os professores defrontam-se cotidianamente com os imprevistos inerentes a sua intervenção, com os limites dos métodos e conteúdos de ensino, com as críticas e a defasagem entre o trabalho realizado e os objetivos a serem cumpridos, caracterizando uma série de exigências que influenciam em seu trabalho. “Ser professor, atualmente, representa um desafio de resistência e coragem contrariando a visão tradicional da profissão segura e vantajosa de outrora” (MOURA, 1997, p. 29).

Em decorrência desse enfoque, Franchi (1995) constata que o professor foi atingido por um processo de “redução cultural” em relação à escola, em virtude da transformação sofrida em seu papel socioeconômico e cultural e está submetido a um crescente empobrecimento.

Embora o trabalho docente, a partir da lógica capitalista, não ocorra isoladamente no interior das instituições escolares, a importância desta temática evidencia-se nos altos índices de incapacitação para o trabalho que vêm ocorrendo no interior das instituições de ensino.

Dejours (1992, p. 135) enfatiza que,

[...] o trabalho humano passa a representar riscos à saúde do homem porque há uma imposição de ritmos, limites à sua capacidade criadora e à liberdade de expressão da sua subjetividade, enquanto trabalhador.

O próprio autor assinala que o trabalho, nessas condições, tem como resultado uma estabilidade e uma normalidade que são, antes, indícios de uma luta contra a doença mental, do que um dado natural. Trata-se de um sofrimento no trabalho que se expressa no estado

mental decorrente da luta contra o surgimento de doenças (às vezes crônicas) ou agravamento de doenças preexistentes. Essa “estratégia coletiva de defesa” indica que em todas as manifestações comportamentais e emocionais dos professores está contido um sofrimento que se oculta sob uma capa de normalidade e estabilidade.

Moura (1997) afirma que diversas disciplinas, como a Psicofisiologia, a Epidemiologia e, mais recentemente, a Medicina Psicossomática vêm tratando da relação entre as manifestações e o desenvolvimento de doenças físicas com a situação de trabalho. A importância desta temática evidencia-se nos altos índices de incapacitação para o trabalho que vem ocorrendo no interior das instituições. Esses fenômenos ressaltam os elementos potencialmente estressantes presentes na vida laboral e que, ao se prolongarem, conduzem o sujeito a um estado de rigidez adaptativa, sinônimo de doença física e psíquica.

Para Dejours (1992), a organização do trabalho age sobre a economia psicossomática dos sujeitos, à medida que determina o conteúdo da tarefa, através da divisão do trabalho, causando uma fragilização somática porque bloqueia os esforços do trabalhador para adequar o modo operatório da tarefa às necessidades de sua estrutura mental.

O trabalho exercido por pressões prescritivas e normativas sobre a vida mental do sujeito, encaminha-o, segundo Moura (1997), para um tipo específico de sofrimento: o patogênico. “Trata-se de um sofrimento definido como um espaço de luta que cobre o campo situado entre, de um lado, o bem-estar e, de outro, a doença mental ou a loucura” (Dejours, 1993, p. 153).

Assim, é importante para a compreensão de situações em que os professores, apesar das dificuldades de seu trabalho permanecem submetidos por longos períodos de tempo, até o ponto em que emergem reações corporais físicas, psíquicas e psicossomáticas que os afastam temporariamente ou definitivamente do trabalho. Em muitos casos, esses professores tiveram, pelo menos, uma oportunidade concreta de “abandonar” o trabalho, através de pedidos de transferência para outra escola, ou para outra atividade, sem, no entanto, concretizá-las.

Partindo desses pressupostos, poder-se-á tentar identificar uma série de fatores que atuam diretamente sobre a prática cotidiana do professor de Educação Física, limitando sua efetividade de ação e constituindo-se em elementos que acabam contribuindo para o mal-estar do professor no médio e longo prazos, podendo levá-los, em muitos casos, à exaustão emocional, à despersonalização e à falta de realização pessoal no trabalho, caracterizando, assim, a Síndrome do Esgotamento Profissional (ver item 1.4).

1.3.1 Proletarização e profissionalismo

A partir do modelo de sociedade industrial, muitas transformações ocorreram atingindo o trabalho docente. Essas transformações, segundo Lima (1993), tornaram-se nítidas com a implementação do modelo denominado técnico-burocrático. Este modelo expressa a clara intenção de racionalização do processo de trabalho escolar, ou seja, inaugurou o processo de proletarização do magistério, localizando, assim, o trabalho do professor na categoria das semiprofissões (ENGUITA, 1991).

A tese da proletarização se baseia, segundo Contreras Domingo (1997), na crença de que o trabalho docente tem sofrido uma diminuição progressiva de uma série de qualidades, conduzindo os professores à perda de controle sobre o próprio trabalho, aproximando-o cada vez mais, das condições e interesses da classe operária. O autor afirma, ainda, que o processo e proletarização do professorado não devem ser analisados da mesma forma que o sofrido por outros trabalhadores assalariados, já que ocorrem duas formas de proletarização em diversos grupos de trabalhadores. A primeira, considerada proletarização técnica, caracteriza-se pela perda do controle sobre as decisões técnicas acerca da realização do trabalho, enquanto a segunda, denominada de proletarização ideológica, caracteriza-se pela perda de controle sobre os fins e propósitos sociais a quem se dirige o trabalho.

Na visão de Wittizorecki (2001), enquanto ambas as formas se desdobram no universo de trabalhadores, nos professores tem ocorrido muito mais um processo de perda dos sentidos de suas ações do que a perda de habilidades e competências técnicas. Isto, para Moura (1997), significa que a forma predominante de controle que se exerce sobre o magistério é, sem dúvida, sobre os fins de seu trabalho, ou seja: sobre o magistério predomina a “proletarização ideológica”.

Contreras Domingo (1997) alerta para a idéia de que o profissionalismo representa a possibilidade de prestígio social e o reconhecimento de habilidades especializadas e de sua responsabilidade e compromisso social. Contudo, o discurso do profissionalismo pode trazer aos professores, uma vez que pode ser utilizada pelo Estado, uma armadilha que assegura a colaboração dos docentes e que anula suas possibilidades de resistência e redefinição de sua função. Além disso, a retórica do profissionalismo pode representar o aumento do processo de controle, racionalização e intensificação do trabalho docente, cujos efeitos levam o

professorado à compreensão de que essa elevação de responsabilidades significa o aumento das suas competências profissionais.

Nessa linha de raciocínio, é importante salientar a possibilidade de pensar o trabalho docente a partir da profissionalização ou de profissionalidade. Para Perez Gomes (1998), a profissionalização consiste em um projeto sociológico preocupado com o status social da profissão, em que se incluem as condições de trabalho, o nível de retribuições e a consideração social de seus membros. Já, a profissionalidade refere-se ao projeto pedagógico que se relaciona com a qualidade interna do ensino como trabalho, em que os aspectos éticos, epistemológicos, teóricos e práticos são o foco central. Esse aumento nas responsabilidades do professor vem correspondendo a um movimento crescente de intensificação do seu trabalho.

Já, no âmbito da Educação Física, segundo Wittizorecki (2001), esse processo tem ocorrido de forma bastante polêmica. Historicamente, alguns setores e determinados grupos de professores de Educação Física têm organizado movimentos em busca da profissionalização da área, através de sua regulamentação. Há uma tentativa de ação corporativa em busca de controle e de poder político da área do que um debate social sobre a natureza, os fundamentos, a qualidade e o destino da intervenção desses professores.

Essa polêmica pode ser visualizada nas discussões travadas nos últimos anos pelos membros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte⁵ (CBCE), no Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e também na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Para

⁵ O CBCE é uma sociedade de caráter científico e cultural que envolve profissionais e estudantes de várias áreas de conhecimento e que possuem em comum o interesse no desenvolvimento de temas relacionados à Educação Física e Ciências do Esporte. É considerada, também, a referência da discussão e reflexão das questões

Molina Neto e Molina (2004), as normas desdobradas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação impuseram uma urgente revisão do estatuto da Educação Física, que ao ser efetivada, produziu um estado de perplexidade, sobretudo no próprio colegiado. Segundo os autores, a disciplina que integrava o currículo escolar e se legitimava na comunidade escolar, viu-se obrigada a buscar legitimação nas novas concepções de Educação Física emergentes nas discussões políticas e epistemológicas no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

Em síntese, a Educação Física de caráter esportivo/competitivo viu-se obrigada a revisar sua prática pedagógica majoritária na escola, por força de políticas emergentes e legitimar-se na escola pelo conhecimento pedagógico. A partir daquele momento, a disciplina teria que disputar espaço no currículo escolar com disciplinas de maior reconhecimento pedagógico e social, além de enfrentar os preconceitos em relação a ela e por parte da comunidade educativa.

1.3.2 A intensificação do trabalho docente

O processo de intensificação está presente em situações do cotidiano escolar do professor de Educação Física, como o regime de trabalho, atendimento a muitas e numerosas turmas, a rotina do trabalho docente e o cumprimento de uma série de protocolos e registros da vida escolar. Franchi (1995) diz que esses aspectos surgem como uma ameaça cotidiana ao

circunscritas no âmbito dos setores dos quais guarda proximidade, como a educação, a educação física, saúde e esporte, entre outros.

docente, perturbando seus planos de ascensão social e obrigando-o a viver na defensiva, em um esforço contínuo de autovalorização e em busca de equilíbrio pessoal.

Para Hargreaves (1995), o trabalho docente está caindo cada vez mais na rotina e perdendo seu caráter especializado, se parecendo mais aos que realizam os operários manuais e menos aos de profissionais autônomos, a quem se confia o exercício de poder e a perícia de juízo com liberdade de critério na aula. Aos programas prescritos, os currículos impostos e os métodos de instrução passo a passo controlam cada vez mais os professores de Educação Física. Seu trabalho se intensifica progressivamente, esperando que eles dêem respostas a pressões mais fortes e realizem múltiplas inovações em condições que, no melhor dos casos, são estáveis e, no pior, se deteriorando.

A esse respeito, Molina Neto e Molina (2004) enfatizam dizendo não ser difícil observar que os professores de Educação Física estão submetidos a um volume de trabalho intenso e não são raras as ocasiões em que acusam a falta de apoio da administração para as questões que lhes foge ao controle. Não basta propor um projeto pedagógico à comunidade escolar e esperar que os professores dêem conta dele, em todas as nuances e interações possíveis, e superem suas limitações.

Dentro desse enfoque passa-se a perceber uma estratégia para que os professores colaborem de bom grado com sua própria exploração exigindo, cada vez maiores esforços. Assim, para Hargreaves (1995), a intensificação do trabalho caracteriza-se pelo(a):

- redução do tempo de descanso durante a jornada de trabalho;

- carência de tempo para reformar as próprias destrezas e para manifestar-se em dia em seu campo próprio;

- provocação de uma sobrecarga crônica e persistente reduzindo as áreas de critério pessoal;

- redução da qualidade do serviço;

- eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais crítico e imaginativo;

- implementação de soluções tecnológicas simplificadas de mudança curricular que compensam a falta de tempo dos professores, propondo um currículo pré-fabricado ao invés de melhorar as condições básicas e as que não têm um horário de preparação adequado. O escasso tempo de preparação é uma característica crônica e persistente da intensificação do trabalho docente;

- critério técnico e de provas. Isso faz com que os professores de Educação Física se sintam mais profissionais e os estimule a aceitar um número maior de horas e a intensificação de seu trabalho.

Somado a isso, a intensificação provoca e reforça a escassez do tempo de preparação e muitos professores alongam voluntariamente a intensificação e a confundem com profissionalidade. É consensual que o professor, o que conduz as experiências pedagógicas mais bem-sucedidas, consoma, nessas atividades extraclasse, tempo igual senão maior do que o tempo de horas de aula em que se ocupa.

Os governos dos estados jamais consideraram a relevância dessa peculiaridade do trabalho do professor. Ao contrário, pressionada pelos movimentos de classe, a instituição foi, pouco a pouco, ampliando sua carga didática. Este sempre foi um mecanismo utilizado para atender as queixas contra as perdas salariais dos professores e o conseqüente desnivelamento em relação a outras profissões no mercado de trabalho, sempre sob a alegação de falta de recursos e do enorme peso da folha salarial dos professores no conjunto do funcionalismo público municipal.

Um aspecto que não pode ser esquecido foi a redução de praticamente a zero do “tempo livre” do professor, particularmente o de Educação Física, já que há atividades, por exemplo, de recreio orientado, de substituição de professores de outras áreas, ou até mesmo de acúmulo de turmas num mesmo horário de aula para um mesmo professor. Ainda, poder-se-ia acrescentar convocações para atividades de “fim de semana”, além do número maior de atividades em sala de aula, não somente de atividades didáticas correlacionadas, com o propósito para se integrar à escola com dedicação plena.

Outro ponto importante lembrado por Franchi (1995, p. 28)

[...] é de que os professores ministram aulas em diferentes locais para completar sua jornada de trabalho. Esse processo de atribuição de aulas, que desloca os docentes por vários locais, faz com que eles tenham diminuído o tempo diário de permanência em cada escola. Assim, sua relação se limita a sala de aula. As jornadas impossibilitam o intercambio de um tão necessário espaço coletivo de trabalho.

Nessas condições não há quase nenhuma possibilidade de construção de projetos pedagógicos comuns, pois, a mobilização dos professores é difícil e repousa na

obrigatoriedade imposta pelo diretor ou diretora da escola e de medidas de órgãos centralizados de recursos humanos ou de orientação pedagógica.

Silva (1991) cita, como exemplo, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola fazendo com que os professores parem no tempo e passem a reproduzir em sala de aula os mesmos mecanismos da sociedade atual. Afirma, ainda, que, devido ao achatamento dos salários, os professores viram-se na obrigação de aumentar sua jornada diária de trabalho a fim de garantir um rendimento mínimo que atenda suas necessidades de sobrevivência e de sua família.

Desse modo, as contingências de trabalho enfrentadas no seu cotidiano conduzem o professor a uma situação de total desqualificação, à medida que não lhe permite dedicar-se às atividades de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, por total e absoluta falta de recursos econômicos e, também, por indisponibilidade de tempo. Embora a intensificação do trabalho docente não repercuta em todos os professores da mesma forma, eles enfrentam, nas suas condições de trabalho, situações suficientemente estressantes capazes de promover desgaste físico, emocional e psíquico resultante de sua tarefa laboral. O estresse, as pressões, a falta de tempo para relaxar, as dificuldades de separar as mudanças históricas no processo do trabalho diminuem sua fortaleza física e, conseqüentemente, reduzem a capacidade de enfrentar situações do cotidiano.

1.3.3 Recursos materiais e condições de trabalho

Com independência das tensões geradas no contexto social há uma série de limitações que atuam diretamente na ação do professor. A generalizada falta de recursos materiais como um dos fatores do mal-estar docente é apontado por Esteve (1994). Segundo o autor, os professores que enfrentam, com ilusão, uma renovação pedagógica de sua atuação nas aulas se encontram, freqüentemente, limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-lo. Muitos se queixam explicitamente da contradição que supõe que, de um lado, a sociedade e as instâncias retentoras do sistema educativo exigem e promovem uma renovação metodológica, sem dotar, ao mesmo tempo, os professores dos recursos materiais para leva-la adiante. Quando esta situação se prolonga por muito tempo, produz uma reação de inibição que acaba aceitando a rotina escolar, perdendo a ilusão para uma modificação de sua prática docente, exigindo, assim, maior esforço e dedicação, implicando em novos recursos de que não dispõe. Em relação aos recursos materiais constata-se uma desesperança generalizada entre os professores de que a situação irá mudar. Os professores parecem chegar à conclusão de que não podem esperar por políticos - envolvidos em questões de outra natureza e preocupados por indicadores estatísticos mais gerais. Muitos professores de Educação Física concluem que a única via para melhorar o material de que dispõem é recorrer a associação de pais, ou pedir diretamente aos alunos que contribuam com pequenas quantidades.

Em relação às atuais condições de trabalho do professor se faz necessário refletir que no ensino público representam uma permanente fonte de insatisfação para os professores (FRANCHI, 1995). Para a autora, a degradação das condições de trabalho chegou a um ponto que o magistério, enquanto profissão, está ameaçado de extinção.

Enguita (1991) lembra que a deterioração das condições de trabalho docente se dá através de vários fatores. Entre eles, pode-se citar a complexificação das instituições escolares, com a burocratização dos seus processos, a adoção de meios de controle administrativo e pedagógico e a escassez de recursos públicos destinados à educação.

Desta forma, mesmo concordando com Moura (1997, p. 29) de que, “ser professor representa um grande desafio de resistência e coragem, contrariando a visão tradicional da profissão segura e vantajosa de outrora”, atualmente, acredita-se que, entre outras coisas, é estar convicto de que sua profissão possa contribuir para a conscientização popular em todos os níveis na busca de alternativas e soluções que melhorem a qualidade de vida de todos. É, também, a certeza de fazer com que o jovem assuma direitos e deveres fundamentais à construção de sua própria cidadania. Enfim, é perceber que, mesmo sendo uma profissão que requer sacrifício, bravura e ânimo, o professor de Educação Física ainda é considerado um grande agente transformador pela comunidade.

1.3.4 A questão salarial

Os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução dessa mesma força de trabalho. Para Odelius e Codo (1999), no caso dos professores, isso implica sobrevivência do trabalhador e de sua família, transporte adequado para chegar ao trabalho, mais compra de livros, computadores, o custo dos cursos que têm que fazer e o quanto mais for necessário para manter seu conhecimento passível de ser utilizado no mercado.

Para os autores supracitados, o Estado é o patrão que paga os trabalhadores. Não visa lucro. Tem outras obrigações além da educação e, portanto, deve minimizar as despesas com cada um dos seus compromissos para que possa administrar seus recursos sem que falte dinheiro para qualquer uma das missões. O salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades. Como patrão, o Estado deve minimizar despesas para poder pagar o mínimo aceitável a seus funcionários, promovendo a melhoria constante de seu salário. A remuneração do professor independe totalmente da formação, da experiência. Sequer há preocupação ou alternativas para pagar diferencialmente o professor a partir de sua competência. O que ocorre é que o ganho financeiro do professor não pode ser chamado tecnicamente de salário, à medida que ele não é pago pela força de trabalho injetada em sua tarefa, ou, ainda pior: o valor recebido é rigorosamente independente de seu trabalho.

A esse respeito, Franchi (1995) afirma que os salários estão cada vez mais baixos e degradados, obrigando os professores a uma jornada de trabalho múltipla e dispersa: isso impede não somente o amadurecimento da experiência do professor, como lhe retira qualquer disponibilidade para o preparo das aulas, para o estudo, para uma implementação inteligente e competente dos conteúdos e das práticas dos processos de qualificação que lhes são proporcionados bem ou mal. Assim, a baixa remuneração, a desvalorização da profissão que se manifesta com mais evidência, surgindo como ameaça cotidiana ao docente, perturbando seus planos de ascensão social e obrigando-o a viver na defensiva em um esforço contínuo de autovalorização e em busca de equilíbrio pessoal.

Não obstante, Odelius e Ramos (1999, p. 339) enfatizam que “dinheiro não compra felicidade, não é passaporte para o sofrimento, apenas define um padrão de vida que se reflete

fisicamente na possibilidade de melhor aparência e melhor saúde”. Isso se reflete na saúde mental dos professores. A conclusão é aparentemente paradoxal. Dinheiro não determina saúde ou doença mental, mas está presente na rede de determinações que acompanha qualquer vida saudável, qualquer doença, qualquer sofrimento.

Para os autores, há outra situação, que tem um efeito ainda mais comprometedor para a subjetividade do professor: a iniquidade salarial. Essa abordagem recoloca para a categoria o desafio de enfrentar a questão salarial, levando em conta os efeitos da iniquidade salarial no sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. O professor ganha mal, perde seu poder de compra, é desvalorizado socialmente e, tratando-se de conforto, dignidade e de sobrevivência, o estressa, e o faz sofrer.

Assim, acredita-se que esses fatos evidenciem a relação entre a questão salarial e a Síndrome do Esgotamento Profissional. Pode-se observar, também, uma alta correlação entre a remuneração líquida recebida pelo professor e seu poder de compra com o esgotamento profissional. Embora não tão fortemente correlacionados, os bens que o educador possui também se mostraram influentes na despersonalização, um dos fatores que caracterizam a síndrome.

A questão salarial, segundo Esteve (1994), se constitui em um elemento a mais na crise de identidade que afeta os professores. O autor cita estudos realizados em todos os países do ocidente europeu, Canadá e Estados Unidos, com profissionais do ensino em todos os graus, têm um nível de retribuição inferior a de outros profissionais com mesma titulação. Litt e Turk, citados pelo autor, em um trabalho realizado com professores de *high school* sobre as fontes de estresse e insatisfação que poderiam motivar o abandono da carreira docente, constataram, em primeiro lugar, uma maior importância aos salários inadequados;

em segundo lugar, a questão do baixo status social; e, em terceiro lugar, os problemas relacionados ao trabalho do professor em aula, como é o caso da má conduta dos alunos durante as aulas.

Esse estudo confirma que os professores percebem os problemas que se produzem no interior da classe como dificuldades inerentes ao próprio trabalho, sem conceder-lhes um especial significado traumático, enquanto que os problemas referentes a consideração social de seu trabalho, a crítica radical a seus modelos de ensino e o clima que rodeia a instituição escolar, particularmente a respeito das relações com os administradores, são questões que afetam profundamente, porém, não têm capacidade de dominar, criando uma autêntica crise de identidade em que os professores põem em questão o sentido de seu próprio trabalho, inclusive a si mesmos.

Desse modo, juntamente com outras questões, a questão salarial é um dos problemas que mais contribuem para o estresse e, conseqüentemente, ao esgotamento dos professores. Crê-se que esse fator, que em si não teria grande importância, contribui como um elemento a mais a constituir-se em causa do esgotamento profissional, sobretudo quando o professor o associa com o aumento das exigências e responsabilidades que exigem de seu trabalho.

1.3.5 Características do trabalho do professor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Desde 1989, o município de Porto Alegre vem sendo governado pela Frente Popular⁶. A Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), se constitui num conjunto de poderes públicos responsáveis por gerir o sistema municipal de ensino. Esse trabalho constituiu-se em um conjunto de políticas públicas que defendiam a democratização e a possibilidade de construção da cidadania e tentava romper com a tradição histórica populista/autoritária presente. O projeto educacional conduzido pela Secretária Municipal de Educação, professora Éster Pillar Grossi, inspirou-se, inicialmente, numa proposta construtivista baseada nas teorizações de Jean Piaget, Paulo Freire, Wallon e Emília Ferreiro.

Mesmo havendo muitos aspectos positivos na proposta desenvolvida na área educacional, as avaliações feitas pelo grupo que assumiu a Secretaria no início da segunda gestão da Frente Popular, em 1993, as disputas políticas internas do governo municipal provocaram mudanças nos rumos da política educacional do município.

Segundo Xavier (2004), passaram a ser privilegiados aspectos que tinham, de certa forma, sido negligenciados até então, como a Educação de Jovens e Adultos, a participação mais efetiva da comunidade na gestão dos projetos escolares e a defesa da necessidade de extrapolar o espaço da sala de aula, para proceder ao efetivo processo de construção da cidadania.

Em 1994, define-se nos moldes das administrações populares de São Paulo (1989 - 1992) e Belo Horizonte (1992 - 1996), o projeto da “Escola Cidadã” cuja responsabilidade de desdobramentos no interior das escolas ficaria a cargo dos Conselhos Escolares, inicialmente

⁶ A Frente Popular é uma composição de partidos, integrada pelos Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido Comunista Brasileiro, Partido Popular Socialista e Partido Verde. A partir da vitória para a

com a tarefa de construir novos regimentos das escolas e que representassem relações democráticas na organização em toda a Rede Pública Municipal de Porto Alegre.

A partir de 1995, é instituído o processo de construção da Constituinte Escolar, último passo rumo a construção da nova proposta político-pedagógica que, segundo Azevedo (2000), foi um processo coletivo em que, com a participação de todos os segmentos da sociedade escolar (pais, alunos, funcionários e professores), se definiu o princípio orientador para a construção de uma escola não-excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos e autônomos: a Escola Cidadã. Segundo a SMED (1999), o compromisso com essa orientação resultou na reestruturação curricular e na reorganização do ensino intitulada Ciclos de Formação.

A Constituinte Escolar reafirmou a democratização radical da escola. Deste processo resultou uma Cartilha intitulada “Princípios da Escola Cidadã”, que assegura a autonomia da comunidade escolar para decidir seu projeto político-pedagógico, segundo suas especificidades. Alguns desses princípios foram legitimados e, nessa ocasião, nortearam o projeto educacional do município, tais como:

[...] o princípio da educação inclusiva e o compromisso coletivo assumido pela Rede de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar; a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica visando a garantia da aprendizagem em oposição à avaliação classificatória e excludente; a visão da escola como pólo cultural, isto é, como ponto de apoio e mediação para construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado; a idéia de aprendizagem continuada e da não repetência; a escola como espaço de trabalho coletivo e o princípio da participação como instrumento principal de construção do conhecimento e de formação da cidadania (AZEVEDO, 2000, p. 92).

O autor destaca, ainda, que as discussões para a elaboração de tais princípios ocorreram a partir de quatro eixos temáticos: Currículo e Conhecimento; Gestão; Avaliação e

Normas de Convivência. Delas resultaram 98 princípios que passaram a gerir o Projeto da Escola Cidadã.

Assim, a organização do ensino contida na proposta por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Porto Alegre, definiu o Ensino Fundamental em três ciclos:

- no primeiro ciclo, organizado em uma dimensão mais globalizada, estudam as crianças da faixa etária dos seis anos aos oito anos e onze meses;

- no segundo ciclo, os pré-adolescentes, na faixa etária de nove anos aos onze anos e onze meses; e,

- no terceiro ciclo, também constituído de três anos, atende os adolescentes na faixa etária de doze anos aos quatorze anos e onze meses.

A organização dos segundo e terceiro Ciclos, segundo Xavier (2004), dão-se por áreas, com uma dimensão interdisciplinar, conforme especificado nas suas bases curriculares. Quanto às turmas de progressão - alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade - são definidas no projeto como espaços para abrigar estudantes com necessidades de um atendimento especializado, visando integrá-los, assim que possível, nas turmas regulares do ano-ciclo. Ressalta também, que embora a estrutura dos ciclos fosse surgindo paulatinamente, o primeiro Ciclo foi estruturado sem maiores problemas; o segundo Ciclo apresentou dificuldades, pois não conseguiu superar a fragmentação existente no ensino por séries e desenvolver um trabalho integrado tal como era o desejado. E, por fim, o terceiro Ciclo, organizado sob a lógica do currículo por área de conhecimento, cuja prática vem sendo

realizada de diferentes maneiras, nas diferentes escolas da Rede Municipal, a partir da adoção da organização por ciclos.

A partir da terceira gestão da Frente Popular (1997 - 2000), Azevedo (2000) destaca a consolidação do projeto contrário ao das propostas neoliberais, nas quais para o autor, a competição, a concorrência e o individualismo são considerados valores e causa fundamental do progresso humano. Pode-se dizer, ainda, que foi nessa gestão que ocorreu a organização do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, o que ficaram subordinadas as instituições do ensino Fundamental, médio, de educação infantil e educação profissional, mantidas pelo poder público municipal.

Já, no desenvolvimento da quarta gestão da Frente Popular (2001 - 2004), tendo ocupado o Cargo de Secretário de Educação o professor Eliezer Pacheco⁷, juntamente com a Coordenação Pedagógica sob a responsabilidade da professora Jaqueline Moll, optou por ampliar os espaços educativos da cidade de Porto Alegre, adotando o conceito de Cidade Educadora⁸, e de manter as conquistas já obtidas com a implantação da política dos ciclos de formação, visando permitir que a pluralidade de proposições que as escolas vinham construindo fossem explicitadas, a partir da afirmação de uma escola pública e de qualidade que garantisse acesso, permanência e aprendizagens a todos.

⁷ O professor Eliezer Pacheco foi Secretário da Educação do Município de Porto Alegre, no período (2001 - 2002) sendo substituído no ano de 2003, pela secretária, professora Sofia Cavedon. Atualmente, a Secretária de Educação do município é a professora Maria de Fátima Baierle.

⁸ Para Bossle (2003), na Rede Municipal de Ensino não há troca do conceito de Escola Cidadã pelo conceito de Cidade Educadora, na prática cotidiana das escolas e da comunidade escolar. Não significa, portanto, a substituição de um conceito por outro. O que há, é uma ampliação do conceito, no sentido de representar uma continuidade do processo desenvolvido pela Escola Cidadã, através de seus princípios e reestruturações, promovendo o diálogo e a coexistência entre a Escola Cidadã, e a Cidade Educadora. Este último conceito representa um posicionamento político diante do contexto sóciopolítico-econômico-cultural mundial, porque diz respeito à intencionalidade educativa que permeia as relações pessoais, administrativas e políticas, não se estabelecendo exclusivamente na escola, mas na cidade em geral, portanto, um conceito mais amplo.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possui, aproximadamente 4300 professores, sendo que até o final de 2002 havia, aproximadamente 260 professores de Educação Física. O corpo docente é composto por educadores e especialistas, devidamente habilitados e concursados pela Rede Municipal de Ensino. Considerando o regime de trabalho, alguns educadores desse coletivo atuam em diversas turmas do ciclo e até mesmo em outros ciclos. Dentro dos ciclos de formação, o corpo docente possui as seguintes atribuições:

- planejar, executar, avaliar e registrar as atividades do processo educativo numa perspectiva coletiva e integradora;
- identificar, em conjunto com as pessoas envolvidas na ação pedagógica, os educandos que apresentem dificuldade no processo educativo;
- discutir com educandos, funcionários, pais/mães ou responsáveis os procedimentos para o desenvolvimento do processo educativo;
- participar de todo o processo avaliativo da escola, respeitando o regimento escolar e prazos estabelecidos em cronograma;
- participar dos momentos de formação que propiciem o aprimoramento do seu desempenho profissional;
- participar dos processos de eleição desencadeados na escola;

- responsabilizar-se pela conservação de todos os espaços físicos, bem como de materiais existentes na escola;

- estabelecer coletivamente os processos de avaliação do processo ensino-aprendizagem

- ministrar os dias letivos e horas-aula definidos pela mantenedora;

- integrar o Conselho Escolar na proporcionalidade prevista em lei;

- conhecer e cumprir o disposto no regimento;

- cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano Administrativo-Pedagógico da Escola e pelo Estatuto do Funcionário Público.

A carga horária referente ao coletivo de professores de cada ciclo de formação, a partir de suas bases e complementos curriculares constantes no Regimento Referência, mostra as distribuições de seu tempo nas diferentes atividades dos Ciclos desde as entradas nas salas de aula até os tempos disponíveis para as reuniões e atividades pedagógicas. A Instrução Gab. SMED, número 01/91 assim dispõe “75% da carga horária em atividades diretamente ligadas ao aluno e 25% em atividades de estudo e planejamento do trabalho”.

Cabe ressaltar que durante o processo de construção do projeto político pedagógico, materializado nos ciclos de formação, não se pode esquecer a contribuição que os professores, juntamente com diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, deram à

construção dessa proposta através das críticas e sugestões que encaminharam à Secretaria Municipal de Educação.

Uma delas, segundo Tilton (2004), diz respeito à forma como foi conduzida a proposta de implantação dos ciclos nas escolas. Embora os princípios da Escola Cidadã acolhessem séries e etapas, além dos ciclos, nenhuma proposta com séries, mesmo que apresentasse avanços na questão da reprovação, era aceita pela SMED. Utilizando a combinação série/reprovação para recusar propostas das escolas, feriu-se um dos princípios construídos democraticamente no Congresso Constituinte Escolar ao final de 1993.

Para a autora supracitada, começava aí uma relação bastante tumultuada entre escolas e SMED, já que, apesar das afirmações de seus titulares de que os ciclos não seriam impostos às escolas, era visível o processo um tanto autoritário de sua implantação. Assim, por adesão ao projeto ou por imposição da Secretaria, todas as escolas estavam “cicladas” em 2000. Com uma série de novos mecanismos e novas exigências administrativas e pedagógicas apresentadas pela SMED, ou entendidas pelos professores como “novidades”, nada mais eram do que “velhos” desafios da escola, principalmente no que diz respeito à avaliação e à promoção dos alunos.

Promoção automática, segundo a autora supracitada, tem sido equivocadamente utilizada como sinônimo de progressão continuada, já que não deve mais existir reprovação. Não se trabalha mais com notas ou conceitos: estão aí os Dossiês dos Alunos. Os professores continuam até hoje, reagindo à “perda de autonomia” na tomada de decisões em relação à vida escolar de seus alunos, alguns ainda lamentando a “perda de poder” com o fim da reprovação.

Em relação à categoria dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, não são significativas somente as questões referentes à imposição ou não, dos ciclos de formação, ao novo processo de avaliação dos alunos ou, a perda de autonomia e poder do professor, que causaram quadros de apreensão, expectativa, ansiedade e desgaste nos professores. Acredita-se que adequar a formação inicial recebida à nova proposta de ensino tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos professores.

Molina Neto e Molina (2004) entendem que, embora os eixos do projeto político pedagógico que orientam o trabalho dos professores sigam os princípios da democratização da escola, o contraste entre o que aprenderam na formação acadêmica e o fazer docente na escola pública organizada por ciclos de formação, talvez tenha sido um dos maiores desafios que os professores de Educação Física experimentarem. A formação acadêmica recebida foi disciplinar, prescritiva e fragmentada na abordagem do conhecimento, enquanto que o ciclo de formação propõe a necessidade de ensinar o que Morin, citado por Molina Neto e Molina (2004), intitula de forma “inter-poli-transdisciplinar”.

Concordando com esses autores, acredito ser possível que esse desafio tenha sido enfrentado por docentes de diferentes áreas, porém, na Educação Física suponho que tenha efeitos mais acentuados, visto que a forma de expressão que ela utiliza para alcançar os objetivos educacionais para exercer esse trabalho, nessas escolas caracterizadas como contextos complexos por conta das múltiplas interações que nelas acontecem.

Isso leva a refletir que, para o desenvolvimento do projeto da Escola Cidadã, são necessárias adaptações e mudanças significativas da comunidade envolvida diretamente nesta nova proposta, principalmente àqueles professores com experiências de trabalho vividas em

escolas estaduais ou mesmo privadas e que agora fazem parte desse novo sistema de ensino. É necessário pensar que esses professores precisam reformular conceitos, repensar atitudes e modificar comportamentos para se enquadrarem na nova política de ensino municipal. Mas, como esses professores reagem a essas mudanças? Que efeitos essas mudanças produzem no estado emocional dos professores? Que conflitos emergem nos professores com dificuldades de adaptação a nova filosofia de trabalho? Que conseqüências trazem essas mudanças à vida dos professores?

Estas e muitas outras questões provocam reflexões, como a de que, surgir, nos professores, situações de estresse vividas no contexto do trabalho que acabam influenciando negativamente o seu desempenho profissional. Esse “desgaste do professor” pode levá-los, em muitos casos, a experimentarem a “Síndrome do Esgotamento Profissional”.

1.4 Síndrome do esgotamento profissional (SEP)

1.4.1 Um breve histórico

Apenas na década de 1970 começaram a ser construídos modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender esse sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Trata-se de uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar, ou seja, pessoas que trabalham em contato direto com outras - médicos, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, professores, entre outros.

Freudenberger (1974), médico psicanalista que teve uma vida profissional permeada de frustrações e dificuldades que o levaram à exaustão física e mental, foi o primeiro a tratar desse problema. Descreveu a SEP como um sentimento de fracasso e exaustão causado por excessivo desgaste de energia e recursos incluindo em sua definição, mediante estudos posteriores, comportamentos de fadiga, irritabilidade, depressão, aborrecimento, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade.

O estudo de Farber (1984) aponta Cristina Maslach, Ayala Pine e Cary Cherniss como os estudiosos que popularizaram o conceito de SEP e o legitimaram como uma importante questão social. Conforme Maslach (1976), a síndrome surge em várias profissões e mesmo com diferentes nomes é o mesmo fenômeno básico ocorrendo em uma grande variedade de ambientes de trabalho. Segundo Carlotto (2001), em um estudo descritivo realizado por McGuire, em 1979, há o primeiro registro com professores. Para a autora, a partir da década de 1980 novas pesquisas apresentaram resultados em que foram identificados sintomas em grupos profissionais que até então não eram considerados populações de risco.

Por tratar-se de profissões vocacionais, os investigadores acreditavam que esses profissionais obtinham gratificações em todos os níveis, pessoais e sociais. Esses estudos mostravam a ocorrência da SEP em pessoas com personalidades ajustadas e equilibradas em ambientes de trabalhos específicos.

Em 1981, realizou-se, na Filadélfia (USA), a 1ª Conferência Nacional Americana sobre a SEP, que serviu para unificar critérios e divulgar os trabalhos realizados sobre pequenas amostras ou sobre experiências próprias (OLIVEIRA, 2001). Carlotto e Gobbi

(2000) afirmam que os avanços nos estudos da SEP têm evoluído à medida que se qualificam as questões metodológicas desde sua fase pioneira.

Na décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 1989), o termo “Burnout” figura como Síndrome de Esgotamento Profissional dentro de um grupo de classificação que tem como título “problemas relacionados à organização de seu modo de vida”. Hoje, sabe-se que o estresse relacionado ao trabalho está presente e causa muitos males. Neste sentido, o Correio Brasiliense (2002) cita estudos realizados pelo ISMA (International Stress Management Association), em nove países, apontando os trabalhadores brasileiros entre os mais estressados do mundo no quesito Esgotamento Profissional, o estágio mais avançado de estresse.

No Brasil, o Secretário da Previdência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social tornou pública a nota explicativa sobre o Anexo II do Decreto 3.048⁹ da Portaria 1339, de 18 de novembro de 1999, apresentando as 14 classificações de doenças que podem estar relacionadas ao trabalho, na qual consta a definição da doença, definida como a sensação de estar acabado “(Síndrome do Esgotamento Profissional” ou “Síndrome de Burnout)”.

1.4.2 Definições

⁹ Ver anexo número 1.

De acordo com Codo e Vasquez-Menezes (1999), a SEP é uma expressão que designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia. É algo como “perder o fogo”, “perder a energia”, ou numa tradução mais direta é quando o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço parece inútil. Para Farber (1984), esse fenômeno é o resultado do estresse excessivo, último passo na progressão dos propósitos fracassados de manejar e diminuir uma variedade de situações negativas do trabalho. É uma resposta ao estresse crônico quando outros mecanismos de ajuste não funcionam.

Seligmann-Silva (1995) diz que a SEP designa um conjunto de respostas a situações estressantes próprias do trabalho, cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado constante com outras pessoas, no exercício das atividades profissionais, enquanto que, para Oliver et al. (1996) é “um tipo de estresse laboral crônico e cotidiano que aparece com frequência em profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas: médicos, enfermeiros, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos, professores, etc”. Carlotto (2001) entende que a síndrome é um fenômeno psicossocial, um tipo de estresse de caráter persistente, vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associado ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Conforme Gil-Monte e Peiró (1997) não existe uma definição unânime sobre a SEP, porém, há certo consenso de que a mais utilizada e aceita é fundamentada na perspectiva social-psicológica, elaborada por Maslach e Jackson, que consideram a SEP uma reação à tensão emocional crônica caracterizada pelo esgotamento físico e/ou psicológico, por uma atitude fria e despersonalizada em relação às pessoas e um sentimento de inadequação em

relação às tarefas a serem realizadas. As características do trabalho são os principais determinantes da tendência do professor de Educação Física em relação à SEP. Este se envolve afetivamente com os seus alunos, se desgasta e, num ato extremo, desiste, não agüenta mais.

A esse respeito, Maslach e Jackson (1981) afirmam que a SEP é constituída por três componentes:

a) Exaustão Emocional - Caracteriza-se por uma sensação de esgotamento tanto físico quanto mental, ao sentimento de não dispor mais de energia para absolutamente nada. A maior causa de exaustão no trabalho é a sobrecarga e o conflito pessoal nas relações.

b) Despersonalização - Caracteriza-se pela alteração da personalidade do indivíduo, levando o profissional a um contato frio e impessoal com os usuários de seus serviços (alunos), passando a denotar atitudes de cinismo e ironia em relação às pessoas e indiferença ao que pode vir a acontecer aos demais. Os sintomas comuns nesta fase são ansiedade, irritabilidade, desmotivação, descomprometimento com os resultados, alienação e conduta voltada a si mesmo.

c) Diminuição da realização pessoal no trabalho: Esta fase é caracterizada como uma forma de se auto-avaliar de forma negativa. As pessoas se sentem infelizes com elas próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional. Experimentam um declínio no sentimento de competência e êxito no seu trabalho e de sua capacidade de reagir com outras pessoas. Essa diminuição no senso da auto-eficácia tem sido relacionada à depressão e à

inabilidade em lidar com o trabalho, podendo ser exacerbada pela falta de suporte social e oportunidades de desenvolvimento profissional.

De acordo com o que foi exposto acima, é importante ressaltar que nas observações percebidas por Gatto (2000), a despersonalização é o elemento-chave do fenômeno, considerando que tanto a falta de realização pessoal quanto à exaustão emocional podem ser encontradas em outras síndromes depressivas. Embora a despersonalização seja um dos componentes da SEP, esta não deve ser analisada separadamente como uma variável contínua com nível alto, médio e baixo. Desta forma, Codo e Vasquez-Menezes (1999) dizem que é pela combinação de cada um dos componentes que se obtém o nível da SEP do indivíduo ou categoria profissional.

1.4.3 Diferenciação entre estresse e Síndrome do Esgotamento Profissional

O termo estresse, segundo Oliveira (2001) foi introduzido no âmbito da saúde pelo médico austríaco Hans Selye, na década de 1930, e logo se converteu numa palavra de uso corrente, tanto pelos profissionais das diferentes áreas da saúde quanto pela população em geral. O autor definiu estresse como um estado manifesto por uma síndrome específica, constituída por todas as alterações não-específicas produzidas num sistema biológico. Para o autor, o estresse se manifesta através da Síndrome Geral da Adaptação, considerada um conjunto de respostas não-específicas a uma lesão, e se desenvolve em três fases: 1) A fase de alarme, caracterizada por manifestações agudas; 2) A fase da resistência, quando as manifestações agudas desaparecem; 3) A fase da exaustão, quando há a volta das reações da

primeira fase e pode levar ao colapso do organismo. O autor afirma, ainda, que o estresse pode ser encontrado em qualquer uma das fases, embora suas manifestações sejam diferentes ao longo do tempo.

Para Gallego e Rios (1991), devido ao fator a SEP estar intimamente relacionado a outros conceitos já existentes,, é difícil estabelecer diferenças claras entre eles, como acontece com o estresse. São muitas as conexões entre um conceito e o outro. A única diferença (mais aparente do que real) é que a SEP é um estresse crônico experimentado num contexto de trabalho. Embora exista um consenso na literatura internacional de que a SEP seria uma resposta ao estresse laboral crônico, não deve ser confundida com estresse. O conceito de estresse, por um lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo, e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODO e VASQUEZ-MENEZES, 1999).

Concordando com o autor supracitado, Ballone (2002) faz uma referência de que para autores que defendem a SEP como sendo diferente de estresse, esta doença envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, organização e trabalho, enquanto o estresse apareceria mais como um esgotamento pessoal com interferência na vida do sujeito e não necessariamente na sua relação com o trabalho. Para o autor, a SEP é a seqüência mais depressiva do estresse desencadeado pelo trabalho.

Em relação ao estresse laboral, Villalobos (2002) o conceitua como o conjunto de fenômenos que ocorrem no organismo do trabalhador, com a participação dos agentes estressores lesivos derivados diretamente do trabalho, ou se motivado por este podem afetar a saúde do trabalhador. De acordo com Erosa (1999), o estresse é um fato habitual na vida das

peessoas. Não se pode evitá-lo, já que qualquer mudança que exija adaptação representa uma situação de estresse. Os fatos negativos, prejuízos, enfermidades ou morte de um ente querido são situações estressantes, os fatos positivos, entre os quais ascender no trabalho traz consigo o estresse pelo novo status profissional, pelas novas responsabilidades assumidas. Como questão relevante, Farber (1984) afirma que o estresse tem efeitos positivos e negativos para a vida, enquanto a SEP é sempre negativa. É importante ressaltar que, para Corsi (2001), as diferenças entre estresse e a SEP estão no fato de que o estresse pode desaparecer após um período adequado de descanso e repouso, enquanto que a SEP não regride com as férias e nem com outras formas de descanso.

1.4.4 Expressões utilizadas em relação à síndrome do esgotamento profissional

Na literatura existente sobre o tema, vários autores utilizam termos e expressões para designar o conceito de SEP. Benevides-Pereira (2002), a autora nos dá um panorama de algumas expressões utilizadas por vários autores como sinônimos da SEP, apresentado no quadro abaixo. Ressalta, porém, que, embora não haja uma palavra ou expressão que sintetize adequadamente esse conceito à ampla gama de nomenclaturas existentes, apresenta uma conotação parcial, podendo levar a equívocos, acarretando mais dificuldades do que esclarecimentos.

Quadro 2 - Expressões utilizadas para definir a Síndrome do Esgotamento Profissional.

Expressões	Autores
Estresse Laboral: -Tipo de estresse que se dá no contexto do trabalho.	Büssing & Glaser, 2000; Gonzáles,1995; Herrero, Rivera & Martín, 2001; Schaufelli, 1999.
Estresse Laboral Assistencial: -Em relação ao Estresse Laboral acrescentam o caráter de ajuda.	Oliver, Pastor, Aragonese & Moreno-Gimenez, 1990; Seisdedos, 1997.
Estresse Profissional: -Ressaltam a dimensão profissional da mesma.	May & Revich, 1985; Nunes, 1989.

Estresse Ocupacional: -Salientam que os responsáveis pelos transtornos não seriam o trabalho ou a profissão, mas sim o tipo de atividade desempenhada.	Firth, 1985; Shoröder, Martín, Fontanais & Mateo, 1996.
Síndrome de queimar-se pelo trabalho: Perde-se a esperança pelo trabalho e que qualquer esforço destinado a fazer bem as coisas é pouco menos que o inútil.	Gil-Monte & Peiró, 1997 – 1999; Seisdedos, 1997;
Neurose Profissional ou Neurose de Excelência -Transtornos psíquicos agregados ao trabalho.	Stella, 2001.
Estresse Ocupacional:	Carlotto, 1999; Seisdedos, 1997; Moura, 1997
Síndrome do Esgotamento Profissional: -Doença relacionada com o trabalho designada como a sensação de estar acabado	Moraes, 2001; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001. Ministério da Previdência e Assistência Social (1999)

Estudo realizado por Benevides-Pereira 200, p. 22 e 23.

Para Benevides-Pereira (2002), o termo “Burnout” é mantido por não haver uma palavra em português que sintetize adequadamente o conceito desta síndrome. Por outro lado, atualmente, o conceito que vem sendo desenvolvido é SEP, para designar e descrever um conjunto de respostas às situações estressantes próprias da atuação de um trabalho cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado com outras pessoas. Aqui, a particularidade do trabalho, em si mesma, constitui-se na fonte de tensões que acarretariam para os sujeitos uma experiência estressora, impondo-lhes a necessidade de reagir de forma específica e estereotipada (MOURA 1997).

1.5 A Síndrome do esgotamento profissional em professores

Nos últimos anos, a SEP tem resultado em um dos temas de maior atenção por parte dos investigadores no estudo das profissões assistenciais e de ajuda, estando, aí, incluídos *os professores*. Remor (2002), referindo-se aos professores, define SEP como um estresse crônico produzido pelo contato com a demanda escolar a qual leva a uma extenuação, a um distanciamento emocional com os beneficiários do seu trabalho e uma perda gradual da

preocupação e de todo sentimento emocional em relação às pessoas com as quais trabalha, direcionando-o a um isolamento ou desumanização.

Considerando-se que a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho, pode-se afirmar que o professor, nessa situação, se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos. Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, por outro, sofre, pois sua auto-estima é baixa e há sentimento de exaustão física e emocional.

Segundo Jiménez, Gutiérrez e Hernández (1994), um professor experimenta esgotamento emocional quando sente que não pode dar mais de si mesmo aos seus alunos; mostra despersonalização ao desenvolver atitudes negativas, cínicas e, às vezes, insensíveis em relação aos estudantes, pais e companheiros; tem sentimentos de baixa realização pessoal quando se vê ineficaz na hora de ajudar seus alunos no processo de aprendizagem e de cumprir com outras responsabilidades de seu trabalho.

Os autores também apontam, como determinantes principais da SEP em professores, uma lista de conflitos, por exemplo: a tentativa de resolver problemas disciplinares dos alunos quando se vê frente à falta de apoio e inclusive a beligerância de pais ou superiores; políticas inconsistentes e confusas a respeito da conduta dos estudantes; a sobrecarga de trabalho (falta de tempo, excessivo trabalho administrativo, etc); problemas disciplinares, apatia dos estudantes e o baixo rendimento dos mesmos, e a escassa participação na tomada de decisões e o apoio social recebido por parte dos companheiros e supervisores.

Somam-se a isso, as características do ambiente de trabalho que podem desencadear esse tipo de sofrimento mental. Violência, falta de segurança, uma administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados à síndrome. Pode significar também, sentir-se derrotado.

Um ponto interessante e motivo de reflexão é citado por Codo e Vasquez-Menezes (1999), quando apontam que a SEP é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas da qual também não pode desistir, o trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de “abandonar” o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar, cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco. A síndrome é um fenômeno real que vai avançando com o tempo, corroendo o ânimo do educador e, dia após dia, o fogo vai se apagando devagar.

1.5.1 Síndrome do esgotamento profissional. Como surge? Como se desenvolve?

A síndrome é um processo individual que se desenvolve com passar do tempo. Não surge de maneira súbita. Emerge de forma paulatina, cumulativa, com progresso em severidade. Sua evolução pode levar anos e até mesmo, décadas (Rudow, apud CARLOTTO, 2001). Embora com o passar do tempo apareçam reações no organismo, que são características da síndrome, França (1987) constata que o indivíduo, geralmente, se recusa a acreditar que esteja acontecendo algo de errado com ele. Seu início é marcado por uma

sensação de mal-estar físico ou psicológico e por um prolongado nível de tensão. Alvarez et.al. (1993) destacam que não é possível determinar com exatidão sua origem, nem sua seqüência, nem as correlações das diferentes fases implicadas no desenvolvimento da síndrome. Apesar disso, os autores sugerem algumas etapas que, a modo de orientação, têm sido propostas por outros:

a) Em um primeiro momento, as demandas do trabalho excedem os recursos materiais e humanos, dando uma situação de estresse com uma tendência a negá-la. Não aceita as diferenças que outros observam nele, portanto, a síndrome é notada primeiro pelos companheiros (BALLONE, 2002).

b) Uma segunda fase seria a sobrecarga: o sujeito reage dando uma resposta inadequada a esse desajuste, quando aparecem sintomas de ansiedade, fadiga, irritabilidade, manifestações emocionais perante atitudes do trabalho; e,

c) A terceira fase corresponde ao enfrentamento defensivo que vai produzir uma mudança de atitudes e condutas com o fim de defender-se ativamente e resistir às tensões experimentadas.

1.5.2 Síndrome do esgotamento profissional. Reações corporais

Na literatura existe uma lista muito grande de reações provocadas no organismo associadas à síndrome. Os autores Freudenberg (1974); França (1987); Gallego e Rios (1991);

Odorizzi (1995); Maslach e Leiter (1997); Aluja (1997); França e Rodrigues (1997), Gatto (2000), Capilla-Pueyo (2000), Freitas (2002), Gil-Monte (1999 e 2002) e Benevides-Pereira (2002) agrupam essas reações basicamente em quatro categorias: FÍSICAS, PSÍQUICAS, COMPORTAMENTAIS E DEFENSIVAS.

Físicas

- Fadiga constante e progressiva: sensação de falta de energia, de vazio interno;
- Distúrbios de sono: sensação comum de peso nas pálpebras, vontade de dormir, porém, ao deitar, não consegue relaxar a ponto de conciliar o sono. Sono agitado, pesadelos;
- Dores musculares ou osteomusculares: são comuns dores no pescoço, ombro e dorso, conseqüentes à hipertonia dos músculos paravertebrais;
- Cefaléias, enxaquecas: geralmente as dores de cabeça são do tipo tensional;
- Perturbações gastrintestinais: pode ter intensidade que vai desde uma “queimação”, diarreia, perda do apetite levando ao emagrecimento, gastrite podendo evoluir até mesmo para uma úlcera;
- Imunodeficiência: diminuição da capacidade de resistência física, acarretando resfriados ou gripes constantes, alergias, herpes, queda de cabelo e algumas vezes observa-se o embranquecimento dos cabelos;

- Transtornos cardiovasculares: hipertensão arterial, palpitações, insuficiência cardio-respiratória, até mesmo infartos e embolias;
- Distúrbios do sistema respiratório: dificuldade de respirar, suspiros profundos, bronquite, asma;
- Disfunções sexuais: diminuição do desejo sexual, dores nas relações, e anorgasmia (nos casos das mulheres) ejaculação precoce ou impotência (no caso dos homens);
- Alterações menstruais nas mulheres: atraso ou, até mesmo, suspensão da menstruação.

Psíquicas

- Alterações na memória: diminuição da memória, tanto evocativa quanto de fixação. Diminuição da capacidade de tomar decisões: frente a um problema com soluções diferentes, tem dificuldade em analisá-lo, e diante de múltipla escolha fica com a que lhe parece mais simples e que vai exigir menos de si. Muitas vezes pára de realizar uma atividade que estava em curso por não saber mais porque a realizava, precisando retornar ao local para tentar recordar-se: *“O que foi mesmo que vim fazer aqui?”*
- Falta de atenção e concentração: parece estar sempre “distante”. Dificuldade de ater-se no que está fazendo. Distração, sem interesse, concentrando-se por alguns instantes quando o assunto tem alguma conotação pessoal, voltando ao estado anterior em seguida;

- Lentificação do pensamento: processos mentais tornam-se lentos e há uma dificuldade de aprender fatos novos;

- Sentimento de alienação: as pessoas se sentem distantes do ambiente e das pessoas que a rodeiam, como se nada tivesse a ver com elas;

- Sentimento de solidão: a pessoa se sente só, não sendo compreendido pelos outros;

- Impaciência: há uma constante pressão no que se refere ao tempo, sentindo que este é sempre menor do que gostaria. Torna-se intransigente com atrasos, esperar passa a ser insuportável;

- Sentimento de impotência: a pessoa sente-se vítima de uma conjuntura superior às suas capacidades;

- Labilidade emocional: presença de mudanças bruscas de humor;

- Dificuldade de aceitação, baixa auto-estima: sente que a percepção de si e seus ideais estão longe do que vem apresentando, trazendo uma sensação de fracasso, levando a uma deteriorização de sua auto-imagem;

- Astenia, desânimo, depressão: realizar uma tarefa de pouca monta, é sempre custosa. Há perda do entusiasmo, decréscimo do estado de ânimo, podendo levar a uma depressão;

- Desconfiança, paranóia: sentimento de não poder dar mais, que as pessoas se aproveitam de si e de seu trabalho, recebendo pouco ou nada em troca. Por vezes, a

desconfiança se acentua levando à paranóia, crendo que os demais armam situações para prejudicá-lo intencionalmente.

Comportamentais

- Negligência ou escrúpulo excessivo: descuido em suas atividades ocupacionais, podendo causar ou ser vítima de acidentes;

- Irritabilidade: pouca tolerância com os demais, perdendo rapidamente a paciência;

- Incremento da agressividade: dificuldade em se controlar passando facilmente a comportamentos hostis;

- Incapacidade para relaxar: apresenta constante tônus muscular, rigidez, inclusive em situações prazerosas. Impressão de que a qualquer momento algo possa acontecer;

- Dificuldade na aceitação de mudanças: há dificuldade de aceitar coisas novas, preferindo manter-se dentro de uma rotina que cada vez mais se torna mais estreita;

- Perda de iniciativa: sente-se inibido, moroso no desempenho de suas funções;

- Aumento do consumo de substâncias: há uma tendência ao incremento no consumo de bebidas alcoólicas, fumo, tranquilizantes, substâncias lícitas ou até mesmo ilícitas;

- Comportamento de alto risco: procura buscar atividades de alto risco para demonstrar coragem como forma de minimizar o sentimento de insuficiência;

- Suicídio: existe maior incidência entre profissionais da área de saúde do que na população em geral.

Defensivas

- Tendência ao isolamento: um tanto pela sensação de fracasso, pelo sentimento de que os colegas é que são os responsáveis pela atual circunstância. Distancia-se dos demais;

- Sentimento de onipotência: para compensar a situação de frustração e incapacidade, reage passando a imagem de auto-suficiência;

- Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer): toda demanda de energia passa a ser custosa quando atribui a esta dificuldade que vem sentindo;

- Absenteísmo: as faltas, justificadas ou não, passam a ser uma trégua, uma possibilidade de alívio na tentativa de minimizar os transtornos sentidos;

- Ímpetos de abandonar o trabalho: a intenção de abandonar o trabalho ou mudar a atividade passa a ser uma alternativa cada vez mais cogitada;

- Ironia, cinismo: funciona como válvula de escape de seus sentimentos de insatisfação e hostilidade para com os demais, à medida que atribui aos outros a sensação de mal-estar que vem sendo experimentando em seu trabalho.

O quadro abaixo, através de um resumo esquemático identifica as reações específicas que compõem cada uma dessas categorias.

Quadro 3. Reações provocadas pela Síndrome do Esgotamento Profissional no organismo.

<p>Físicas</p> <p><i>Fadiga constante e progressiva;</i> Distúrbios do sono; Dores musculares ou osteomusculares; Cefaléias e enxaquecas; Perturbações gastrintestinais; Imunodeficiência; Transtornos cardiovasculares; Distúrbios do sistema respiratório; Disfunções sexuais; Alterações menstruais nas mulheres.</p>	<p>Comportamentais</p> <p><i>Negligencia ou excesso de escrúpulos;</i> Irritabilidade; Incremento da agressividade; Incapacidade de relaxar; Dificuldade na aceitação de mudanças; Perda da iniciativa; Aumento do consumo de substâncias; Comportamento de alto risco; Suicídio.</p>
<p>Psíquicas</p> <p><i>Falta de atenção, de concentração;</i> Alterações de memória; Lentificação do pensamento; Sentimento de alienação; Sentimento de solidão; Impaciência; Sentimento de insuficiência; Baixa auto-estima; Dificuldade de auto-aceitação; Astenia, desânimo, depressão; Desconfiança, paranóia.</p>	<p>Defensivas</p> <p><i>Tendência ao isolamento;</i> Sentimento de onipotência; Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer); Absenteísmo; Ironia, Cinismo.</p>

* Quadro esquemático adaptado de (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.44)

A autora acrescenta que, uma pessoa com a síndrome, não necessariamente deva a vir a denotar todos essas reações. O grau, o tipo e o número de manifestações apresentadas dependerão da configuração de fatores individuais, fatores ambientais e da etapa em que a

pessoa se encontre no processo de desenvolvimento da síndrome. Lembra, também, que várias dessas reações são características dos estados de estresse, no entanto, os que se referem aos distúrbios defensivos são mais frequentemente apresentados nos processos de esgotamento profissional.

1.5.3 Fatores que tendem a agravar ou minimizar os efeitos da síndrome do esgotamento profissional

Alvarez et. al. (1993) e Odorizzi (1995) destacam dois grandes grupos de variáveis mais significativas que interferem até o momento da síndrome: *as pessoais e as profissionais*.

Entre as variáveis pessoais, destacam-se:

Idade. A idade do sujeito em relação à quantidade de experiência em sua profissão. Parece que, no avançar do tempo, vai-se adquirindo maior segurança nas tarefas e menor vulnerabilidade à tensão laboral. A síndrome começa a manifestar-se desde o início do trabalho profissional, podendo, entretanto, vir a exteriorizar-se mais adiante. Segundo Codo e Vasquez-Menezes (1999), a síndrome atinge os valores mais elevados entre 10 e 15 anos de experiência na função docente, decrescendo posteriormente.

Gênero e variáveis familiares. Segundo estudos de Maslach e Jackson (1986), supunha-se que as mulheres suportassem melhor do que os homens as situações conflitivas no trabalho, ou seja, os professores homens culpavam a conduta dos alunos e o marco estritamente laboral pelo surgimento da síndrome, enquanto as mulheres o relacionam mais a sua própria falta de competência, de tempo livre, de reconhecimento social e de camaradagem

entre os colegas. Em relação às variáveis familiares, parece ser que a estabilidade afetiva de ser pai e mãe melhora o equilíbrio que se requer para resolver situações conflitivas. Segundo alguns estudos, não é somente a situação familiar a variável associada à síndrome senão, principalmente, o lugar que a família ocupa frente ao trabalho entre os profissionais que dão prioridade ao ensino sobre sua vida familiar.

Personalidade. Estudos realizados por McCaulley, citado por Alvarez et. al. (1993), revelam que os serviços educativos, em especial a docência, dominam o “tipo emocional”, frente a uma personalidade de “tipo racional”, com uma proporção de 80%/20%. As pessoas do primeiro tipo teriam a sensibilidade desenvolvida frente a matérias relacionadas com o trato humano, assim como uma necessidade de atividades corporativas, de afeto e entusiasmo. No segundo tipo estariam os sujeitos que desenvolvem um grande poder de análise, objetividade e visão lógica dos sucessos junto com um grande ceticismo.

Sentido de coerência. Para Benevides-Pereira, (2002), esse sentido tem a ver com o posicionamento diante da vida, é uma maneira de enfrentar as vicissitudes utilizando, principalmente, os componentes cognitivos. A ênfase está nos aspectos positivos e não nos negativos implicados.

Motivação. Para Carlotto (2001), pessoas com motivação muita elevada em relação a sua profissão tendem a estar mais propensas à síndrome. Talvez, para essas pessoas, a frustração seja maior do que alcançar êxito pessoal no trabalho.

Idealismo. Referindo-se às possibilidades de realização profissional, quanto maior o idealismo mais possibilidade de apresentar a síndrome. Um alto índice de idealismo muitas vezes está associado a expectativas elevadas e, muitas vezes, pouco realistas. No entanto,

quando associado ao otimismo pode levar a baixos índices da síndrome (GIL-MONTE e PEIRÓ, 1997).

Profissionais

Têm sido as mais estudadas nos últimos anos, pois possuem o potencial suficiente para crer, por si só, em uma sensação persistente de mal-estar ou de satisfação, conforme se apresentam. É o resultado do fracasso das escolas e sua organização para responder tanto as demandas públicas em geral, como as necessidades dos professores dos círculos docentes. Conforme Odorizzi (1995) se dividem em:

Intrínsecas - inerentes ao próprio conteúdo do trabalho. Entre elas, citam-se:

- **Autonomia ou liberdade** que se dá ao profissional para que decida. À medida que os professores aumentam sua hierarquia, seu poder de decisão aumenta, decrescendo, assim, os níveis da síndrome.

- **Variações ocupacionais:** o docente se vê submetido a muitas de suas horas de trabalho com atividades burocráticas para as quais não está preparado, como também baixa seu grau de motivação.

- **Volume de trabalho:** o volume ou a sobrecarga de trabalho, para Benevides-Pereira (2002), tem sido uma das variáveis mais predisponentes à síndrome, ou seja, quando a

quantidade e a qualidade das demandas de trabalho ultrapassam a capacidade de desempenho pessoal.

- **A importância do trabalho:** a falta de reconhecimento social da profissão aparece associada à síndrome. Esta situação, conforme Esteve (1994), ocorre conjuntamente com as informações que os professores dão de sua desvalorização social de seu trabalho.

- **Promoção e desenvolvimento pessoal:** Carlotto (2001) salienta que as pessoas que possuem altas discrepâncias entre suas expectativas de desenvolvimento profissional e aspectos reais de seu trabalho apresentam maiores níveis da síndrome.

Extrínsecas - Agrupam-se em três dimensões: Físicas, Social e Organizacional.

Físicas: incluem todas as variáveis relativas às condições em que se realiza o trabalho (barulho, espaço físico, condições climáticas, etc.).

Dimensão social: Benevides-Pereira (2002) afirma que, apesar de qualquer pessoa poder vir a sofrer de estresse ocupacional em função das atividades desenvolvidas, a síndrome incide principalmente nas pessoas que prestam ajuda, entre os quais, os professores. Incluem-se aqui todas as pessoas com quem o profissional estaria em contato (colegas, chefe, diretores, supervisores, etc.).

Dimensão Organizacional: fariam parte desta dimensão os elementos relativos ao tempo investido em excessivos trâmites burocráticos, a estrutura hierárquica da instituição e as linguagens implícitas e explícitas próprias de normas, regulamentos, etc. No caso dos

profissionais de Educação Física, as variáveis que mais parecem contribuir para o surgimento do cansaço profissional são as condições ambientais deficientes, a escassez de material, a responsabilidade de um número cada vez maior de funções para as quais não foram devidamente preparados, as cobranças do desempenho e uma postura coerente numa sociedade em transformação, os conflitos surgidos ao compactuar com diferentes papéis em ocasiões contraditórias (amigo do aluno, professor do filho ou de outro familiar, prestando-lhes uma atenção individualizada sem desatender o grupo), o status socioeconômico determinando a continuação e o respeito social e não ao esforço realizado na execução da tarefa, o pouco apoio da organização escolar e dos colegas, o interesse ou implicação com os alunos, o absentéismo, os hábitos perniciosos, a ansiedade e o estresse generalizado.

No tocante às variáveis de treinamento profissional, Esteve (1994) evidencia que todos os autores são unânimes em afirmar que a falta de formação prática nas escolas e centros universitários torna-se uma dívida para os jovens que iniciam no exercício do trabalho docente. Os erros mais comuns seriam:

- excessivo conhecimento teórico;

- escasso treinamento em habilidades práticas;

- inexistência de aprendizagem de técnicas de autocontrole e manejo da própria ansiedade;

- falta de informação sobre o funcionamento das organizações que vão desenvolver seu trabalho;

- enfrentamento de valores, metas pessoais, auto-exigências profissional e monótono exercício diário da docência.

Quadro 4. Resumo esquemático dos fatores agravantes ou minimizantes dos efeitos da Síndrome do Esgotamento Profissional.

Pessoais	Profissionais
Idade Gênero e variáveis familiares Nível educacional Personalidade Sentido de coerência Motivação Idealismo	Intrínsecas: Autonomia ou liberdade Variações ocupacionais Volume de trabalho Importância do trabalho Promoção e desenvolvimento pessoal Extrínsecas: Dimensão Física Dimensão Social Dimensão Organizacional

Fonte: Santini, J. 2004.

1.5.4 Os efeitos da Síndrome do Esgotamento Profissional nos professores

A síndrome tem sido associada a vários tipos de disfunções pessoais e a resultados organizacionais negativos, podendo gerar uma deterioração do desempenho do indivíduo no trabalho, afetando, também, as relações familiares e sociais.

Segundo Esteve (1994), os principais efeitos da SEP em professores são:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação frente aos problemas reais da prática de ensinar;
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza;
3. Pedidos de transferências como forma de fugir de situações conflitivas;
4. Desejo de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absenteísmo, como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento, cansaço físico permanente;
7. Ansiedade de espera;
8. Estresse;
9. Depreciação de si mesmo. Culpa-se ante a incapacidade para qualificar o ensino;
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental;
11. Neuroses reativas;

12. Depressão.

Benevides-Pereira (2002) assinala que o professor sente-se exausto, necessitando buscar mais energia para tentar concentrar-se no que está realizando, desmotivado pela baixa satisfação. A falta de atenção e concentração predispõe a acidentes. Há intenção de abandonar a profissão. As perdas pessoais, pelo desperdício de tempo e saúde investidos, e para a instituição que terá que arcar com seleção e treinamento de novo funcionário, perdendo não só tempo, mas também produtividade. Do ponto de vista social, há uma tendência ao isolamento. Nem sempre a família suporta o incremento dos sintomas já descritos, levando, em muitos casos, ao divórcio.

Nas conseqüências organizacionais, o autor cita o absenteísmo. O número de faltas ao trabalho aumenta à medida que o processo de avanço da síndrome também aumenta. As faltas passam a ser uma forma de “respiro” para tentar levar adiante uma situação cada vez mais insustentável. Muitas vezes, uma forma de não abandonar a carreira e na tentativa de solução do problema, a pessoa muda de instituição ou de setor dentro da organização (rotatividade) ocasionando a necessidade de um remanejamento de pessoal ou de nova contratação. Há, também, baixa produtividade no trabalho devido ao estado de esgotamento, desatenção, lentidão, irritabilidade e insatisfação.

1.6 A definição do problema

A partir do exposto, é possível tematizar o “desgaste do professor” a partir de várias perspectivas. Meu esforço em buscar informações a respeito do trabalho cotidiano do professor de Educação Física derivou-se, inicialmente da minha experiência de vinte e um anos na prática docente em estabelecimentos públicos e privados. Durante essa trajetória, pude perceber um lento e gradual processo de desvalorização monetária e a desqualificação social do professor, além de que, como lembra Moura (1997), a carreira docente têm sido reiteradamente “esquecida” por pesquisadores e estudiosos que se dedicam às questões da vida do trabalho conduzindo-se pelo equívoco desentendimento de que o professor é um tipo “diferente” de trabalhador e que não está sujeito às influências do cotidiano de trabalho.

Um outro elemento que justifica a investigação deste estudo foi minha motivação pessoal. A carência de estudos sobre o tema em questão, envolvendo, especificamente, minha área de atuação, a percepção de sofrimento, cansaço e desencanto com a profissão em grande quantidade de professores com quem convivi durante minha trajetória de vida, e a mudança lenta e gradual de um envolvimento pedagógico efetivo com os alunos e a comunidade escolar para um descomprometimento pessoal com o trabalho, levaram-me a refletir sobre algumas inquietações que também foram observadas por Codo e Vasquez-Menezes (1999): Por que os professores de Educação Física desistem do trabalho docente? Por que fracassam? Como e quando fogem quando não há motivo aparente? Quando a ação não ocorre, o que está mobilizando o professor?

Desta forma, na busca de informações para a compreensão de como se processa a SEP e o “abandono” do trabalho docente em professores de Educação Física da Rede Municipal de

Ensino da cidade de Porto Alegre na perspectiva desses atores, tomo como problema central da pesquisa a seguinte questão norteadora:

“Como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre “abandonam” o trabalho docente e que elementos são mais significativos neste processo?”.

2 DECISÕES METODOLÓGICAS

A partir da construção do marco teórico apresentado no capítulo 1, e as questões que norteiam esta pesquisa, explicitarei o porquê da investigação com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Com a apresentação da revisão de literatura na área de conhecimento, ou seja, sobre o tema que envolve os elementos mais significativos na construção do processo de abandono da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Porto Alegre a ponto de experimentarem a Síndrome do Esgotamento Profissional, apresento neste capítulo, os referenciais metodológicos que orientaram esta pesquisa.

A opção por determinado caminho, por determinados instrumentos, está diretamente relacionada ao conjunto de conceitos que permite a elaboração lógica do fenômeno estudado. Passando pelas opções metodológicas de pesquisa escolhida para o estudo, pelos instrumentos de coleta de informações, pela seleção dos colaboradores, e a futura forma de relato da pesquisa revelaram a compreensão do fenômeno em estudo.

2.1 As questões de pesquisa

A pergunta-chave - de como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre “abandonam” a carreira docente e que elementos são mais significativos nesse processo, possibilitou-me desdobrá-la em outras questões de modo a dar base ao problema de pesquisa e facilitar ao leitor a compreensão do fenômeno a ser investigado. São elas:

a) A opção pela Educação Física, mesmo cercada de dúvidas e incertezas, pode influenciar no processo de “abandono” da carreira docente do professor?

Esta questão objetiva identificar se a escolha (equivocada ou não) pela Educação Física se traduz em elemento significativo do processo de abandono da carreira docente.

b) Como os professores percebem a relação entre o aprendizado acadêmico e a prática docente nas escolas?

Essa questão objetiva investigar, através dos registros de particularidades da fala dos professores, se a relação entre a formação inicial recebida e a realidade encontrada nas escolas é um fator que influencia no processo de “abandono” do trabalho docente nos professores de Educação Física.

c) Existe um período ou fase durante o ciclo de vida profissional do professor de Educação Física em que se perceba um desgaste físico/psíquico maior, capaz de influenciar negativamente o seu comprometimento profissional com os alunos?

Com essa questão busco localizar, durante a trajetória de vida profissional do professor de Educação Física, em qual período do ciclo profissional ele é mais propenso a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional.

d) O que pensam os professores de Educação Física sobre seu trabalho dentro da proposta de ensino por ciclos de formação?

Essa questão objetiva investigar, através do registro da fala e expressões dos colaboradores, particularidades específicas da nova proposta de ensino da prefeitura municipal que influenciam diretamente no trabalho do professor.

e) Como os professores agem e reagem frente ao seu trabalho?

Nessa questão busco espaços para que os colaboradores apontem estratégias de trabalho utilizadas frente a situações do cotidiano escolar que influenciam negativamente suas condutas e que comprometem a qualidade de seu trabalho docente.

f) Quais as conseqüências do trabalho cotidiano na vida dos professores?

Essa questão objetiva identificar os “mecanismos de defesa” que os professores utilizam frente a tarefa cotidiana, a fim de que possam resistir a situações negativas vivenciadas durante sua trajetória profissional. E, por fim:

g) Que elementos interferem no “abandono” do trabalho docente pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Nessa questão pretendo identificar elementos significativos de caráter pessoal e da estrutura organizacional que influenciaram no processo de “abandono” do trabalho docente dos professores de Educação Física.

2.2 Caracterização da investigação

Esta dissertação se caracteriza como um estudo descritivo, de corte qualitativo, no qual busco compreender os fenômenos nas suas origens e na perspectiva do observado.

A opção pela investigação de viés qualitativo, ocorre em função do entendimento de que, nessa perspectiva, se enfatiza a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos preocupando-se com os sentidos que as pessoas dão as coisas e suas ações. Descrever, explicar, interpretar e compreender os variados elementos da experiência de como ela é vivida pelo sujeito investigado, caracteriza e fundamenta o caminho pretendido,

através da generalização naturalista dos dados, ou seja, o ambiente de pesquisa não tem sua organização específica de uma coleta, mas penetra no mundo dos sujeitos investigados, em seus espaços de relações, em seu universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes (SILVA, 1996).

Os autores como Ludke e André (1986) consideram o ambiente natural, onde ocorre o fenômeno estudado, a fonte direta de dados como característica da pesquisa dessa natureza. Além disso, as observações coletadas serão predominantemente descritivas, em que os sentidos que as pessoas atribuem às suas ações serão o foco de atenção especial pelo pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986 e TRIVIÑOS, 1987).

Ainda a esse respeito, Triviños (1987, p. 128) afirma que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, pois,

[...] como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda a expressão quantitativa, numérica, toda medida.

Em outras palavras, o autor diz que o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Outro ponto importante da pesquisa qualitativa é destacar que o investigador não descobre, mas constrói o conhecimento a partir da reflexão e análise do fenômeno estudado. Negrine (1999) afirma que uma das linhas mestras que norteiam esse paradigma se sustenta na 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.

Assim, nessa perspectiva, a opção pela pesquisa descritiva de caráter qualitativo correspondeu àquilo que pretendo realizar, pois, através da especificidade dos fenômenos, da análise dos seus significados e da interpretação subjetiva desses fenômenos acredito ser a forma mais apropriada para compreender o tema proposto.

2.3 Instrumentos de coleta de informações

Por considerar a participação do sujeito como um dos elementos de meu fazer científico, optei por técnicas de coleta de informações que ressaltam sua implicação e a da pessoa que fornece a informação (Triviños, 1987, p. 138). Desta forma, para alcançar o objetivo desta etapa da pesquisa utilizei três técnicas de coleta de informações: a entrevista semi-estruturada, a análise documental e o diário de campo.

2.3.1 Análise documental

Entendo que os documentos constituem, também, uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Para Holsti, citado por Ludke e André (1986, p. 39), o uso da análise documental é apropriada quando se pretende validar informações obtidas por outras técnicas, por exemplo, a entrevista.

Neste sentido, os autores afirmam que,

[...] os documentos representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto

Por se tratar de uma investigação sobre o processo de “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, na qual a expressão-chave do fenômeno a ser investigado, a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP), os documentos analisados dizem respeito ao contexto onde os professores de Educação Física estão inseridos, e os dados específicos dos professores participantes junto ao COPAST (Coordenadoria do Programa de Atenção a Saúde do Trabalhador) - Órgão da Secretaria Municipal da Saúde responsável pela Biometria Municipal.

O processo da análise incluiu cinco documentos obtidos junto a SMED (Secretaria Municipal de Educação) e ao COPAST (Biometria Municipal). Na SMED obtive informações relativas ao perfil dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, seus nomes, a instituição de formação inicial, a questão de gênero, a formação profissional, a localização das escolas onde atuam, o tempo de magistério total e a relação a partir do ingresso na prefeitura municipal. Já, na COPAST, obtive acesso às fichas e aos dados de todos os professores da rede que entraram em biometria no período compreendido entre janeiro de 2000 a junho de 2002.

Cabe esclarecer que, devido ao fato da Biometria não oferecer dados separadamente em cada área de atuação, por exemplo Educação Física, Português, Matemática, etc., retirei de um universo de aproximadamente quatro mil licenças-saúde concedidas aos professores

da Rede Municipal de todas as áreas, somente os professores de Educação Física para, posteriormente, selecionar aqueles que se enquadrariam no critério de inclusão adotado para a pesquisa. Este critério será abordado com mais detalhes no item 2.5.2.

Esses documentos se constituíram em uma rica fonte de dados, nos quais, além de selecionar os professores colaboradores para a pesquisa, propiciou-me associa-los aos outros instrumentos utilizados na coleta de informações (entrevista semi-estruturada e diário de campo) e, então, instrumentalizar as entrevistas. Apresento, a seguir, a lista dos documentos analisados.

Quadro 5. Documentos analisados

1. O perfil dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino
2. A relação das escolas Regulares, Infantis da Rede Municipal de Ensino
3. A relação de professores de Educação Física, a partir do ingresso na Prefeitura Municipal de Porto Alegre
4. As fichas e dados da Biometria Municipal específicos dos professores de Educação Física no período de janeiro de 2000 à junho de 2002.
5. CID -10 – Classificação estatística internacional de Doenças e problemas relacionada à saúde. 1988.

2.3.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista, para autores como Ludke e André (1986), se constitui em um instrumento básico e o procedimento mais usual na pesquisa de campo, sendo uma das mais significativas técnicas para a coleta de informações nas pesquisa qualitativas. Já, para Minayo (1994), esta técnica caracteriza-se por uma comunicação verbal que reforça a

importância da linguagem e do significado da fala, permitindo, assim, a obtenção de dados relatados na fala dos autores. A autora afirma que a entrevista

[...] não significa uma conversa desrespeitosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p. 57).

Assim, através desse procedimento pode-se obter dados objetivos e subjetivos, sendo que os primeiros por fontes secundárias - estatísticas, ou outras formas de registros - enquanto que, o segundo, através dos valores e atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

Optei pela entrevista semi-estruturada baseando-me nas afirmações de Molina Neto (1999), o qual salienta que a entrevista semi-estruturada permite que, por meio do diálogo e de sua flexibilidade, apareçam contribuições do participante no sentido de que novas questões podem ser formuladas, de modo a se estabelecer uma visão mais ampla do problema em estudo. Apoiei-me, também, em Triviños (1987) quando diz que,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

A partir desse enfoque, na elaboração das questões que envolvem a entrevista, Triviños (1987) adverte que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a

informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que lhe interessa, não sendo menos importante seus contatos, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Negrine (1999) enfatiza, também, que, em função desse conjunto de competências necessárias ao desenvolvimento de tal instrumento da pesquisa é necessário um treinamento de situação, ou seja, exercitar a entrevista em situação real, o que fiz durante o estudo preliminar¹⁰. Nesta fase, considerei a realização das entrevistas com os professores colaboradores, talvez, como a mais importante do trabalho de campo. A cada entrevista, percebi que se transformava em momento rico e de real intimidade entre o professor/pesquisador e os professores entrevistados, e em relação à confiança e à seriedade ao meu trabalho.

O roteiro básico da entrevista foi estruturado a partir das discussões e inquietações ao me aproximar do problema. Neste sentido, Triviños (1987) salienta que existem basicamente dois tipos de perguntas a serem formuladas, em pesquisa, que procuram compreender com maior clareza a realidade social estudada: as perguntas descritivas específicas e as perguntas descritivas gerais.

Optando em utilizar as perguntas descritivas de caráter geral propostas por Triviños, entendi que me possibilitaria uma ampliação da fala sobre o questionamento realizado. Entretanto, minha preocupação foi saber se os professores entenderiam o que foi questionado e se suas respostas seriam pertinentes à pesquisa.

¹⁰ Ver item número 2.4.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e em locais escolhidos pelos professores colaboradores. Gravadas e transcritas, foram devolvidas aos respectivos entrevistados para que avaliassem a fidedignidade das mesmas. Lembro, também, que nesse processo ocorreram diversas situações durante as entrevistas, as quais serão abordadas com maior profundidade no item 2.5.3.

2.3.3 Diário de campo

O diário de campo, segundo Triviños (1987), consiste no documento em que o pesquisador registra todas as informações, desde a negociação de entrada, passando pelas primeiras sensações do contato com os colaboradores, até as peculiaridades e curiosidades do ambiente estudado. É nele que o pesquisador lança mão de suas dúvidas, impressões, sentimentos e, fundamentalmente, faz suas anotações, descritivas e reflexivas.

Essas anotações descritivas refletem, por escrito, todas as manifestações verbais, ações, atitudes que o pesquisador observa no sujeito, ou seja,

[...] cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades (TRIVINOS, 1987, p. 157).

O autor, sugere que, ao fazer reflexões e/ou comentários, é necessário criar códigos próprios para o que for registrado.

Em decorrência desse enfoque, Molina Neto (1999) enfatiza que o diário de campo também possui a função de registrar dúvidas, impressões e sentimentos, trazendo à tona outras perspectivas relevantes ao trabalho. Algumas mudanças metodológicas podem ser sustentadas através do diário de campo. Molina Neto (1987) complementam, afirmando que o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas, aspectos positivos, falhas, correção de algumas técnicas, interrogação de instrumentos e realização de observações sobre o referencial teórico. Portanto, considero o diário de campo uma forma de identificação através de anotações, de fatos ocorridos durante o trabalho de campo que podem ter contribuições relevantes para o estudo, possibilitando, até, algumas mudanças de estratégias de ação adotadas pelo pesquisador.

Assim, através do diário de campo pude registrar minhas impressões e sentimentos durante a coleta dos dados, permitindo-me complementar as informações obtidas a partir dos outros instrumentos utilizados na pesquisa. Esse instrumento foi de grande valia para que, mais tarde, no processo de análise das informações e redação final da pesquisa facilitasse a compreensão do fenômeno investigado. Como exemplo, posso citar algumas dificuldades de contato com os professores colaboradores, algumas interrupções por alunos ou professores durante algumas entrevistas realizadas na escola escolhida pelo professor-colaborador, e alguns pontos positivos - lembranças do tempo da formação inicial - quando as entrevistas foram realizadas nas salas de aula das instituições em que os colaboradores se formaram.

O diário de campo foi desenvolvido, inicialmente em um caderno pequeno, de aproximadamente 50 folhas, no qual em alguns momentos, registrava fatos ocorridos durante as entrevistas e, em outros, somente após o término das mesmas, já não estando mais em contato com o professor-colaborador.

De modo geral, essas anotações trouxeram-me elementos significativos, principalmente na fase da triangulação das informações, quando, juntamente com a análise das entrevistas e o referencial teórico possibilitaram a construção do relatório da pesquisa.

2.4 O estudo preliminar

Considerando o estudo preliminar um exercício inicial e anterior ao processo de investigação propriamente dito, pude trabalhar de maneira prática com os instrumentos selecionados para a coleta de informações. Segundo Negrine (1999), o momento de experimentar as técnicas de coleta das informações para o pesquisador principiante é ao ajustar os instrumentos utilizados para saber se estes propiciam elementos para responder o problema de pesquisa. O estudo preliminar deve ser realizado antes da coleta de informações propriamente dita e com um pequeno grupo de participantes que esteja ajustado ao perfil dos integrantes do estudo.

Negrine (1999) enfatiza que

[...] o aspecto fundamental é o treinamento do entrevistador, no sentido de ter garantias que, mediante a estratégia adotada poderá recolher as informações que permitam elucidar o problema. Neste sentido, somos de opinião que o estudo preliminar é um passo que nunca devemos descartar na pesquisa qualitativa (p.75).

E complementa:

[...] É recomendável que realize um estudo preliminar com uma pequena amostragem de participantes que tenham o mesmo perfil definido no seu projeto original (Negrine, 1999: 65).

Seguindo as orientações de Negrine e sustentado no objetivo do estudo e na questão norteadora da pesquisa elaborei um roteiro básico de perguntas da entrevista semi-estruturada. O objetivo nessa fase foi verificar possíveis problemas que poderiam afetar a entrevista e observar se as questões expostas aos professores respondiam as minhas dúvidas.

Em função de conhecer muitos professores que lecionam em escolas da Rede Municipal de Ensino optei por realizar o estudo preliminar com quatro professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sendo que, dois deles atuam diretamente com alunos em escolas da capital e outros dois exercem funções burocráticas, ocupando outros cargos. Ressalto que, para minha surpresa, dos quatro professores-colaboradores do estudo preliminar, dois deles também fizeram parte do estudo propriamente dito, visto que se enquadraram dentro do critério de seleção utilizado pelo pesquisador. Esse procedimento ocorreu no período letivo de outubro a dezembro de 2002.

Iniciei esse processo mediante um contato pessoal com os professores selecionados, quando explanei o objetivo de minha pesquisa e da necessidade da aceitação deles para se tornarem colaboradores da pesquisa. Além disso, expliquei-lhes que a colaboração seria através de uma entrevista e que seria gravada, de modo a ter um registro das informações. Os quatro professores envolvidos no estudo preliminar foram bastante receptivos e se dispuseram a colaborar.

Feitos os contatos prévios com os colaboradores foram marcadas hora e local para as entrevistas. Embora tivesse momentos de ansiedade, principalmente na primeira entrevista, tive alguns cuidados, de modo que houvesse um período de familiarização entre os

professores participantes e a minha presença, a fim de obter, com calma e precisão as informações que eu necessitava.

Assim, procurei um ambiente tranquilo, sem perturbações, evitando possíveis situações de constrangimento que poderiam interferir nas entrevistas, conversar com os entrevistados e consultá-los sobre a realização desta atividade, por exemplo, se o local escolhido para realização seria adequado ou como se comportariam diante da presença de um gravador. Com o consentimento dos professores pude manter o gravador entre o entrevistador e entrevistado a uma distância que pudesse ter certeza de que não corria o risco de perder suas falas.

Todas as entrevistas ocorreram de forma bastante tranquila e transparente, em que percebi a intenção dos entrevistados em responder a todos os questionamentos propostos.

Após a realização das quatro entrevistas, um ponto interessante foi o cansaço e o tempo dedicado às transcrições. Este fato ocorreu em função da utilização de um gravador comum, da marca Aiwa, em que as fitas não eram adequadas ao aparelho transcritor utilizado posteriormente no estudo principal. Assim, em média, as entrevistas tiveram um tempo de aproximadamente cinquenta e dois minutos. Isto fez com que eu gastasse por volta de dezoito horas e cinquenta e cinco minutos em suas transcrições. Gravadas e transcritas, foram devolvidas aos colaboradores com o intuito de obter a validação das mesmas.

Desta forma, o estudo preliminar transformou-se em um exercício de grande valia, em que, além de um treinamento específico no que se refere à análise dos dados, e ao fazer uma auto-avaliação sobre minha atuação como pesquisador/entrevistador pude adequar

algumas questões que contemplassem, de forma mais ampla, o instrumento utilizado no estudo (entrevista semi-estruturada).

2.5 Procedimentos para a coleta de informações

Para a realização do estudo propriamente dito, alguns procedimentos foram delineados a fim de que tivessem uma melhor operacionalização e estruturação. Deste modo, a seqüência desses procedimentos ocorreram conforme relato a seguir.

2.5.1 Negociação de acesso

A esse respeito, Molina Neto (199, p. 125) salienta que “a negociação de acesso e a coleta da informação não são fases distintas do processo investigador”.

Seguindo as orientações desse autor, em primeiro lugar enviei uma carta de apresentação da Coordenação do Curso de Mestrado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMED - POA - em setembro de 2002, solicitando junto ao Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre a permissão para o acesso¹¹ às informações necessárias para a viabilização do estudo.

¹¹ Ver anexo número 2.

Com o aval da Secretaria Municipal de Educação (SMED), iniciei, um levantamento junto a Secretaria, onde obtive dados referentes aos professores de Educação Física da Rede Municipal: o número de professores, nomes, números de matrícula, local e ano de formação, ano de entrada no município, escolas onde estão lotados, e o endereço. Após, passei para etapa seguinte.

O segundo passo foi protocolar, através de uma carta dirigida ao Secretário Municipal da Saúde de Porto Alegre, o pedido para a obtenção de informações sobre a Biometria dos Professores de Educação Física junto ao COPAST (Coordenadoria do Programa de Atenção a Saúde do Trabalhador) - Órgão da Secretaria Municipal da Saúde¹². Também com o consentimento do Secretário Municipal de Saúde, minha intenção e interesse através deste contato foi a obtenção dos nomes de professores de Educação Física que entraram em licenças-saúde no período de janeiro de 2000 a junho de 2002.

Embora houvesse algumas dificuldades de conciliar o horário de trabalho com o de atendimento disponível da biometria, foi possível, após o contato com a Coordenadora do setor da Biometria municipal, selecionar três turnos, em dias diferentes, para a obtenção dos dados. Já no primeiro encontro, quando explanei os objetivos da minha pesquisa, a coordenadora deixou-me bem à vontade e prontamente concedeu-me o acesso às informações, colocando-se à disposição para colaborar.

¹² Ver anexo número 3.

2.5.2 Seleção dos professores colaboradores

Para a compreensão do processo de “abandono” do trabalho docente pelos professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre optei, como fator de inclusão no estudo, pelo seguinte critério para a escolha dos colaboradores:

- Professores que entraram em licença-saúde de janeiro do ano 2000 a junho de 2002 por motivos de ansiedade, estresse, depressão e esgotamento, sintomas classificados na categoria “F” pelo CID (Código Internacional de Doenças) e diagnosticados pelo médico responsável pelo setor de Biometria Municipal.

Assim, num total de 167 licenças médicas concedidas aos professores de Educação Física, no período pesquisado, nas mais diversas categorias classificadas conforme o CID, foram selecionados todos os professores de ambos os sexos enquadrados na categoria “F”, descrita acima, perfazendo um total de 15.

Na seqüência, os quadros abaixo informam alguns dados levantados em relação aos professores selecionados para o estudo.

Quadro 6. Formação inicial.

Instituição de Formação Inicial	Número de professores
- EsEF/Ufrgs	5
- Instituto Porto Alegre (IPA)	9
- Cachoeira do Sul	1
	Total: 15

Quadro 7. Em relação à variável gênero:

Sexo	Número de Professores
Masculino	3
Feminino	12
	Total: 15

Quadro 8. Em relação à Formação Profissional

Com especialização	13
Sem especialização	2
	Total: 15

Quadro 9. Classificação por ciclo profissional no magistério Municipal

Fases do Ciclo Profissional	Número de professores
Fase de entrada (0 – 3 anos)	-
Fase da Estabilização (4 – 6 anos)	2
Fase da Diversificação (7 – 25 anos)	12
Fase da Serenidade (26 – 35 anos)	1
	Total: 15

Fonte: Ciclos de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (1995).

Quadro 10. Localização das escolas onde atuam

Bairros	Número de professores
Lomba do Pinheiro	3
Restinga	1
Rubem Berta	2
Medianeira	1
Vila Mapa	1
Parque dos Maias	3
Sarandi	1
Alto Petrópolis	1
Centro	2
	Total: 15

Quadro 11. Professores-colaboradores

	Tempo de magistério	Tempo de magistério municipal	Especialização	Fase ou Ciclo profissional, segundo Huberman (1995)
1. Marta	25 anos	6 anos	Sim	Fase da Estabilização
2. Ilse	25 anos	10 anos	não	Fase da Diversificação
3. Jane	21 anos	11 anos	Sim	Fase da Diversificação
4. Elenise	35 anos	10 anos	Sim	Fase da Estabilização
5. Roque	25 anos	8 anos	Sim	Fase da Diversificação
6. Helga	22 anos	15 anos	Sim	Fase da Diversificação
7. Cardoso	21 anos	20 anos	Sim	Fase da Diversificação
8. Pedro	25 anos	8 anos	Sim	Fase da Diversificação
9. Débora	12 anos	5 anos	não	Fase da Estabilização
10. Nelsi	25 anos	15 anos	Sim	Fase da Diversificação
11. Nilse	24 anos	15 anos	Sim	Fase da Diversificação
12. Flora	13 anos	7 anos	Sim	Fase da Diversificação
13. Janaína	25 anos	31 anos	Sim	Fase da Serenidade
14. Ariel	11 anos	8 anos	Sim	Fase da Diversificação
15. Mariana	29 anos	19 anos	Sim	Fase da Diversificação
16. Angélica	21 anos	10 anos	Sim	Fase da Diversificação
17. Leila	22 anos	12 anos	Sim	Fase da Diversificação

Vencida a etapa da seleção dos professores-colaboradores que fizeram parte da pesquisa iniciei o procedimento para a realização das entrevistas.

2.5.3 As entrevistas

Inicialmente, estabeleci um contato telefônico com os professores-colaboradores a fim de esclarecer os objetivos do estudo e a forma de participação dos sujeitos, concedendo-me uma entrevista. Foi necessário somente um contato telefônico com todos os professores-

colaboradores para obter a concordância deles em participar da pesquisa, o que facilitou-me o acesso aos mesmos.

Elaborado um cronograma para realização das entrevistas, definindo dia e hora e local escolhidos pelos próprios colaboradores (ver quadro abaixo), pude dar início às entrevistas. Considerando que a garantia do sigilo das informações constiu-se em um problema ético, com o qual o pesquisador deve saber lidar, apoiei-me nas afirmações de Ludke e André (1986, p. 50) que afirmam que “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato”. Desta forma, os nomes dos colaboradores foram substituídos por outros, a fim de que fossem preservadas suas identidades

Quadro 12. Relação dos colaboradores, dia, hora e local das entrevistas.

Nomes dos colaboradores	Dia e hora das entrevistas	Local das entrevistas
1. Marta - estudo preliminar	30.11.2002 - 10 horas	Esef/Ufrgs
2. Ilse - estudo preliminar	19.11.2002 - 13 horas	Smed
3. Jane - estudo preliminar	21.11.2002 - 13 horas	Smed
4. Elenise - estudo preliminar	28.11.2002 - 15 horas	Esef/Ufrgs
5. Roque	05.03.2003 - 14 horas	Puc
6. Helga	12.03.2003 - 10 horas	Esef/Ufrgs
7. Cardoso	17.03.2003 - 16 horas	Na escola
8. Pedro	19.03.2003 - 08 horas	Esef/Ufrgs
9. Débora	20.03.2003 - 14 horas	Na escola
10. Nelsí	27.03.2003 - 14 horas	Em casa
11. Nilse	28.03.2003 - 15 horas	Em casa
12. Flora	03.04.2003 - 14 horas	Na escola
13. Janaína	05.04.2003 - 10 horas	Em casa
14. Ariel	16.04.2003 - 10 horas	Esef/Ufrgs
15. Mariana	17.04.2003 - 18 horas	Prefeitura
16. Angélica	22.04.2003 - 10 horas	Na escola
17. Leila	24.04.2003 - 20 horas	Na escola

Todas as entrevistas foram realizadas por mim procurando seguir alguns cuidados propostos por Ludke e André (1986) durante a realização das mesmas, ou seja:

- a) O cumprimento de local e horário marcado para as entrevistas;
- b) A garantia do sigilo e do anonimato em relação aos colaboradores;
- c) O respeito ao universo de quem fornece as informações;
- d) A atenção e estímulo do fluxo natural de informações;
- e) A garantia de um clima de confiança;
- f) O uso de um roteiro para guiar a entrevista;
- g) A elaboração de uma ordem lógica;
- h) A atenção ao conjunto de gestos, expressões, sinais não-verbais, hesitações e alterações de ritmo da fala.

O período de entrevistas iniciou no mês de novembro de 2002 e se estendeu até o mês de abril de 2003, e todas as entrevistas transcorreram de acordo com o cronograma preestabelecido.

Inicialmente, em cada encontro mantive uma conversa informal de troca de impressões com os entrevistados a fim de “quebrar o gelo”, propiciando, assim, uma relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado. Repassei aos entrevistados detalhes sobre o estudo e que as informações coletadas seriam usadas para a realização de minha dissertação de Mestrado, a qual deveria ser, a qualquer tempo, publicamente divulgada. Após prestados esses esclarecimentos que constam no “Termo de autorização”¹³, assinado por ambas as partes,

¹³ Ver anexo número 4.

procedi às questões propriamente ditas. Constatei, em geral, espontaneidade e tranqüilidade dos entrevistados em participar da pesquisa e na maneira de expressarem suas concepções.

Embora algumas entrevistas nas escolas tenham sido realizadas em salas de educação física, biblioteca, sala de aula, e na sala dos professores, em alguns momentos houve certa dificuldade em ficar sem a interferência, ora de alunos, ora de outros professores. Por outro lado, os professores que optaram pela entrevista na instituição de sua formação inicial tiveram momentos de grande satisfação. Por estarem retornando, após muito tempo à instituição de sua formação acadêmica provocou-lhes lembranças positivas da época acadêmica, o que facilitou minha aproximação antes da realização das entrevistas.

Quanto aos professores que optaram pela realização das entrevistas em suas residências não ocorreram problemas. Deixaram-me bastante à vontade, num clima de tranqüilidade e cordialidade, e as entrevistas transcorreram quase sem interrupções, a não ser por eventuais chamadas telefônicas. De todas as entrevistas realizadas, somente a que foi realizada na SMED aconteceu em um ambiente de maior perturbação. Além de mudar por duas vezes de sala, devido ao excesso de pessoas que transitavam pelo ambiente, vários foram os momentos de interrupção da gravação. Um deles se deu quando o próprio Secretário de Educação Municipal entrou, nos cumprimentou e, enquanto permaneceu na sala percebi pequena mudança de comportamento da professora que estava sendo entrevistada, mudando um pouco seu discurso, enfatizando mais o lado positivo. Pareceu-me que, enquanto respondia minhas perguntas na presença do Secretário, fazia-o com a intenção de que fosse ouvida também por ele. Após ficarmos novamente a sós, o restante da entrevista transcorreu normalmente, sem interrupções.

Em todas as entrevistas foi utilizado um equipamento de gravação e transcrição profissional, reservado junto a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF, UFRGS. À medida que as entrevistas iam se sucedendo tornava-se mais fácil o uso e a familiarização com o aparelho (gravador), diminuindo minha ansiedade de que poderia perder alguns dados no momento da coleta de informações. Levando em consideração o caráter de flexibilidade que a entrevista semi-estruturada permite, foram feitas as adaptações necessárias ao roteiro, acrescentando novas questões e reformulando outras. Desta forma, esse recurso possibilitou que cada entrevista pudesse ser mais profunda que a anterior, tendo sempre clareza dos objetivos e do foco do estudo.

Assim, feitas às adaptações necessárias das questões que compuseram a pauta do estudo preliminar, elaborei, já na versão final, o roteiro da entrevista semi-estruturada, e os desdobramentos utilizados nas entrevistas do estudo principal¹⁴.

Durante as gravações, que não ultrapassaram uma hora de duração, mantive-me atento ao que Thiollent (1980, p. 72) denomina de “atenção flutuante”, ou seja, procurei manter-me concentrado não apenas no roteiro de entrevista, mas, também, atento aos gestos, expressões, entonações, hesitações, sinais não-verbais, enfim, a toda a comunicação não-verbal que se estabeleceu ao longo da entrevista.

Para favorecer a obtenção dos dados, todas as entrevistas foram gravadas e os conteúdos transcritos na íntegra, quase sempre no mesmo dia da gravação. Mesmo com um aparelho profissional (transcritora) percebi, em alguns momentos, que poucas foram as falas

¹⁴ Ver anexo número 5.

que se perderam durante as transcrições. Em algumas transcrições, o cansaço físico se fazia presente, e, em consequência, adiava o restante da transcrição para o dia seguinte.

Em relação ao tempo gasto nas entrevistas e de suas respectivas transcrições, o quadro abaixo apresenta, respectivamente, os tempos (parcial e total) das entrevistas e de suas respectivas transcrições.

Quadro 13. Tempo e duração das entrevistas e das transcrições

Nº DE ENTREVISTAS	DURAÇÃO	TEMPO DE TRANSCRIÇÃO
Entrevista 1 – estudo preliminar	50 minutos	4 horas e 45 minutos
Entrevista 2 – estudo preliminar	56 minutos	5 horas e 50 minutos
Entrevista 3 – estudo preliminar	52 minutos	4 horas e 15 minutos
Entrevista 4 – estudo preliminar	50 minutos	4 horas e 15 minutos
Entrevista 5	50 minutos	4 horas e 50 minutos
Entrevista 6	1 hora e 05 minutos	4 horas e 10 minutos
Entrevista 7	40 minutos	3 horas e 30 minutos
Entrevista 8	41 minutos	3 horas e 55 minutos
Entrevista 9	35 minutos	2 horas e 25 minutos
Entrevista 10	45 minutos	2 horas e 33 minutos
Entrevista 11	43 minutos	4 horas e 20 minutos
Entrevista 12	50 minutos	3 horas e 38 minutos
Entrevista 13	30 minutos	3 horas e 35 minutos
Entrevista 14	51 minutos	5 horas e 15 minutos
Entrevista 15	1 hora e 05 minutos	5 horas e 20 minutos
Entrevista 16	43 minutos	4 horas e 35 minutos
Entrevista 17	45 minutos	4 horas e 50 minutos
Total: 17	Total: 13 horas e 31 minutos	Total: 72 horas e 01 minuto

Ao término de cada uma das entrevistas também foram feitas algumas anotações sobre aspectos importantes a serem lembrados numa posterior análise.

Neste sentido, Ludke e André (1986) afirmam com propriedade, que,

[...] há toda uma gama de gestos e expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso a luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confronta-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (p. 36).

Após a transcrição, o conteúdo das entrevistas foi devolvido aos respectivos entrevistados para que pudessem ler e, caso necessário, acrescentar ou modificar considerações pertinentes ao tema tratado. Entre os colaboradores, um professor fez questão de refazer de forma escrita, algumas das falas da entrevista devolvendo-a pessoalmente, enquanto que os demais, através de um contato telefônico concordaram plenamente com o que haviam falado, autorizando-me a utilização do texto no estudo. Cabe ressaltar que essas considerações e modificações do professor-colaborador, também serviram como material de análise.

Todo este procedimento utilizado para a coleta de informações, compreendendo o estudo preliminar, a negociação de acesso, as entrevistas, as transcrições e devoluções aos respectivos entrevistados e suas respectivas validações ocorreram durante o período compreendido entre setembro de 2002 a maio de 2003, perfazendo um total de nove meses.

É importante salientar que todo esse processo transformou-se em um aprendizado muito grande para mim, pois, além de aprimorar o manejo dos instrumentos utilizados na pesquisa (características e utilização) e adequar as questões com que iria trabalhar e remodelá-las, pude fazer um grande exercício de transcrição, amadurecer minha atuação como pesquisador, reconhecendo a importância do contato com o grupo investigado,

perceber a sensibilidade na relação com os professores-colaboradores, e de estar atento à gama de significados que constituem o tema abordado.

3 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A partir de então, ingressei na terceira parte da pesquisa, quando, mediante entrevistas, notas do diário de campo e análise dos documentos, iniciei a análise e tratamento das informações coletadas. Segundo Molina Neto (1996), a análise de informações na pesquisa qualitativa não é uma fase distinta da pesquisa, pois, durante a coleta de informações, a análise já pode estar ocorrendo. Por sua vez, Ludke e André (1986) afirmam que a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de informações. As autoras salientam que várias decisões são tomadas sobre as áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções podem ser tomadas.

Na procura de um melhor entendimento sobre o processo de análise de dados qualitativos, André (1997) constata que

[...] o processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise (p.44).

A autora enfatiza que não existem regras predeterminadas para a análise de dados qualitativos, podendo-se manifestar através de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações, dependendo do estilo e da experiência do pesquisador e sempre objetivando melhor entendimento sobre determinada realidade, existindo um caráter de interconexão e não de análise linear.

Desta forma, considerando os aspectos relacionados à análise de informações apontadas pelos autores supracitados, nesta etapa optei por seguir o Plano da Análise e de Conteúdo proposto por Bardin (1991), obedecendo às seguintes etapas:

a) Pré-análise: após a realização dos temas da revisão de literatura organizei o material no qual o conteúdo das entrevistas, anotações de campo e análise documental constituíram-se nos documentos analisados. Nas palavras de Bardin, corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

b) Fase de exploração do material: codificação dos dados brutos, transformando-os de forma organizada e agregados em “*unidades de significado*” e, conseqüentemente, transformados em “*categorias de análise*”. Para Negrine (1999), o processo de categorização se torna um elemento relevante da pesquisa qualitativa, pois, “não basta colhermos informações, temos que pensar como trabalhar com elas” (p. 91). Ludke e André (1986) advertem que a categorização, por si mesma, não esgota a análise.

c) **Fase de análise dos resultados.** Seguindo as qualidades apontadas pelo autor, ou seja, exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade evidenciei a necessidade de rever minhas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias surgiram nesse processo. Assim, como lembram Ludke e André (1986), “é preciso dar um “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido”(p. 49). Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que figuram uma nova perspectiva teórica, até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

3.1 Categorias de análise

Ao tratar do tema *A Síndrome do Esgotamento Profissional - O “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da rede pública Municipal de Porto Alegre*: não se pode esquecer, principalmente nessas últimas duas décadas, de fatores históricos, políticos, econômicos e sociais, que contribuíram para mudanças significativas da sociedade. Por um lado, trazem novas perspectivas para um futuro de melhor qualidade, porém, trazem, também, muitas incertezas e tensões. Por exemplo, as crescentes inovações no campo tecnológico, afetando diretamente a natureza e o conteúdo do trabalho em todos os níveis, faz com que haja uma modificação do perfil dos professores, ou seja, exigindo-lhe maior conhecimento no uso da informática, maior habilidade cognitiva e comunicativa, além de maior flexibilidade de raciocínio. Incluo, também, a tendência ao individualismo, em que o egoísmo se acentua, fazendo com que se dê maior valor a interesses imediatos do que à vida coletiva.

Penso que essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças nas escolas e no exercício profissional da docência. São, entre outros, exemplos que interferem diretamente na qualidade do trabalho do professor, diminuem sua capacidade real de atuar e eleva seus níveis de estresse.

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos, segundo Lapo e Bueno (2003), são entendidos como o conjunto de relações que o professor de Educação Física estabelece com a escola e o trabalho docente e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (escola e professor) estão inseridos.

Catani, Bueno e Souza (2000), ao investigarem temas relacionados às representações de professores sobre a profissão docente e a escolha do magistério, argumentam que o percurso que conduz certos indivíduos a esta profissão tem raízes em suas histórias mais remotas de escolarização e, até mesmo, no período que antecede a sua entrada na escola.

O abandono não significa simples renúncia e desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, desprezos com o objeto abandonado, além do cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar ao deixar de ser professor. Esse cancelamento, visto como uma ruptura dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode decorrer da ausência parcial ou do enfraquecimento anterior desses vínculos.

Deste modo, procurando conhecer e compreender melhor a realidade social em que se vive e considerando as mudanças que afetam não apenas a sociedade de um modo geral, mas a vida cotidiana, busquei encontrar, mediante a análise e interpretação das falas dos colaboradores, a possível relação entre a função docente exercida pelos professores de Educação Física e a Síndrome do Esgotamento Profissional.

Baseado-me na concepção sociopsicológica proposta por Maslach e Jackson (1976), na qual se evidenciam as variáveis socioambientais como coadjuvantes do processo de desenvolvimento da Síndrome do Esgotamento Profissional, foi possível identificar aspectos individuais associados às condições e relações do trabalho que propiciariam o aparecimento de fatores multidimensionais da síndrome: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional. Assim, apresento, na seqüência, o caminho percorrido para a construção das categorias de análise.

Seguindo as etapas propostas por Bardin (1991), iniciei a análise e interpretação das informações propriamente dita. As entrevistas, depois de transcritas integral e literalmente¹⁵, foram lidas, analisadas minuciosamente tendo o cuidado de não alterar o conteúdo da informação. Em seguida, sublinhei as idéias mais diretamente relacionadas ao tema investigado, ou seja, de como se constitui o processo de “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Além de fazer um exercício da transcrição, a partir da repetidas leituras das entrevistas, procurei, identificar as “unidades de significado” que, para Molina Neto, (1996 e

¹⁵ Ver exemplo no anexo 6.

1999) se constituem nos elementos mais relevantes e significativos presentes nas falas dos colaboradores. Desse processo, resultaram 414 unidades de significado¹⁶.

Estas, por sua vez, foram agrupadas por proximidade temática, sendo possível a construção das categorias de análise que possibilitaram a elaboração do texto final, envolvendo conexões e ligações, buscando novas explicações, acréscimos de idéias ao já conhecido e a própria contribuição pessoal.

Embora, durante a construção do projeto de dissertação, tenha levantado algumas categorias “a priori” sobre o processo de “abandono”, houve algumas mudanças, fundamentalmente a partir do relato dos professores-colaboradores e de minha busca a outros referenciais bibliográficos. A fala dos professores de Educação Física foi ampliando meu olhar sobre o tema, possibilitando o surgimento de novas categorias de análise. Nesse processo, as categorias construídas “a priori” foram se diluindo durante a interpretação das informações recolhidas, constituindo-se importante exercício entre o que foi pensado anteriormente e o que emergia da coleta. Desta forma, pude construir o conjunto de categorias mais consistente, e que pudessem promover maior compreensão sobre as questões da pesquisa.

Para explorar como os professores-colaboradores percebem suas vivências subjetivas a partir de sua formação escolar, na escolha da opção profissional, durante sua vida acadêmica e na seqüência de seu ciclo de vida profissional, tomei cinco categorias emergidas e evidenciadas na fase da coleta de informações e da análise dos dados.

¹⁶ Ver anexo número 7.

Assim, para a interpretação das informações coletadas, neste estudo, estão implícitas as visões de mundo dos professores-colaboradores, e a minha visão de mundo - enquanto pesquisador - no que se refere ao funcionamento do ser humano e da sociedade.

Tendo presente o referencial teórico estudado, a contribuição pessoal dos sujeitos pesquisados e minha própria experiência profissional, procurei ter o cuidado de fundamentar as interpretações na fala dos entrevistados, selecionando os trechos mais significativos das entrevistas. Juntamente com os relatos dos professores-colaboradores procedi à codificação dos ciclos de desenvolvimento profissional propostos por Huberman (1995), a fim de facilitar a análise das entrevistas, criando assim, uma relação entre a fala do professor e sua respectiva fase de vida profissional. Desta forma, constituí o seguinte código:

F1 = Fase de Entrada (0 – 3 anos de magistério municipal)

F2 = Fase da Estabilização (4 – 6 anos de magistério municipal)

F3 = Fase da Diversificação (7 – 25 anos de magistério municipal)

F4 = Fase da Serenidade (25 – 35 anos de magistério municipal)

No quadro abaixo apresento as categorias de análise, partindo das unidades de significado e orientado pelos objetivos do estudo.

Quadro 14. As categorias de análise

CATEGORIA 1	3.1.1 - A opção profissional.
CATEGORIA 2	3.1.2 - As limitações da formação acadêmica.
CATEGORIA 3	3.1.3 - As condições de trabalho do professor de Educação Física na escola por ciclos de formação.
CATEGORIA 4	3.1.4 - Conseqüências do trabalho docente na vida do professor de Educação Física.
CATEGORIA 5	3.1.5 – Estratégias defensivas do professor de Educação Física.

3.1.1 A opção profissional: professor de Educação Física?

O professor, antes de ser um profissional, é uma pessoa que, mediante suas interações com o meio, faz sua história. Separar o “eu” profissional do “eu” pessoal, segundo Nóvoa (1992), parece impossível. Conforme o autor, a identidade não é um produto, um dado adquirido, é um lugar de lutas e conflitos um espaço de construção de formas de *ser* e *estar* na profissão. Já, para Soares (2002), a identidade é formada nas relações estabelecidas entre as pessoas que desempenham papéis sociais importantes na vida de cada indivíduo - pais, parentes, amigos, professores etc. Desde tenra idade, a criança já se identifica, consciente ou inconscientemente, assumindo e experimentando papéis que vão servir para o estabelecimento da sua identidade futura.

A escolha profissional resulta de múltiplos fatores. As estruturas profissionais interagem com os destinos pessoais, contendo ou estimulando, facilitando ou inibindo dando-lhes contornos gerais que são compreendidos apenas nos quadros de processos coletivos (CAVACO, 1991). Nunes (1989) afirma que a opção por determinada profissão apóia-se num conjunto de representações que, enquanto jovens, se tem sobre si mesmo, o papel de adulto, sobre a sociedade em que se vive, sobre esta ou aquela carreira escolar e sobre o futuro exercício escolar. Cavaco (1991) complementa afirmando que a origem social, os grupos a que se pertence, as instituições que se frequenta geram um envolvimento econômico e cultural que está presente na visão de cada um sobre as coisas e o mundo, na orientação e limitação das opções, interferindo, dessa forma, no percurso de vida do ser humano.

Embora a identidade profissional esteja determinada por aspectos socioeconômicos e políticos de um país, observa-se que as relações importantes, do convívio social do indivíduo podem vir a negar ou reforçar as características básicas de sua identidade profissional. O fato de ingressar em uma universidade nem sempre é resultado de uma opção voluntária. Escolher uma profissão não é fácil. A tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências.

No relato de um professor-colaborador observa-se que a “opção” pela Educação Física se efetivou mais por influência externa (do pai) do que propriamente por vocação ou ideal de vida.

Meu pai era professor e desportista e me incentivou a ser professora. A opção pela Educação Física não era muito pela convicção, era mais por uma coisa de prazer, de gostar. (Marta – F2)

Assim, a importância de analisar os determinantes familiares na escolha da profissão revela que a família é o reflexo de toda uma sociedade que organiza a vida dos indivíduos para manter-se como está, com o mínimo possível de mudanças sociais, procurando manter a dicotomia indivíduo-sociedade. A família não pode ser vista fora dessa dimensão, pois é ela que faz a ponte com a sociedade (SOARES, 2002).

Nesse contexto, os pais influenciam na maneira de o jovem representar o mundo do trabalho. Tentam convencê-los dessa ou daquela profissão que julgam o melhor. Os pais constroem projeto para o futuro de seus filhos, propondo metas para alcançá-lo, objetivos de vida. Investem na missão de realizar sonhos que, muitas vezes, eles mesmos não puderam realizar. Quanto à classe social do jovem, a família vê uma necessidade muito grande de buscar uma ascensão social. As pressões familiares parecem ser inevitáveis.

A professora Angélica comenta:

Minha família todinha é de empresário. Meu pai sempre quis filhas médicas, tudo o que ele não pode fazer, medicina, minha irmã é odontopediatra, eu ser professora, ainda mais educação física, foi um caos. (Angélica – F3)

Nesse depoimento, a professora cria o conflito entre fazer o que ela realmente deseja, ou seguir a profissão esperada pelos seus familiares. Casos como esses ocorrem e muitas vezes a pressão da família é muito grande, ao desejar, para os filhos profissões de maior prestígio social, por exemplo, a Medicina. Na família da professora Angélica observa-se que a representação social da medicina foi transmitida à jovem como profissão de maior “status”. Embora existisse pressão por parte dos pais para que a professora seguisse a profissão que lhe daria maior ascensão social, a opção pela Educação Física os frustrou.

Outro ponto importante que merece ser ressaltado é a identificação com o grupo familiar e o valor que as profissões assumem, nesse grupo, influenciam, de alguma forma, o jovem. Grande parte da escolha inclui uma representação social positiva ou negativa da profissão exercida pelos pais, sua relação com o trabalho, identificando-se ou não com a profissão do pai.

Eu não tinha uma definição em termos de: ou eu ia para a Contabilidade que era o ramo de meu pai, ou ia para a Educação Física. (Cardoso – F3)

Por outro lado, embora a família tenha grande importância na escolha da identidade profissional dos filhos, alguns pais, para não influenciá-los, não dizem nada, deixando-os mais inseguros. Mesmo sabendo que os pais querem o melhor para seus filhos, a ausência da família, como referencial positivo na escolha da profissão, muitas vezes acaba por limitá-los ainda mais em vez de abrir-lhes caminhos para pensar.

Faltou incentivo da mãe na época, e força de vontade minha também, e aí juntando todas as coisas eu disse: entre dar aula de biologia e de educação física eu disse: dar aula de educação física é melhor que biologia; acho que vai ser mais fácil. (Helga – F3)

A falta de incentivo dos pais, em muitos casos, acarreta dúvidas aos jovens, à medida que se aproxima o vestibular, confundindo-os mais ainda, provocando ansiedade e indefinições num momento tão importante de suas vidas. Em consequência, entram na universidade e vão trocando de curso, às vezes por dois ou três anos, até encontrar aquele que realmente desejam seguir como profissão.

Para alguns professores, os fatores pessoais dificultam as suas escolhas. Para outros, são os fatores sociais. A questão do *status* da profissão pode ser o determinante no momento da escolha. Outras vezes, a falta de informação e esclarecimento dos pais e da escola, na busca de informações que possam auxiliar na escolha profissional, faz com que o filho escolha qualquer curso só para poder se inscrever no vestibular e não se excluir dessa etapa de sua vida escolar.

Essas dificuldades da escolha profissional podem ser observadas nos depoimentos de alguns professores-colaboradores:

Na minha cabeça assim, sei lá, acho que vou fazer Letras, mas não tinha uma coisa definida na minha cabeça. (Pedro – F3)

Eu gostava de escrever e achei que me enquadrava no perfil de Jornalismo. (Nelsi – F3)

Eu comecei Tradutor Interprete na PUC. Fiz dois anos e depois achei que a Educação Física era meu campo. (Nilse – F3)

Na realidade, a Educação Física foi a terceira Faculdade. A primeira foi Sociologia, Enfermagem e depois Educação Física. (Flora – F3)

Depois do segundo grau eu comecei a sonhar com Engenharia. Eu pensava em ser engenheiro. A Educação Física foi uma segunda opção. Como prática desportiva, nada como profissão. (Roque – F3)

Nos depoimentos acima, observo que, embora a identidade profissional seja um processo contínuo, tecido ao longo dos anos, os professores, mesmo cercados de dúvidas e

incertezas, sentiram a necessidade de experimentarem as mais diversas situações para só assim optar com mais segurança. Embora os jovens necessitem de um amadurecimento pessoal na escolha profissional, muitas vezes ela se ocorre pelo tempo externo.

Segundo Soares (2002), o jovem é obrigado a decidir-se até a metade do ano anterior ao vestibular, sendo que essa opção só poderá ser trocada no próximo vestibular. Assim, o estudante é levado a escolher qualquer curso, somente para não perder a oportunidade de fazer o vestibular, mesmo não estando seguro de sua escolha.

A análise das entrevistas mostrou que a escolha profissional é marcada por dúvidas, incertezas e inseguranças. Neste sentido, um aspecto a ser considerado é o modo pelo qual a opção pela Educação Física foi escolhida. A grande maioria dos professores cujos percursos foram analisados não aspirava ser realmente professor de Educação Física. Concordando com Soares (2002), é preciso ter claro que não existe uma profissão única e definitiva. Tornar-se professor, aparece na maioria dos relatos, como a alternativa possível, ou seja, o que vai existir sempre é uma escolha em que a autora denomina “escolha profissional possível”, dentro de determinadas possibilidades e contingências.

Alguns professores tiveram influências externas na hora da escolha profissional, mas grande parte dos casos é de ex-atletas ou de pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, acabaram optando por uma que já lhes é familiar, reduzindo-se, assim, as incertezas.

Sabendo-se que o trabalho ocupa grande parte do tempo da vida das pessoas e que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a

profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo de seu percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que podem paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais.

Neste estudo, contrariando as minhas expectativas, constatei através das falas da grande maioria dos professores de Educação Física envolvidos na pesquisa que, mesmo não havendo convicção na hora da escolha profissional, foi possível, após seu ingresso no curso, o desenvolvimento de competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, o processo de identidade com o curso escolhido. Desta forma, fica evidenciado que a questão da escolha profissional, mesmo cercada de dúvidas e incertezas, não pode ser considerada um dos fatores que influenciam diretamente no processo de “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

3.1.2 As limitações da formação acadêmica

Nessa categoria, a partir dos depoimentos dos professores sobre suas trajetórias durante a formação acadêmica, abordo alguns aspectos que influenciaram diretamente em seus desempenhos profissionais. Todos, sem exceção, pontuaram em seus relatos, críticas à formação inicial no sentido de não preparar adequadamente o futuro professor para o trabalho em escolas públicas.

A esse respeito, a formação inicial, conforme aborda Carreiro da Costa (1998), é o período durante o qual o professor adquire os conhecimentos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. É neste período que os professores irão alterar sua concepção da disciplina na escola. Não ocorrendo esta mudança da concepção negativa da disciplina, as crenças prévias que possuíam o acompanharão durante toda a carreira docente.

Embora a formação inicial possa ser considerada um instrumento para o bem-estar dos professores, investigações realizadas por Rodrigues e Esteves (1993) sobre as necessidades de formação de professores revelam que a formação não está a corresponder às expectativas e necessidades dos professores de Educação Física, sendo criticados os objetivos, os conteúdos e as estratégias utilizadas na formação.

Para todos os professores entrevistados, embora tenham se graduado em épocas distintas e em várias instituições de ensino superior, a influência da formação inicial deu-se de forma diferenciada, acontecendo juntamente com outros fatores que não apenas a formação inicial. Deduzo assim, que as reformas curriculares não têm atendido essa questão de modo consistente, no entanto, os professores ressaltaram a distância entre a teoria acumulada na academia e a prática cotidiana vivenciada nas escolas públicas.

No tocante a esse ponto, Pereira (1996) afirma que a relação teoria-prática é um dos temas mais abordados na discussão sobre essa formação. O que se encontra nos cursos de formação inicial é uma separação entre a teoria e a prática e não uma articulação que se revela na organização curricular.

Logo que me formei eu já estava dando aula numa escola pública e aí a gente vê que é uma realidade bem diferente. Eu fui mais na intuição e tentando pegar aquilo que a gente ouviu. Me senti que saí meio despreparada. Era uma realidade totalmente diferente. Até o ritmo de dar os exercícios aos alunos, tudo isso eu aprendi na rua. Eu acho que a gente tinha pouco da prática. Ouvia-se muito e se falava menos, então eu acho que tem muito disso. Fui muito pouco preparada para dar aula lá fora. Para mim acho que faltou mais prática. Na rua a gente tem que dar com a cara no poste. (Marta – F2)

No depoimento acima se percebe uma formação fragmentada e preocupada com a teoria em detrimento da prática. A professora deixa claro o fato de que a formação inicial tem grande influência na prática pedagógica, porém não prepara o profissional para a prática. Critica a formação inicial, apontando a falta de preparo do futuro professor para o contexto escolar.

Já, no relato a seguir observa-se que grande parte das cadeiras ministrada dava sustentação para o ingresso no mercado de trabalho, porém oferece poucas soluções para um trabalho mais direcionado ao âmbito escolar público.

Na grande maioria das cadeiras tinha um embasamento para poder entrar no mercado de trabalho, mas não na área escolar. Não adianta que não é preparado para trabalhar em escola. (Helga – F3)

Este fato também é evidenciado pelos professores entrevistados demonstrando através de suas falas uma formação inicial voltada exclusivamente para a formação técnica e esportivizada direcionando-os para o trabalho em clubes com iniciação desportiva e/ou formação de atletas, entrando, assim, na linha discriminatória da escola pública.

Eu saí preparada e tive uma experiência boa para trabalhar com clubes, com grupos. Na escola eu vi que a gente não estava nada preparada para trabalhar com essa clientela. (Jane – F3)

Tu és preparado para uma coisa e a realidade te mostra outra completamente diferente, então a faculdade te preparava para fazer um trabalho para uma clientela pronta. (Cardoso – F3)

Eu acho assim, que nossa graduação deixou muito, muito, muito a desejar em termos de realidade que iria encontrar depois nas escolas. (Nelsi – F3)

Por sua vez, o professor Pedro menciona que as dificuldades encontradas durante a formação inicial foram percebidas no decorrer de seu trabalho docente.

Ela parece que formava atletas e não professores. Alguns anos adiante eu fui enfrentar dificuldades tremendas, por eu saber fazer, mas eu saber transmitir aquilo ali era muito complicado. (Pedro – F3)

Para Fortes (1996), nem sempre a busca por “receitas” ou “modelos metodológicos” para a resolução de seus impasses são resolvidos, devido a situações que se apresentam na prática cotidiana. Esse “dilema” enfrentado pelos futuros professores, e cursos responsáveis por formá-los, provocará desgastes muito grandes nos professores, ao aplicarem seus conhecimentos teóricos na prática do dia-a-dia.

Outro aspecto importante da formação inicial é o estágio curricular. Talvez seja um dos únicos momentos de integração da licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, porém o aluno o realiza no final dos cursos, geralmente no último período. Lüdke (1994) cita um documento que apresenta uma proposta para uma política de estágio curricular dos cursos de formação do educador. Defende a idéia de que o estágio é um momento da prática e não exclusivamente o momento da integração da teoria com a prática. Isso porque o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio assume importância primordial na formação do professor por se constituir num espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico. Ainda segundo a autora, o estágio perde o sentido a partir do momento em que apenas socializa o aluno de acordo com a prática escolar dominante nas escolas.

Existe certo consenso nos autores entre de que o estágio é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais receptivos às sugestões de colegas. Neste sentido, Jesus (2002) afirma que é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao restante da carreira.

Alguns professores entrevistados atribuem ao estágio vivenciado na graduação toda uma problemática na condição de atuação do professor de Educação Física, e revelam que a insegurança para enfrentar as dificuldades que a realidade apresenta não foram amenizadas no período de estágio.

O relato da professora Marta sintetiza o pensamento da grande maioria dos professores, ou seja, a falta de experiência durante a formação inicial, o fato de que o estágio curricular ser somente no final do curso e a pouca vivência prática durante o estágio trouxeram insegurança e, conseqüentemente, dificuldades para enfrentar situações do cotidiano escolar.

Foi muito pouco tempo aquela prática que dei aula na escola. A gente tinha no último semestre. Era um grupo de 4. De vez em quando se dava aula, esporadicamente, e acho que teria que ser um pouco mais de estágios, antes de enfrentar o trabalho. Eu me senti meio insegura. (Marta – F2)

Já, a professora Jane sintetiza a posição de alguns professores em relação à teoria-prática recebida e a diferença entre as duas realidades (a da formação e da prática na escola) encontrada durante o estágio, enquanto a professora Nelsí salienta a falta de supervisão durante o estágio.

A teoria excelente. O estágio é uma clientela diferente: tu chega lá na periferia é outra realidade. (Jane – F3)

Uma coisa que foi bem limitada foi o estágio, porque não era supervisionado. O estágio era somente no final do curso. (Nelsi – F3)

Mediante os fatores acima relatados e analisados é possível perceber que a falta de apoio fornecido aos futuros professores durante sua formação inicial e no início da prática docente (estágio) influenciou significativamente seus resultados profissionais. A grande maioria ressaltou que a formação recebida foi excessivamente afastada da prática escolar com pouco valor e utilidade para o trabalho da escola pública e que somente através do trabalho aprenderam alguma coisa.

Em consequência, os resultados encontrados revelam que essa falta de apoio leva os professores, durante seus percursos profissionais, a “correrem atrás do tempo perdido”, ou seja, em busca do conhecimento não adquirido durante a formação inicial, levando-os a estados de estresse físico e emocional que comprometem a qualidade do trabalho e pode provocar, em muitos casos, o desejo de abandonar a profissão.

Em síntese, a falta de integração entre a formação inicial recebida e a realidade em que os licenciados irão atuar, se constitui em um elemento significativo no processo que pode levar os professores de Educação Física ao “abandono” da carreira docente.

3.1.3 As condições de trabalho do professor

Nesse tópico, trabalho a relação entre a Síndrome do Esgotamento Profissional e as condições de trabalho do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto

Alegre, especificamente no currículo escolar organizado em ciclos de formação. A categoria as condições de trabalho do professor foi dividida em duas subcategorias: Pontos positivos do trabalho docente e Experiências e sentimentos negativos do trabalho docente.

3.1.3.1 Pontos positivos do trabalho docente na escola por ciclos de formação

Os elementos apontados como positivos e significativos presentes nos depoimentos dos professores entrevistados, dizem respeito à organização do trabalho e ao conteúdo da tarefa da escola cidadã, atualmente caracterizada como escola por ciclos de formação. Como ressalta Moura (1997), essa diferenciação faz-se necessária visto que a dimensão da realidade de trabalho com a nova proposta de estrutura e funcionamento de ensino elaborada pela prefeitura municipal pode ser favorecedora ou não de vivências de saúde mental no trabalho mais do que as condições de trabalho propriamente ditas.

Neste sentido, como pontos positivos vivenciados pelos professores no seu trabalho, emergiram aspectos relacionados diretamente a situações ligadas à estrutura e ao funcionamento da escola por ciclos de formação. Um dos elementos significativos, presentes nos depoimentos da grande maioria dos professores, diz respeito à padronização das idades nas escolas por ciclos de formação.

Alguns benefícios tem o ciclo. (...) mas o melhor é que padroniza as idades. Tu bota numa sala com mais ou menos a mesma faixa etária. Isso é importante”.(Marta – F2)

Nessa fala é possível retratar o pensamento da grande maioria dos colaboradores a respeito de que a padronização das idades permite aos professores melhor condução dos alunos nas aulas de Educação Física. Esse depoimento reforça ao que Azevedo (1997) define como escola cidadã, o “lugar de articulação da educação com o projeto estratégico de transformação social” (p. 11). Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o ensino fundamental está estruturado dentro da proposta dos “Ciclos de Formação”. Os alunos são reunidos por idades em três ciclos de três anos cada, que se constituem em uma reorganização dos tempos e espaços da escola.

Outro aspecto importante apontado por alguns professores diz respeito à distribuição da carga horária do professor dentro da estrutura organizacional proposta. Dentro desse enfoque, Hargreaves (1996) afirma que o tempo é um elemento muito importante na estruturação de trabalho dos professores. É algo mais que uma simples contingência da organização, é uma condição excepcional em que maior quantidade de tempo fora da sala de aula proporciona ao professor seu desenvolvimento pedagógico específico.

O município te proporciona várias coisas, por exemplo, a gente tem dia de reunião que é apresentado, a gente discute, conversa com os outros professores. Eu acho isso interessante.(Marta – F2)

No relato da professora Marta é possível identificar o pensamento de alguns professores que, concordando com Hargreaves, citam como ponto positivo do trabalho, o espaço destinado ao intercâmbio de professores e discussões sobre a política pedagógica da escola.

Outro fato importante, que merece ser ressaltado nessa análise, diz respeito à questão salarial dos professores da rede municipal de Porto Alegre. Estudos de diversos autores

demonstram que a questão salarial é uma das principais razões das fontes de estresse dos professores. O salário dos professores se constitui em um elemento a mais na causa do mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa ao aumento das exigências e responsabilidades que as tarefas lhe impõem.

A esse respeito, Esteve (1994) cita trabalhos realizados em todos os países do ocidente europeu, Canadá e Estados Unidos sobre os elementos mais significativos de estresse e insatisfação que poderiam motivar o abandono da carreira docente dos professores. Não é de estranhar que a principal razão apontada pelos professores está nos salários inadequados seguidos da questão relacionada ao status social: as poucas oportunidades de progredir na carreira.

No caso do presente estudo, imaginava que, quando fosse tratada a questão salarial, os professores de Educação Física apenas iriam ratificar o que os estudos sobre o assunto relatam, ou seja, que a questão salarial é um das razões do professor de Educação Física pensar em abandonar a carreira docente. No entanto, contrariando minhas expectativas, obtive um resultado bastante inesperado. Nos depoimentos, a grande maioria dos professores revelou satisfação com o salário recebido e com a política salarial adotada pelo governo municipal traduzindo-se em um fato positivo de gratificação e satisfação pelo trabalho executado, e não negativo como apontam os estudos realizados por Esteve (1994).

Exemplos como das professoras Marta e Ilse, embora relacionem suas duas fontes de renda (estado e prefeitura), sintetizam o pensamento da maioria dos professores.

É muito boa essa remuneração. Eu recebo mais no município que tenho 20 horas e 6, 7 anos do que 25 anos com 40 no estado. (Marta – F2)

Só para ter uma idéia: eu iniciei com vinte horas no município em 92, eu ganhava assim, quatro ou cinco vezes mais que eu ganhei durante dezesseis anos de estado. (Ilse – F3)

Já, outro aspecto levantado pelos professores é em relação ao futuro do professor em final de carreira. O professor Roque sintetiza a opinião da grande maioria dos professores colaboradores do estudo.

A questão salarial é um ponto fundamental. Na prefeitura, hoje se ganha muito bem. Se juntar tudo ele sai para aposentadoria muito bem. (...) Então o que se vê é que os professores estão valorizados financeiramente. (Roque – F3)

Na fala acima pode-se observar que a seriedade da política salarial implantada pela prefeitura municipal possibilita que se criem projeções e expectativas positivas de vida, com uma aposentadoria digna ao final da carreira docente.

Embora essa posição seja aceita pela grande maioria dos professores, uma professora atribui somente ao salário o motivo de permanecerem no exercício de suas funções. Excesso de trabalho e, muitas vezes, trabalhando em condições precárias, faz com que a professora, até com uma certa ironia diga que, se não fosse pelos vencimentos recebidos no município, não permaneceria no trabalho municipal.

É bom, é bom. Tu fazes jus ao trabalho que tu ganha tostão por tostão. Tudo que tu trabalha, tu ganha.

E complementa:

Professor que ganhasse menos no município, não ia sobrar um para trabalhar. Se o município não pagasse bem como ele paga não ia ter um gato pingado para dar aula. Ia ser que nem o estado que falta muito professor e tá nessa situação por causa do salário. (professora Leila – F3)

Embora no depoimento acima haja uma única ressalva em relação à questão salarial, ficou evidenciado, na maioria dos relatos, que essa questão não interfere negativamente no desenvolvimento e desempenho do professor em seu trabalho. Ao contrário, foi possível perceber que a questão salarial¹⁷ atua como um estímulo para os professores no início da carreira, no decorrer de sua trajetória profissional, assim como, futuramente (questão da aposentadoria), não sendo, portanto, razão para por em questão o sentido de seu trabalho.

Dessa forma, entendo que as medidas adotadas pela política educacional da prefeitura municipal demonstram a tentativa de facultar, ao professor, condições apropriadas para a realização profissional, minimizando possíveis fatores estressores que venham a comprometer o seu trabalho cotidiano. Tais fatores poderão ser observados na subcategoria a seguir.

3.1.3.2 Experiências e sentimentos negativos do trabalho docente na escola por ciclos de formação

Essa subcategoria parece estar relacionada a situações que a tarefa impõe. Aqui, se consideram incluídos os fatores denominados por (Esteve 1994), de primeira e segunda ordem. Os fatores de primeira ordem são os que incidem diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensões associadas a sentimentos e emoções de caráter negativo na prática cotidiana. Recursos materiais e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, esgotamento e o acúmulo das exigências sobre o professor, portanto, são

¹⁷ Conforme Lei 7539/94 a política salarial adotada pelo governo municipal de Porto Alegre, no período que envolve a pesquisa, ou seja, entre janeiro de 2000 e julho de 2002 foi a da bimestralidade onde os reajustes eram calculados pelo IGP-M Pleno acumulado. (Fonte: Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre – ATEMPA)

caracterizados como fatores de primeira ordem. Os fatores de segunda ordem são os que se referem às condições ambientais, ao contexto onde se exerce a docência. Entre esses fatores, pode-se citar a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, as contestações e contradições da função de professor, as mudanças nas atitudes da sociedade em torno do professor, a incerteza acerca dos objetivos do sistema educacional e da longevidade ou utilidade do conhecimento e a deteriorização da imagem do professor. Ainda, segundo Esteve, a ação deste segundo grupo de fatores é indireta, afetando a eficácia do professor, promovendo uma diminuição da motivação no trabalho, com implicação em seu esforço.

Mosquera e Stobäus (1996) reforçam a posição de que esses fatores têm ampla repercussão sobre o comportamento do professor e de sua realidade. Ninguém pode negar que os agentes tradicionais, como a família, praticamente têm abandonado as funções socializadoras, sobrepondo mais encargos às instituições escolares, o que torna mais complicada a já difícil tarefa de educar.

Outro fator contextual diz respeito à desconfiança da sociedade nos professores quanto ao comprometimento, eficiência e eficácia. Segundo Mosquera e Stobäus, é incompreensível que não se entenda que a desigualdade de tratamento trabalhista desgasta qualquer boa intenção, seja ela qual for. Esteve (1994) ainda alerta que os conflitos dos professores não são gratuitos, nem caprichosos. Há necessidade de restauração social e, principalmente, psicológica.

Segundo os depoimentos dos professores-colaboradores, quando os fatores descritos acima passam a ser analisados, sentimentos negativos surgem, traduzidos em insegurança,

insatisfação, preocupação, pânico, violência, tensão, decepção, desgaste emocional, esgotamento e estresse, evidenciando um comprometimento da saúde física e mental do professor de Educação Física.

Cabe lembrar que esses sentimentos isolados percebidos pelos professores, não afetam de forma grave a função do professor. Porém, à medida que permanecem e se acumulam durante seu percurso profissional transformam-se em fatores de risco que, dependendo do grau e severidade, pode levar o professor a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional. Assim, preocupações estressantes percebidas pelos professores de Educação Física, próprias da atuação docente, podem ser observadas através da análise a seguir.

Inicialmente é necessário analisar a forma como o novo modelo de ensino (escolas por ciclos de formação) foi implantado nas escolas municipais de Porto Alegre e como essa mudança repercutiu junto aos professores de Educação Física.

Segundo o que ficou expresso no Congresso Constituinte Escolar (SMED, 1995 – princípio 39), o processo de reestruturação curricular proposto pela Administração Popular que, conjuntamente com seu regimento constitui característica de identidade da escola que se pretende Cidadã, determina:

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção o conhecimento, e a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) o professor(a), do(a) aluno quanto do(a) pai/mãe e do(a) funcionário, através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela curiosidade científica, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica”.

Em relação à Educação Física, ao contrário da Educação Artística, quanto a interpretação da Lei 9394/96 – LDB – não consta no artigo 26, inciso 3º, como disciplina obrigatória, mas, sim, como disciplina integrada à proposta pedagógica da escola. Embora se tenha presente que toda a instituição de ensino tem que elaborar e executar sua proposta político-pedagógica (LDB – 9394/96, art. 12 I), o professor de Educação Física da Escola Cidadã deve ter definido o seu próprio projeto político-pedagógico. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre optou por uma organização curricular por Ciclos de Formação¹⁸ no Ensino Fundamental.

A partir das falas dos professores, os sentimentos de insatisfação e revolta quanto aos métodos utilizados pela Prefeitura Municipal para a implantação dos ciclos de formação inicia pela falta de discussão com a comunidade escolar sobre a nova proposta de ensino. Para grande parte dos professores, a implantação dos ciclos ocorreu de forma radical, não respeitando as posições da escola e da comunidade escolar.

Para as professoras Ariel e Angélica, a mudança de proposta se deu de uma forma impositiva causando insatisfação, desgaste, angústia e decepção.

Os ciclos influenciaram muito, foi horrível. Para eu engolir aquilo, sabe, principalmente assim se é, o que eu não gosto de demagogia. Até teve épocas que já votei no PT, agora não voto mais e não quero saber, e vou ficar muito feliz o dia que o PT sair fora da Prefeitura, porque sabe aquela coisa assim, aquele discurso cidadão, e vamos respeitar aqui, respeitar ali e por trás, lá na escola sabe, te obrigando a fazer as coisas, te enfiando as coisas goela abaixo, aquilo ali foi terrível. [...] a gente teve que engolir. (Ariel – F3)

Foi completamente imposto. Essa escola aqui, os ciclos foram impostos pela Smed com dois “nãos” de toda a comunidade escolar. Dois plebiscitos com a resposta “não”. Então eu te diria o seguinte. Eu já nasci ciclada. O que eu tenho como valores de educação física muitos mudam porque a escola é seriada, de ciclos, de não sei o quê. O que eu quero passar para os meus alunos são esses valores. A maneira como eu vou dar aula ela é muito particular. (Angélica – F3)

¹⁸ O ensino Fundamental foi organizado em três ciclos distintos: o primeiro constituído de três anos dentro de uma faixa etária que compreende os seis anos aos oito anos; o segundo, atendendo uma faixa etária de nove aos onze anos e o terceiro, atendendo uma faixa etária dos doze aos quatorze anos.

Nesse mesmo sentido, a professora Marta enfatiza que a falta de orientação e discussão com as escolas e comunidade escolar sobre o novo sistema de ensino obrigou-os a ciclar, causando revolta nos professores.

A minha escola foi uma das últimas a ciclar pois ela se negava a fazer parte do sistema seriado que se chama ciclado aí havia uma rebeldia muito grande. Ninguém estava querendo aceitar essa troca né, teve assim uma imposição parece que no final a gente era obrigada era imposto inclusive que teria que trocar imediatamente. (...)a gente era obrigada a ciclar, mas não tinha ninguém que nos orientasse então ficou muito difícil, meio perdido e então fica difícil para a gente dar aula. Eles sabem da insegurança da gente e aí fica difícil. (Marta – F2)

Na mesma linha de pensamento, o professor Roque considera que,

[...] ao invés de discutir os ciclos, houve uma puxada, do construtivismo e caiu nesse processo de ciclos imposto goela abaixo. Eu estou aqui hoje, para dizer para vocês que, democraticamente o [Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre]¹⁹: vocês podem optar pelos ciclos, ou não, mas vai entrar mesmo que vocês não queiram. Mas assim o foi. Então a escola de ciclos está perdida, mesmo sabendo que em outros estados não funcionava, implantaram aqui radicalmente. (Roque – F3)

Houve, também, críticas por grande parte dos professores-colaboradores deste estudo, ao processo de avaliação dos alunos implantado nos ciclos de formação. Embora a proposta da Escola Cidadã trabalhe com três modalidades de avaliação, ou seja, avaliação formativa que abrange o desenvolvimento de sua aprendizagem e no alcance dos objetivos programados para o trimestre; avaliação somativa referindo-se ao quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação e a avaliação especializada requerida pelos professores e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da escola.

As declarações dos professores em questão aparecem de forma contraditória à posposta da Secretaria Municipal de Porto Alegre.

Agora o ciclo tem um problema, porque eu acho que o aluno não sabe o quanto ele está sendo avaliado, como ele está sendo avaliado, se ele precisa de nota para passar, se ele precisa de alguma, e que num determinado momento em que se discute lá se é melhor deixar aquele traficante que não tem conhecimento nenhum, que veio a 4 aulas de educação física e ficar na escola traficando, ou se tu manda embora pois o ciclo dá para fazer isso. Eu não sei se a gente empurra o problema para cima ou para baixo”.(Marta – F2)

Então, hoje tu pega um aluno que está saindo dos ciclos que não sabe ler, escrever ou multiplicar, ou seja, um cara que não se conhece, que não conhece nem o que está fazendo, ter que tomar decisões? Não dá. Então o que a gente pregava: uma transição. Então isso tudo causa um desgaste, insegurança, desânimo, prejudicando com certeza o trabalho (Roque – F3).

Já na época dos ciclos e aí eles começaram a entender que eles poderiam entrar e sair da aula quando eles quisessem, se eles não fizessem aulas não ia influenciar, eles iriam passar no outro nível. Então eles diziam. Pra que estudar. Pra que isso se eu vou ali na rua, troco uma trouxinha por não sei o quê, e eu consigo, pra quê? Tudo em volta deles é o tráfico, então não tem. E é assim, se pegar todos os professores da prefeitura posso dizer, todo mundo é muito desestimulado (Helga – F3)

Já, a professora Marta enfatiza, também, a preocupação dos pais em relação ao processo de avaliação sugerindo alternativa para a compreensão dos próprios alunos.

Eu acho que está fazendo falta no ciclo. Eles precisam de uma orientação, os pais solicitam, as crianças que perdem a necessidade de que existe não somente um parecer mas que eles tenham noção quando lêem, mas uma nota, um peso para aquilo que está fazendo.(Marta – F2)

Nos depoimentos acima registrados percebe-se que grande parte dos professores, à medida que o tema “ciclos de formação” não foi discutido adequadamente junto à comunidade escolar, afirmam que a mudança para a nova proposta ocorreu de modo radical e não de forma transparente como apregoava o discurso cidadão e libertador enfatizado pela prefeitura municipal.

Assim, a forma com que se instituiu a escola por ciclos de formação constituiu-se em fonte de estresse relacionado ao trabalho do professor municipal. Observa-se, contudo, que esse aspecto relatado pelos professores, se, isolado, não é suficiente para constatar que o

¹⁹ No depoimento acima, o nome do professor José Clóvis de Azevedo foi substituído pela função que exerceu no governo municipal de Porto Alegre no período de 1996 a 2000, ou seja, de Secretário Municipal de Educação.

trabalho do professor, embora não sendo idealizado por muitos, gere problemas de saúde mental.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito à sobrecarga do trabalho docente. Segundo Wittizorecki (2001), o volume de trabalho a que estão submetidos os professores se constitui tópico fundamental para a compreensão do trabalho docente. Segundo os professores-colaboradores, a crescente sobrecarga no trabalho está relacionada ao acúmulo de tarefas que o professor exerce e pelas formas de utilização do tempo.

Para Benevides-Pereira (2002), a sobrecarga de trabalho dos professores de Educação Física se constitui em uma das variáveis fundamentais predisponente ao esgotamento profissional. Diz respeito tanto à quantidade quanto à qualidade excessiva das demandas que ultrapassam a capacidade de desempenho do professor, causadas por insuficiência técnica, de tempo ou da estrutura organizacional da escola. O trabalho do professor continua, muitas vezes fora da sala de aula, e nem por isso há compensação financeira ou mesmo o reconhecimento social merecido. Se fizer bem feito, nada mais que a obrigação cumprida: se não, recebem críticas de todos os lados (OLIVIER-HECKLER & SORATTO, 1999).

Os autores supracitados entendem que as características do ambiente de trabalho podem desencadear algum tipo de sofrimento mental.

A professora Flora avalia a situação e diz:

Eu passei mais de 6 meses em vez de dar aula, separando brigas de crianças. Separando briga, separando briga. Guria se pegando, se puxando se mordendo. Guris se batendo, se chutando se atirando pedra. Eu levando soco, pontapés, foi difícil, porque eu dizia assim eu sou professora de educação física, não sou sargento, eu não sou polícia, se eu quisesse ser polícia, da Brigada eu tinha ido fazer concurso para a Brigada. Eu fiz concurso para ser professora de escola e o meu papel era de polícia. Foi um estresse muito grande. Foi bem complicado. Minha família já estava fazendo campanha. Minhas filhas cada vez que eu ia trabalhar

diziam: mãe, não vai, porque era tiroteio, eram brigas. Eu chegava em casa, eu desenvolvi hipertensão (Flora – F3).

Esse tipo de situação cria um campo de tensão para a professora, o que a leva a questionar sobre os fundamentos de sua atividade. Diante da urgência de vencer essas barreiras, o professor assume um papel de disciplinador e até de repressão aos alunos. Embora não acredite que esse seja seu papel, há a perda de vínculo afetivo-emocional com o aluno, caracterizando uma relação com problemas de despersonalização.

Nesse mesmo sentido, as professoras Helga e Ilse destacam a ambigüidade e conflito de papéis exercidos na escola.

Os pais quase todos estavam na penitenciária de alta periculosidade. Eu era mãe, eu cansava de carregar alunos para o hospital. E aí eu chegava no hospital não vinha ninguém da família buscar. Às vezes eu ia de carro no meio das bibocas para alguém da família ir junto comigo senão eu ficava responsável né, a criança no hospital e aí eu ainda tinha que dar o vale transporte para voltarem depois. Depois ainda chegavam e diziam assim, ah, mas depois a gente não tem como voltar. Tá, eu dou os vale transporte então. Juntar dinheiro para a criança comprar um antibiótico. Bom, é bem o submundo. (Helga – F3)

Se tu perceberes, somos um pouco também terapeutas. O professor acumula funções e até, às vezes, te toma de surpresa. (Ilse – F3)

Além de ministrar as aulas propriamente ditas, também se faz necessária exercer outras funções na escola. Em face de um acontecimento em que o professor se obriga a assumir outro papel no trabalho, tem lugar a dispersão da atenção dada aos alunos em função do fato acontecido, obrigando o professor a reorganizar seu planejamento a fim de cumprir suas metas. Do ponto de vista de cada professor, essas situações dão a sensação de que são mais um aspecto que configura essa realidade de trabalho, tornando-a mais difícil. O resultado passa a ser a desorganização do cotidiano que, por sua vez, incide no aumento de sintomas vinculados à Síndrome do Esgotamento Profissional.

Embora os professores disponham de tempo em sua carga horária semanal, para participar de reuniões pedagógicas, cursos e seminários para seu crescimento pessoal e profissional, alguns professores apontam a falta de tempo para a qualificação docente. A professora Flora assim se expressa:

De manhã eu tenho 16 períodos, 8 turmas, e de tarde tenho 7 turmas. Isso dá uma média de quantos alunos por semana que eu atendo? Então tu imagina, de manha são duzentos e tantos alunos, de tarde, mais duzentos e tantos alunos, então são quase quinhentos alunos que a gente atende, fica difícil. (...) Nunca consegui fazer uma especialização, nem pensar em fazer um mestrado, até agora não consegui ir adiante. Não tem horário para isso. Tem que cavar um horário e dinheiro para isso. (Flora – F3)

No relato acima, se percebe que, em função do acúmulo de turmas, a grande quantidade de alunos a serem atendidos durante o dia e a falta de recursos financeiros reduz o tempo livre necessário à qualificação profissional, o que concorre para que haja certa resignação e, conseqüentemente, desmotivação para o trabalho.

Outro ponto interessante abordado pelo professor Roque é a limitação do trabalho docente devido à alta rotatividade de professores na escola, principalmente aos que chegam à escola com falta de conhecimento sobre a realidade em que irão trabalhar. O professor declara também que se os professores tivessem uma identificação maior com a comunidade, o trabalho na escola seria de maior qualidade.

O dia-a-dia na escola é limitante quando as pessoas que estão ao teu redor não têm qualificação ou conhecimento para lidar com aquele tipo de clientela. Sempre há um novo grupo chegando. Eu acho que o professor atingiria o ápice se fosse oriundo daquela comunidade. (Roque – F3)

As falas dos professores entrevistados, relatando situações vivenciadas no trabalho, levam-me a compreender que as necessidades básicas necessárias para desenvolver as aulas de Educação Física explicam suas insatisfações e falta de motivação para o trabalho.

Os aspectos vinculados ao excesso de atribuições provocam importantes conseqüências negativas aos professores, pois, perante a necessidade de dar conta das tarefas imediatas, inviabilizam as possibilidades de desenvolver seu trabalho específico (NUNES E TEIXEIRA, 2000).

A sobrecarga advinda dessa multiplicidade de ações, a quantidade de turmas, o número de alunos a atender, o número de horas dedicadas à prática docente ou, até mesmo, a falta de tempo para a qualificação desejada podem ser considerados fatores estressores importantes, principalmente quando acarretam prejuízo na qualidade de vida desses professores.

A esses fatores apontados pelos professores soma-se outro aspecto importante: a falta de infra-estrutura das escolas, ou seja, a organização, a estrutura física e as condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física.

Para Odélius e Batista (1999), “infra-estrutura” é um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre condições de trabalho que influenciam, de forma mais ou menos direta, o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro desse enfoque, Esteve (1994) considera que, nas duas últimas décadas, as condições materiais e de trabalho não acompanharam o aumento das responsabilidades educativas dos professores. Essa afirmação é compartilhada por Pereira (2000) quando constata que as escolas passam por uma crise na sua infra-estrutura e nas condições de recursos materiais, tanto na Educação Física quanto em outras disciplinas. O espaço físico para a realização das aulas de Educação Física diferencia-se de forma relevante em relação outras disciplinas, como português, matemática, geografia, etc. Segundo Scherer (2000), esse espaço é configurado como amplo, aberto e de fácil acesso.

Por sua vez, Negrine e Gauer (2000) afirmam que a escola pública, em geral, não dispõe de espaços específicos para a realização de atividades físicas, realizado-as em espaços não-especializados. Os autores constataam que, geralmente, as ampliações dos prédios escolares ocorrem sobre os espaços utilizados pelas aulas de educação física.

Procurando verificar de que modo as condições de infra-estrutura das escolas influenciam no cotidiano do professor de Educação Física, analisei os depoimentos à procura de situações que interferem diretamente no seu fazer pedagógico.

A grande queixa de alguns professores, em relação à estrutura organizacional das escolas, diz respeito à falta de espaços fechados para a prática da Educação Física. Percebe-se que, nas precárias condições de trabalho oferecidas, o professor vê-se abrigado a trabalhar sob variações climáticas constantes em um mesmo turno de trabalho.

As professoras Angélica, Débora e Nilse exemplificam:

Sete e meia da manhã tu dá aula na rua. Eu tenho sinusite crônica, aí tu começa sete e meia da manhã dando aula num sereno que tu não enxerga os alunos e as onze da manhã tu tá com um sol na cabeça. Isso para uma sinusite é fatal. Tu cansa de dar aula com dor de cabeça de chorar, por não ter infra-estrutura. Esses tempos, em um dos fóruns da educação física, que tinha um fórum permanente no ano passado, foi um otorrino que ele falou que um dos profissionais da área da educação que mais sofre com problemas de cordas vocais, de calos, de tumores nas cordas vocais são os professores de educação física e esses dias eu vi um outro profissional falando a respeito dos problemas também causados na área da educação é com os professores de educação física porque tu fica nesse retorcido de rua que nos dias frios é uma geladeira e nos dias quentes é um forno (Angélica – F3).

Mas eu sinto assim, problema das cordas vocais, as intempéries, o desgaste da daquilo que tu quer expressar para eles, os princípios morais e tu vê que eles não percebem, eles não conseguem entender o que tu estás falando. Eu inclusive tive assim já situações de ter que tirar licença com quadro de depressão (Débora – F2).

Eu tive problemas sérios de cordas vocais. Teve um momento profissional, que toda vez que me levantava dizia: Ah, meu Deus tem que ir de novo trabalhar, gritar. Relutava em levantar da cama (Nilse – F3).

As aulas de educação física, por serem ministradas em quadra ou espaços descobertos, são um fator de incomodo, porque, em determinadas épocas do ano, as aulas são dadas em horários em que o sereno predomina (início da manhã) e com sol muito intenso (final da manhã). Em consequência, surgem reações corporais características da SEP (exaustão física, dores de cabeça, sinusite, problemas nas cordas vocais, dores musculares, etc.) que, quando somatizadas refletem diretamente na saúde do professor, comprometendo seu trabalho, diminuindo as fontes de satisfação e motivação para um trabalho eficaz.

Outro ponto destacado por alguns professores é o acúmulo de turmas atuando em um mesmo espaço físico. O professor Pedro sintetiza essa preocupação.

No caso esta que estou trabalhando agora é péssima distribuição física. Para começar é uma escola em degraus. Então tu tens uma área coberta, tu fazes alguma coisa, tu tens uma canchinha polivalente pequena e o resto é areão, se transforma em barro, então tem dias, principalmente a tarde que vão os alunos maiores, para o aluno e também para o professor, fica difícil (Pedro – F3).

E complementa:

Tem quatro professores ao mesmo tempo, então dois tem um espaço qualificado e os outros dois tem um espaço muito ruim para trabalhar, então gera uma complicação ao aluno. Ele já vai para aquele ambiente não gostando muito. Como o aluno vai praticar se é muito barrento, se tem muito sol, então isso implica para que não haja uma boa vontade do aluno em cooperar e isso vai causando muito desgaste, tanto para o aluno e também para o professor. (Pedro – F3)

O fato de não haver estrutura física adequada ao número de turmas existentes e terem de atuar em um espaço restrito e ao mesmo tempo, denotam a preocupação do professor em relação ao comportamento do aluno frente essa realidade, acarretando-lhe desgaste por não poder executar um trabalho de melhor qualidade.

Já, em um outro depoimento, o professor sintetiza a posição da maioria dos professores, sobre um problema comum encontrado nas escolas: a pouca quantidade de material que a escola possui, o que resulta em limitações na preparação de suas aulas.

Porque a quantidade de material que nos dão é o mínimo possível. É uma bola de vôlei, uma bola de futebol e ai não se pode fazer aquele trabalho de iniciação desportiva com ninguém. Aquele que sabem jogar jogam direitinho, aqueles que não sabem continuam sem saber jogar. (Cardoso – F3)

Desta forma, a carência de recursos materiais para a prática das atividades físicas nas escolas municipais se traduzem em frustrações para o professor pela impossibilidade da realização de um trabalho de melhor qualidade, o que vem a confirmar as palavras de Esteve (1994) quando afirma que as condições de infra-estrutura das escolas não acompanharam o aumento das responsabilidades educativas dos professores, contribuindo assim, para o aparecimento de sintomas vinculados à SEP. Assim, é possível observar, nos depoimentos, que a infra-estrutura das escolas municipais para a prática da Educação Física, deixa muita a desejar, revelando-se um elemento significativo do processo de desgaste do professor.

Outro dado importante e que merece atenção foi destacado pelos professores-colaboradores. A violência, a indisciplina e a falta de segurança nas escolas são apontadas como fatores que limitam o rendimento do professor. Contudo, cabe ressaltar que os aspectos mencionados a seguir serão motivos de maior atenção na categoria subsequente, quando será tratarei das repercussões que esses fatores causam à saúde dos professores.

Segundo Pinto e Batista (1999), estudos sobre violência realizados no Brasil, demonstram dados assustadores. Não resta dúvida que a violência nas escolas é um grave problema social. Os resultados empíricos demonstram que os professores das escolas públicas têm que se esforçar para realizar seu trabalho num espaço que se tornou alvo, muitas vezes, de roubo e/ou vandalismo, num território onde não são raras as agressões entre alunos ou aos próprios professores, ambos sendo ameaçados, tornando-se vítimas da violência.

Exemplos dessa situação podem ser observados nos relatos a seguir. As professoras Elenise e Nilse comentam:

Eu tinha que dividir o espaço com as coisas que havia: a marginalidade, a droga, a violência. Com esses aspectos, como se diz assim, de bater de frente, de enfrentar, de negar, de adaptar esse espaço, esse horário essa clientela. (...) De repente a auto-estima fica abalada. Um fato assim de agressão, de ameaça. A questão do medo, da insegurança e aí eu ficava pensando: será que toda essa dedicação e todo esse valor, e aí eu já perdia aquele norte que não valia a pena fazer aquele trabalho (Elenise – F2).

O fato de as professoras terem que enfrentar essas situações em seu cotidiano escolar leva-as a refletir sobre o valor de seu próprio trabalho. Esses fatores tornam-se de risco à saúde física e mental, à medida que, com o passar do tempo levam a estados depressivos que comprometem a função educativa.

Situações semelhantes são apontadas pelas professoras Helga e Janaína quando se referem à facilidade de acesso de pessoas estranhas à escola, ocupando os espaços destinados à prática das aulas de Educação Física e demais setores da escola.

Tinha muitos traficantes dentro da escola com cachorros enormes, já tinha muro, mas, não me lembro como eles entravam ali, tinham fechado lá atrás. Não me lembro. E a divisão dessa parte é minha e aquela é tua, era por um tijolo né, e nós ali dando aula de educação física. Então qual é o professor, se a polícia chega qual é o professor mais visado? Quem é que foi que mandou chamar a polícia? Quem está ali fora. Isso que a gente nem fazia, a gente pegava e chamava algum aluno que não era, e vá chamar a direção que os caras estão aqui dentro, mas claro que eles sabiam que eram nós professores de educação física e começavam. Estavam todos chapados, tu nem te metia né. Do lado, assim, perto do lugar que era para ser banheiro, mas que a gente nem deixava funcionar como banheiro que eles acabavam quebrando tudo era cheio de seringa, então quando eu tinha aula com criança pequena, morria de medo. Imagina se fincasse né uma seringa. A gente não conseguia ficar na quadra jogando porque sempre tinha uns marginalzinhos ali. A escola tinha uma cerca só. Aí vinha alguém da coordenação e botava eles para fora, daqui a pouco eles estavam lá de novo, não queriam nem saber, chutavam a bola dos menores, então eu acabava indo para um lugar que eles não incomodassem, e a quadra ficava com os marginais. (Helga – F3)

Os bandidos tomaram conta, nós fugimos. Tivemos que fechar de um dia para o outro a escola, ficando mais de um mês na Smed assinando ponto até eles conseguirem alugar um outro prédio por ali para as crianças puderem continuar o ano letivo. Eu fiquei uma vez 10 minutos com todos os professores juntos trancados em reunião porque um bandido se escondeu dentro da escola e a polícia entrou, então nos estávamos na biblioteca, então entrou a polícia conosco eles tiroteavam dali para fora e a gente pegou de tudo nesses anos (Janaína – F4).

As situações acima mostram fatores estressores a que se submetem, freqüentemente os professores de Educação Física na escola. Na compreensão do sentido assumido por tais emoções, os depoimentos revelam um quadro de medo, ansiedade e insegurança vinculados ao trabalho que, passando a fazer parte do cotidiano do professor, conduz, em casos mais graves, à depressão, traduzida na expressão “desgaste”.

Outro fator de “desgaste” apontado por alguns professores, é o relacionamento com os colegas de trabalho (professores, direção, funcionários, etc.). Como característica do trabalho, essa variável, segundo Benevides-Pereira (2002), é apontada como um dos fatores estressores

passíveis de dar início à Síndrome do Esgotamento Profissional. Essa situação pode ser observada nos relatos das professoras Janaína e Nilse.

Sabe, porque a educação física lá é assim, chimarrão, joga a bola e fica tomando teu chimarrão sentado. Só aquela coisa de entrega a bola e não se dá nem o trabalho de cuidar no relógio para recolher o material 10 minutinhos antes. Espera bater, e quando bate aquela correria. Então tu fica que nem palhaço e os próprios alunos diziam, olha lá, todo mundo jogando, os professores lá conversando e só a gente aqui fazendo aula. Aquilo ali foi o que mais me estressou, e junto um pouco antes que tinha entrado a história do ciclo que foi um estresse grande (Janaína – F4).

O meu estresse não é em relação aos alunos sabe. Até tem assim, o meu estresse maior é em relação aos teus próprios colegas (Nilse – F3).

A falta de conexão entre a forma com que as professoras desejariam trabalhar e o comportamento dos colegas nas aulas criam um clima negativo nas relações interpessoais, surgindo situações de constrangimento desses professores frente aos próprios alunos, que podem gerar quadros de estresse emocional.

Outro fato comentado por alguns professores revela a falta de acompanhamento e a indiferença por parte da direção da escola em relação ao trabalho do professor. Gonzáles Herrero, Monfort Pañego e Pascual Baños (2003) comentam que tal situação se torna de risco, transformando-se em uma das potenciais fontes de estresse dos professores. Como forma de prevenção, Carraro et. al & Betollo (2003) sugerem o apoio da direção e dos colegas de trabalho como uma das formas de combate a esse desgaste e, conseqüentemente ao esgotamento.

Nesse sentido, a professora Nilse diz:

Enquanto tu tá indo, tá ótimo, não interessa o que está fazendo com o aluno (Nelsi – F3)

Para ela, a direção só está interessada em saber se o professor compareceu ao trabalho e cumpre sua carga horária, ao invés de preocupar-se com o acompanhamento do trabalho realizado com os alunos.

Outro aspecto levantado pelo professor Cardoso é a falta de atuação do Conselho Tutelar²⁰ para resolver problemas de indisciplina dos alunos. Esse fato se torna fonte de estresse, pois, além de não permitir a autonomia de setores da escola para a resolução de problemas disciplinares, não leva o caso adiante, sobrecarregando a própria escola e o próprio professor de Educação Física.

O cara já vem com hábitos totalmente adversos, então por isso que essa questão de o professor reclamar. Aí tu começa a te impor e tu entra num estresse violento e quando tu levas para a questão da disciplina com os setores da escola para tentar resolver aquele problema aí esbarra no conselho tutelar que daí protege a criança e não dá continuidade ao trabalho, de repente precisa de um encaminhamento a um psicólogo ou alguma coisa, e a coisa não vai adiante, e a escola fica sofrendo as conseqüências de tudo isso. Por isso que entra nesse estresse, os colegas ficam nessa situação de poeira não agüentam mais, ninguém agüenta receber desaforos e é o que acontece (Cardoso – F3)

Embora essas situações possam ser consideradas fontes determinantes de estresse, alguns professores comentaram que o fato das aulas serem ministradas em um espaço aberto, portanto sujeitas a avaliações de colegas, alunos, pais, funcionários, também são um fator de desgaste, comprometendo o seu desempenho. A posição desses professores, em relação a esse aspecto, pode ser sintetizada no depoimento da professora Angélica.

Nós da educação física não temos porta para fechar e todo mundo vê nosso trabalho. É uma aula pública, que só não vê quem não quer. (Angélica – F3)

²⁰ O Conselho Tutelar é um órgão encarregado pela sociedade para "zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente", estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente, se torna concreta por meio do atendimento dos casos em que as crianças e os adolescentes têm seus direitos violados e são vítimas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Este atendimento é iniciado com vistas a analisar todas as circunstâncias do caso para o devido encaminhamento. O Conselho Tutelar tem poder de

Essa situação torna-se um elemento significativo para a compreensão do fenômeno em estudo, pois, o receio de ser mal-avaliado, seja por alunos, por colegas, por pais, ou até mesmo por superiores, é uma preocupação presente no cotidiano do professor. A questão citada de que a aula é “pública”, permite deduzir que há certa dificuldade de lidar com as críticas.

Nessa categoria foram levantados aspectos do trabalho que levam os professores de Educação Física ao desgaste profissional. As situações em que se obrigam a conviver diariamente se traduzem em um ambiente propício ao conflito e ao desencadeamento de sintomas psicossomáticos, emocionais e comportamentais, estando, assim, mais suscetíveis a experimentarem a Síndrome do Esgotamento Profissional.

3.1.4 Conseqüências do trabalho cotidiano na vida do professor de Educação Física

Na seção anterior, os comentários se centraram, basicamente, nas causas que levam o professor de Educação Física a um ciclo de estresse ao longo de seu percurso escolar. Neste ciclo, as acumulações da tensão provocadas pelo trabalho trazem, como resultado final, conseqüências graves à saúde do professor.

Segundo Silva (2000), essas reações dizem respeito a sentimentos gerados por diversos aspectos, entre os quais os sentimentos de indignidade e de inutilidade percebidos pela falta de qualificação e de finalidade de trabalho, cujo sentido repercute não só para si,

requisitar serviços públicos nas áreas da saúde, educação, assistência social, previdência, trabalho e segurança. Requisitar não é mera solicitação, é determinação na execução destes serviços.

mas também para o ambiente de trabalho. Os sentimentos geradores de disfunções são inúmeros. A vivência depressiva condensa, de alguma maneira, esses sentimentos, ampliando-os. Essa depressão é dominada pelo cansaço, associada ao medo, insegurança, violência, ansiedade, tensão, angústia, frustração, fadiga, insatisfação e desgaste emocional.

Na seqüência desse estudo, procurei analisar os efeitos que essas situações de conflito pessoal com o trabalho apontado pelos professores de Educação Física e, também referido pela literatura estão vinculados à Síndrome do Esgotamento Profissional.

Uma dessas conseqüências diz respeito ao confronto entre a realidade idealizada pelo professor e a encontrada no âmbito escolar. Para Esteve e Vera (1995), “o choque com o real” é um período caracterizado fundamentalmente pelo confronto entre a imagem da profissão elaborada enquanto está desempenhando suas atividades com o aluno nos centros de formação e as situações reais em aula. Ao longo desse período, o professor deve resolver um leque de situações diferentes, fazendo uso de recursos profissionais adquiridos no período de formação.

No entanto, há uma série de circunstâncias que podem fazer com que o contato com a realidade seja conflitivo. Segundo Esteve e Vera, as causas podem ser atribuídas a fatores pessoais e contextuais. Entre os pessoais, estariam os conflitos de personalidade, uma imagem inadequada de si mesmo ou da realidade escolar. Os contextuais abarcariam uma formação inadequada, insuficiente e pouco ajustada às competências profissionais; as pressões excessivas do clima social da escola; a presença no âmbito da escola ou fora dela de uma imagem negativa da figura do professor.

O “choque com a realidade”, conforme afirmam Esteve e Vera (1995), é um termo muito expressivo, porém, de uso inapropriado porque sugere que se trata somente de um instante curto de comoção que se tem que passar em determinado momento. É muito mais do que isso, afirmam.. É um período de assimilação de uma realidade complexa que se impõe incessantemente, dia após dia, ao professor e que pode trazer conseqüências para a confirmação de sua função docente. Trata-se de um termo que, embora bastante expressivo, peca, pois é nele que se incluem diversos processos de transformação que afetam a personalidade do professor.

Durante o processo de formação inicial, a maior parte dos professores adquire e desenvolve um modelo ajustado a pressupostos idealistas não contrastados com a realidade cotidiana dos centros escolares. Como assinala Esteve (1984), os professores que tentam imitar os estereótipos aprendidos durante sua formação inicial correm o risco de passar da idealização inicial à decepção, devido a constante comparação entre as suas reais características e as qualidades do estereótipo ideal.

Muitos professores descobrem, com certa angústia, que o que esperavam encontrar não existe, é diferente. Tal situação aparece na fala da professora Nilse:

Eu entrei em depressão, eu me choquei bastante com a realidade. (Nilse – F3)

É comum, também, ouvir relato de insônia dos professores, provocada pelo trabalho, principalmente se a realidade esperada não é a mesma que a realidade encontrada. A professora Marta comenta:

Pensando que iria ser mais alegre, eu já fui com a experiência de 21 anos e aí surgiu um impacto muito grande. Não sei se mudou a filosofia de trabalho ou se mudou a população alvo com quem eu trabalhava. (...) Não era fácil, e a cada vez que eu ia para a escola eu contava quantas horas eu estaria fazendo o trajeto de volta para minha casa, sobrevivendo. Às três horas da manhã eu acordava pensando como é que eu lido com aquela pessoa que já bateu na diretora. Foi um desgaste muito grande. (...) Com uma semana mais ou menos de trabalho fui na vice-direção e disse: acho que estou pendurando a chuteir. (Marta – F2).

O sono é considerado fator importante para a recuperação do cansaço provocado pelo trabalho. Entretanto, quando o professor se vê na obrigação de conseguir dormir, o que acaba por reforçar a insônia, principalmente quando não consegue “desligar” de situações ocorridas durante sua jornada de trabalho, pode demonstrar alto nível de estresse. Esse fato é relatado pela professora, preocupada com a atitude agressiva de um aluno.

A mesma professora que, já atuou em escolas estaduais por um longo tempo, revela, em seu depoimento que se sente exaurida emocionalmente, devido ao “choque com o real”, ao ambiente escolar e ao desgaste diário ao qual é submetida no relacionamento com seus alunos.

As conseqüências que a realidade cotidiana das escolas municipais causam à saúde dos professores também são marcantes nos relatos de outros professores.

Era um horror. Todos os dias eu pegava o ônibus aqui e sorteava. Hoje eu vou até a prefeitura e desisto ou hoje eu continuo. Todos os dias em me dava mais uma chance. Eu olhava para tudo aquilo e dizia: que eu estou fazendo aqui? Tu chega um ponto que tu diz assim: não vou nunca mais dar aula, vou largar. (...) Agora te dá um desespero todos os anos quando tu vê uma população entrando para essa sala de aula, cada vez com menos valores, com menos educação, cada vez com menos esperança, cada vez com menos sonhos, cada vez com menos expectativa de vida. Eu me sinto muitas vezes desesperada (Angélica – F3).

Cada um diz uma coisa, nada com nada, e aí tu começa: eu estou aí para quê? Começa se questionar e começa adoecer e começa assim, eu já tinha enxaqueca desde criança, aí eu comecei a ter muito mais seguido. Eu chegava em casa vomitando, botando tudo para fora. Mas era em conseqüência do trabalho no município. Eu comecei a adoecer, diversas coisas, daí não eram só as coisas da enxaqueca, mas a enxaqueca era o que predominava. Eu brincava com o filho dos outros o dia inteiro e com a minha filha eu tava irritada, tava cansada, daí pesava muito. Isso me deixava muito cansada, muito cansada. Me tirava força e aí eu comecei a ter várias licenças médicas por motivos de depressão. Mas a minha vontade era muita de me exonerar (Helga – F3).

No depoimento da professora Angélica pode-se perceber a desesperança e a falta de motivação para o trabalho. O fato de que, a cada ano, “novas turmas entram para a escola com cada vez menos valores” faz com que a professora tenha, conforme declaram Codo e Vasquez-Menezes (1999: 238), tendência a uma “evolução negativa” no trabalho, afetando sua habilidade tanto para realizar o trabalho e atender os alunos, quanto para a organização. Já, para a professora Helga, as tensões emocionais acumuladas no trabalho são causadoras do esgotamento de energia e do estado depressivo que a levam a impasses que parecem insolúveis. Desse modo, observa-se que, o contato diário com os problemas cotidianos de trabalho é fonte de esgotamento físico e emocional.

Não bastasse os efeitos que a realidade encontrada causa aos professores, somam-se a esse quadro as reações corporais que repercutem diretamente na saúde física e mental do professor, diminuindo suas fontes de motivação e satisfação para um bom desempenho profissional. Alguns autores (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CODO E VASQUES-MENEZES, 1999; BATISTA E EL-MOOR, 1999; PINTO E BATISTA, 1999), citam essas reações como componentes vinculados à Síndrome do Esgotamento Profissional.

Uma das professoras relata que para suportar o estresse do trabalho, nas horas de descanso (fins-de-semana) usa drogas (bebidas alcoólicas) para esquecer situações vinculadas ao trabalho.

Era um horror. Tu sabe que tem de ir trabalhar não querendo ir para aquele inferno e tu ter que ir trabalhar. E eu rezava assim, eu voltava de lá arrasada, porque naquela época, eu vou te falar uma coisa do fundo do meu coração: eu bebia um pouco, sabe. Eu chegava nos fins de semana eu tomava uns whisky umas coisas assim para esquecer, para arejar a cabeça, tudo vinculado ao estresse do trabalho, aquele inferno, aquela desgraça, aquela coisa que acontecia e a gente não tinha como resolver, tu sozinha sem apoio de ninguém. Então eu tomava uns whisky para esquecer daquilo porque, bah, eu não tinha como fugir daquilo. Eu não tinha vontade

de fazer coisa nenhuma. Eu ia trabalhar porque não tinha outro jeito e era muito ruim não tem nem como descrever. Era a pior coisa do mundo. Se eu tivesse ficado mais um pouco lá e não conseguisse essa permuta, eu ia enlouquecer (Leila – F3).

O uso de bebidas alcoólicas, característica de um sintoma comportamental (Gallego e Rios, 1991; Odorizzi, 1995; Maslach e Leiter, 1997; Aluja, 1997; França e Rodrigues 1997, entre outros), se torna uma das alternativas para amenizar o quadro depressivo da professora, e essa ocorrência me leva a refletir que, apesar de as escolas municipais atuarem de forma democrática, isso ocorre, provavelmente, por dois motivos: primeiro, devido à negativa pessoal em buscar ajuda psicológica e, segundo, pela falta de um acompanhamento constante da própria escola e da instituição mantenedora ao preceder reações depressivas no professor durante seu trabalho cotidiano. Percebe-se que a exaustão emocional se faz presente, dando a impressão de que o professor não dispõe mais de recursos próprios para dar aos outros.

Outros aspectos vinculados ao aparecimento de sintomas psicossomáticos causados pelo trabalho, também podem ser observados no relato subsequente. A professora Janaína comenta:

Às vezes eu saía de casa chorando só de me lembrar que tinha que dar aula. É um somatório e aí chega num ponto que a gente não agüenta mesmo. A causa que tá lá na biometria não foi estresse, foi coração, mas foi causado com certeza pelo trabalho (Janaína – F4).

Em resumo, observa-se que o choque com a realidade é extremamente forte, conduzindo a grande maioria dos professores ao questionamento sobre si mesmos, como educadores, e seu próprio trabalho. A falta de recursos pessoal e institucional frente aos problemas cotidianos, se traduz em desilusão, desânimo e sofrimento, podendo conduzir o professor a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional e, em casos extremos, ao “abandono” da profissão.

Alguns aspectos de significativa relevância, mencionados pelos professores, são os efeitos indiretos de fatores sociais como a violência que atingem a sociedade e que estão presentes nas escolas também citados no item anterior. O aparecimento de sintomas como o medo e a insegurança resultante desse quadro, coloca em risco a própria integridade física dos professores, levando-os a limites de tensão emocional tão fortes, que comprometem sua atuação no trabalho. Em grande parte dos professores entrevistados, foi possível identificar quadros de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho, características associadas diretamente à Síndrome do Esgotamento Profissional.

Exemplos dessa situação podem ser observadas nos comentários das professoras Helga e Ariel:

A minha repulsa foi acontecendo gradativamente até eu acordar pela manhã e começar a acordar com medo. Com medo, como aquela coisa da síndrome do pânico (Helga – F3).

Sabe fui largando as coisas, largando, largando e chegou num ponto que nem para fazer as 20 horas, eu pegava o ônibus e ia chorando para a escola. Comecei a ficar em casa tudo atirada, daqui a pouco já não queria sair nem nada. Fiquei fechada, não queria fazer mais nada. Eu caí numa depressão tremenda, me deprimi e eu não conseguia nem ir dar aula. Eu pegava o ônibus, eu ia chorando (Ariel – F3).

Nesses depoimentos percebe-se que as professoras não podem dar mais de si mesmas em nível afetivo. Sua energia e seus recursos emocionais se esgotam devido ao contato diário com problemas, transformando-se em quadros depressivos.

Já, a professora Nilse assinala que o fato de trabalhar sob constantes ameaças repercute negativamente em seu desempenho.

A clientela já tá muito assim também, porque eles tão te ameaçando. Ah, eu faço e acontece e não acontece nada. Eles te desafiam. Tem muitos professores que

acabam deixando porque eles vão lá e furam o pneu do teu carro, é muito normal. O meu agora é a terceira vez que estou mandando arrumar. Riscam o teu carro, te ameaçam e realmente tem alguns que ameaçam e fazem. De uma certa forma tem muitas relações que aluno/professor trazem uma relação medo. (Nilse – F3)

Devido ao fato de sentir-se insegura em relação ao trabalho e ao seu patrimônio, deduzo que há, uma perda de autoridade moral (da instituição) fazendo com que o professor tenha um baixo envolvimento emocional com o trabalho, refletindo, especificamente, na relação afetiva professor/aluno. Nessa situação, há uma correlação direta com problemas de despersonalização. Essas sensações de despersonalização, sofrimento psíquico, exaustão emocional e falta de envolvimento pessoal no trabalho, também podem ser percebidas no depoimento a seguir:

Eu cheguei num limite, daí eu falei para a diretora. Olha, amanhã ou depois de amanhã eu não venho mais. Eu vou conversar com alguém da área, com algum psiquiatra, alguma coisa, para conversar um pouco e de fato eu saí. Já teve duas vezes que eu me afastei nesses últimos anos. Aquele estresse que começou a influenciar na minha vida pessoal. Não. Mas para aí um pouquinho. Tu agüenta tudo na escola e eu não posso transformar tudo que é mais caro que é a minha família. No colégio se tu brigar, tu briga, tu reconsidera, tu volta atrás, tu pede desculpas, as coisa se ajeitam, agora na tua família, ali com teus filhos, tu não pode transformar num brigão o tempo todo, criar um clima que as pessoas querem que as pessoas não querem que tu estejas em casa; de repente e eu me senti assim. Pô, mas daqui a pouco, eu estou incomodando todo o mundo, to brigando com todo mundo em casa (Pedro – F3).

Nesse relato percebe-se um quadro em que o estresse acumulado torna-se crônico, a ponto de o professor sentir necessidade de buscar ajuda externa, a fim de que os problemas vinculados ao trabalho não repercutam na questão familiar e nas relações interpessoais do professor.

É importante ressaltar que situações semelhantes a essa foram relatadas pela grande maioria dos professores-colaboradores. A busca de apoio externo (terapia)²¹, parece revelar que, o acúmulo de tensões constante geradas pelo trabalho leva o professor a um estado de

²¹ Observação: dos quinze professores colaboradores da pesquisa, treze deles buscaram auxílio da terapia de apoio devido aos problemas advindos do trabalho, enquanto os outros dois, em função de problemas pessoais.

limite emocional, fazendo com que perca sua capacidade real de trabalho, não havendo mais condições de permanecer em contato com o aluno. Desta forma, o professor vê-se obrigado a buscar apoio de um profissional especializado como forma de suportar e/ou amenizar situações conflitivas oriundas do trabalho docente.

Exemplos dessa situação aparecem nos relatos das professoras Ariel e Flora.

Eu estava com um psicólogo, tava com um psiquiatra e tava com medicação. Eu estava atirada em casa e não podia fazer nada. Tinha amiga que ia lá para me ajudar a limpar a casa, que nem para limpar tinha vontade. Ia na cozinha para tomar água e os copos estavam todos sujos. Olhava aquilo sujo já não queria saber de limpar e aí uma coisa ia piorando a outra, e foi terrível, e tava todo neste contexto, com médico, com psiquiatra e tive que tomar antidepressivo, eu não tava dormindo devido à ansiedade, não comia nada e sem vontade de fazer nada. Se pudesse eu parava de respirar. (Ariel – F3)

Ano passado eu busquei outras coisas, uma terapeuta holística que me ajudou a entender alguma coisa, direcionar, porque eu tava me perdendo. Entender qual minha função. Pra que estou aqui? Então voltei a procurar ajuda, é uma pessoa muito legal, e eu comecei a descobrir outras coisas que me ajudaram a centrar para conseguir vencer porque senão a gente não consegue. A gente perde a noção. (Flora – F3)

Este também foi o caso das professoras Helga e Elenise.

Eu comecei em 96 eu comecei uma terapia com uma psiquiatra e aí entrei com medicação, com antidepressivo e já tava coisa que eu tava querendo reduzi eu reduzi 10 horas dessas 20 né nesse lugar (Helga – F3).

O que eu tinha era a terapia. E foi assim que eu segurei. Se não tivesse a terapia eu poderia ficar deprimida e essa parte do sofrimento poderia sobrepor essa parte de paixão pelo trabalho. Essa terapia foi de apoio ao trabalho (Elenise – F2).

É possível observar pelos relatos inclusos nessa categoria que os professores de Educação Física se vêem às voltas com situações de trabalho que os “engolem” diminuindo-lhes a auto-estima, elevando a ansiedade, a melancolia, a exaustão física e emocional, tornando inviável qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Em casos extremos, muitos professores poderão vir a abandonar a própria função docente em consequência do desgaste experimentado durante seu ciclo profissional. Porém,

muitos podem permanecer, mas trabalhando muito abaixo de seu potencial. Assim, a prática docente desenvolve-se exigindo do professor atitudes de autocontrole e perseverança, a fim de complementar as exigências da tarefa e de “sobrevivência” no trabalho.

Como forma de permanecer no emprego, o professor vê-se obrigado a adotar mecanismos defensivos, de modo a garantir sua subsistência e a de sua família. Tais estratégias poderão ser observadas na seqüência desta análise.

3.1.5 Estratégias defensivas do professor de educação física no trabalho docente

As estratégias defensivas podem ser compreendidas, segundo Paiva, et al, (2003), como tentativas ativas e\ou passivas do ser humano no sentido de reduzir impactos ou eliminar ameaças. O professor produz uma troca de atitudes e condutas de maneira constante com a finalidade de defender-se das tensões experimentadas, ocasionando comportamentos de distanciamento emocional do trabalho. Moura (1997) enfatiza que esses “mecanismos defensivos” compartilhados pelos professores têm a finalidade de mantê-los afastados do adoecimento. A autora pontua que essas parecem ser estratégias de defesa específicas da categoria profissional com que lidam, na especificidade da sua organização escolar, com vicissitudes e contradições de diversas ordens. Tais estratégias mantêm sob controle o sofrimento psíquico, embora não permitam que o sujeito se beneficie do trabalho, dominando seu sofrimento e transformando-o em criatividade.

Este bloqueio da criatividade produz manifestações psicossomáticas que mantêm os sujeitos protegidos, garantindo sua permanência no trabalho e, conseqüentemente, a sua subsistência. Para isso, o professor adota alguns mecanismos mais sutis e discretos de evasão, como o absenteísmo, o refúgio em uma ação mais rotineira em que predomina a inibição, a troca de curso ou de função, a transferência de escola, etc.

O absenteísmo, segundo Esteve e Vera (1995), é caracterizado pelas ausências de curta duração em que o professor não comparece ao trabalho, sem justificar falta, ou, no máximo, faz uma chamada telefônica. Aparece como uma reação freqüente para acabar com a tensão que se deriva do exercício docente. A atuação na aula se torna mais rígida, o professor procura não se envolver, reduzindo o âmbito dos conteúdos sem buscar relações com o que seus alunos vivem. Tem dificuldade de aceitar situações novas, preferindo manter-se em uma rotina que, aos poucos, vai se tornando mais limitada, ocasionando um comportamento inflexível. Sua capacidade fica prejudicada, tornando seu desempenho moroso e pouco criativo.

Essa estratégia defensiva pode ser observada quando os professores relatam:

Tinha momento que literalmente eu queria fugir da escola, eu queria ir para casa, queria ir para qualquer lugar, até lá para a esquina, jogar conversa fora. Só não fazia porque a ética me impedia exatamente, mas assim eu me lembro que tinha alguns dias que tinha festividade, aniversário da escola, alguma coisa desse nível, aí eu dava uma olhada no horizonte, assim e, se não tinha alí a necessidade da minha presença, a rigor, eu pegava o carro e ia embora, direto para casa ou, sei lá via onde estava minha filha, ia lá e buscava, fazia alguma coisa assim. Teve vezes que simplesmente faltei deliberadamente em certos momentos por dizer assim: Bah, mas hoje não dá. (Pedro – F3)

Às vezes eu tomava café e voltava para cama. Nem avisada que não ia. E teve várias vezes que eu cheguei até a frente do colégio, não entrava e voltava para casa, tamanha, assim, a repulsa. (Helga – F3)

Nesses dois depoimentos, percebe-se que a adoção dessas atitudes pode ser de grande utilidade para compensar, neutralizar ou mascarar ansiedade, tensão e estresse. O professor sente-se afetado em sua saúde física e mental, causando tensões e acumulando problemas. O

absenteísmo aparece, aqui, como uma forma de “dar um tempo - respirar”, permitindo ao professor escapar momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho.

Cabe ressaltar, ainda, que o absenteísmo traz, como última opção, a intenção do “abandono” da profissão docente, que pode ser observada nos depoimentos das professoras Helga e Flora:

Aí eu comecei a ter várias licenças médicas por motivos de depressão. Mas a minha vontade era muita de me exonerar. A última psicóloga disse para mim: estou com a impressão que eles te venceram. Os alunos te venceram. E é. Eu disse: é isso mesmo (Helga – F3).

Era assim. Acordar com vontade de não acordar. De ficar. Eu já senti várias vezes assim, eu quero largar tudo. O ano passado eu tive muita vontade de largar tudo. Foi um estresse, muito, muito grande (Flora – F3).

Nesses relatos, é possível observar o gesto de sinceridade com que as professoras reconhecem publicamente seu desencanto no ensino. A atitude mais freqüente é de manter-se mais ou menos assumido ao emprego e o desejo de abandonar a profissão. Entretanto, sem conseguir um abandono real, os professores recorrem a diferentes mecanismos para poder suportar os problemas cotidianos.

Outro recurso utilizado pelos professores, como forma de amenizar as repercussões psicológicas causadas pelo trabalho, diz respeito aos pedidos de desvio de função dentro da própria escola (secretaria, biblioteca, etc.), ou, até mesmo, de transferência para outra escola.

O professor Pedro comenta:

Pela pressão diária, problema de querer sair de uma escola para uma outra, de querer ficar junto com a família. A minha esposa com quarenta horas numa escola eu querendo ficar as 40 juntas ali eu só tinha 20, então eu estava tentando já algum tempo e não conseguia. Então é todo um somatório de uma pressão diária de turmas muito bagunceiras e assim ninguém consegue resolver aquilo ali (Pedro – F3)

No depoimento acima pode-se perceber situações de angústia, ansiedade, frustração e estresse à espera de transferência de escola. A opção em ficar mais próximo da família, em função das pressões cotidianas do trabalho, o estresse acumulado da profissão, ou a decepção em relação à clientela a ser atendida faz com que os professores criem um distanciamento de sua atividade, diminuindo seu envolvimento no trabalho e com os problemas cotidianos da escola.

Outro motivo que justifica os pedidos de transferência é a comodidade e a segurança de trabalhar em local próximo à residência. Assim se expressa a professora Flora:

Porque foram dois anos que eu fiquei batalhando transferência. Sempre me escrevia, assim que tivesse uma vaga na zona norte, próxima a minha casa. (...) porque além da viagem que eu tinha que fazer diariamente era um estresse muito grande. (Flora – F3)

Já, para a professora Leila, a remoção para uma outra escola teve como pretensão amenizar situações conflitantes vivenciadas no contexto escolar. Essa situação também foi percebida em outros professores-colaboradores do estudo. Enquanto os professores aguardam seus pedidos de transferência com o objetivo de afastarem-se de situações conflitivas ocasionadas pelo trabalho, “vão levando” sua atividade com uma diminuição gradativa dos vínculos afetivos estabelecidos com a escola, mais precisamente com seus alunos.

Olha, tinha que ver a clientela, era de dar dó. O emocional da gente ia lá no pé. O desgaste foi tanto que eu saí de lá. (Leila – F3)

Mudar de escola para fugir de situações e ambientes desagradáveis, ou para obter maior facilidade de locomoção é um mecanismo que oferece a possibilidade de o professor afastar-se de situações que provocam insatisfação e desequilíbrio. Entretanto, Lapo e Bueno

(2003) fazem um alerta de que também há a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinham encontrando. Muitas vezes, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiadas, e “não há solução para os problemas, apenas a fuga deles” (p.81).

Nessa perspectiva, a professora Ariel comenta:

Eu tava com a licença aí quando acabou a licença e eu tive que voltar eu ainda peguei uma delimitação de tarefa (DT)²². Aí foi terrível, também. Aí fui trabalhar no audiovisual. Fiquei uns meses no audiovisual” (Ariel – F3).

Situação semelhante também é enfatizada pela professora Mariana:

Aí em 95 a minha diretora me aconselhou a entrar com DT. Não tem mais condições de dar aula. Eu dava aula um mês e parava dois de educação física, eu cheguei a esse ponto, e acabou me dando um estresse muito grande, aí entra em DT, foi quando entrei em DT e no estado eu nem pedi eles me deram readaptação quando viram os exames, tudo né. (Mariana – F3)

Nos depoimentos acima se observa que, muitas vezes, ao retornar de licenças médicas, o professor que saiu, esperando que as coisas melhorassem, encontra a mesma situação, o que acaba por gerar insatisfação maior. Esse tipo de situação, segundo Lapo e Bueno (2003), além de oferecer uma solução temporária para os conflitos, pode se constituir na primeira etapa do processo de abandono definitivo.

Assim, quando os professores não conseguem se adaptar a situações conflitantes de trabalho, em muitos casos, a solução encontrada é uma tendência à acomodação. Essa acomodação pode ser entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar.

Do ponto de vista de como o professor convive e percebe a relação professor/aluno em seu cotidiano, faz com que, muitas vezes, tenha que alterar a postura de condução de suas aulas a fim de exercer o controle disciplinar sobre os alunos. O professor arma psicologicamente um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Como forma de amenizar seu sofrimento utiliza a estratégia defensiva, mudando a característica tornando-se um “professor-bola”²³.

Nos relatos abaixo é possível perceber tal situação.

A gente faz umas propostas. Eu pensei cá comigo: vou ter que entrar no jogo deles. A gente vai naquele trabalho de paciência e perseverança. Consegui sobreviver em função disso, eu me modificar um pouco. (...).Então a gente vira um camaleão para poder suportar aquele impacto. (Marta – F2)

Acabava dando uma bola para os alunos porque eu senti muito isso. E também eu vejo muito isso e critico muito isso e aí quando vi eu também tava fazendo isso, a mesma coisa. Muita aula livre. Quando tem muita aula livre é porque alguma coisa não tá bem. O ano passado a coisa foi bem difícil e aí assim eu tenho de manha eu tenho 16 períodos, 8 turmas, e de tarde tenho 7 turmas. Isso dá uma média de quantos alunos por semana que eu atendo? Então tu imagina gente, de manha são duzentos e tantos alunos, mais de tarde mais duzentos e tantos alunos, então são quase quinhentos alunos que a gente atende, fica difícil. (Flora – F3)

Eu em muitos momentos eu acho até que isto é utilizado como mecanismo de defesa para gente não enlouquecer. Porque mesmo que eu esteja dando a bola e seja livre eu sou uma que fico muito de perto para trabalhar a sociabilidade. (Débora – F2)

A utilização desse mecanismo defensivo (professor-bola) age como “válvula de escape” para as pressões que os professores estão expostos. Surge a partir do momento em que o professor torna-se incapaz de transmitir conhecimento aos seus alunos devido ao

²² Segundo a Lei complementar 133/85, delimitação de tarefa (DT) é um benefício assegurado aos funcionários municipais, designados pela Biometria quando este se tornou inapto para o exercício do cargo ocupado. (Fonte: Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre).

²³ “Professor-bola” é uma expressão que usei para caracterizar aquele professor que perdeu o vínculo afetivo com seus alunos. O ato de fazer o que somente os alunos desejam entregando-lhes uma bola para jogar, já justifica o cumprimento de sua tarefa.

acúmulo de tensões geradas pelo trabalho e afasta-se afetivamente deles. O professor sofre, sua auto-estima baixa, a ansiedade aumenta e, pouco a pouco, desiste.

Assim, para “aliviar” o sofrimento físico e emocional acumulado durante seu percurso profissional, o professor revela a necessidade de criar de estratégias defensivas como “último recurso” a fim de garantir a continuidade do processo para manter-se no trabalho.

Deste modo, constatei que, a grande maioria dos professores-colaboradores se encontra, segundo Huberman (1995), na fase da Diversificação, caracterizada como o período compreendido entre o sétimo e vigésimo quinto ano de profissão, o que me leva a refletir que:

- os professores de Educação Física na fase de Entrada na carreira (0 – 3 anos de profissão) superam as limitações de sua formação inicial, o “choque com o real”, a distância entre a realidade idealizada e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho e o sentimento de “abandono” da carreira docente.

- o professor passa ao sentimento de lutar pela carreira docente.

Embora esses dois aspectos sejam vividos em paralelo, concordo com as palavras de Huberman quando aponta que o segundo aspecto (descoberta) supera o primeiro (sobrevivência) impondo-se como dominante.

Ultrapassada a primeira fase, na segunda (Estabilização – 4 a 6 anos de profissão) os professores demonstram confiança e satisfação, aumentando o comprometimento e as responsabilidades. Acentuam, também, o sentimento de competência, consolidando e

aperfeiçoando suas relações com seus alunos e a comunidade escolar, respeitando seus limites, com mais segurança e espontaneidade.

Contudo, é na terceira fase (Diversificação - 7 a 25 anos de profissão) que acontecem situações antagônicas. O professor de Educação Física passa a investir na profissão mediante formação continuada e cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo em que é dominado por sentimentos de saturação, desilusão e cansaço. As atividades passam a ser chatas e rotineiras fazendo com que os professores passem a questionar a si mesmos e o próprio ensino. Observa-se, nos relatos, certo “desencanto” pela profissão.

Neste estudo, após ouvir a voz do professor, a fase da Diversificação revelou-se marcada por sentimentos negativos que comprometem a qualidade das ações desse professor, havendo indícios de esgotamento, devido às características do próprio trabalho.

Assim, a fase da Diversificação, proposta por Huberman, revela-se, neste estudo, o período mais propenso aos professores de Educação Física a experimentarem a Síndrome do Esgotamento Profissional. Isto porque as preocupações e tensões acumuladas nessa trajetória profissional ocasionam reações corporais nos professores, refletidas em quadros de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais desta dissertação, meu propósito foi fazer uma reflexão sobre as contribuições acerca do tema que me propus a estudar. Foram dois anos de muita disciplina, dedicação e comprometimento, principalmente na distribuição do tempo para poder conciliar trabalho, família e estudo. Entretanto, durante esse período, pude perceber um crescimento pessoal e intelectual significativo, que revelou satisfações e descobertas até então adormecidas. Embora tenha sido um trabalho de grande magnitude, tenho plena consciência de suas limitações e a certeza de que pode ser aperfeiçoado no futuro.

Não objetivando generalizar os achados e conclusões definitivas, entendo que este estudo traz reflexões que pretendem provocar novos questionamentos a respeito da realidade do cotidiano dos professores de Educação Física, numa dimensão até então “pouco conhecida” pela prática docente.

Neste sentido, minhas inquietações estiveram voltadas a compreender o processo de como os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre “abandonam” o trabalho docente. Através das informações obtidas no trabalho de campo, fundamentalmente na entrevista semi-estruturada e seus respectivos desdobramentos, da

análise documental e diários de campo pode desenvolver uma compreensão sobre as implicações que atingem simultaneamente o professor de Educação Física e o contexto onde estão inseridos.

Aspectos individuais associados às condições e relações do trabalho podem propiciar o aparecimento de fatores multidimensionais que, dependendo do grau e severidade, podem levar os professores a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional. Este quadro já é considerado por grande parte dos autores pesquisados, entre os quais Benevides-Pereira (2002), Codo e Vasquez-Menezes (1999), Carlotto (2001) e Moura (1997), como um problema social e de saúde pública. A Síndrome surge, quando se desequilibram as expectativas individuais do professor e a realidade do seu trabalho diário, causa graves danos à qualidade de vida do profissional e importantes repercussões na qualidade de sua assistência.

Baseado em uma revisão de literatura abrangendo essencialmente a perspectiva social-psicológica apontada por Cristina Maslach e Susan Jackson (1981), foi preciso considerar, inicialmente, a distinção entre estresse e Síndrome do Esgotamento Profissional. Marcada a distinção, pode entender a Síndrome do Esgotamento Profissional como o produto de uma interação negativa entre o local, a equipe de trabalho e os alunos.

No entanto, é preciso considerar a síndrome como um processo, pois esses momentos não se estabelecem de forma clara entre uma etapa e outra, ou de um momento para outro. Neste sentido, não é possível determinar com exatidão as diferentes fases implicadas no desenvolvimento desse fenômeno.

Assim, através das falas dos professores-colaboradores, da minha interpretação, enquanto pesquisador, e do diálogo com a literatura pesquisada, pude identificar, analisar e interpretar questões que considerei relevantes, pois, além de sustentarem essa investigação apontaram elementos significativos sobre o processo de abandono da carreira docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Após a análise e interpretação dos resultados obtidos concluo que, da mesma forma que ser professor de Educação Física é um processo contínuo pelo qual o indivíduo se constrói como professor, o deixar de ser professor, também se mostrou, mediante experiências relatadas pelos professores, um processo tecido ao longo de sua vida profissional. Neste estudo, os resultados apontaram elementos significativos para a compreensão desse processo.

Na primeira categoria, emergida das falas dos colaboradores, pude perceber que a escolha profissional resulta de múltiplos fatores. Os relatos revelam que essa questão é marcada por tensões, incertezas e inseguranças. A maneira pela qual a Educação Física foi escolhida é um elemento significativo a ser levado em consideração. A grande maioria dos professores-colaboradores, inicialmente, não ambicionava a Educação Física como profissão.

Alguns professores tiveram influências externas na hora da escolha profissional, por exemplo, do pai, ou da profissão que ele exerce, da família em geral, da classe social a que pertence, da questão do *status* da profissão, entre outros. Porém, grande parte dos professores, após ingressarem no ensino superior optaram pela mudança de curso. O fato de que a maioria dos professores já teve contato com a área esportiva reduziu a incerteza, fazendo-os optar por um curso que já lhes era familiar, a Educação Física.

Contrariando minhas expectativas constatei que, mesmo não havendo certeza na hora da escolha profissional, foi possível, após seu ingresso no curso de Educação Física, o desenvolvimento de qualidades específicas de modo a cumprir as tarefas que o trabalho exige, caracterizando, assim, o processo de identidade com o curso escolhido.

Desta forma, com uma identidade profissional adquirida durante a formação acadêmica, fica evidenciado que a questão da escolha profissional, mesmo cercada de dúvidas, não pode ser considerada um dos fatores que influenciam diretamente no processo de abandono da carreira docente dos professores de Educação Física.

Em relação à formação acadêmica recebida, todos os professores, sem exceção, criticaram a formação dizendo que não prepara adequadamente o futuro professor para o trabalho em escolas públicas, mas, sim, para outro tipo de clientela. Embora tenham se graduado em épocas distintas e em diferentes instituições de ensino superior, ressaltaram a distância entre a teoria e a prática acumulada na academia e a prática encontrada e vivenciada nas escolas públicas, o que me faz deduzir que as modificações curriculares não atenderam essa questão de modo sólido e consistente.

Outro aspecto abordado nos depoimentos dos professores foi o período de estágio durante a formação acadêmica. Entendo que é nele que acontecem as experiências mais marcantes da aprendizagem profissional constituindo-se num espaço intermediário entre o que o professor aprendeu durante sua formação inicial e o que vivencia no mundo da prática. Alguns professores entrevistados atribuíram ao período de estágio vivenciado no final da graduação, toda uma situação duvidosa em relação a sua atuação como profissionais.

Nas falas dos professores, a insegurança ao defrontar-se com dificuldades que a realidade apresenta não foi suavizada nesse período. A falta de valorização do período de estágio acabou por influenciar significativamente seus resultados profissionais, destituindo o professor de um suporte técnico e emocional maior para a prevenção do “choque com a realidade”.

Em resumo, para a grande maioria dos professores a formação recebida foi insuficiente, afastada da prática escolar e com pouca utilidade para o trabalho da escola pública municipal, acarretando-lhes situações de insegurança e despreparo, gerando uma fonte de tensão ao enfrentar a realidade não-idealizada.

Quanto às condições concretas de trabalho, considerei a dimensão subjetiva da vivência do trabalho. Emergiram, como “pontos positivos do trabalho docente”, as medidas adotadas pela política educacional da prefeitura municipal. Aspectos como a padronização das idades nos ciclos de formação, a qualidade do tempo de trabalho, através de horas destinadas a reuniões pedagógicas e ao crescimento profissional do professor e a questão salarial demonstrou a tentativa de oferecer ao professor as condições mínimas apropriadas para a realização do trabalho profissional.

Embora trabalhos realizados por diversos pesquisadores, em outros países, entre eles Esteve (1994), a questão salarial fosse apontada como o elemento mais significativo de estresse e insatisfação que poderiam levar ao abandono da carreira docente dos professores, causou-me surpresa o fato de que todos os professores envolvidos na presente pesquisa não apontassem a questão salarial como uma das causas de seu esgotamento. Revelaram, sim, que a política salarial adotada pela prefeitura municipal, a remuneração percebida na ativa e a

projeção para o final de carreira (aposentadoria) são fatores de motivação, gratificação e satisfação pelo trabalho executado, compensando possíveis estressores que venham a comprometer sua função.

Entretanto, as experiências e sentimentos negativos experimentados no contexto do trabalho - terceira categoria emergida dos depoimentos dos colaboradores - evidenciaram situações decorrentes do trabalho cotidiano que comprometem a saúde física e mental dos professores de Educação Física.

Inicialmente, percebi sentimentos de insatisfação e revolta quanto à forma de implantação dos ciclos de formação. Na visão da grande maioria dos professores, a estratégia utilizada pela Prefeitura Municipal, foi deficiente porque implantaram sem a discussão com a comunidade escolar e não respeitando as posições da escola. Esse caráter impositivo de implementação do novo sistema de ensino acabou incidindo sobre a ação docente, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções de caráter negativo em sua prática cotidiana.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de o professor de Educação Física assumir, por muitas vezes, uma multiplicidade de papéis na escola, por exemplo, de pai, de substituto de professor de outra disciplina, de médico, de orientador psicológico, ou, até mesmo, de policial, devido à violência e à insegurança encontradas dentro e fora do contexto escolar.

A esse respeito, os resultados empíricos demonstram que, para a grande maioria dos professores entrevistados, os fatores sociais como a violência, o medo e a insegurança, aparecem como um dos mais significativos no processo de desgaste e esgotamento emocional

nos professores. Os professores das escolas públicas municipais tornam-se vítimas da violência, de ameaças, e não são raras as agressões entre os alunos e aos próprios professores, o que os obriga a reorganizar seu planejamento, a fim de cumprir suas metas surgindo, assim, novas fontes de insatisfação, estresse e exaustão emocional.

Do ponto de vista estrutural, a falta de material didático apropriado, de espaço adequado e fechado para a prática da educação física, do relacionamento com os colegas, do distanciamento da Educação Física com outros setores da escola, da preocupação por ser uma atividade desenvolvida em espaços abertos (aula pública), e, portanto, sujeita a avaliações constantes de colegas, supervisores, direção, pais de alunos e comunidade em geral, também foram mencionados pelos professores como fatores que comprometem a eficiência do trabalho revelando-se, assim, elementos significativos dentro do processo de desgaste do professor.

Devemos observar, contudo, que esses fatores relatados pelos professores, se, isolados, não são suficientes para constatar que o trabalho do professor gere problemas de saúde mental. Embora os professores sejam obrigados a enfrentar tais situações em seu cotidiano escolar, percebe-se que, quando somatizados, esses fatores acarretam quadros depressivos que levam a situações de exaustão emocional, de despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho, características específicas da Síndrome do Esgotamento Profissional.

Mais do que as conseqüências 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 adaptativamente para a obtenção de satisfação e realização pessoal, ou, até mesmo, para sua subsistência material.

Os depoimentos da grande maioria dos professores revelaram a necessidade de buscar estratégias defensivas para suportar e/ou amenizar situações conflitivas oriundas do trabalho docente. A adoção dessas atitudes compensa, neutraliza ou mascara sua ansiedade, tensão e estresse. Recursos como o absenteísmo, os pedidos de transferência de escola, pedidos de desvio de função e até mesmo sua transformação em “professor-bola” aparecem, nessa investigação, como formas de “aliviar”, de “dar um tempo” - “respirar” – permitindo, assim, que o professor escape momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho. O professor se afasta emocionalmente, caracterizando uma forma a abandonar o trabalho, apesar de continuar na função.

Em síntese, foi possível observar que os professores de Educação Física se vêem as voltas com situações de trabalho que os “consomem”, diminuindo-lhes não apenas o tempo objetivo, mas, também, o tempo subjetivo.

Desta forma, as argumentações aqui apresentadas não pretenderam propor um saber definitivo sobre esse quadro, mas, sim, uma tentativa de esclarecer o “sentido” de como emerge e se desenvolve, no contexto do trabalho, a Síndrome do Esgotamento Profissional, traduzindo-se, portanto, em uma reflexão inacabada e longe de se extinguir.

Considerando-se a SEP como um problema psicossocial e com implicações pedagógicas que afetam os professores de Educação Física, penso que, à medida que se entender de que modo surge a Síndrome, como evolui, qual sua reação no organismo e suas

conseqüências, seja possível criar mecanismos que permitam desenvolver serviços de apoio voltados a ações de prevenção.

Lembro, também, que, para garantir a saúde física, mental e a segurança social faz-se necessário traçar programas de melhoria do ambiente e do clima organizacional, mediante políticas de trabalho eficazes, com o intuito de aumentar a motivação, evitando sentimentos de desilusão, solidão e frustração que tomam conta de muitos professores, e, conseqüentemente melhorar a qualidade de vida, gerando respostas positivas à organização e a sociedade.

Embora não se possa eliminar os fatores de estresse que interferem diretamente na ação do professor, a prevenção pode melhorar as competências dos sujeitos para lidar com tais situações. Entretanto, essa prevenção implicaria reestruturação da gestão pública em questão, o que o torna complexa. Este é o grande desafio, pois, não depende somente de uma parte, mas simultaneamente do professor e da própria instituição.

Em relação ao professor, é importante que receba adequada formação acadêmica, que considere possíveis situações com que venha a confrontar-se, e não o faça “às cegas”. Nesse sentido, concordo plenamente com Jesus (2002), de que a formação inicial decorre segundo um modelo formativo que salienta as características do “professor ideal”, quando deveria ser desenvolvida segundo um modelo relacional, potencializando o autoconhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com possíveis situações profissionais. O principal objetivo do modelo relacional de formação centra-se na preparação do professor para que se realize na profissão, alcançando seus objetivos e não que se limite a adaptar-se, prescindindo dos seus objetivos e de seu estilo pessoal, entrando na

rotina e fazendo o mínimo possível. Desta forma, o professor, em início de carreira, poderá superar o choque com a realidade, diminuindo as tensões iniciais, possibilitando-lhe a auto-realização profissional.

Em relação à instituição, acredito que possam ter como objetivo, esclarecer os novos professores sobre a realidade, na tentativa de evitar o choque com suas expectativas irreais. Além disso, em organizacional, seria necessário haver: reestruturação dos espaços para a prática da Educação Física, oferecendo melhores condições de estrutura física, principalmente em função das características particulares do clima do Rio Grande do Sul; estabelecimento de objetivos para a função do professor de Educação Física; resgate da imagem do professor perante a comunidade escolar; melhoria da comunicação entre a disciplina da Educação Física e os outros setores da escola, e as relações interpessoais com os colegas de trabalho; desvinculamento da formação com a prática (teoria x prática); realidade do estágio supervisionado versus realidade da escola que escapa ao modelo idealizado durante o estágio.

Embora se possa estabelecer algumas relações quanto às fontes que lhe dão origem, creio que, na Educação Física, esse assunto necessita de aprofundamento porque não se pode afirmar que a Síndrome do Esgotamento Profissional ocorra mais em docentes das áreas como Química, Matemática, Física, Biologia e outras, do que no âmbito da Educação Física e, tampouco, pode-se precisar que o problema seja mais visível nas mulheres do que nos homens.

Características pessoais, - idade, sexo, nível educacional, estado civil, filhos, personalidade, motivação; características do próprio trabalho - tempo de profissão, tempo de trabalho na instituição, trabalho por turnos ou noturno, relacionamento com os colegas de

trabalho, sobrecarga, satisfação no trabalho, expectativas de desenvolvimento profissional ou, até mesmo, características sociais - suporte social, suporte familiar, a cultura local e o prestígio social poderão auxiliar para que se obtenha dados significativos no processo que vise a identificar se o professor de Educação Física está ou não mais suscetível a experimentar a SEP do que docentes de outras áreas do ensino.

Várias podem ser as formas de dar continuidade a esse tema. Devido à característica do professor de Educação Física ter no contato direto e envolver-se afetivamente com o aluno, além da capacidade de detectar, através de suas aulas, problemas específicos dos alunos, procurando modificar atitudes apontando soluções, creio que, para estudos futuros, o aprofundamento poderia levar em consideração, por exemplo, as possíveis variáveis responsáveis pelo desencadeamento da síndrome - inibidores e/ou facilitadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUJA, A. **Burnout profesional em maestros y su relación con indicadores de salud mental.** Boletín de Psicología, n. 55, p. 47 - 61, jun. 1997.

ALVAREZ, C. D. et al. **Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docência.** Canoas, Ceasura, n. 2 Jan/jul, p. 47 - 65, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa no cotidiano escolar.** In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, p.35 – 45, 1997.

ARROYO, M. G. **Quem de-forma o profissional do ensino?** Revista de Educação AEB, Brasília, 1985.

AZEVEDO, J. C. **Escola cidadã: diálogos e travessias.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BALLONE, G. J. **Síndrome de Burnout** In: **PsiquWeb Psiquiatria Gera Internet, última revisão, 2002.** Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/cursos/stress4.html>. Acesso em 18 set. 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa. Edições 70, 1991.

BATISTA, A S. & EL-MOOR, P. D. **Violência e agressão.** In: CODO, W. (Org.), **Educação: Carinho e Trabalho.** Petrópolis: Vozes, p. 139 – 160, 1999.

BENEVIDES-PEREIRA A. M. T. (org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de porto alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino.** Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre: Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. **Ministério da previdência social.** Decreto 3048/99. Anexo II 1999.

BÜSSING, A. & GLASER, J. **Four-stage process model of the core factors of Burnout: the role of work-related resources.** *Work & Stress*, 14, 329-346, 2000.

CANAU, V. M. F. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** Brasília, 1 (8) 19 –21, ago. 1982.

CAPILLA - PUEYO, R. **El síndrome de Burnout o de desgaste profesional.** mar. 2000, v. 58, n. 1334. Disponível em: <http://www.demasiado.com/cengarle/burnout.htm>. Acesso em 19 set. 2002.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de “Burnout”:** um tipo de estresse ocupacional. *Caderno Universitário*; n. 18.:Universidade Luterana do Brasil, Canoas 2001, 52 p.

CARLOTTO, M. S.; GOBBI, M. D. **Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho?** *Alethéia*, n.10, p. 103 - 114, jul/dez, 2000.

CARRARO, A., TISATO, F., COGNOLATO, S. & BETOLLO, M. **Burn out risk for physical education teachers.** *Actas del II Congreso Mundial de la Actividad Física y el Deporte: Deporte y Calidad de Vida.* p.54-59. Granada/ES: Universidad de Granada, 2003.

CARREIRO DA COSTA, F. **Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias.** *Revista da Educação Física/UEM*, 5 (1), p. 26-39, 1994.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUZA, C. P. **“O amor dos começos”:** por um estudo das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151 –171, dez. 2000.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor.* Porto, Portugal, 1991. p. 155 - 191.

CID-10 **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionada à saúde.** Décima revisão. V. 1. Ed. USP, São Paulo, 1988.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.), **Educação: Carinho e Trabalho.** Petrópolis: Vozes, p. 237 – 254. 1999.

CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

CORREIO BRAZILIENSE. **No limite da tensão e do esgotamento.** *Zero Hora*, Porto Alegre, 5 mai. 2002.

CORSI, J. El síndrome “Burnout”. Síndrome de estrés crônico en profesionales que trabajan en el campo de la violencia familiar. **Disponível em:** <http://www.fempress.cl/219/revista/219_burnout.html>. Acesso em 20 abr. 2002.

CURY, C. R. J. **Notas a cerca do saber e do sabe fazer da escola.** *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, (40): 58 – 60, fev. 1982.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré. 1992.

_____. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações**. In: CHANLAT, J. F. (coord.). *O indivíduo na Organização: dimensões esquecidas*. São Paulo, Atlas/HEC-CETAL, v.1, 2ª ed., p.149 –173, 1993.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2000.

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização**. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.27-61, 1991.

EROSA, M. **El stress**. Disponível em <<http://www.lucas.simprenet.com/trabajos/stress/.htm>>. Acesso em 24 jul. 2000.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3 ed. Revisada y ampliada. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, 1994.

ESTEVE, J. M.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores**. Barcelona: Anthropos, 1995.

FARBER, B. A. **Stress and burnout in suburban teachers**. *Journal of Educational Research*., Washington, v. 77, n. 6, p. 325 - 331, 1984.

FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo a prática pedagógica**. Santa Catarina: UFSC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2000.

FERNANDES, A. V. F., SÁ, E. A & RIBEIRO, M. A T. **Trabalho docente: um campo polêmico de discussões**. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1424.htm>>. Acesso em 21 mar de 2004.

FIRTH, J. **Personal meanings of occupational stress: cases from clinic**. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 139 - 148, 1985.

FORTES, M. F. A. **A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho: Guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1997.

FRANÇA, H. H. **A Síndrome de Burnout**. *Revista Brasileira de Medicina*, v. 44, n. 8, p. 197 – 199, 1987.

FRANCHI, E. P. **A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização**. In: Franchi, E. P. (org). *A causa dos professores*. Campinas, Papirus, p. 17-90, 1995.

FREITAS, F. de. **O esgotamento (Burnout) nos professores.** Disponível em: <http://www.ipv.pt.millennium/15_epec1.htm>. Acesso em 17 set. 2002.

FREUDENBERGER, H. J. **Journal of Social Issues**, New York, n. 30, p. 159 - 165, 1974.

GALLEGO, A.; RIOS, L. F. **El síndrome del “Burnout” o el desgaste profesional (I):** revisión de estudios. Revista da Asociación Española de Neuropsiquiatria, Madrid, v. 11, n. 39, p. 257 - 265, 1991.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. Coleção formação de professores.

GATTO, M. E. **Desgaste psíquico em el equipo de salud – Síndrome de Burnout.** Disponível em: <http://hva.com.ar/psicooncologia/Síndrome de Burnout.htm>. Acesso em 18jul. 2000.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout):** Aproximaciones teoricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. Disponível em: <http://www.psycologia.com/articulos/ar-pgil.htm>. Acesso em 19 set. 2002.

_____. **Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo.** Na. De Psicol., Murcia, v. 15, n. 2, p. 261 - 268, 1999.

GIL-MONTE, P.R.; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psiquico en el trabajo: el síndrome de quemarse.** Madrid, Síntesis, 1997.

GONÇALVES, J. A. **A carreira dos professores do ensino primário.** In: Nóvoa (Org.) Vida de professores. p. 31 – 62, Porto: Porto Editora, 1995.

GONZÁLES HERRERO, E., MONFORT PAÑEGO, M., PASCUAL BAÑOS, C. **La materia de educación física como desencadeante del burn out en el profesorado.** Actas del II Congreso Mundial de la Actividad Física y el Deporte: Deporte y Calidad de Vida. pp. 127-131. Granada/ES. Universidad de Granada, 2003.

GONZÁLEZ, M. J. **Una evaluación del estrés laboral.** Ansiedad y Estrés, 1, 205 - 218. 1995.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid. Morata, 1996.

HERRERO, L. H.; RIVERA, G. J L. & MARTÍN, M. J. R. R. **Estrés laboral y variables biomédicas.** 2º Congreso Virtual d Psiquiatria. In: www.psiquiatria.com/congreso, 2001.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: Nóvoa (Org.) Vida de professores. (pp. 31-62) Porto: Porto Editora, 1995.

JESUS, S. N. **Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores.** IN: **Educação.** Porto Alegre, Ano XXV, n. 48, p. 25 – 43, out. 2002.

JIMÉNEZ, M. B., GUTIÉRREZ, J. L. G., HERNÁNDEZ, E. G. **Burnout docente, sentido de la coherencia y salud.** Revista de Psicopatología Clínica, (4), 3, p. 163 - 180. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. s/d.

LAPO, F. R. & BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Cadernos de pesquisa , n.118, p. 65 - 88, mar. 2003.

LIMA, M. J. R. **Trabalho escolar profissional x paternalismo, assistencialismo e Sacerdócio.** In: Grossi, E. P. & Bordin, J. (org). Construtivismo Pós: Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis, Vozes, p. 200-207, 1993.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas).** Série CRUB, v. 1, n. 4, Brasília, 1994.

MASLACH, C. & JACKSON, S. E. **The measurement of experienced Burnout.** *Journal of Occupational Behavior*, n .2, p. 99 - 113, 1981.

MASLACH, C. & LEITER, M. P. **The truth about burnout: how organization cause, personal stress and what to do about it.** San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MASLACH, C. **“Burned-out” Human Behavior**, v.5, n. 9, p. 22 - 26, 1976.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. & LEITER, M. P. **Job Burnout.** *Annual Review of Psychology*, 52, 397 - 422, 2001.

MAY, H. J. & REVICH, D. A. **Professional stress among family physicians.** *Journal of Family Practice*, 20, 165 - 171, 1985.

MINAYO, M.C. de C. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: – 18ª ed.Vozes, 1994.

MOLINA NETO, V. & MOLINA, R. M. K. **O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação.** In: Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. (Org.) Jaqueline Moll, Porto Alegre, Artimed, p. 235 – 247, 2004.

MOLINA NETO, V. & TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas.** Porto Alegre. Ed. Universidade; UFRGS/Sulina, 1999, p.61 - 93.

MOLINA NETO, V. **A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre.** In: Movimento. Porto Alegre. n.7 , ano 4, p.34-42, 1997/2.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, C. V. **Tratando de quem trata: atendimento aos serviços de saúde.** Anais do Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde. São Paulo, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. M7, 2001.

MOSQUERA, J. J. M. & STOBÄUS, C. D. **O mal-estar na docência: causas e conseqüências.** Publicado em Educação – PUCRS, ano XIX, n. 31, p. 139 – 146, 1996.

MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho: Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS.** Dissertação de mestrado em Psicologia Social e da Personalidade – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

NASCIMENTO, J. V. & GRAÇA, A. **A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente.** Anais do VI Congresso de Educación Física e Ciências do esporte dos países de Língua Portuguesa, 1998.

NEGRINE, A. **Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa.** In: MOLINA NETO, V. & TRIVIÑOS, A. N. S. A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: Editora da Universidade?Sulina, 1999, p. 61 – 93.

NEGRINE, A; GAUER, R. M. C. **Educação física e desporto: uma visão pedagógica e antropológica.** Porto Alegre: Posenato, 1990, 136p.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto, Portugal, 1992. cap. 1: Os professores e as histórias de suas vidas, p. 11 – 30.

NUNES, M. L. T. & TEIXEIRA R. P. **Burnout na carreira acadêmica.** Revista Educação. Edipucrs. n. 41. Porto Alegre, 2000. p. 147 - 164.

NUNES, R. **As alterações psicológicas induzidas pelo stress profissional nos enfermeiros.** Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1989.

ODELIUS, C. C. & BATISTA, A S. **Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores.** IN:: CODO, W. (org). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, p.333 – 337, 1999.

ODELIUS, C. C. & CODO, W. **Salário e poder de compra.** In: CODO, W. (org). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, p. 193 – 204. 1999.

ODELIUS, C. C. & RAMOS, F. **Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador.** In: CODO, W. (org). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, p. 338 - 354. 1999.

ODORIZZI, C. M. A. **Síndrome de Burnout:** uma resposta a um estresse crônico. Revista do Professor, Porto Alegre, 11 (43): 44 - 45, jul./set. 1995.

OLIVEIRA, J. R. **A Síndrome de Burnout nos cirurgiões-dentistas de Porto Alegre, RS.** Dissertação de Mestrado em Odontologia – Faculdade de Odontologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OLIVER, C. et al. **La escala MBI como medida del estrés laboral asistencial.** Rev. Cub. Psicol., Habana, v. 12, n. 3, p. 201 - 208, 1996.

OLIVER, C.; PASTOR, J. C.; ARAGONEZ, A. & MORENO-JIMENEZ, B. **Una teoría y una medida del estrés laboral e asistencial.** II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia, 291 - 297. 1990.

OLIVIER – HECKLER, C. & SORATTO, L. **Escola: uma organização multiprofissional.** IN: CODO, W. (Org.), Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, p.122 – 138, 1999.

PAIVA, K. C. M. et al. **Stress e saúde mental de professores universitários: uma comparação entre três instituições de ensino superior.** Disponível em: <http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/SCS/scs0201.htm>. Acessado em: 02/03/2003.

_____. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores - pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p. Trajetória, 4.

PEREZ GOMES, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1994.

PINTO, R. M. & BATISTA, A S. **Segurança nas escolas e burnout nos professores.** In: CODO, W. (Org.), Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, p. 312 – 323, 1999.

REMOR, E. A. **Professor: uma profissão estressante.** Revista Opinião 2 – Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/mar98/opinia02.htm>. Acesso em 18 set. 2002.

RODRIGUES, Â., & ESTEVES, M. **A análise de necessidades de formação de professores.** Porto: Porto, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. **Formação de professores e qualidade de ensino.** In: Escola Básica. Campinas, Papirus, Coletânea CBE, 1992, p. 136 – 146.

SCHAUFELI, W. **Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas.** Revista del Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 15, 147-171, 1999.

SCHERER, A. **O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede municipal de ensino e sua relação com a prática docente.** Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de formação. Proposta político pedagógico da escola cidadã.** Porto Alegre. SMED, Cadernos Pedagógicos, n. 9, abril, 1999.

SEISDEDOS, N. **MBI Inventário “Burnout” de Maslach.** Manual da tradução Espanhola. Madrid: TEA, 1997.

SELIGMANN-SILVA, E. **Psicopatologia e psicodinâmica no trabalho.** In: Mendes, R. (org.) Patologia do Trabalho. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995. Cap.12. p. 287-310.

SHORÖDER, M.; MARTÍN, E.; FONTANAIS, M. D. & MATEO, D. **Estrés ocupacional em cuidados paliativos de equipes catalãs.** Medicina Paliativa, 3, 170 - 175, 1996.

SILVA, E. T. **O professor e o combate à alienação imposta.** São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, F. P. P. **Burnout: um desafio à saúde do trabalhador.** Artigos burnout, v. 2, n 1, jun./2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n15.htm>>. Acesso em 17 set. 2002.

SILVA, S. A. P. S. **A pesquisa qualitativa em educação física.** In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v.10, n.1, p. 87 – 98, jan/1996.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem e do adulto.** São Paulo: Summus, 2002.

STELLA, M. I. J. **As exigências do novo milênio, como fator desencadeante das neuroses profissionais.** Anais do Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde. São Paulo, Faculdade de Medicina de Universidade de São Paulo. TL54, 2001.

STROOT, S. **Organization e socialization: factors inpacting beginning teachers.** IN: S. J. Silverman & EMMIS, C. (Orgs.) Students learning in phisical education. p. 339 - 365, Human Kinects, 1996.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social, e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1980.

TITTON, M. B. P. **Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, didícil e necessária. Um estudo de caso na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** In: Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. (Org.) Jaqueline Moll, Porto Alegre, Artimed, p. 113 - 132, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLALOBOS, J. O. **Estrés y trabajo.** Disponível em: <http://www.medspain.com/n3_feb99/stress.htm>. Acesso em 7 out. 2002.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas dom Morro da Cruz.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Ufrgs, 2001.

XAVIER, M L. M. **O Turmas de progressão nas escolas por ciclos. In: Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** (Org.) Jaqueline Moll, Porto Alegre, Artimed, p. 168 - 190, 2004.

APÊNDICE A**CORRESPONDÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Porto Alegre, março de 2003.

Ilmo Sr.
Secretário Municipal de Educação.

Venho, pelo presente, solicitar a esta instituição, a contribuição necessária para realização de uma pesquisa na qual tem como finalidade identificar os diversos fatores que influenciam positiva e negativamente os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre no desempenho de suas atividades cotidianas.

Essa pesquisa visa entre outras coisas dar suporte à área da Educação Municipal e a todas as pessoas que trabalham ou tenham relação direta ou indireta com a formação de professores. Esta pesquisa será realizada com professores de educação física, de ambos os sexos.

Este estudo é parte das atribuições do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da UFRGS onde sou aluno e tenho como orientador o Professor Doutor Vicente Molina Neto.

Para tanto, solicito autorização para ter acesso aos dados, como nomes e endereços das escolas municipais de Porto Alegre, bem como de professores de Educação Física que atuam ou já atuaram na rede municipal de ensino.

Agradecendo a sua colaboração despeço-me,
atenciosamente

Mestrando: Prof. Joarez Santini

Coordenador do PPGCMH – Prof. Dr. Adroaldo Gaya

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO**

Porto Alegre, março de 2003.

Ilmo Sr Joaquim Kliemann
Secretário Municipal de Saúde de Porto Alegre

Venho, pelo presente solicitar a esta instituição, a contribuição necessária para realização de uma pesquisa na qual tem como finalidade identificar os diversos fatores que influenciam positivamente e negativamente os professores de Educação Física de ambos os sexos da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre no desempenho de suas atividades cotidianas.

Essa pesquisa visa entre outras coisas dar suporte à área da Educação Municipal e a todas as pessoas que trabalham ou tenham relação direta ou indireta com a formação de professores.

Este estudo é parte das atribuições do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da UFRGS onde sou aluno e tenho como orientador o Professor Doutor Vicente Molina Neto.

Para tanto, solicito autorização para ter acesso aos dados de professores de Educação Física que a partir do ano 2000 entraram em licença saúde, bem como aos códigos médicos utilizados para cada caso.

Desde já, agradecendo a sua colaboração e me colocando a disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone: **33282779** e no e-mail: joarez.s@terra.com.br

Atenciosamente,

Mestrando: Prof. Joarez Santini

Professor orientador: Vicente Molina Neto

APÊNDICE C**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Pelo presente instrumento, eu, professor JOAREZ SANTINI mestrando da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação do professor doutor Vicente Molina Neto assegura ao entrevistado total sigilo, não havendo identificação do mesmo ou da escola onde trabalha.

Fica também assegurado ao entrevistado a devolução da mesma, depois de transcrita, para fins de validação podendo o entrevistado retirar, modificar ou acrescentar algo que achar relevante sobre o assunto tratado.

Os resultados da pesquisa serão de domínio público e estarão acessíveis ao entrevistado através da “Dissertação de Mestrado” e/ou através de sua divulgação em eventos científicos.

No âmbito da pesquisa o entrevistado participa como “professor colaborador” não possuindo nenhum tipo de responsabilidade sobre a mesma. Assim, de pleno acordo com as condições acima expostas, expresso minha concordância.

PORTO ALEGRE, DE DE 200_

ENTREVISTADO

ENTREVISTADOR

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Entrevista n°:

Professor:

Escola:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Início:

Término:

Tempo de transcrição:

1. Inicialmente gostaria que tu falasses sobre as tuas experiências escolares no ensino fundamental e médio.
2. Por que escolheste a Educação Física como profissão?
3. Fale-me de teu curso de graduação. Onde realizaste, ano de início e conclusão e de tuas experiências como aluno?
4. A conclusão do curso preencheu tuas expectativas e te sentiste capaz de ingressar no mercado de trabalho?
5. Diga-me como foi tua entrada no magistério público ou privado.
6. Qual foi tua expectativa quando ingressou no município?
7. Fale-me de teu cotidiano na escola. Como era teu relacionamento com os alunos, colegas, direção, pais etc.?
8. Como te sentes dando aula no município?
9. Como tu vêes o afastamento do professor da sala de aula?
10. Poderias me falar quais os pontos positivos e negativos enquanto professora atuante?
11. Você gostaria de dizer mais alguma coisa a respeito do que foi falado. Acrescentar ou completar algo?

DESDOBRAMENTOS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Baseado no roteiro da entrevista semi-estruturada, à medida que as mesmas foram sendo realizadas, algumas questões surgiam para um melhor esclarecimento das falas dos colaboradores. Como esse instrumento permite essa ação, pude então desdobrá-las em outras, obtendo assim, uma melhor informação sobre o assunto que estava sendo tratado. Como exemplo, coloco um desses desdobramentos utilizados durante uma das entrevistas.

1. Esses fatos vinculados a esporte pesaram na tua decisão profissional?
2. A educação física, na realidade, foi tua primeira opção no vestibular?
3. Fale-me do teu curso de graduação? Onde realizaste, quando te formaste, tuas experiências como aluna?
4. Como aluna da graduação tinhas alguma experiência profissional?
5. A faculdade te propiciou um conhecimento, ou seja, a conclusão do curso preencheu tuas expectativas e te sentiste capaz de entrar no mercado de trabalho? Ela te preparou suficientemente para o trabalho?
6. Quando foi e como foi tua entrada no magistério?
7. Qual foi tua expectativa quando tu entraste no município? O que tu esperavas quando entraste para dar aula numa escola sabendo que não foste tão bem preparada?
8. Isso vai causando um certo impacto ao ver essa realidade. Um certo estresse.
9. Tu tiveste um período em que detectaste assim, que esse estresse começou a aumentar?
10. O que isso influenciou na tua vida pessoal?
11. Desculpe-me voltar um pouquinho. Esse auxílio externo, da terapia, quer dizer que foi influencia puramente vinculada ao trabalho?
12. E a escola, a tua instituição não te proporcionou nenhum amparo?
13. E agora, como está tua situação atual?
14. Tenho conversado com vários professores e eles se queixam muito desse desgaste até a ponto de dizerem para mim que não agüentam mais, que querem abandonar a profissão. Como tu vê o afastamento do professor da sala de aula? Porque às vezes eles estão na aula e, não estão na sala. Parecem que suas aulas se tornam um papel em branco, assim. Como tu vê isso?
17. E essa troca de função de contato com o aluno para uma outra função amenizou a tua situação?
18. A tua intenção era exonerar naquele momento?
19. O teu desgaste foi muito grande neste período?
20. Tu achas que o trabalho foi à causa de não poder engravidar e ter mais filhos?

APÊNDICE E

Entrevista: Professora Helga

Local da entrevista: Esef/Ufrgs

Data da entrevista: 12.03.03

Início: 10h 40min Término: 11h 45min

Tempo: 1h 05min

Tempo de transcrição: 4 h 10 min

P - Inicialmente gostaria que me falasse sobre suas experiências escolares.

E - Bom, eu estudei no Pastor Dhoms o ensino fundamental na época era primário e ginásio e eu sempre gostei muito de esportes, mas sempre gostei muito de brincar, de subir em árvore. Eu era muito tímida, muito quieta, mas na parte de esportes, brincar me saía super bem e no colégio já começou mais a coisa da ginástica. Eu me lembro, tinha um professor de mais idade e ele seguido dava coisa com colchões. É, eu acho que, nove anos eu fui fazer ginástica olímpica na Sogipa lá na sede da Alberto Bins ainda. Eu ia com uma colega e depois eu desisti por que eu tinha que pegar o ônibus. O ônibus demorava muito tempo e se eu perdesse um, eu esperava mais uma hora para pegar o outro. Mas aí, no outro ano eu fiz ginástica rítmica no colégio e depois eu comecei a fazer escolinha de vôlei na Sogipa também, e acho que teve um tempo no colégio, assim nessa escolinha de vôlei. Isso tudo no pastor Dohms. Depois no segundo grau eu fiz no Dom João Becker, estadual ali no Iapi. A aula de educação física, a gente tinha que descer o morro no estádio do Alim Pedro. Ali era a educação física e, assim, essa arte do vôlei foi muito mal. Não vou citar nomes. O que eu sabia mais era por causa do Marcelo né, e o Marcelo, a gente treinava muito em casa. Ele botava, a gente tinha um espaço cumprido ali no pátio e ele botava uma corda lá em cima e ele saltava e cortava e fazia eu defender. Defesa não tinha problema não tinha medo porque era quase todo o dia, eu tinha que estar defendendo as bolas dele. E foi aí que uma vizinha, um dia olhou e me chamou. Vizinha da minha vó. Ah, Helga, tu não queres treinar lá na sogipa. Estou vendo treinar aí com o Henrique todos os dias tu não queres? E aí eu fui. Comecei com a Nilza. Ela me botava como levantadora só que eu achava que levantadora eu não era, eu não ia ser jogadora de vôlei, eu queria jogar mais, brincar, assim, e uma parte da educação física do segundo grau foi boa um ano que teve dança e aí tinha uma parte, sei lá onde era aquele espaço no colégio, que a gente ensaiava e aí nós conseguimos fazer um trabalho melhor do que o trabalho de vôlei aqui, porque de vôlei era só, ela botava a rede para a gente, a gente respondia a chamada lá na casinha mesmo porque tinha uma casinha assim, a rede já estava colocada dava a bola para jogar. Jogava e essa era a aula.

P - Porque tu escolheste a Educação física como profissão?

E - Por que eu escolhi? Ahhh. Dentro das minhas opções tinha uma coisa que tinha que ser. Alguma coisa ao a livre, eu pensava talvez, em agronomia, eu não tinha bem a educação física, mas, uma coisa ao ar livre tivesse relação com biologia, com área médica, assim, porque eu sempre tive muito interesse por isso e gostava da educação física. Eu tinha que ter continuado a ginástica olímpica porque eu acho que terei me dado bem, na ginástica olímpica, mas faltou incentivo da mãe na época, assim, e força de vontade minha também né, e ai juntando todas as coisas eu disse: não, entre dar aula de biologia e de educação física eu disse: não, dar aula de educação física é melhor que de biologia, acho que vai ser mais fácil.

P - Esses fatos vinculados a esporte pesou na tua decisão?

E - Sim, sim claro. Eu acho que assim, o Pastor Dohms era muito diferente do que é hoje, mas eu me lembro de a gente ter campeonato de atletismo no colégio. Eu fazia salto em altura, salto em distancia, tive um pouco de basquete, a iniciação de vôlei foi no Pastor Dohms né.

P - A educação física, na realidade, foi tua primeira opção no vestibular?

E - Sim, minha primeira opção.

P - Fale-me do teu curso de graduação? Onde realizaste, quando te formaste, tuas experiências como aluna?

E - Minha graduação foi na Esef da Ufrgs. Entrei em 77 e sai no final de 80, e uma coisa que eu acho, quero deixar gravada, é que eu espichei o curso. Eu poderia ter saído antes, mas ai eu queria ficar mais tempo isso que já dava aula assim, em algumas academiazinhas pequeninas, como aluna de graduação.

P - Como aluna da graduação tinhas uma experiência profissional?

E - Já no segundo ano eu comecei a dar aula de ginástica. Não sei se foi terceiro ou quarto semestre e aí eu espichei um pouco mais a faculdade porque, que eu acho hoje né. A época de faculdade foi a melhor época da minha vida. Não que hoje não seja bom, mais se eu tivesse que escolher... foi a melhor época da vida, foi a época da faculdade.

P - Por que tu achas isso?

E - Ah, eu acho que todo o clima que tinha em Esef apesar de as vezes eu achar que era um pouco demais, uma coisa de oba-oba assim, que eu senti a falta que , no segundo grau a gente tinha uma turma a gente conversava muito diversos assuntos assim, coisa de política e aqui na Esef não tinha muito, praticamente nada disso. Isso aí eu sentia um pouco de falta. Achava as vezes que era meio assim de muitas festas, oba-oba, mas eu acho que para mim era importante isso.

P - E a faculdade te propiciou um conhecimento, ou seja, a conclusão do curso preencheu tuas expectativas e te sentiste capaz de entrar no mercado de trabalho? Ela te preparou suficientemente para o trabalho?

E - Eu separaria em duas questões: como eu já dava aula de ginástica desde o segundo ano de faculdade então eu estudava muito na biblioteca, eu vinha pesquisar muitas coisas novas. Eu via que eu tinha que estudar muito por mim, que nenhum professor iria dar tudo de mão beijada assim. Eu via que cada cadeira era um pouquinho de iniciação aquele tema ali e que o resto seria comigo, mas na grande maioria das cadeiras tinha um embasamento para eu poder entrar no mercado de trabalho mas não na área escolar. Não relacionado a área escolar. Qualquer outra coisa que eu fosse fazer na época não existia o personal, mas mesmo assim, eu não iria ser técnica de algum esporte, mas é mais fácil do que trabalhar na escola. São dois aspectos: se fosse trabalhar numa, como se chama aquilo de trabalhar numa fábrica..

P - Ginástica laboral?

E - Ginástica laboral. Ah, várias coisas, vários ramos da educação física: recreação hospitalar. Tudo isso, eu acho que tu tinhas um embasamento para fazer. Era mais pegar e estudar e tu conseguiria. Agora, em escola do município, que é como eu trabalhei, ainda estou, mas não como professora de educação física agora. Só que eu queira voltar. Eu acho que a gente não é preparada. Não adianta que não é preparado para trabalhar em escola.

P - Tu podes me dizer como foi tua entrada para o magistério?

E - Eu nunca trabalhei em escola particular como professor de Educação física, eu trabalhei assim, em algumas coisas extras como, aulas de dança, esse tipo de coisa, mas como professora de educação física foi só no magistério municipal mesmo.

P - Quando foi e como foi tua entrada no magistério?

E - Eu entrei em 87, início de 87 que é quando começou a escola e, não sei se por ser uma escola nova, eu acho que eu tinha um pique que não tenho mais, um idealismo, eu sabia que seria difícil, mas tinha mais idealismo. Não foi tão difícil como eu imaginava, Eu me lembro que tinha turmas de oitava série de quinta, mas e tinha turmas de segunda e terceira série primária, que é outra categoria. Agora, esses menores eram mais difíceis e não porque eu não goste de trabalhar com crianças pequenas. Eu acho que tenho bastante paciência para trabalhar com crianças, gosto, né, sei como é que se faz, mas, foi o mais difícil no início. Os adolescentes não eram tanto, mas, isso já foi a algum tempo atrás. Quinze anos atrás. Era mais fácil assim. Existia mais limite por parte dos alunos. O professor era mais professor e a direção te apoiava. Era uma direção que podia tomar decisões, não existia essa coisa do conselho tutelar apoiando tudo o que eles fazem. Eu sei de uma lá, que teve que ficar três anos

pagando trabalho para a comunidade porque ela pegou dois guris fumando maconha dentro do colégio ela pôs para fora, eu sei que duas coisas foram relacionados com drogas, não me lembro o que foi mas, eram coisas assim, o conselho tutelar foi para cima dela e ela se deu mal.

P - Já era administração popular?

E - Já. É, eu acho que foi em 89.

P - E, qual foi tua expectativa quando tu entraste no município? O que tu esperavas assim quando tu entraste para dar aula numa escola sabendo que não foste tão bem preparada?

E - Eu, primeiro, achei que eu ia, sabia que ia ser difícil mas que eu ia conseguir, que toda aquela coisa da criatividade né, não tem material , então tu usa da criatividade . Acho que naquela época também os alunos aceitavam mais. Eu fazia muito mais coisas que eu tentei fazer ultimamente quando eu dava aula. Eu fazia e eles acompanhavam. Era um que outro que se negava a fazer e agora é a turma inteira que se negava a fazer. Se fosse dar um aquecimento, com exercício era três fazendo comigo e o resto tudo sentado, olhando e rindo só querendo a bola, bola, bola, para jogar do jeito que eles inventam.

P - Isso vai causando um certo impacto ao ver essa realidade. Um certo estresse.

E - Eu cheguei. No início eu pensava até preparava a aula né. Aí, depois de um tempo eu comecei, eu tava mais tarimbada, também não precisava preparar tanto assim, eu preparava mais para os menores. Para os maiores, já tava a coisa andando e eu não precisava preparar. Mas depois chegou ao ponto que não adiantava eu preparar nada porque eu não conseguia mais fazer o que eu planejava daí eu sentava com eles o que eles queriam. Aí cada um diz uma coisa, nada com nada, como eles falam e aí tu começa: eu estou aí para quê? Começa se questionar e começa adoecer e começa assim eu já tinha enxaqueca desde criança, desde os 8 anos mais ou menos aí eu comecei a te muito mais seguido e eu ali não sabia que era enxaqueca, mas meu início da prefeitura, eu trabalhava no União a noite dando aula de ginástica então muita vezes eu saía do União. Era perto da minha casa e eu chegava em casa vomitando né, botando tudo para fora. Mas era em consequência do trabalho no município. Muita incomodação. Tentava fazer uma coisa que era para eles, e é a aula de educação física que eles gostam, que eles sempre continuam falando, que adoram a educação física. As gurias para conversar com os caras em cima do muro, que a maioria era traficante estão ali, né, os guris para pegar a bola, tem que ser a bola de futebol que desaparece no primeiro dia que chega a bola já some, já tocam lá para o meio do mato par os outro pegarem e some, e muitos assim, não ficam na aula de educação física vão para qualquer outro lugar do colégio. Não é uma estrutura como a escola particular que tem uma pessoa vigiando. E eles somem, para os

banheiros, então a aula de educação física é usada para tudo menos ou muito pouco para fazer aula de educação física. Seria assim, como que o recreio.

P - Tu tiveste um período em que detectaste assim, que esse estresse começou a aumentar?

E - Sim. O pior lugar que eu trabalhei foi no Mariano Becker na Vila Pinto, que é aqui atrás da Ceee na Ipiranga. Foi em 94 que eu entrei nesse Mariano Becker aí eu peguei aquela coisa, regime especial de trabalho e ali é um antro muito forte. Tudo que é bandido que foge da prisão está escondido por ali. É uma vila que não tem uma infraestrutura. Muitos ali não tinham água encanada, esgoto a céu aberto, é uma coisa horrível, uma coisa horrível, horrível. Eu fique três anos lá e ali eu acho que eu me detonei mesmo porque eu era de tudo um pouco, assim né, e assim, existia duas quadras de esportes. Mesmo que fosse só eu dando aula, é eu dava aula de tarde e pegava os menores em termos de turma, porque em termos de tamanho eram enormes né, e a gente não conseguia ficar na quadra jogando por que sempre tinha os marginalzinhos ali que. A escola tinha uma cerca só. Ela estava sempre aberta sempre né e atrás era mato, por tudo aí vinha alguém da coordenação botava eles para fora. A Janete era coordenadora na época depois vinha a diretora. Eu não podia passar todas as tardes assim né, e tá. Tiravam eles, daqui a pouco eles estavam lá de novo, não queriam nem saber, chutavam bola nos alunos menores, então eu acabava indo para um lugar que eles não incomodassem e a quadra ficava para os marginais. Eles só saiam, o portão só ficava aberto quando entrava o carro da polícia. Aí o carro da polícia entrava, estacionavam do lado da quadra, eles saiam correndo, iam embora eles não voltavam mais naquela tarde. E ali era tudo assim. Eu tinha a Patrícia, minha filha mais velha com dois anos, e eu pensava assim, era um lugar de muita bala perdida. O grande Oriente era uma elite perto dessa escola né. Não adiantava, era a comunidade de nível baixo, baixíssimo assim a, não vai botar isso mais eles eram assim oh, um pouquinho mais que os cachorros, porque era impressionantes aquela coisa da sujeira, aquelas crianças com as feridas. Teve um que de tanto piolho na cabeça, tanto já ferida dos piolhos ainda veio uma mosca varejeira e botou um, como se chama? Eu até já esqueci o nome. Os pais quase todos estavam na penitenciária de alta periculosidade, era mãe eu cansava de carregar para o hospital. E aí eu chegava no hospital não vinha ninguém da família buscar. Às vezes eu ia de carro no meio das bibocas para alguém da família ir junto comigo senão eu ficava responsável né, a criança no hospital e aí eu ainda tinha que dar o vale transporte para voltarem depois. Depois ainda chegavam e diziam assim, ah, mas depois a gente não tem como voltar. Tá, eu dou os vale transporte então. Juntar dinheiro para a criança comprar um antibiótico. Bom, é bem o submundo.

P - O que isso influenciou na tua vida pessoal?

E - Bastante, bastante. Porque eu ficava muitas vezes eu ficava metade assim pensando: Será que estou ficando louca? Eu tenho uma filha de 2 anos e eu estou aqui no meio. Daqui a pouco uma bala perdida me pega aqui e acabou, né, e mais na época estávamos precisando, nós íamos comprar o apartamento só que o Cláudio me dizia sempre assim: não te obriga, não vai ficar lá. Se tu achas que não dá para ficar, não fica. E aí assim, ela ficava todo dia na creche, eu ia pegar ela, eu tinha até medo de pegar de contaminar com alguma coisa, porque eu vinha completamente suja e cheia de porcaria. E claro que eu estava muito carregada, muito tensa, irritada. Eu comecei a adoecer, diversas coisas, daí não eram só as coisas da enxaqueca, mas a enxaqueca era o que predominava. Fim de semana eu não tava bem a Patrícia ficava muito doente também. Até hoje é muito ligada comigo né, e aí foi, daí eu comecei em 96 eu comecei uma terapia com uma psiquiatra e aí entrei com medicação, com antidepressivo e já tava coisa que eu tava querendo reduzi eu reduzi 10 horas dessas 20 né nesse lugar. Mas eu ainda fiquei aquele meio ano todo trabalhando quase como se fosse. Eu trabalhava duas tardes, mas eu trabalhava com todas aquelas turmas que não deu para dividir com a professora que veio não deu para dividir ao certo, e uma coisa muito assim, interessante, foi que a supervisora uma vez me perguntou: Heloisa, o que tu está fazendo agora nessas duas tarde que tu não está trabalhando aqui mais? Aí eu disse para ela: eu estou dormindo. Ela disse, dormindo? É. Tu não sabe que coisa boa é eu entrar em casa não ter ninguém em casa e fechar meu quarto e dormir até a hora que eu quiser assim, e depois vou buscar a Patrícia daí, calma, né. Posso brincar com a minha filha, que isso pesava muito. Eu brincava com o filho dos outros o dia inteiro e com a minha filha eu tava irritada, tava cansada, daí pesava muito. Bom, aí no final daquele ano eu consegui levar aquelas 10 horas para o grande oriente. Aí pelo menos ficou tudo numa escola só, que já me conheciam lá desde o início. Mas daí também entrou, começou a história dos ciclos de formação em 97, e eu acho é uma proposta muito boa no papel. Não tem professor preparado para isso. Uma das coisas, eu acho que talvez se os professores fossem pessoas da própria comunidade aí as coisas funcionariam melhor porque eles não têm alcance do que a gente fala para eles. Não bate né. A gente falando um a coisa e eles, não têm, não adianta tu conversar, não existe, porque a coisa toda deles é na base da porrada né, o limite deles é esse, na base da porrada. Como a gente não bate neles, não pode bater, mas uma vez eu dei um tapa na bunda de um guri, quando eu vi, eu já tinha dado o tapa na bunda do guri e eu tava tentando organizar um joguinho de futebol e eles não paravam e aquela coisa, quando eu vi, eu tinha dado um tapa na bunda o guri, mas não teve nenhuma repercussão.

P - Desculpe-me voltar um pouquinho. Esse auxílio externo, da terapia, quer dizer que foi influencia puramente vinculada ao trabalho?

E - Naquela época ali, sim. Talvez se eu trabalhasse com uma outra coisa.

P - Que não fosse com aluno diretamente, por exemplo?

E - É, não e aluno assim desse nível. Não digo assim nem o aspecto econômico, eles não tem estrutura familiar então é tudo atirado, tudo misturado com tudo e isso é que mais influencia né, e também nesses lugares o tráfico de drogas é muito grande. Eles já na época dos ciclos e aí eles começaram a entender que eles poderiam entrar e sair da aula quando eles quisessem, se eles não fizessem aulas não ia influenciar, eles iriam passar no outro nível. Então eles diziam. Pra que estudar. Pra que isso se eu vou ali na rua, troco uma troxinha por não sei o que e eu consigo, pra que? Tudo em volta deles é o tráfico, então não tem. E é assim, se pegar todos os professores da prefeitura posso dizer, todo mundo é muito desestimulado. Eu acho que é uma coisa que tu até pode pegar um dado assim com os médicos da perícia médica da prefeitura que é tudo coisa de depressão. Tudo coisa de depressão.

P - Tu chegaste a entrar em licença-saúde por causa do teu trabalho?

E - Sim. Várias vezes. E assim, depressão e coisa na coluna. E aí que foi eu acho que, eu não sei se é o ciclo, só o ciclo ou como a sociedade tá ficando cada vez pior nessa parte, os marginalizadas estão ficando cada vez mais marginalizados, tu sabe como é a proposta dos ciclos?

P - Sim.

E - E aí, no Grande Oriente tinha muitos traficantes dentro da escola com cachorros enormes, já tinha muro, mas, não me lembro como eles entravam ali, tinha m fechado lá atrás. Não me lembro. E a divisão dessa parte é minha e aquela é tua, era por um tijolo né, e nós ali dando aula de educação física. Então qual é o professor, se a policia chega qual é o professor mais visado? Quem é que foi que mandou chamar a policia? Quem está ali fora. Isso que a gente nem fazia, a gente pegava e chamava algum aluno que não era, e vá chamar a direção que os caras estão aqui dentro, mas claro que eles sabiam que eram nós professores de educação física e começavam. As vezes, eles muito louco também resolviam entrar e trazer uma turma e traziam as bolas de basquete deles, que nem os americanos, com os rádios embaixo do braço, e entravam na quadra e não queriam saber. Estavam todos chapados, tu nem te metia né. Do lado, assim, perto do lugar que era para ser banheiro, mas que a gente nem deixava funcionar como banheiro que eles acabavam quebrando tudo era cheio de seringa, então quando eu tinha aula com criança pequena morria de medo. Imagina se fincasse né uma seringa.

P - Como era teu cotidiano nessa escola?

E - É a mesma grande oriente né.

P - Toda tua vida municipal foi no Grande Oriente?

E - É. EU não cheguei a sair do Grande Oriente. Fiquei todo o tempo no grande Oriente. Eu trabalhava de manha, fiquei 3 anos a tarde nesse Mariano Becker depois consegui passar esse regime para o grande oriente.

P - Tenho conversado com vários professores e eles se queixam muito desse desgaste até a ponto de dizerem para mim que não agüentam mais, que querem abandonar a profissão. Como tu vê o afastamento do professor da sala de aula? Porque às vezes eles estão na aula e não estão na sala. Parecem que suas aulas se tornam um papel em branco, assim. Como tu vê isso?

E - A minha repulsa foi acontecendo gradativamente até eu acordar pela manhã e começar a acordar com medo. Com medo, como aquela coisa da síndrome do pânico. Às vezes eu tomava café e voltava para cama. Já nem avisada que não ia. E teve várias vezes que eu cheguei até a frente do colégio, não entrava e voltava para casa. Tamanha assim a repulsa, porque com a terapia eu tentei mudar o meu jeito de ser, porque o que eu dava para eles já era muito, só o fato de eu dar atenção de conversar ficar olhando uma criança ali girar o bambolê, isso já era o bastante porque eles não têm isso, mas chegou ao ponto que isso aí não me satisfazia, não adiantava, e aí eu de novo, eu tentava programar as minhas aulas, ia pegar meus livros. Não. Vamos de novo, Vamos fazer de novo e aí eu via que quando eu dava aula de uma forma desgastante, assim a coisa física, eu não me sentia tão cansada do que como eu deixar ali e ficar olhando eles fazerem, eu só sugeria, vamos fazer isso, e isso me deixava muito cansada, muito cansada. Me tirava força e aí eu comecei a ter várias licenças médicas por motivos de depressão.

P - E a escola, a instituição não te proporcionou nenhum amparo?

E - Não. Nem a escola nem a prefeitura. Eu sei que a prefeitura tem um setor e tem uma pessoa que era muito boa que conversou comigo algumas vezes, mas isso já quando eu pedi a delimitação de tarefas que é um processo médico.

P - E agora, como está tua situação atual?

E - Eu estou com essa delimitação de tarefa que eu não preciso, tem muitos casos que as pessoas precisam voltar de tempos em tempos e conversar com o medico de novo para ver se precisa fazer, se tem que voltar par a aula, ou não. Meu caso não. Eu só volto a dar aula se eu achar que eu estou em condições que a coisa mudou, né. Vou trabalhar mais anos, mais 5 anos , mas não adianta, aí eu me aposento como quem não está em sala de aula né. Mas é uma coisa que...

P - Tu vais para a escola trabalhar

E - Mas agora em outra escola. Quando saiu a delimitação eu fui para a Saint Helaire. Eu gostei muito da Saint Helaire. O Pércio trabalha na Saint Helaire e o diretor é super legal. Ele quer que eu volte, mas a Smed não quer por coisas de burocracia assim, né e naquela época eu sentia que o Saint Helaire ainda era mais, os alunos eram mais não tão contaminados, eram mais puros ainda, tinha um que outro, e como foi para lá que foi quando fiquei delimitada, tinha uma coisa: eu não podia ver as pessoas dando aula de educação física, porque daí eu fui fazer um trabalho no Ecem é um trabalho de todas as coisa festivas da escola programar passeios, visita a museu e tudo isso. Daí, eu andava para lá, para cá eu não podia ver assim o pessoal dando aula. Eles estavam conseguindo dar aula e era uma coisa como a ultima psicóloga lá da época do processo disse para mim: estou com a impressão que eles te venceram. Os alunos te venceram. E é. Eu disse: è isso mesmo né. E lá no Saint Helaire, eu vi eles dando aula, os alunos fazendo as coisas, eu disse, estão conseguindo dar aula ainda, mas lá no grande oriente ninguém dava aula como a gente.

P - E essa troca de função de contato com o aluno para uma outra função amenizou a tua situação?

E - Desde criança eu tinha essa coisa de barulho, barulho, barulho, sempre, sempre, sempre. Amenizou porque claro que em escola tem barulho, mas eu pensava: não sou eu que tenho que parar com esse barulho, porque as vezes tu passava uma aula inteira. É uma coisa que não dá para entender. Porque eles adoram. Tu chega na porta da aula, eles batem palmas, vem te abraçar não sei o que aí tu precisa fazer a chamada. Tu começa a fazer a chamada já é um parto, depois que tu já conhece eles tu mesmo faz a chamada para não ter esse problema aí, mas enquanto tu vai dizer, ou comentar um jogo que tu viu na tv, ou as olimpíadas que estão chegando perto, eu não tenho um tom de voz muito alto, eu escrevia no quadro que enquanto eles não parassem não iriam para aula de educação física. E uns poucos falavam; Para aí, nós vamos perder a aula. Aí às vezes quando saía faltavas uns dez minutos. Eu não conseguia entender porque que eles faziam isso se era uma coisa que eles gostavam.

P - O teu desgaste foi muito grande neste período?

E - Foi muito grande. E a vontade e uma das coisas que eu falei ali que eu não engravidava. Eu queria ter um segundo filho, mas ainda bem que eu não tive nesse período e porque para mim só tinha duas alternativas: ou eu continuava ou eu me exonerava. Não tinha outra alternativa. E aí a minha diretora me disse: Porque não pede delimitação de tarefa?

Como uma fulana lá que tinha problema nos trigêmeos.

P - A tua intenção era se exonerar naquele momento?

E - Ah sim. Mas aí vinha toda a coisa que não dava né o salário eu ia fazer o que? Voltar para o mercado de trabalho da ginástica da coisa que anda a mil por hora. Mas a minha vontade era muito de me exonerar. Aí a diretora me disse, porque tu não pede isso né. Não vai ter problema, não vai diminuir teu salário, tu não vai ficar preocupada tu não está conseguindo cumprir a carga horária, e aí eu falei com a minha terapeuta e ela disse, sim claro que eu te dou, escrevo um laudo e a gente pede e eu acho que no outro mês eu engravidei.

P - Te tranqüilizante ao ponto engravidar. Tu achas que o trabalho foi a causa de não poder engravidar e ter mais filhos?

E - Sim claro. E tinha mais. Depois que eu consegui, muita gente de lá começou a me ligar dizendo que tava em menopausa precoce e que na verdade não e nada disso aí os médicos começam a tratar outras coisas e é isso.

P - Tu gostaria de dizer mais alguma coisa do que foi falado? Acrescentar ou completar algo?

E - Eu acho que não sei como poderia ser para a graduação, os professores tentarem preparar melhor os alunos durante a sua formação ou até isso, muitas vezes se falou de os professores não só de educação física, mas de todas as matérias serem pessoas da própria comunidade. O jeito de ser. Uma vez um médico perguntou, mas vem cá: Largam vocês assim num lugar desses sem apoio de psicólogo, psiquiatra porque para lidar com gente drogada tem que ser um psiquiatra que sabe que tal reação vem daquilo ali. Eu disse sim, a gente não tem a gente tem ir aprendendo tudo em silencio se informando e a gente precisa para a gente. Não tem, né. Então, ter, sei lá, um trabalho de mais infraestrutura nessa área médica para auxiliar os professores, bem mais próximo da escola.

P - Eu te agradeço pela atenção. Muito obrigado.

APÊNDICE F

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Experiências durante o ensino fundamental
2. Experiências durante o ensino médio
3. Limitações para esportes
4. Rótulo por ser filha de professor
5. Falta de iniciação desportiva na escola
6. Gosto pelo corpo – biologia do corpo
7. Escola de difícil acesso
8. Dificuldades de deslocamento
9. Características de personalidade do aluno
10. Escola x equipes de treinamento
11. Crítica à escola como reprodução do modelo capitalista
12. Proposta pedagógica ultrapassada para formação escolar atual
13. Dúvida sobre a EFI escolar enquanto aluno do ensino médio
14. Falta de uma seqüência pedagógica no trabalho de EFI escolar
15. Busca por especialização desportiva
16. Dispensa das aulas de EFI escolar
17. Influência da família para esporte especializado
18. Influência da mídia no esporte
19. Influência militar para o esporte
20. Esporte de competição em clubes paralelo à escola
21. Falta de convicção pela escolha da EFI
22. Falta de identificação com a EFI escolar enquanto aluna do ensino médio
23. Formação escolar em escola privada
24. Formação escolar em escola pública
25. Formação escolar em escola pública com localização privilegiada
26. Relação escola pública e privada
27. Relação esportiva escolar e escolas de especialização
28. Estigma da escola pública
29. Estrutura da instituição durante a formação escolar
30. Gosto pela EFI escolar

31. Falta de incentivo dos pais
32. Problemas de lesões durante a formação escolar
33. Escola como especialização desportiva
34. Experiências esportivas como aluno do ensino médio
35. Negação a profissão de professora
36. Opção por área médica
37. Influência da professora de EFI escolar
38. Influência do esporte na escolha profissional
39. Necessidade de fazer faculdade pública
40. Espelho na professora de EFI escolar
41. Prioridade de jogo nas aulas de EFI escolar
42. Professor amigo, porém limitado para transmitir conhecimento
43. Sonho pela profissão militar
44. Conquista de espaço esportivo durante serviço militar
45. Prioridade pela engenharia e não pela EFI
46. Ingresso na EFI através de testes físicos
47. Críticas ao critério de seleção para ingresso na EFI
48. Formação inicial paralela ao serviço militar
49. Identificação com o curso de EFI
50. EFI como relação social saudável
51. Esporte universitário como fator positivo para a profissão
52. Experiências profissionais enquanto aluno da graduação
53. Relacionamento acadêmico: Professores e alunos
54. Resistência dos pais x distância da faculdade
55. Influência negativa do pai x curso noturno
56. Falta de convicção na escolha do curso
57. Experiências construídas na luta e na prática
58. Busca de outras opções na área de trabalho para sobrevivência
59. Estímulos positivos do pai ao esporte de competição
60. História familiar vinculada ao esporte
61. Estímulo pessoal após perda familiar
62. O esporte como auto-afirmação
63. Atividade esportiva paralela ao curso de EFI
64. Necessidade de trabalho em outra atividade para sustento

65. Estímulos para prática do esporte escolar
66. Estágios enquanto aluno da EFI
67. Limitações técnicas e intelectuais dos professores de EFI na formação inicial
68. Discursos políticos enquanto aluno da formação inicial
69. Lembranças negativas da formação inicial
70. Oportunidades de trabalho durante a formação inicial
71. Surpresa da professora de EFI escolar
72. EFI escolar e participação dos alunos
73. Aula de EFI e valorização dos mais aptos
74. Exclusão nas aulas de EFI escolar
75. Inexperiência na formação inicial
76. Experiências advindas da própria origem social
77. Formação acadêmica como melhor época da vida
78. Lembranças positivas da formação inicial
79. Aprendizado técnico com colegas a graduação
80. EFI e realização de um sonho
81. Estratégias construídas frente aos desafios
82. Valorização do curso de EFI
83. Formação tecnicista e esportivizada
84. Formação inicial voltada para o alto-rendimento
85. Insatisfação dos alunos em relação a formação inicial
86. Dúvida sobre o curso escolhido
87. Suporte social durante a formação acadêmica
88. Formação inicial: prática x teoria.
89. Curso de formação inicial noturno
90. Faculdade x relação com drogas
91. Questão religiosa como apoio ao abandono das drogas
92. Busca de conselhos com professores da formação inicial
93. Formação inicial e interesse acadêmico
94. Falta de discussões sobre problemas da área durante a formação inicial
95. Formação inicial e estágio
96. Limitações de algumas cadeiras da formação inicial
97. Falta de supervisão durante o estágio
98. Importância do curso de formação inicial

99. Escola de EFI como segunda família
100. Formação inicial x entrada no mercado de trabalho
101. Formação Inicial x impacto no trabalho
102. Formação Inicial x distância da realidade escolar
103. Formação inicial para clientela pronta
104. Formação inicial x busca pelo conhecimento da área
105. Faculdade como suporte para atividades não escolares
106. Idealismo x formação acadêmica
107. Contato com alunos somente no final da formação inicial
108. Dificuldades encontradas pelo professor para área escolar
109. Dificuldades em início de carreira profissional
110. Início de trabalho docente em escola de formação crítica
111. Concepção do professor de EFI como educador
112. Atitudes do professor nas aulas de EFI
113. Dificuldades de transmitir conhecimentos adquiridos na graduação
114. Busca externa de conhecimento para enfrentar a realidade
115. O construir-se professor
116. Inexperiência durante a formação inicial
117. EFI e especialização
118. Aulas de EFI x criatividade dos professores
119. Experiências de trabalho com excluídos
120. Preparo para a realidade escolar
121. Expectativa positiva sobre o trabalho no município
122. Conteúdo da disciplina de EFI na escola previamente programado
123. Aceitação das aulas de EFI pelos alunos
124. Aumento de responsabilidade com a nova proposta municipal de ensino
125. Aulas de EFI e não participação dos alunos
126. Deboche dos alunos nas aulas de EFI
127. Melhor rendimento das aulas de EFI com separação de sexo
128. Enfrentamento do professor de EFI com a realidade
129. Mudança drástica na forma de ação do professor de EFI nas aulas
130. Apoio da direção da escola ao trabalho do professor de EFI
131. Diferenças de clientela da escola pública municipal e estadual
132. Professor de EFI x pesquisa social de periferia

133. Professores de EFI x relação com sindicato
134. Professores de EFI com formação política vinculada ao DCE
135. Formação inicial basicamente teórica
136. Limitações do estágio
137. Visão teórica do professor de EFI e distanciamento da prática
138. Professor de EFI x reprodução de aulas da formação inicial
139. Aspecto competitivo como marca de trabalho na EFI
140. Dúvida do professor de como agir
141. Professor de EFI e aula tradicional
142. Importância dos cargos de supervisor de EFI
143. Questionamentos do professor de EFI sobre a profissão
144. Experiência docente enquanto aluna acadêmica
145. Experiência do professor de EFI com adultos
146. Trabalho na rede pública estadual
147. Posicionamentos políticos-ideológicos dos professores de EFI
148. Regime de trabalho semanal do professor de EFI
149. Experiência profissional em clubes
150. Tempo se serviço no magistério público
151. Pensamento na aposentadoria
152. Experiências do professor de EFI em cargos administrativos
153. Ansiedade pelo concurso público municipal
154. Ingresso no município por concurso público
155. Ingresso na carreira com a proposta do construtivismo
156. Localização das escolas municipais
157. Estrutura precária da escola
158. Trabalho do professor de EFI vinculado a grupos ideológicos
159. Impacto com a realidade da clientela que tem que atender
160. Estresse com colegas de trabalho devido a posições políticas
161. Reflexos do ambiente no desempenho do aluno nas aulas
162. Frustração e decepção com a realidade encontrada
163. Aula de EFI escolar: predominância de futebol (guris); voleibol (gurias)
164. Reuniões constantes da disciplina de EFI
165. Liberdade do professor de EFI para expor suas idéias
166. EFI como trabalho em grupo

167. Desgaste emocional do professor de EFI
168. Desgaste do professor com atendimento à classe especial
169. Aparecimento de sintomas físicos e emocionais nos professores de EFI
170. Reações físicas osteomusculares e nervosas nos professores de EFI
171. Problemas de cordas vocais nos professores de EFI
172. Perda da autoridade do professor de EFI nas aulas
173. Características específicas de cada escola
174. Dificuldades para aceitação à nova proposta de ciclos
175. Construção do conselho escolar
176. Característica democrática da escola
177. Participação da família na vida escolar
178. Imposição da nova proposta dos ciclos
179. Obrigatoriedade das escolas a ciclar
180. Posição unilateral da direção da escola para ciclar
181. Escola ciclada e rebeldia dos professores
182. Preocupação e insegurança no trabalho
183. Falta de orientação aos professores de EFI por parte da instituição
184. Dedicção exclusiva ao município
185. Pânico com a realidade encontrada nas escolas
186. Medo do professor de EFI para retornar ao trabalho
187. Violência como fatos comuns na comunidade
188. Violência dos alunos com setores da escola
189. Agressividade dos alunos durante as aulas de EFI
190. Ameaças dos alunos ao professor de EFI
191. Utilização de medicamentos antidepressivos por parte do professor
192. Falta de higiene básica dos alunos
193. Reflexos da desorganização familiar nas aulas de EFI
194. Tomada de espaços físicos para EFI pelos marginais
195. Tendência do professor de EFI ao abandono da carreira
196. A questão ética como forma de permanecer dando aulas de EFI
197. Veto da direção da escola para participação em eventos esportivos
198. Intervenção esporádica da direção da escola com a marginalidade
199. Intervenção policial na escola como forma de recuperar espaços
200. Tentativa de reorganização da disciplina de EFI na escola

201. Dificuldades de articulação coletiva da EFI
202. Contingências: o não querer fazer do aluno
203. Tendência ao isolamento do professor de EFI
204. Perda da iniciativa do professor de EFI
205. Sentimentos de impotência do professor de EFI
206. Escala de professores para controle do recreio
207. Preferência do professor em dar aula de EFI para séries iniciais
208. Visão do professor de EFI sobre aulas tradicionais conservadoras
209. Manutenção dos princípios adquiridos na formação inicial
210. Desafio do professor de EFI como agente transformador
211. Ambiente escolar x preocupação familiar
212. Pais de alunos vinculados ao crime
213. Reflexo da situação social dos alunos nas aulas de EFI
214. Estresse pessoal do professor transferido para o trabalho
215. Desinteresse dos pais em relação aos filhos
216. Relação: Estado x Município
217. Relação do professor com diferentes faixas etárias
218. Relacionamento dos professores de EFI e setores da escola
219. Relacionamento dos professores de EFI com os colegas de trabalho
220. Relação coordenação da EFI e alunos
221. Professor de EFI x auxílio econômico e material do para os alunos
222. Angústia e ansiedade do professor no ambiente escolar
223. Aulas livres como forma de amenizar pressões no trabalho
224. Adaptação do professor de EFI ao trabalho proposto pela instituição
225. Falta de interesse da instituição com a qualidade da aula de EFI
226. Insatisfação do professor de EFI com problemas burocráticos
227. Burocracia escolar como limitante para a ação do professor
228. Desmotivação do professor para o trabalho
229. Falta de realização pessoal no trabalho
230. Trabalho do professor de EFI sob pressão e ameaça
231. Esforço inútil do professor para transmitir algo positivo aos alunos
232. Sobrecarga de trabalho do professor de EFI
233. Estratégias de prevenção física e emocional do professor de EFI
234. Intenção do professor de EFI de transferir-se de escola

235. Falta de estímulos da instituição aos professores
236. Aumento da carga horária por problemas econômicos
237. Atividades paralelas a EFI para compensação econômica
238. Avaliação da EFI por outros setores da escola
239. Estímulo da família para o abandono da profissão
240. Professor de EFI x trabalho de diagnóstico social
241. Insensibilidade da direção da escola pelo trabalho da EFI
242. Exemplos de reações emocionais em colegas da área
243. Esgotamento físico/psíquico do professor
244. Estresse do trabalho cotidiano
245. Tensão durante as aulas de EFI
246. Tolerância do professor de EFI durante as aulas
247. Sofrimento do professor por não conseguir resolver problemas comuns
248. Baixa auto-estima do professor de EFI
249. Consumo de bebidas alcoólicas pelo professor de EFI
250. Desinteresse dos alunos pelas aulas de EFI
251. Repercussão do acúmulo de sintomas na saúde do professor de EFI
252. Absenteísmo dos professores de EFI
253. Impotência do professor de EFI
254. Improvisação do professor de EFI pela escassez de material
255. Preocupação do professor com a implantação dos ciclos
256. Expectativa do professor em transferir-se de escola
257. Falta de controle de material didático para aulas de EFI
258. Roubo de material didático da escola
259. Invasão da escola por marginais e bandidos procurados
260. Fuga dos professores da escola devido a invasão de marginais
261. Influência das drogas nos alunos
262. Convivência com visitas constantes da polícia e marginais
263. Estratégias utilizadas pelos alunos para não fazerem aulas de EFI
264. Aulas de EFI como momento para contato com traficantes
265. A droga como deteriorização da escola
266. Aula de EFI como desabafo dos alunos
267. Estresse e descontrole do professor de EFI nas aulas
268. Transtornos cardiovasculares no professor de EFI

269. Busca de terapia de apoio pessoal
270. Importância de apoio psicológico externo (terapia)
271. Dificuldades do professor de separar problemas pessoais e de trabalho
272. Professores de EFI e pedidos de biometria
273. Exigências e dedicação para a família
274. Necessidade emocional de ficar perto da família
275. Necessidade do uso de remédios antidepressivos
276. Apoio em Deus para evitar suicídio
277. Exemplos de abandono da prática docente municipal
278. Limitações do professor de EFI
279. Acúmulo de turmas nas aulas de EFI
280. Tempo de recomposição emocional do professor
281. Tempo muito grande para deslocamento aos locais de trabalho
282. Interferência da vida pessoal na vida profissional do professor de EFI
283. Imposição dos ciclos pelo governo municipal
284. Negação do governo municipal ao processo histórico de governos anteriores
285. A escola como limitante de trabalho
286. Pontos positivos da escola ciclada
287. Qualidades dos ciclos somente como discurso teórico do governo
288. Crédito a nova proposta de ensino por ciclos de formação
289. A escola como trampolim para uma vida melhor
290. Necessidade de interdisciplinaridade na escola ciclada
291. EFI como momento de lazer do aluno
292. EFI x questões religiosas
293. O lúdico como forma de trabalho do professor de EFI
294. Ironia dos alunos sobre as aulas de EFI
295. Falta de maior debate interno sobre os ciclos
296. Pontos negativos da escola ciclada
297. Falta de um currículo m
298. Reflexos do trabalho na vida pessoal do professor
299. A missão da instituição frente ao trabalho docente
300. Critérios de avaliação da escola ciclada
301. Avaliação: notas x pareceres
302. Comportamento dos alunos nas aulas de EFI

303. Avaliação ligada à participação
304. Trabalho docente x processo de avaliação
305. Desgaste do professor devido a nova forma de avaliação dos ciclos
306. Desgaste do professor com setores administrativos da escola
307. Avaliação x solicitação dos pais
308. Discussão dos professores sobre diferentes propostas de ensino
309. Limitações da escola ciclada
310. Regime especial de trabalho no município
311. O perfil da EFI na escola ciclada
312. Falta de estrutura social básica da comunidade
313. Negociação com os alunos para aulas de EFI
314. Retorno às aulas após licença-saúde por motivos emocionais
315. Poucas condições materiais para aulas de EFI
316. Falta de isolamento de áreas específicas para aulas de EFI
317. Professores de EFI visados pelo tráfico e marginalidade
318. Professor de EFI não é o salvador da pátria
319. Problemas de drogas no interior da escola
320. Medo do professor em relação aos alunos maiores
321. Falta de recursos humanos preparados para trabalho na periferia
322. Dificuldades para dar aulas de EFI condições climáticas adversas
323. Dificuldades do professor de EFI com turmas especiais
324. Diminuição da capacidade física do professor de EFI
325. Discriminação do professor de EFI após os 40 anos
326. Sobrecarga de responsabilidade ao professor de EFI
327. EFI somente como forma de manter os alunos ocupados
328. Predominância do jogo nas aulas como forma de auto-ajuda
329. Falta de organização e planejamento das aulas de EFI
330. Necessidade de tornar-se “professor-bola” para amenizar dificuldades
331. Falta de recursos econômicos para subsidio à terapia
332. Falta de prazer no trabalho de EFI escolar
333. Necessidade de pedido para delimitação de tarefa
334. Opção por outra função na escola
335. Decisão de não dar mais aulas de EFI
336. EFI fica como segundo plano

337. Visão dos alunos sobre a EFI
338. Gosto dos alunos pelo voleibol
339. Futebol supera outros esportes
340. Escola como válvula de escape dos alunos
341. Projeção dos professores sobre o futuro do processo educativo
342. Função da escola como formadora de valores
343. União da classe de EFI como forma de superar dificuldades
344. Escola como única responsável pela educação dos filhos
345. Indisciplina dos alunos x conselho tutelar
346. Escola com responsabilidades múltiplas
347. Escola x limites dos alunos
348. Escola como responsável pela educação dos filhos
349. Revolta de professores com o “professor-bola”
350. Desmotivação leva a acomodação no trabalho
351. Destruição de patrimônio dos professores de EFI
352. Desesperança dos professores de EFI com o futuro educacional
353. Reflexos da família no comportamento dos alunos
354. Os ciclos como causa de esgotamento profissional
355. Distanciamento da instituição com os professores da EFI
356. Seminários oferecidos estão longe da realidade escolar
357. Utilização dos alunos como marketing da escola ciclada
358. Alunos como massa de manobra para defesa dos ciclos
359. Paciência e perseverança do professor de EFI
360. Dificuldades do professor em administrar as aulas de EFI
361. Adaptação à nova filosofia de trabalho na escola
362. Processo pedagógico já definido
363. Escola x organização tradicional
364. EFI com forma de resgate de valores sociais
365. EFI x socialização
366. EFI x envolvimento afetivo
367. EFI x contato exterior com a comunidade
368. EFI x outros cargos e tarefas
369. Experiências dos professores de EFI em cargos diretivos
370. EFI x idealismo

371. Amadurecimento pessoal do professor de EFI no trabalho
372. Autonomia e comprometimento da EFI com os alunos
373. Acúmulo de funções dos professores de EFI
374. EFI e troca de função
375. Funções diferentes do professor de EFI em turnos de trabalho diferentes
376. EFI como forma de integração com os alunos
377. EFI x reformas da previdência propostas pelo governo federal
378. Crítica do professor ao papel educacional do país
379. Dificuldade de relacionamento com a comunidade
380. Relação salarial: estado x município
381. Questão salarial: compensação financeira em trabalhar no município
382. Salário compensa o sacrifício do professor
383. Liberdade de trabalho: estado x município
384. Professor de EFI e status social
385. Reflexos na qualidade do trabalho com aumento da auto-estima
386. Expectativa de que com a aposentadoria será melhor
387. Despreocupação com as aulas pela proximidade da aposentadoria
388. Projetos e limitações de trabalho
389. Exoneração da função pública estadual
390. Tempo para reuniões pedagógicas
391. Escassez de tempo para qualificação profissional
392. Intercâmbio entre os professores de outras áreas
393. Relação de autoridade: estado x município
394. Escola e segurança dos pais em relação aos alunos
395. Valorização da escola pela comunidade
396. Autonomia do professor de EFI nas aulas
397. Criatividade do professor de EFI na escola
398. Professor de EFI e capacidade de agregação
399. Professor de EFI e sensibilidade
400. Questões de autoconhecimento sobre a função do professor de EFI
401. Estratégias utilizadas pelo professor para dar aula
402. Liberdade x responsabilidade
403. Condições socioeconômicas dos alunos
404. Limitações de ações preventivas por parte da mantenedora

405. Conseqüências do trabalho da escola ciclada na saúde do professor
406. Ansiedade e espera pela aposentadoria
407. Tempo extra de trabalho (pedágio) para aposentadoria
408. Desistência do professor de EFI do contato com alunos
409. Delimitação de tarefas no trabalho do professor
410. Dificuldades de engravidar devido ao estresse do trabalho
411. Intenção do professor de EFI de exonerar-se do trabalho docente
412. Mecanismos de defesa do professor ao estresse emocional diário
413. Queda da resistência física e psíquica do professor de EFI
414. Doença como reflexo causado pelo trabalho cotidiano

ANEXO A

Portaria nº 1339/GM Em 18 de novembro de 1999.

O Ministro de Estado da Saúde, no uso de suas atribuições, e considerando o artigo 6º, parágrafo 3º inciso VII da Lei nº 8.080/90, que delega ao Sistema Único de Saúde - SUS a revisão periódica da listagem oficial de doenças originadas no processo de trabalho;

a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 220, de 05 de maio de 1997, que recomenda ao Ministério da Saúde a publicação da Lista de Doenças relacionadas ao Trabalho;

a importância da definição do perfil nosológico da população trabalhadora para o estabelecimento de políticas públicas no campo da saúde do trabalhador, resolve:

Art. 1º Instituir a Lista de Doenças relacionadas ao Trabalho, a ser adotada como referência dos agravos originados no processo de trabalho no Sistema Único de Saúde, para uso clínico e epidemiológico, constante no Anexo I desta Portaria.

Art. 2º Esta lista poderá ser revisada anualmente.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ SERRA

LISTA DE DOENÇAS RELACIONADAS AO TRABALHO

RELAÇÃO DE AGENTES OU FATORES DE RISCO DE NATUREZA OCUPACIONAL, COM AS RESPECTIVAS DOENÇAS QUE PODEM ESTAR COM ELES RELACIONADAS

TRANSTORNOS MENTAIS E DO COMPORTAMENTO RELACIONADOS COM O TRABALHO (Grupo V da CID-10)

DOENÇAS	AGENTES ETIOLÓGICOS OU FATORES DE RISCO DE NATUREZA OCUPACIONAL
Demência em outras doenças específicas classificadas em outros locais (F02.8)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manganês (X49.-; Z57.5) (Quadro 15) ▪ Substâncias asfixiantes: CO, H₂S, etc. (seqüela) (X47.-; Z57.5) (Quadro 17) ▪ Sulfeto de Carbono (X49.-; Z57.5) (Quadro 19)
Delirium, não sobreposto a demência, como descrita (F05.0)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brometo de Metila (X46.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 13) ▪ Sulfeto de Carbono (X49.-; Z57.5) (Quadro 19)
Outros transtornos mentais decorrentes de lesão e disfunção cerebrais e de doença física (F06.-): Transtorno Cognitivo Leve (F06.7)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolueno e outros solventes aromáticos neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 3) ▪ Chumbo ou seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.5) (Quadro 8) ▪ Tricloroetileno, Tetracloroetileno, Tricloroetano e outros solventes orgânicos halogenados neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 13) ▪ Brometo de Metila (X46.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 13)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manganês e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.5) (Quadro 15) ▪ Mercúrio e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 16)
Transtornos de personalidade e de comportamento decorrentes de doença, lesão e de disfunção de personalidade (F07.-): Transtorno Orgânico de Personalidade (F07.0); Outros transtornos de personalidade e de comportamento decorrentes de doença, lesão ou disfunção cerebral (F07.8)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolueno e outros solventes aromáticos neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 3) ▪ Tricloroetileno, Tetracloroetileno, Tricloroetano e outros solventes orgânicos halogenados neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 13) ▪ Brometo de Metila (X46.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 13) ▪ Manganês e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.5) (Quadro 15) ▪ Mercúrio e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 16) ▪ Sulfeto de Carbono (X49.-; Z57.5) (Quadro 19) ▪ Outros solventes orgânicos neurotóxicos (X46.-; X49.-; Z57.5)
Transtorno Mental Orgânico ou Sintomático não especificado (F09.-)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolueno e outros solventes aromáticos neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 3) ▪ Tricloroetileno, Tetracloroetileno, Tricloroetano e outros solventes orgânicos halogenados neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 13) ▪ Brometo de Metila (X46.-; Z57.5) (Quadro 13) ▪ Manganês e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.5) (Quadro 15) ▪ Mercúrio e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 16) ▪ Sulfeto de Carbono (X49.-; Z57.5) (Quadro 19) ▪ Outros solventes orgânicos neurotóxicos (X46.-; X49.-; Z57.5)
Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso do álcool: Alcoolismo Crônico (Relacionado com o Trabalho) (F10.2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas relacionados com o emprego e com o desemprego: Condições difíceis de trabalho (Z56.5) ▪ Circunstância relativa às condições de trabalho (Y96)
Episódios Depressivos (F32.-)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolueno e outros solventes aromáticos neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 3) ▪ Tricloroetileno, Tetracloroetileno, Tricloroetano e outros solventes orgânicos halogenados neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 13) ▪ Brometo de Metila (X46.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 13) ▪ Manganês e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.5) (Quadro 15)
Reações ao “Stress” Grave e Transtornos de Adaptação (F43.-): Estado de “Stress” Pós-Traumático (F43.1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho : reação após acidente do trabalho grave ou catastrófico, ou após assalto no trabalho (Z56.6) ▪ Circunstância relativa às condições de trabalho (Y96)
Neurastenia (Inclui “Síndrome de Fadiga”) (F48.0)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolueno e outros solventes aromáticos neurotóxicos (X46.-; Z57.5) (Quadro 3) ▪ Tricloroetileno, Tetracloroetileno, Tricloroetano e outros solventes orgânicos halogenados (X46.-; Z57.5) (Quadro 13) ▪ Brometo de Metila (X46.-; Z57.4 e Z57.5) (Quadro 13)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manganês e seus compostos tóxicos (X49.-; Z57.5) (Quadro 15)
Outros transtornos neuróticos especificados (Inclui “Neurose Profissional”) (F48.8)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas relacionados com o emprego e com o desemprego (Z56.-): Desemprego (Z56.0); Mudança de emprego (Z56.1); Ameaça de perda de emprego (Z56.2); Ritmo de trabalho penoso (Z56.3); Desacordo com patrão e colegas de trabalho (Condições difíceis de trabalho) (Z56.5); Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho (Z56.6)
Transtorno do Ciclo Vigília-Sono Devido a Fatores Não-Orgânicos (F51.2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Problemas relacionados com o emprego e com o desemprego: Má adaptação à organização do horário de trabalho (Trabalho em Turnos ou Trabalho Noturno) (Z56.6)</i> ▪ Circunstância relativa às condições de trabalho (Y96)
Sensação de Estar Acabado (“Síndrome de Burn-Out”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) (Z73.0)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritmo de trabalho penoso (Z56.3) ▪ Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho (Z56.6)