

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO DE AZAMBUJA GUTERRES

**EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA DE BEM-
ESTAR PARA UNIDOCENTES DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS**

PORTO ALEGRE

2011

RODRIGO DE AZAMBUJA GUTERRES

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA DE BEM-ESTAR PARA UNIDOCENTES DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

PORTO ALEGRE

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G983e Guterres, Rodrigo de Azambuja
Educação física nas séries iniciais: uma proposta
de bem-estar para unidocentes do município de
Alegrete-RS. / Rodrigo de Azambuja Guterres. – Porto
Alegre, 2011.
90 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade
de Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação Física – Ensino Fundamental.
3. Bem-Estar. I. Santos, Bettina Steren dos.
II. Título.

CDD 372.86

Bibliotecária responsável:

Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437 – E-mail: norma.abnt@gmail.com

RODRIGO DE AZAMBUJA GUTERRES

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA DE BEM-ESTAR PARA UNIDOCENTES DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 26 de agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS (Orientadora)

Prof. Dr. Juan José Mosquera – PUCRS

Prof. Dr. Nelson Schneider Todt - PUCRS

PORTO ALEGRE

2011

Dedico esta Dissertação para a minha maior referência de bondade e ternura, a minha mãe Ilca. (In Memoriam) e para minha filha que chegou durante este desafio: Maria Clara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Primeiramente agradeço todo o carinho e a compreensão da minha amada esposa que me acompanhou e me incentivou durante toda essa trajetória: Clarissa Lopes.

Agradeço do fundo de meu coração aos homens da minha família, meu pai Ivan e meu irmão Rafael, pelo apoio e pela presença na minha vida.

À minha dinda, amiga e incentivadora pelo carinho, pelos conselhos, pela hospitalidade e pelos momentos de alegria nesses dois anos, obrigado Dinda Laura.

À minha orientadora, Dr. Bettina Steren dos Santos, que de uma maneira muito singular soube conduzir esse processo com extrema sabedoria e capacidade, obrigado pelos ensinamentos.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, todos os docentes e equipe administrativa, pela receptividade e acolhida a mim conferida em todo o período do Mestrado.

Ao Prof. Juan Mosquera pelo exemplo de ser humano, por sua sabedoria e afetividade que contagia, incentiva e que faz diferença na formação do ser. Obrigado por iluminar e conduzir meu caminho.

Ao Prof. Claus Dieter Stobäus, pelos inúmeros exemplos de competência, dinamismo e criatividade que acompanharão minha vida profissional.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado que de maneiras diferentes, contribuíram e ampliaram minha visão de educador.

Agradeço especialmente ao colega Rafael Eduardo Schmitt pelo apoio nos momentos de maiores dificuldade, obrigado pela dedicação.

A amiga, parceira e meu maior exemplo profissional, que esteve e está comigo sempre, Muito Obrigado Prof^a Maria Lúcia.

À Universidade da Região da Campanha pelo incentivo e pela oportunidade que me deu durante todo esse período, muito obrigado por fazerem possível a realização deste sonho.

Grato pelo carinho.

À Secretaria de Educação e Cultura do município de Alegrete pela oportunidade e apoio na realização deste trabalho.

Aos meus amigos por entenderem e compreenderem minha ausência e silêncio em muitos momentos.

A Deus que me deu a oportunidade da Vida.

A todos meu muito obrigado!

RESUMO

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. A presente pesquisa teve como propósito verificar os níveis de satisfação e motivação unidocente das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS, bem como, relacionar a percepção das unidocentes quanto à inclusão de um profissional de Educação Física nas aulas. O presente estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa de campo, de caráter descritivo quanti-qualitativa. A população alvo deste estudo foi composta por professores unidocentes das séries iniciais do município de Alegrete – RS. A amostra, para a análise quantitativa, foi composta por 106 professores de ambos os sexos, unidocentes das séries iniciais da rede pública municipal. Para a análise qualitativa foi definido aleatoriamente dez (10) professores unidocentes. O estudo foi dividido em duas partes, a primeira foi à verificação dos níveis de satisfação e motivação dos unidocentes por meio de questionário construído por Santos (2011). A segunda parte do estudo englobou uma entrevista com questões abertas. Observando os dados em relação ao perfil dos unidocentes, percebe-se o predomínio do gênero feminino na atuação em séries iniciais, bem como a grande experiência e qualificação na atuação profissional. Os resultados indicam que a maioria dos participantes do estudo está satisfeito com a profissão escolhida, sentem-se seguros com seu trabalho no cotidiano e importam-se com o reconhecimento dos colegas e da instituição onde trabalha. Destacam ainda a importância da família e de bons exemplos de professores no processo da formação profissional. Os unidocentes se dizem satisfeitos em geral, principalmente em relação a carga-horária e a autonomia e independência. O aspecto de descontentamento dos unidocentes se debruça sobre o salário, onde existe insatisfação e descontentamento pela maioria dos entrevistados. Para realizar a análise dos dados qualitativos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2007). Tendo uma relação direta com a satisfação, motivação, mal-estar e bem-estar, estabeleceram-se as seguintes categorias para análise: o ambiente de bem-estar unidocente; o cotidiano do trabalho docente; a Educação Física nas séries iniciais. Quase a totalidade dos 10 participantes dos questionamentos destaca como ponto fundamental do bem-estar unidocente a afetividade, o bom relacionamento e a realização profissional. Observou-se na fala das unidocentes, como aspecto positivo da unidocência, as relações interpessoais e a constituição de laços afetivos como ponto de bem-estar. Essas considerações destacam a importância dessa investigação, no diagnóstico dos problemas que enfrentam os professores unidocentes e na sugestão de implantação de um

profissional de Educação Física em conjunto as unidocentes como proposta de bem-estar dos professores e no desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Séries Iniciais. Bem-Estar.

ABSTRACT

The problems facing the teaching profession are not new, not even original, find themselves connected to the very origin, to the historical development and social value of his occupation. This study aimed to verify certain levels of satisfaction and motivation of initial series of municipal public Alegrete - RS, as well as the perception of unidocents relate to the inclusion of professional physical education classes. The present study is characterized like a field research, a descriptive quantitative and qualitative. The target population of this study was composed of teachers unidocents of initial series educationers of the city of Alegrete - RS. The sample for the quantitative analysis consisted of 106 teachers of both sexes, unidocents from initial series of municipal public. For the qualitative analysis was chosen randomly unidocentes 10 teachers. The study was divided in two parts, the first was to check the levels of satisfaction and motivation of unidocents through a questionnaire constructed by Santos (2011). The second part of the study included an interview with open questions. Looking at the data in relation to the profile of unidocents, notice the predominance of the female role in the initial series, as well as the vast experience and expertise in professional activities. The results indicate that the majority of study participants are satisfied with their chosen profession, they feel safe with their work in daily life and care about recognition from peers and the institution where they work. Highlight the importance of family and good examples of teachers in the process of training. The unidocents say they are satisfied in general, especially in relation to the load-clockwise and the autonomy and independence. The appearance of discontent unidocents focuses on wages, where there is dissatisfaction and discontent by the majority of respondents. To perform the analysis of qualitative data, we used the technique of content analysis by Bardin (2007). Having a direct relationship with the satisfaction, motivation, malaise and well-being, settled in the following categories for analysis: the atmosphere of well-being unidocent; the daily work of teachers, physical education in elementary grades. Almost all the questions out of 10 participants as a key point of the welfare unidocent affection, good relationships and job satisfaction. It was observed in the speech of unidocents as positive aspect of unidocence, interpersonal relations and the formation of bonding as a point of well-being. These considerations highlight the importance of this research, the diagnosis of the problems facing teachers and unidocents suggestion to implement a physical education professional unidocents together as a proposal for the welfare of teachers and in motor and cognitive development of students.

Keywords: Physical Education. Initial Series. Welfare.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Para mim, é mais importante poder trabalhar naquilo que me interessa do que ganhar muito dinheiro.....	54
Gráfico 2 - Se não sei como fazer alguma coisa, não a faço por medo de me sentir envergonhado.....	56
Gráfico 3 - Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelos meus colegas e pela instituição na qual trabalho.....	56
Gráfico 4 - Reconheço que minha família desempenhou um papel importante na minha formação profissional como docente	57
Gráfico 5 - Os exemplos de bons professores me ajudaram na minha prática docente	58
Gráfico 6 - Considero que o ato de ensinar me satisfaz pessoalmente.....	59
Gráfico 7 – Salário.....	60
Gráfico 8 - Carga Pedagógica.....	61
Gráfico 9 - Autonomia e Independência.....	63
Gráfico 10 - Apreciação e reconhecimento dos outros pelo meu trabalho.....	63
Gráfico 11 - Satisfação Geral	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Definição de Stress, Eutresse e Distress.....	31
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
1.1 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	17
1.2 CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR.....	18
2 AMPLIANDO O CONHECIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE	19
2.2 A SATISFAÇÃO E A MOTIVAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE.....	22
2.3 O MAL-ESTAR DOCENTE.....	31
2.3.1 Causas do Mal-Estar Docente	34
2.3.1.1 Fatores de Segunda Ordem.....	35
2.3.1.2 Fatores de Primeira Ordem.....	36
2.3.2 Consequências do Mal-Estar Docente	37
2.4 ESTRATÉGIAS PARA O BEM-ESTAR UNIDOCENTE	39
2.5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SALA DE AULA.....	43
2.5.1 Psicomotricidade.....	46
2.5.2 Desenvolvimento Motor	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO	49
3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES.....	50
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	53
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES UNIDOCENTES.....	53
4.2 GRAU DE CONCORDÂNCIA EM RELAÇÃO A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	53
4.3 SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO.....	59
4.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS.....	65
4.4.1 O ambiente de Bem-estar unidocente	66
4.4.2 O mal-estar no cotidiano docente.....	68
4.4.3 A Educação Física nas séries iniciais	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS	74
REFERÊNCIAS	76

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa Secretaria de Educação e Cultura de Alegrete-RS.....	83
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	84
APÊNDICE C – Questionário com questões abertas	85
ANEXO A – Questionário níveis de satisfação e motivação de docentes	86

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho de pesquisa, do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), está ligado à Linha de Pesquisa *Pessoa e Educação*, teve como propósito pesquisar a satisfação e a motivação de unidocentes da rede pública municipal de Alegre-RS e sua relação com a presença de um educador físico nas séries iniciais.

A temática focalizada nesta investigação é a satisfação e a motivação de unidocentes. A partir das reflexões realizadas nos pressupostos teóricos, interligados com os dados coletados, esse estudo poderá contribuir para a comunidade escolar. As questões da pesquisa se baseiam em: quais os níveis de satisfação e motivação apresentados pelos unidocentes? A presença de um educador físico pode proporcionar Bem-estar nos unidocentes? De que forma os unidocentes se posicionam em relação à presença de educador físico nas aulas?

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada *má qualidade* do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações (SANTOS, STOBÄUS e MOSQUERA, 2007).

Na profissão docente há a presença de duas situações: o bem-estar e o mal-estar. O primeiro retrata a realização profissional, tornando a profissão docente belíssima: o professor comprometido, feliz, ensinando e aprendendo com prazer; por outro lado, o segundo pode transformar-se numa relação destrutiva, afetando o professor e o aluno, levando-o a adoecer, ficar esgotado e estressado, o que pode ocasionar o abandono da profissão.

O conceito de bem-estar pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (JESUS, 2007)

O bem-estar dos professores, como destaca Jesus (2001), passa também pela atitude positiva dos próprios em relação a seus alunos, a seus colegas, inclusive a si próprios, no plano de trabalho em equipe, o que pode contribuir de forma decisiva para a realização profissional.

As fontes de satisfação, que permitem o estabelecimento de vínculos prazerosos com o trabalho e com a escola, determinam a qualidade do educador, pois Hargreaves e Fullan (2000) destacam a importância de se identificar as fontes de satisfação do trabalho para que estas possam servir de “encorajamento dos professores”, no sentido de auxiliarem no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério.

A conceituação do mal/bem estar encontra-se presente em algumas obras. Para Jesus (2007), os professores são os profissionais que possuem mal-estar mais elevado. Este se conceitua a partir da realidade apresentada, como: a insatisfação profissional, o stress, o absenteísmo, o baixo empenho profissional, o desejo de abandono da profissão docente e, em estados mais graves, a depressão. Além disso, o autor aponta estratégias para superar o mal-estar e construir um bem-estar.

Ele sugere, inicialmente, que a pessoa necessita reconhecer a existência do mal-estar em si, compreendendo os sintomas e identificando os fatores que contribuem para tal situação, e, por fim, desenvolver programas personalizados para a sua redução. O trabalho em equipe e a formação docente podem ser formas para saber lidar com o stress e constituir o bem-estar. Ou seja, é importante o professor utilizar estratégias para enfrentar as dificuldades e as exigências profissionais, tornando-se uma pessoa resiliente, motivada e mais feliz.

Mal-estar segundo Esteve (1984, 1994, 1999) se refere aos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela.

Para Santos, Stobäus e Mosquera (2007), entre as causas do Mal-estar docente podemos assinalar a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho de qualidade, se acrescem as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; – trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o ensinar e é fator de fadiga; – descrença no ensino como aspecto de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; – modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

O interesse em realizar um estudo sobre a satisfação e motivação unidocente e sua relação com o profissional de Educação Física nas séries iniciais, surgiu a partir das minhas experiências profissionais quando pude conviver com docentes das séries iniciais onde a carga de trabalho apresenta inúmeros problemas, como a falta de estrutura física e material, número de alunos por turma bastante alta, falta de carga horária para planejamento e organização das aulas, entre outros, contribuindo assim para uma visível presença de um grande mal-estar, com professores estressados, com dificuldades interpessoais e falta de motivação.

Por outro lado, por meio da minha prática de pesquisador, pude perceber que quando esses docentes realizavam atividades em conjunto com outros profissionais, rendiam melhores no seu cotidiano, com mais dinamismo e motivação. A presença de outros profissionais conjuntamente nas turmas de séries iniciais, por meio de projetos, caracterizava uma sensação de “esforço dividido”, impactando uma sensação de segurança e tranquilidade. No Brasil, estudos sobre satisfação, motivação, mal-estar e o bem-estar docente são raros e, ainda assim, estão mais voltados para os professores do ensino fundamental – séries finais, do ensino médio e ensino superior. Além disso, as pesquisas na área de satisfação e motivação comprovam a existência do problema e, sobretudo, revelam um quadro preocupante, no que diz respeito ao exercício da docência, diante do aumento do mal-estar entre os professores.

Definir as evidências de satisfação e motivação de unidocentes das séries iniciais no município de Alegrete – RS e estabelecer uma relação com a presença de um profissional de Educação Física nas séries iniciais parece ser um importante tema de debate para o meio acadêmico, e estando ciente da relevância do estudo e da urgência em suprir lacunas e posições sobre esta temática, espera-se que os resultados obtidos nesse trabalho possam contribuir para a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, possibilitou-se elaborar o seguinte questionamento:

Quais os níveis de satisfação e motivação das unidocentes das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS e suas percepções sobre a presença de um profissional de Educação Física em sala de aula?

1.1 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com base na problemática apresentada a Dissertação teve como objetivo geral:

Verificar os níveis de satisfação e motivação das unidocentes das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS e suas percepções sobre a presença de um profissional de Educação Física em sala de aula.

Os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- a) descrever os níveis de motivação unidocentes a partir do grau de concordância referente à sua prática profissional;
- b) identificar o grau de satisfação das unidocentes em relação ao seu trabalho;

- c) analisar a percepção das unidocentes sobre a presença de um profissional de Educação Física nas aulas das séries iniciais.

1.2 CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR

A partir dos objetivos propostos, definiu-se primeiramente um aprofundamento no tema, buscando organizar o referencial teórico de uma forma que orientasse o leitor a uma imersão no conteúdo dessa Dissertação. Para isso dividiu-se o segundo capítulo em quatro momentos: o primeiro, em um resgate da profissão e da formação docente, onde a formação não é construída por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho com reflexão crítica sobre suas práticas. O segundo, uma análise sobre a satisfação docente, evidenciando as causas e as conseqüências do mal-estar docente. No terceiro momento uma abordagem sobre a motivação nos processos educacionais e por fim algumas considerações sobre a importância da Educação Física nas séries iniciais.

No terceiro capítulo explicita-se o desenvolvimento metodológico realizado, o qual se pautou, fundamentalmente, pelo método quanti-qualitativo. Neste capítulo foram esclarecidos todos os procedimentos metodológicos para a realização da investigação, onde primeiramente analisou-se os dados quantitativos coletados a partir de questionário específico sobre os níveis de satisfação e motivação docente e posteriormente realizou-se a análise qualitativa, por meio dos métodos de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2007).

O capítulo quarto buscou-se analisar e discutir os inúmeros dados coletados na investigação. Devido à densidade e a quantidade de informações apuradas, procurou-se organizar a apresentação em diversas seções, permitindo ao leitor melhor identificar cada tópico desenvolvido, podendo dirigir-se aos resultados de seu maior interesse.

Finalizando, buscou-se refletir e explicitar algumas considerações a partir do desenvolvimento da Dissertação, bem como, de toda a trajetória percorrida durante o Mestrado em Educação.

2 AMPLIANDO O CONHECIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo salienta a contextualização e a abordagem dos temas que norteiam as questões sobre o mal-estar, o bem-estar, a motivação e a satisfação docente.

O cotidiano da vida atual tem proporcionado inúmeros problemas psicossomáticos e sociais. Os docentes são a classe de trabalhadores que mais vem sofrendo com stress, a insatisfação e a desmotivação no trabalho. Esses temas estão presentes em discussões no meio acadêmico e na sociedade em geral, sendo uma preocupação não somente no Brasil, como no mundo, pois o mal-estar na docência está ocasionando efeitos negativos, afetando a personalidade do professor e interferindo na sua prática.

Na revisão abaixo serão apresentados questões sobre a definição, característica e perspectivas da satisfação e motivação docentes, sobre a relação de mal-estar e bem-estar e ainda o papel da Educação Física na sala de aula.

2.1 A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A construção histórica da educação remonta ao fator social, à figura do professor, como transmissor e reproduzidor de conteúdos, e aos componentes curriculares, em cada saber específico. Assim, a figura do professor sempre ocupou um papel central na educação, sendo que muitas são as responsabilidades que o social vem apontando aos educadores. Ao professor, inserido no contexto atual, também muitas outras são as responsabilidades, pelo próprio modelo que ele representa em cada espaço educativo. Para Esteve (1999), existe um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor.

Sabe-se que nestes tempos de transformações e de mudanças de paradigmas, reestruturações sociais refletem-se na própria imagem cultural do professor. Antes, detentor do conhecimento, aquele que professava um saber dito único, com alunos homogeneizados pela própria seleção social. Atualmente, ainda responsável pelo ato educativo, o professor é o mediador do conhecimento, aquele que deve oportunizar o aprendizado de cada aluno, em uma escola que precisa perceber a heterogeneidade dos alunos e atender a todos.

Uma retomada da função social e educacional de cada professor perpassa muito além das instâncias institucionais. Com as mudanças operadas, o professor é um profissional que sofre modificações em sua prática. Ora apresentava-se culturalmente como um técnico para transmitir seus conhecimentos adquiridos nos bancos acadêmicos, e agora se constitui

mediador na construção do conhecimento e, conseqüentemente, é centro de discussão em sua profissionalização.

Diariamente, o professor professa não apenas saberes advindos das habilitações que lhe são exigidas pela legislação educacional vigente no país, mas, sobretudo, há uma constante renovação na práxis de cada educador, seja pela característica de sua docência, com diferenciados alunos/sujeitos de ensino e de aprendizagem, ou pelas próprias adversidades que compõem a sua formação acadêmica, vivência social, ou até mesmo pelo desenvolvimento humano que lhe é particular.

Por isso, os saberes pessoais construídos ao longo da vida do educador, não só na formação acadêmica, acabam por constituir os saberes docentes. Mas a diferença profissional dos educadores está na permanente retroalimentação em sua práxis. Ou seja, mesmo o educador atualizado não está distante de todas as influências familiares e sociais carregadas por toda uma vida; ele resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele próprio vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando todos os seus saberes.

Nesse sentido, de acordo com Tardif (2002), os saberes docentes têm natureza social, são produzidos em interação coletiva e possuem uma dimensão temporal, pois são inscritos no tempo, em determinada época e lugar e passam a fazer parte da vida profissional. A *inserção* no tempo permite a compreensão da genealogia dos saberes, pois há experiências anteriores à qualificação.

O professor possui, ainda, referenciais afetivos que lhe permitem organizar, na memória, um índice das experiências vividas. Os fatos marcantes constituem-se em estruturantes da vida e direcionam o dia a dia do profissional e a singularidade de sua prática.

Ressalta-se que todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor será o resultado das relações sociais que, desde a infância, na família, nas instituições educativas ou, ainda, nos ambientes culturais o constituirão. Nóvoa (1995), afirma que a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

Todavia, é preciso constituir-se autônomo em sua trajetória de personalidade, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter em mente uma perspectiva pessoal que o torne ímpar em suas ações pedagógicas e um constante aprendiz em seus saberes. Contudo, é preciso atentar para qual seu verdadeiro papel social, quem realmente representa frente às realizações sociais, e qual sua contribuição no dia a dia de cada educando.

No entanto, ao professor cabe buscar alternativas para reverter o mal-estar que acaba por acontecer, em virtude de tantas responsabilidades a ele atribuídas. É preciso buscar estratégias individuais que lhe possam auxiliar na transposição de momentos de aflição pessoal. Tal medida torna-se necessária, já que o papel do próprio professor continua a ser estabelecido como a figura principal dentro do ensino e, necessariamente, por certo, elemento condutor no processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante a todas essas circunstâncias sociais e pessoais, está a fundamentação das certezas nas práticas pedagógicas de cada educador. A própria ação docente precisa estar ligada à construção histórica educacional, refletindo-a no papel do educador, mas calcadas nas experiências desse profissional. Vale ressaltar que nessas vivências de ensino estão imbricados os paradigmas e concepções que acabam por desvelar cada pessoa enquanto educador.

Por isso, ser educador é também ser sujeito ímpar em características únicas de pessoa humana que está sempre em desenvolvimento e torna-se singular na ação educativa e a partir dela. A própria prática do fazer pedagógico deve proporcionar uma crítica anterior aos saberes docentes. Cabe ressaltar que refletir na ação, contrapondo-a a saberes antes fundamentados, refere-se aos critérios e juízos do professor enquanto profissional atuante em sua prática educativa. Isto é evidente: enquanto somos sujeitos de nossas vidas, e com nossa própria leitura de vida, influenciaremos nossa prática educativa recompondo-a, de forma significativa, a uma nova dimensão humana e social. A experiência vivida salienta Tardif (2002), é a base das ações pedagógicas do professor.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que na práxis de muitos educadores estão reveladas as competências profissionais, construídas em sua própria vida. O educador, amparado em suas vivências, “copia” de suas experiências discentes todo o seu fazer pedagógico. O tempo da vida anterior à vida profissional constitui-se na base para o ofício de professor, mas não determina a sua práxis. Essa se edifica pelos saberes construídos em sua própria carreira.

Nesse sentido, poderia se comparar a fase inicial da carreira de professor à infância de uma criança. Nessa fase, a criança vivencia momentos que representarão grande e fundamental importância para sua vida adulta. Assim, também será de fundamental importância o início da carreira de professor. Esse profissional poderá, nesse período, absorver verdades absolutas que irão compor sua rotina escolar e serão evidenciadas no dia a dia educativo, sejam essas verdades positivas ou negativas para sua trajetória profissional.

O educador, ser humano vital no contexto educativo, representa a possibilidade de transformação social. A começar por seu autoconhecimento, ou seja, à medida em que se percorre um caminho próprio de conhecimentos, será possível também compreender o outro, no sentido de ajudar o educando a compor uma realidade em seu entorno, possibilitando-lhe perceber e entender a necessidade de mudança no meio social em que se está inserido.

Essa idéia ratifica-se nas palavras de Mosquera (1976) que nos afirma que a vida daquele que compreende torna-se extraordinariamente interessante e intensa. Toda relação com alguém se torna extremamente produtiva e dirigida ao ser.

Nessa perspectiva, convém que os docentes tenham consciência de seu papel de mediadores nas relações entre humanos, admitindo uma dimensão humana no processo de aprendizagem, dimensão que pressupõe como centro as relações interpessoais e prioriza a afetividade entre os sujeitos na aquisição de atitudes e comportamentos.

Segundo Imbernón (2004), os estudos sobre a formação de professores estão aumentando, na busca de compreender a prática docente e no intuito, também, de descobrir teorias implícitas na prática e a criação de espaços de reflexão. Ademais, esses estudos têm demonstrado que o conhecimento docente é um conhecimento ligado à prática, uma vez que se insere no contexto onde esta se desenvolve.

Nesse conhecimento do professor, há alguns indicadores em interação que interferem no conhecimento, na formação permanente e na prática desenvolvida. São eles: o estilo, a comunicação, as interações da realidade, incluindo a motivação individual para o desenvolvimento do trabalho.

É preciso, sobretudo, que o educador seja portador de um novo olhar perante a educação do século XXI. Suas práticas educativas diárias devem ter gosto de vida; devem oferecer uma proposta para uma vida mais digna, mais saudável e mais humana. Só assim, a práxis docente representará uma identidade percebida pelos alunos, num caminho de construção de saberes de cada educador, constituindo-lhe em sua carreira profissional e vida pessoal.

2.2 A SATISFAÇÃO E A MOTIVAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Segundo Esteves (1999), a docência é uma das profissões que mais causa desgastes psicológico, emocional e físico. Esse trabalho, que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional, torna-se penoso, frustrante, e todas as situações novas, que poderiam

servir como uma motivação, constituem-se em uma ameaça temida e, portanto, passam a ser evitadas.

Ser educador não é outra coisa senão sinônimo de compromisso, responsabilidade e, principalmente, desafio, quando se trata de contribuir com o desenvolvimento das capacidades intelectuais do educando, interagindo constantemente através de práticas educativas concisas e construtivas, na busca da melhor maneira de transmitir o conhecimento à formação desse discente (PRAXEDES, 2010).

O autor ainda afirma que há uma predominância de circunstâncias desfavoráveis à execução de tarefas pedagógicas dos professores, forçando-lhes a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação às expectativas e à tarefa prescrita. Essa distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permite vivenciar o trabalho como significativo, o que gera um processo de permanente insatisfação, com raros momentos gratificantes. Essa situação desfavorável induz a sentimentos de indignidade, inutilidade e culpa, bem como a outros que, seguramente, trazem conseqüências preocupantes.

Os professores da área têm sido considerados, muitas vezes, simples executores de técnicas e movimentos; têm baixo reconhecimento profissional e não raro são marginalizados pelos demais colegas professores de outras disciplinas.

De acordo com Gonçalves (2009), a satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global, ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo. Sendo assim, a satisfação profissional é uma parte da satisfação da vida. O ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho e, de igual forma, a satisfação profissional influencia, também, o sentimento da satisfação global com a vida.

O trabalho é um elemento fulcral na vida de cada um. Para além de ser visto como fonte de subsistência e de satisfação material, é tido em conta como fonte de satisfação e realização pessoal. Cada vez mais, uma pessoa sente-se valorizada pessoalmente quando assume o seu trabalho como fonte de satisfação e de motivação (RAMOS e SPGOLON, 2005).

Desta forma, a satisfação profissional tem sido estudada em uma grande variedade de meios e de conceitos. A satisfação profissional ocupa um lugar relevante da experiência humana no trabalho. Até hoje, apesar dos inúmeros estudos levados a cabo, não existe unanimidade de posição científica quanto à identificação e caracterização dos fatores que a determinam (GONÇALVES, 2009).

Quanto ao conceito de satisfação profissional, segundo Alcobia (2002), existem uma série de definições de vários teóricos e investigadores que a referenciam segundo um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas em relação ao trabalho.

Ramos (2005) afirma que a satisfação profissional tem um componente afetivo, cognitivo, um componente mais pessoal (ou psíquico) e social. É um conceito muito complexo, refletindo um critério subjetivo, já que alguém pode sentir-se satisfeito em determinada situação, enquanto outro poderá sentir-se insatisfeito. Assim, o conceito de satisfação profissional é um conceito que visa a dar resposta a um estado emocional positivo, ou uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e forma de estar bem perante a profissão.

É importante descrever a opinião de Alcobia (2002), que identifica nove dimensões no que toca à satisfação profissional:

- a) satisfação com o trabalho, integrando o interesse intrínseco do trabalho, a variedade do trabalho, as oportunidades de aprendizagens, a dificuldade, a quantidade de trabalho, as possibilidades de êxito ou de controle sobre os métodos;
- b) a satisfação com o salário, que considera a componente quantitativa da remuneração e a forma como é distribuída pelos empregados (equidade);
- c) a satisfação com as promoções, integrando as oportunidades de formação e outros aspectos de base que dão suporte à promoção;
- d) a satisfação com o reconhecimento, contemplando elogios ou críticas ao trabalho realizado;
- e) a satisfação com os benefícios, tais como as pensões, os seguros de doença, as férias;
- f) a satisfação com a chefia, que inclui o estilo de liderança ou as capacidades técnicas e administrativas e, ainda, qualidades ao nível do relacionamento interpessoal;
- g) a satisfação com os colegas de trabalho, caracterizada pelas competências dos colegas, o apoio que estes prestam, a amizade que manifestam;
- h) a satisfação com as condições do trabalho como, por exemplo, o horário, os períodos de descanso, o local de trabalho, e os aspectos ergonômicos;
- i) a satisfação com a organização e com a direção, destacando-se as políticas de benefícios e salários.

Considerando os fatores de uma maneira global, Alves (1997) apresenta-nos dados relativos aos fatores de satisfação/insatisfação docente, configurando um panorama bastante completo. Os fenômenos crescentes de problemas disciplinares na aula, vandalismo e violência estão na base de uma elevada insatisfação docente.

Em uma tentativa de sistematização e classificação dos fatores de insatisfação, o estudioso considera no mesmo nível de causalidade três grandes setores (ALVES, 1997):

Fatores sociais: baixo nível de respeito, estatuto sociais, salários, transferências involuntárias, aumento da percentagem de feminização docente;

Fatores institucionais: currículos não adequados, falta de tempo para a interação com os alunos, desumanização do sistema, ambiente de trabalho deficiente - necessidades intrínsecas e extrínsecas;

Fatores pessoais: padrões de sucesso - mito do “super professor”, pluralidade de papéis, personalidade preocupada, fracos hábitos de saúde - fumo, bebida, falta de repouso e de exercício, fraca alimentação.

O tema Motivação ultimamente vem sendo foco de inúmeras investigações científicas, e nesse sentido, sua conceituação única tem se tornado uma dificuldade. A origem etimológica tem origem no verbo *movere* que, em latim, significa pôr-se em movimento ou ainda, mover-se.

Para Schmitt (2011, p. 39):

a motivação caracteriza-se como um amplo campo de estudo e em crescente produção acadêmica. A imersão em seu campo teórico evidencia uma vasta produção de conhecimento em nível internacional, observando-se também um discreto crescimento na literatura brasileira vinculada aos contextos educativos. A temática vem sendo discutida sob diversas perspectivas e enfoques, desde as primeiras teorias motivacionais, de caráter comportamentalista, datadas do início do século XX, até as teorias contemporâneas, de matriz sociocultural e sócio-cognitivista.

Nesse contexto, destacam-se a importância da compreensão das guias motivacionais para se alcançar mudanças interpessoais que culminem na realização e satisfação pessoal, pois pensar a motivação do ser humano envolve uma diversidade de variáveis que, com o passar do tempo, apresentam diferentes conotações. Para tanto, a motivação ou os processos motivacionais devem ser entendidos com algo intrínseco, ou seja, uma força que parte de

dentro para fora do indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, pode sofrer a influência de agentes externos, oportunizando, assim, estímulo ou incentivo (RAMOS e SPGOLON, 2005).

Ainda segundo Ramos e Spgonlon (2005), a motivação engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias; é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.

De acordo com o pensamento de Jesus (2004), as diversas mudanças socioeconômicas que ocorreram de forma acelerada nos últimos anos levam a que, em muitos casos, os professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais com que são confrontados. Sendo assim, a desmotivação docente proporciona também uma diminuição do rendimento escolar do aluno.

Nesse sentido, Alves (1997) refere que nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros. No caso dos professores, esta situação é flagrante. A maior parte das decisões, mesmo as que dizem respeito à sua pessoa e à maneira como exerce a sua atividade, são tomadas quase exclusivamente por instâncias centralizadoras. Este sentir-se continuamente ultrapassado tem como resultado a perda do entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no desempenho da mesma.

Estela (1986) afirma que outro problema que ocorre com frequência é responsabilizar os docentes pela baixa qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização.

O valor do fator institucional não é de subestimar, se atentarmos para as palavras de Almeida (1986), que traduzem o estado de ânimo de muitos indivíduos que perdem a esperança nas instituições: Uma crescente perda de esperança nos homens e nas instituições está gerando uma multidão crescente de frustrados, em que a esperança se aproxima cada vez mais do seu valor zero.

Outra consequência a despeito da desmotivação docente é o descontentamento profissional. Diversos professores não gostariam de estar em tal profissão. Para muitos, essa profissão se desenvolveu como uma maneira de suprir as necessidades financeiras. Para (JESUS, 2004), vivemos em um período caracterizado por uma crise das motivações, isto é, as pessoas apresentam cada vez menor motivação intrínseca para as atividades profissionais.

Cada vez mais, os professores perdem o interesse pela profissão e o que se observa é que a evasão docente passa a ser a nova realidade que permeia o âmbito desses profissionais (PRAXEDES, 2010).

É fato que a desmotivação docente afeta negativamente o professor tanto profissionalmente quanto em suas relações interpessoais. Tomando como base esse entendimento, afirma-se que, se o professor está desmotivado, o rendimento e a qualidade do seu trabalho tendem a diminuir, causando a queda da produtividade e, conseqüentemente, a fragilidade na aprendizagem do aluno (JESUS, 2004).

O ciclo motivacional pode ser resolvido com a satisfação, frustração ou compensação da necessidade. Assim, o primeiro ponto a ser verificado é se o professor unidocente tem as mínimas condições de atender suas necessidades básicas, como o conforto físico, horários adequados, tempo de descanso. Além disso, é preciso verificar como se encontra o orgulho e o reconhecimento desse profissional pelos colegas e pela sociedade (MARCHESI, 2008).

O ser humano não perceberá o grande potencial que possui se não estiver disposto a acreditar que pode fazer coisas que os outros acreditam impossíveis. De modo geral, a motivação dos indivíduos tem como objetivo satisfazer às suas necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de autorrealização. As capacidades humanas dependem da sua motivação no trabalho, desejos, carências, amores, esforços, ódios e medos. Além das diferenças individuais, existem as variações, no mesmo indivíduo, em função do momento e da situação (PIMENTA, 2007).

Nesse sentido, é importante entender o conceito de motivação como sendo adaptado à nova realidade. Ele é um dos fatores internos que influenciam o comportamento das pessoas, ou seja, é tudo aquilo que impulsiona a pessoa agir de determinada forma. Esse impulso à ação pode ser provocado por um estímulo externo (provindo do ambiente) e pode também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo (PIMENTA, 2007).

O filósofo Jean Paul Sartre, existencialista francês, ao refletir sobre a condição existencial humana no mundo, nos possibilita tomar como base algumas de suas idéias e desenvolver questões acerca da docência, problematizando-as de maneira a pensar nossa própria experiência como professores.

Sartre (1987), escrevendo “O existencialismo é um humanismo”, decidiu-se por reafirmar sua condição de liberdade enquanto ser humano e assumi-la radicalmente em todas as suas conseqüências. Ser livre é assumir a condição de sua própria vida.

Não há uma idéia de resposta para a questão da motivação ou para decidir tornar-se um professor e continuar sendo-o. Na filosofia de Sartre, tornamo-nos e continuamos sendo

alguém em nossas vidas porque decidimos ser e continuar sendo: o covarde e responsável por sua covardia, mas existe sempre, para o covarde, uma possibilidade de não mais ser covarde, e, para o herói, de deixar de o ser (SARTRE, 1987). Assim, nosso destino está em nossas próprias mãos.

Não se trata, aqui, de querer categorizar possíveis indicativos de respostas sobre as diferentes motivações para a docência, nem mesmo de se optar por alguma delas. Apenas são indicativos de falas que têm motivações mais ou menos conscientes. Como destaca Mosquera (1976), torna-se necessário, pois, perguntar o que é ser um professor e nos interessarmos em compreender as motivações que nos levam a permanecer ou desistir da docência.

Há um sentimento, em alguns docentes, de que ser professor dá o direito de exercer um poder que seria reconhecido pela condição de ensinante. Aqui, a assimetria da relação professor – aluno é perversa: de um lado, quem sabe e, por saber, ensina; quem não sabe e, por não saber, aprende. O que acontece nesse caso não é uma relação “quem sabe ensina, quem não sabe aprende”. A relação que se vê é: quem sabe domina; quem não sabe se submete. Segundo Schopenhauer (2005), muitos professores não se esforçam pela sabedoria, mas pelo que acreditam que ganham, dando a impressão de possuí-las.

A tese de Born (2003) apud Valentim e Ramos (2005) apresenta a noção de que a construção de conhecimentos, habilidades e competências, das percepções e dos valores dos estrategistas ocorrem em diferentes camadas que são a família, a escola, a empresa e as associações.

Então, em algum momento mais adiante, em seu desenvolvimento, a participação em agremiações surge como uma necessidade para o diálogo e o relacionamento na aplicação de saberes, mesmo não sendo possível compreender a existência de uma trajetória de construção de saberes.

A própria noção de stress, embora seja usualmente utilizada com uma conotação negativa, pode integrar-se ao conceito de bem - estar, com base na distinção entre as situações de distress e eustress.

Tendo em conta a descoberta de existência, no encéfalo, de um “sistema de alarme” ou de ativação geral (MORUZZI MAGOUM, 1949 apud SERRA, 1999), em uma das primeiras definições apresentadas na literatura, define-se o stress como o conjunto de reações biofisiológicas não específicas a qualquer exigência da adaptação, traduzindo a preparação do sujeito para responder a novas exigências.

Mais recentemente e, sobre outra perspectiva, Serra (1999) veio definir o stress como o resultado da transição entre variáveis ambientais e variáveis pessoais, sendo a avaliação das

exigências superior à avaliação que o sujeito faz dos seus recursos para responder. Os recursos podem ser pessoais, interpessoais e organizacionais (DUNHAN, 1992).

Embora apresentem conceitos diferentes do stress, a primeira biológica e a segunda psicológica, ambas as definições permitem destacar que, na base do stress, está sempre uma exigência que requer um grande esforço do sujeito para responder de forma adequada às novas circunstâncias ou adaptar-se a elas. No entanto, essa exigência não precisa ser, necessariamente negativa, havendo algumas situações positivas que também provocam stress, porque representam alterações no estilo de vida do sujeito e exigem sua adaptação.

De acordo com Martinez (1989), eustress deve ser entendido como uma força motivadora que eleva os níveis de energia e faz aumentar a produtividade. Nesse sentido, pode ser positiva a existência de algum stress, pois dinamiza o sujeito para a ação (LATAACK, 1989).

No caso de professor, o processo de desenvolvimento de distress, ao contrário de eustress, pode ocorrer de diferentes formas, que a seguir são descritas. Se o indivíduo conseguir ser bem sucedido, trata-se de uma situação de eustress, pois o professor otimiza os seus recursos de adaptação de tal forma que, no seu futuro, será confortado com uma situação idênticas.

O docente deve apresentar a forma mais autoconfiante e terá maior probabilidade de resolver a situação. Assim, as situações difíceis podem constituir um desafio e serem fator de desenvolvimento de competência e de estratégias para a resolução de problemas.

As expectativas de eficácia pessoal têm papel importante na prevenção do mal estar (NOGUEIRA, 2000), tal como a percepção de controle das situações. Em uma meta de análise das investigações que identificam variáveis pessoais que podem reduzir, salienta-se a importância da percepção de eficácia pessoal, do lócus de controle interno e da percepção de recompensa intrínseca ao ensino.

No entanto, se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, podem se manifestar sintomas de distress, que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra.

Assim, o stress faz parte do dia a dia, mas quando as exigências são intensas e excessivas, prolongadas ou imprevisíveis, ou quando o sujeito não possui as competências apropriadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas do mal-estar. Como exemplo, pode-se imaginar um professor que no início do ano letivo é confrontado com uma turma em que se encontram alguns alunos indisciplinados que tentam dificultar a realização do seu trabalho.

O professor percebe essa turma como difícil e exigente, e isso requer um grande esforço da sua parte para conseguir fazer frente às situações de indisciplina. Irá tentar administrar o comportamento dos alunos aproveitando as competências e as estratégias que possui para isso, no sentido de levar a diminuição da frequência e da gravidade das situações de indisciplina.

Se conseguir, o professor ficará satisfeito e aumentará a sua confiança e capacidade de resposta perante situações de indisciplina, o que influenciará na avaliação e na sua atenção futura, diante de situações idênticas. No entanto, se não conseguir lidar com a indisciplina dos alunos, sendo esse comportamento dos alunos cada vez mais frequente e grave, o professor pode desenvolver sintomas de distress, pois será obrigado a confrontar com essa turma durante todo o ano letivo, ultrapassando o seu limite de tolerância. Nesse caso, diminui a sua perspectiva de eficácia e controle perante possíveis situações de indisciplina com que venha a confrontar-se no futuro.

Tabela 1 - Definição de Stress, Eutresse e Distress

TERMO	DEFINIÇÃO	RESUMO
STRESS	Definido como o resultado da transição entre variáveis ambientais e variáveis pessoais, sendo a avaliação das exigências superior à avaliação que o sujeito faz dos seus recursos para responder. Os recursos podem ser pessoais, interpessoais e organizacionais. Serra (1999)	Potencial de eficácia e de controle pessoal
EUSTRESSE	É entendido como uma força motivadora que eleva os níveis de energia e faz aumentar a produtividade. Martinez (1989)	Resolução da situação
DISTRESS	Quando a tensão permanece elevada durante muito tempo, traduzindo a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra. Jesus (2007)	Exaustão: tensão muito elevada e/ou durante muito tempo

Fonte: Jesus (2007)

2.3 O MAL-ESTAR DOCENTE

As implicações negativas à saúde dos indivíduos, cada vez mais, estão sendo estudadas e pesquisadas em virtude da evolução do trabalho em modo geral. Na Educação, o professor, em particular, em seu universo de trabalho com atribuições diversas, das quais a maioria de ordem intelectual, somadas aos originais problemas enfrentados ao longo dos tempos, está muito suscetível a desencadear um processo de insatisfação, tanto profissional como pessoal. Além de sua rotina, outros fatores incidem e recaem sobre ele. De modo crescente, as demandas que recaem sobre os professores acabam por gerar um sentimento de desconforto e tensão, podendo afetar o seu bem-estar.

A sistematização da preocupação com o Mal-estar está presente em obras de diversos autores como, por exemplo, na obra de Freud (1987) “O mal-estar na civilização”, cuja publicação original data de 1930. Ortega y Gasset (1958) também abordaram o assunto em obras como “O homem e a gente”.

Esteve (1999) conceitua o Mal-estar docente como os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas em que se exerce a docência. Da mesma forma, o autor aponta estratégias de superação, mas alerta para o fato de que “técnicas de relaxamento só melhoram as conseqüências fisiológicas

do estresse; portanto devem ser acompanhadas de técnicas cognitivas [...]” (ESTEVE, 1999, p. 143).

Para Santini (2004), o processo de desvalorização e descaracterização da atividade docente ocorreria a partir de uma desvalorização social, com a constante queda do seu poder aquisitivo e a sobrecarga de trabalho, subtraindo do professor o controle de sua prática docente, o que tem como consequência uma defasagem na qualidade de ensino.

Sem dúvida, estamos vivendo um tempo de profundas mudanças na vida da sociedade, que apresenta uma crise de desorientação, invadindo os muros da escola afetando negativamente nossos ambientes de ensino, o que deixa os professores desorientados para o enfrentamento dessas novas demandas.

Para Esteve (2004), essa realidade nos instiga a um novo desafio, talvez o mais difícil e penoso, quando tentamos redesenhar esse quadro que nos aflige. Essa nova etapa supõe criar condições para viver um novo momento no qual se revalorize a figura do professor e se concentre o melhor de nossos esforços no sentido de dar-lhe oportunidade de desenvolver um trabalho de qualidade. Enfatiza ainda o autor, citando Woods et. al. (1994 apud ESTEVE, 2004, p. 136), que “a batalha da qualidade de ensino acontece prioritariamente no terreno da qualidade e da motivação do pessoal que atua no ensino, muito mais do que as modificações estruturais ou na abundância de meios materiais”.

O Mal-estar, também conhecido como *burnout*, é considerado como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico, que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequados ou insuficientes (JESUS, 2007).

A Síndrome de *Burnout* é uma das mais significativas consequências do estresse e tem como característica o desgaste físico e mental, causado por um excessivo esforço do indivíduo para responder às constantes solicitações de energia. Segundo Codo (1999), foi Freudenberg, em 1974, quem aplicou pela primeira vez o termo *burnout* no sentido que é usado hoje. Foi quando, nos últimos anos da década de 70, um estudo com profissionais ligados ao tratamento de usuários de drogas mostrou que, após alguns meses de trabalho, esses profissionais compartilhavam alguns sintomas que já haviam sido observados e até estudados, mas de forma isolada.

O estudo da literatura internacional indica que existem várias definições sobre o *burnout*, mas todos apontam como sendo uma resposta ao estresse laboral, entretanto, não podendo ser confundido com ele. O *burnout* ou Mal-estar refere-se às atitudes de condutas negativas, relacionadas a sentimentos que provocam problemas de ordem prática e emocional

ao trabalhador e ao seu estabelecimento profissional. Há um sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Já o estresse está ligado ao esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo como um todo, não somente relacionado ao trabalho.

O Mal-estar docente exprime os problemas que os professores enfrentam na profissão e parece emergir cada vez mais nas nossas escolas. As rápidas mudanças sociais e tecnológicas caracterizam os dias de hoje. Um movimento constante, visando à produtividade e à promoção da eficácia e eficiência dos recursos parece constituir, cada vez mais, uma ameaça à identidade pessoal. Com o passar do tempo, cada vez se exige mais do indivíduo como pessoa e como profissional.

Muitas têm sido as transformações por que tem passado, principalmente nos últimos tempos, a profissão docente. Ser professor é algo extremamente complexo; requer extrema dedicação e empenho. Nas nossas escolas, hoje em dia, para além das aulas é corriqueiro o professor estar empenhado numa imensidão de tarefas: aulas para preparar, testes, trabalhos e relatórios para ver e corrigir, reuniões após reuniões sem fim, alunos para serem atendidos, encargos de educação para atender, projetos a desenvolver, direção de turma, tarefas burocráticas, domínio da legislação, quer relativa a alunos, quer a professores, sempre em mudança, ações de formação necessárias à progressão na carreira, tarefas atribuídas pelos órgãos de gestão da escola, domínio das técnicas informáticas e de comunicação, bem como dos meios audiovisuais.

No sentido de uma articulação compreensiva dos diversos fatores que contribuem para o Mal-estar dos professores, alguns autores (ESTEVE, 1984, 1994 e 2004; JESUS, 1998) têm distinguido dois níveis de análise do problema, sendo um deles referente aos fatores organizacionais que afetam diretamente o professor na sua prática de ensino, e o outro relativo a fatores mais genéricos, de natureza social, que o afetam indiretamente pelos condicionalismos que criam no contexto do ensino.

Para Esteve (2004), as mudanças que se operaram no trabalho docente acabaram originando novas dificuldades e a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

O Mal-estar docente, para Jesus (1996), é um fenômeno da sociedade atual ligado às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola. Esse problema, segundo o autor, merece todo nosso cuidado, pois afeta os próprios professores e toda uma sociedade em geral, e os alunos, em particular. Por sua vez, Mosquera e Stobäus (1996; 2000) afirmam que as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores: os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, uma vez que vários encargos têm crescido assustadoramente, incidindo em uma sobrecarga de trabalho cada vez maior.

2.3.1 Causas do Mal-Estar Docente

As causas do Mal-estar docente têm raízes mais profundas do que se possa imaginar. Entre as causas do mal-estar docente, é possível destacar fatores que estudos nacionais e internacionais já constataram: - carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente, acrescida às dificuldades dos alunos e carga-horária cada vez mais numerosa; - trabalho burocrático, que rouba tempo da tarefa principal, que é o ensinar, e é fator de fadiga; - descrença no ensino, tendo como fator as modificações básicas das aprendizagens dos alunos; - modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

Como afirmam Mosquera e Stobäus (2000), existe um contínuo acirramento deste problema e a docência desgastada ante as insatisfações dos professores, descontentamento dos alunos, improdutividade do conhecimento, e ainda desconfiança no aproveitamento social. Salientam ainda que embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações, interesses, valores e expectativas.

Em uma classificação estabelecida por Blase (1982) apud Esteve (1994), os indicadores do referido Mal-estar docente se dividem em dois fatores: os de primeira ordem, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação de sua docência em sua classe, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e os de segunda ordem, que se referem a condições ambientais no contexto em que se exerce a docência. Para o autor, a ação desse segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho.

Por ser de caráter mais contextual, Esteve trata primeiramente dos fatores de segunda ordem, para depois considerar os de primeira ordem, mais concretos e referentes à ação docente.

2.3.1.1 Fatores de Segunda Ordem

- a) modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização:

De acordo com o autor, as mais diversas fontes assinalam que, nos últimos anos, tem aumentado as responsabilidades e exigências sobre os professores, em coincidência com uma rápida transformação do contexto social. A ocorrência de dificuldades, como a transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais para a escola aconteceram sem que houvesse mudanças necessárias na formação docente, acarretando um aumento de confusão na capacitação que o professor necessita, como e quando deve aplicá-la;

- b) a função docente: contestação e contradições:

Algumas vezes, exige-se do professor que atenda prioritariamente as necessidades individuais de seus alunos; outras, lhe é imposta uma política na direção em que as necessidades sociais se movem, a serviço das exigências políticas ou econômicas do momento;

- c) modificação do apoio do contexto social:

Muitas vezes, a valorização do trabalho do professor se faz somente num sentido negativo. Quando um professor faz um trabalho de qualidade, pouco se valoriza, enquanto que, se fracassa, às vezes pelo acúmulo de circunstâncias, o que faz com que não possa operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, incitando-lhe como responsável direto de todas as conseqüências;

- d) os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos:

A evolução do contexto social exige uma adaptação às mudanças, por parte dos alunos, professores e pais. Não se trata de somente redesenhar os conteúdos defasados. Trata-se de incorporar novos conhecimentos, que se apontam como imprescindíveis para a sociedade futura, e de assumir as novas funções do contexto social, dentro de um novo papel de ensinante-educador;

e) a imagem do professor:

Finalmente, a imagem do professor é uma imagem conflitiva , mais ligada a situações desagradáveis quando é abordada nos meios de comunicação. Não obstante, não é raro ouvir casos de violência física na sala de aula, falta de materiais e instalações adequadas, baixo salário, dentre outras.

2.3.1.2 Fatores de Primeira Ordem

a) recursos materiais e condições de trabalho;

b) uma série de limitações ao trabalho docente atuam diretamente sobre a prática docente, limitando a ação do professor, em conjunto com as situações de segunda ordem;

c) violência nas instituições de trabalho:

A violência nas instituições escolares é alvo de vários estudos. Parece que as ocorrências de casos desse tipo na sociedade em geral estão invadindo os estabelecimentos escolares. Nomeadamente, a situação é alarmante em grandes centros com repercussões negativas que afetam os professores;

d) esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor:

Embora a evolução negativa do contexto social não afete por igual todos os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns, como conseqüência, reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Esses estão sujeitos a se deparar com os agravantes das condições de Mal-estar docente, podendo implicar negativamente sua profissão.

Ainda Mosquera e Stobäus (1996; 2000) destacam que essas causas possuem raízes profundas, que podem ser localizadas na deficiência de: - posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma educação realmente eficiente; - falta de uma Filosofia de Educação conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada; - necessidade de uma educação para a cidadania, na qual direitos humanos e atitudes de tolerância possam ser intercambiadas; - desconsideração da importância central

das temáticas dos meios e dos recursos da Educação que expressam o engajamento da totalidade do social e significam a permanência digna do ensinar como trabalho real e profissão fundamental. - deficiência em considerar o conhecimento como um real valor que propicia instrumentos para as modificações de um mundo em que há pobreza, ignorância e desconhecimento.

Por sua vez, Jesus (2002), em uma avaliação macroscópica, com base em diversos estudos realizados com professores portugueses, destaca a massificação do ensino, a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmicas das famílias, o acelerado desenvolvimento tecnológico e os conteúdos transmitidos pela mídia.

Para o autor, essas mudanças originaram um contexto pouco favorável ao exercício da docência, tornando-se mais difícil alcançar o grande objetivo da educação escolar na atualidade que é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Jesus (1998), na atualidade, o principal fator que contribui muito para o mal-estar docente, é a indisciplina dos alunos, de acordo com diversas investigações realizadas pelo autor. Essa situação tem sido verificada com um certo aumento da frequência e gravidade, através agressões verbais e físicas, fortalecendo ainda mais o clima de insegurança e medo. Para além dessa situação, também contribuem bastante para o estresse do professor, os fatores relacionados com as relações estabelecidas com colegas.

2.3.2 Consequências do Mal-Estar Docente

A instalação do Mal-Estar docente provoca uma série de consequências que afetam a saúde do professor e, evidentemente, implicam transtornos no trabalho. Todo trabalhador precisa sentir-se bem, para poder desempenhar com eficiência suas responsabilidades. Esteve (1994) analisa as consequências do mal estar docente e estabelece uma relação com o número de professores afetados, em uma escala decrescente, isto é, as mais frequentes são as que aparecem em primeiro lugar, em relação às demais, sendo as últimas aquelas que possuem menor incidência; são elas:

- a) sentimentos de desconcerto e insatisfação ante aos reais problemas de sua prática de ensino, em contradição com a imagem ideal que os professores queriam realizar;

- b) desenvolvimento de esquema de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- c) pedidos de transferências como forma de fugir de situações conflitivas;
- d) desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- e) absenteísmo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- f) esgotamento e cansaço físico permanente;
- g) ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa;
- h) estresse;
- i) autodepreciação. autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar seu ensino;
- j) ansiedade como estado permanente, associada à causa-efeito de diversos diagnósticos de enfermidade mental;
- k) neuroses reativas;
- l) depressões.

Não há doenças que possam ser atribuídas especificamente aos docentes, mas os problemas que os afastam das salas de aula dão indícios de que esses são os mais recorrentes. Movimentos repetitivos, como apagar o quadro e escrever na lousa com o braço acima do ombro, e ficar em pé por um longo período são atitudes que podem acarretar doenças vasculares.

Para Jesus (1998), o Mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas, situados em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, cefaléia, fadiga crônica, perda de peso, insônia, úlceras e desordens intestinais, dentre outros), comportamental (absenteísmo, postura conflituosa, abuso do álcool ou de drogas, falta de empenho profissional, etc.), emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, apatia, frustração, etc.), cognitivo (diminuição da autoestima, dificuldade na tomada de decisões, etc.)

Esse conjunto de sintomas, segundo Dunham (1992) e Stephenson (1990), podem ocorrer devido à dificuldade do professor fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, excedendo sua capacidade de resposta. Resultam de um processo em que se podem distinguir três etapas: primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando estresse; segundo, o professor tenta responder a essas exigências, aumentando o seu esforço; por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito, constituindo, assim, a última fase do processo.

Diversos fatores já nomeados sempre existem em termos potenciais para o surgimento do Mal-estar docente. O fato é que podem constituir-se em problemas para uns e não para outros. Depende muito de como o professor lida com as situações geradoras de mal-estar. Conforme destaca Jesus (1998), o grau de gravidade de cada um desses fatores depende de cada professor, de sua percepção subjetiva, bem como da frequência com que esses fatores ocorrem em sua vida profissional. O desgaste do docente é consequência de um sistema que não funciona, no qual o professor é mal remunerado, tem pouco tempo para cuidar da saúde, não se alimenta adequadamente e é muito exigido em sala de aula. Talvez não falte iniciativa dos professores em se cuidar. O que falta é tempo e condições favoráveis para fazê-lo.

Um aspecto a ressaltar é que, embora o Mal-estar não escolha nem idade, nem sexo, nem nacionalidade, ele afeta de modo diferente as pessoas. Portanto, nem todos se frustram, ou se desequilibram a partir dos mesmos estímulos. Os fatores geradores do Mal-estar dos professores não têm a mesma significância. A reação de cada professor e o modo de enfrentar as dificuldades dependem da avaliação - tanto retrospectiva como prospectiva - que ele faz da situação. A partir dessa avaliação é que a pessoa determinará o significado e a intensidade dos acontecimentos, bem como os modos de enfrentá-los. (ESTEVE, 1999).

Muitos professores conseguem romper esse Mal-estar difuso e enfrentam os problemas, propondo respostas criativas e integradas. Entre os que não conseguem, explica Esteve (1999), os mais numerosos não são os professores afetados em sua saúde por sintomas de depressão, mas os que recorrem a uma reação de defesa, a um mecanismo de inibição que permite romper a pressão a que são submetidos.

2.4 ESTRATÉGIAS PARA O BEM-ESTAR UNIDOCENTE

É importante ressaltar que as condições de Mal-estar na unidocência dependem de como o professor lida com as potenciais fontes, podendo, assim, serem aprendidas formas de prevenção e competências para o enfrentamento de tais situações.

Codo (1999) nos lembra que o homem produz sua própria existência, na medida em que trabalha arquitetando a estrutura social com suas próprias mãos, a mesma estrutura que lhe servirá de *habitat*; o homem é o meio ambiente do homem.

Tem-se constatado que o relacionamento interpessoal com os colegas, com as chefias e com os estudantes é fator determinante de Bem-estar na docência. Hargreaves (1998) apud Marchesi (2008), faz algumas considerações a respeito. Ele aponta quatro áreas que caracterizam as relações dos docentes com seus colegas: o apreço e o reconhecimento, o apoio

pessoal e a aceitação social, a cooperação, a colaboração e o conflito, a confiança e a deslealdade.

Cada uma das áreas elencadas tem sua vertente positiva e negativa que, em conjunto, permitem que se tenha uma visão bastante completa do que sentem os professores, em suas trocas emocionais e sociais com os colegas. De acordo com Hargreaves (1998) apud Marchesi (2008) o reconhecimento e o apreço dos colegas é uma das principais fontes de satisfação profissional dos professores, uma vez que, alcançados, supõem que o professor é valorizado, estimado e considerado pelos seus colegas. Isso porque a responsabilidade e a boa prática profissional são consideradas como as que proporcionam um reconhecimento maior entre os professores.

Observa-se que o professor necessita contar com o reconhecimento de algum grupo de colegas, mesmo que seja reduzido, que proteja sua autoestima e o ajude a manter a identidade profissional.

Esse é um reconhecimento que não é fácil de ser conseguido, diz o autor, pelo fato de que o reconhecimento profissional vem acompanhado por uma demanda de filiação social e, na escola, já existe uma rede de relações, de grupos e subgrupos que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo e o apoio mútuo.

O Mal-estar docente está sendo estudado há longa data; entretanto, o bem-estar docente entrou no foco das atenções a partir de estudos recentes, principalmente pelo psicólogo português Saul Neves de Jesus, o espanhol José Maria Esteves e, em nosso Estado, pelos pesquisadores Juan Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, entre outros.

Na realidade, desde a década de 1970, Mosquera vem se preocupando com a temática inerente ao sentimento dos professores e à forma como ele afeta a atuação docente. Defende a idéia de que, se uma pessoa (ou um professor) sente hostilidade em relação a si mesma e ao seu ambiente de trabalho, conseqüentemente transmitirá esta hostilidade às pessoas que a rodeiam. Por mais de três décadas, o autor continuou a refletir sobre a pessoa do professor e sobre questões relacionadas com afetividade, com auto-imagem, com auto-estima, com relações interpessoais, com personalidade saudável, etc.

Sabemos que muitos dos sujeitos que entram para o magistério não tiveram como primeira opção a profissão de professor e isso se reflete no descontentamento desses profissionais com o trabalho docente. Porém, é sabido que esse fato não é uma regra para a insatisfação (ESTEVE, 1999; JESUS, 2007).

Jesus (2007), ao buscar uma perspectiva diferente da apresentada pela maioria das pesquisas sobre a satisfação dos professores, cita Dunham (1992), que nos traz uma contribuição importante ao identificar os diversos aspectos positivos na profissão docente:

[...] a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do cotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a pesquisa sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas, seria de acrescentar aos fatores positivos o reconhecimento que alguns alunos e gestores revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação do professor em projetos de investigação com os colegas e as oportunidades para atualização e aprendizagem através da participação em congressos e ações de formação. Dunham (1992 apud JESUS, 2007, p. 25).

Jesus (2007, p. 26) explica que “o bem-estar docente enquadra-se num conceito geral, que é o bem-estar subjetivo. Apoiado em outros estudiosos, ele aponta que o bem-estar subjetivo é pertinente a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida”.

Neste momento, é significativo lembrar os estudos de Dejours (1992) sobre as relações existentes entre trabalho, prazer e sofrimento, a partir da organização do trabalho. A organização do trabalho, conforme ele explica, não diz respeito somente à divisão do trabalho, o ritmo de trabalho e os modos de operá-lo, mas também, e, sobretudo, a divisão dos homens, para garantir essa divisão de tarefas, representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidades e os sistemas de controle. Nesse sentido, explica:

Quando a organização do trabalho entra em conflito com o funcionamento psíquico dos homens, “quando estão bloqueadas todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e o desejo dos sujeitos então emerge um sofrimento patogênico”. Mas, como isto tudo é um processo dinâmico, os sujeitos criam estratégias defensivas para se proteger. (DEJOURS, 1992, p.10).

A explicação de Dejours (1992) para isso é que, se a organização do trabalho não atende os projetos, esperanças e desejos do indivíduo, ocorre o sofrimento, que é de natureza mental, e tem início quando o indivíduo não consegue mais empreender mudança no sentido de adequar as tarefas às suas necessidades fisiológicas e desejos psicológicos, ou seja, quando a relação homem-trabalho é bloqueada. O sofrimento, por sua vez, depende do tipo de organização do trabalho. Assim, um trabalho repetitivo cria a insatisfação, “a porta de entrada para a doença” (DEJOURS, 1992) para as descompensações mentais ou doenças somáticas, explica. Tarefas perigosas, executadas na maioria das vezes em grupo, dão origem a um medo específico. (DEJOURS, 1992).

Para que o trabalho não seja fonte de sofrimento, e sim, fonte de equilíbrio e Bem-Estar, diz Dejours (1992), ele deve favorecer o equilíbrio mental e a saúde do corpo.

Assim, o estudioso explica que, quando a relação do profissional com a instituição de trabalho á qual está inserido não é conflituosa, é porque as exigências intelectuais, motoras ou psicossensoriais da tarefa estão, especificamente, de acordo com as necessidades do trabalhador considerado, de tal maneira que o simples exercício da tarefa está na origem de uma descarga e de um “prazer de funcionar”. Dejours observa, também, que os indivíduos constroem sistemas defensivos e que é possível a criação de estratégias, para se protegerem contra o sofrimento. Nesse sentido, encontramos também os estudos de Jesus (2002), que considera, como Delors, que a sociedade coloca problemas aos indivíduos, mas também possibilidades para enfrentá-los. Jesus (2002) propõe, então, em relação aos professores, que eles desenvolvam estratégias de *coping* (termo de origem anglo-saxônica), para serem mais resilientes às adversidades da vida social e profissional.

Assim, o Bem-estar na docência, para Jesus, é visto como:

A motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve, para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (JESUS, 2002 p. 47).

A resiliência, como explica Tavares (2002), seria então a capacidade que o indivíduo tem de responder aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação, diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, uma capacidade adquirida que possibilita ao sujeito, superar-se e superar as pressões de seu mundo, e assim, construir um autoconceito realista, a autoconfiança, a autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

Portanto, centrar a atenção na pessoa do professor significa que ele tome a si mesmo como referência de análise, a sua história particular que é, também, uma história social, porque é construída nas relações sociais. O homem apenas se individualiza através do processo histórico-social, porque existe a interdependência entre o indivíduo e a sociedade.

E, assim sendo, o problema do Mal-estar/Bem-estar exige que se leve em conta essa interdependência entre o social e o individual. Exige, pois, que sejam tomadas medidas num plano social e pessoal, no sentido de se assegurar um contexto favorável para o exercício da função docente com qualidade e Bem-estar.

Assim, entendo como Mosquera (1979), que o trabalho pode ser claramente definido não só em termos de sua função na sociedade, mas em termos de significado para o trabalhador, que não pode existir trabalho produtivo sem antes nos indagarmos a respeito do significado do trabalho e a convicção de que o grau de satisfação neste, tem importância vital para o desenvolvimento da personalidade. O motivo mais importante para o bom desempenho de uma tarefa, consiste sem dúvida, em gostar dela. Daí porque no trabalho a pessoa pode reconhecer-se, achar novas oportunidades para a sua vida, sentir-se livre da tensão e encontrar a natureza de sua satisfação pessoal e da sua vivência como ser humano.

De acordo com diversos autores, a resolução do problema do mal estar docente passa por melhorias no contexto social e nas condições de trabalho dos professores. Jesus (2002), que diz ser essencial que os encarregados da educação, em consonância com o trabalho do professor, difundam a cooperação entre pais e escola e proporcione estratégias educativas nos dois ambientes. Ainda é necessário propiciar melhores condições de trabalho para o professor, para que possa concretizar a sua competência profissional e realizar um trabalho adequado. Nesse sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido de uma relação mais personalizada, que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor e a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor.

2.5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SALA DE AULA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física afirmam que a concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos os acessos a eles.

O Ensino fundamental é uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e 14 anos. Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, sua origem remonta ao Ensino de Primeiro Grau, que promoveu a fusão dos antigos curso primário (com quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial, com quatro anos de duração, este último considerado, até 1971, ensino secundário.

A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo

obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (11.114/05) ainda deu prazo até 2010 para Estados e Municípios se adaptarem.

O Ensino Fundamental possui uma organização convencional que acaba caracterizando-o em dois ciclos. O primeiro que corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental) é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. O segundo ciclo corresponde aos anos finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas. Essa forma de organização do ensino fundamental remonta à antiga divisão do ensino primário em relação ao primeiro ciclo do ensino secundário (ginasial).

Nos primeiros anos, as crianças e adolescentes são estimulados através de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente no primeiro nível. Através dos vários processos pedagógicos, busca-se conduzir a criança ao conhecimento do mundo pessoal, familiar e social.

A Educação Física no Ensino Fundamental, séries iniciais, deve ter como preocupação básica incentivar a participação de todos os alunos, estabelecendo relações equilibradas e construtivas, além de adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, conscientizando-se de que o fator primordial de saúde são os hábitos de higiene, alimentação e atividades corporais.

A Educação Física deve propiciar aos alunos a aprendizagem dos movimentos fundamentais (GALLAHUE, 1998) e possuir características lúdicas, sem, contudo assumir características de recreio. O ludismo que caracteriza as atividades de Educação Física possibilita ao professor oportunizar à criança um programa educativo de atividades motoras (jogos, exercícios e atividades rítmicas) que aumentam cada vez mais suas habilidades, melhorando seu desempenho em todas as atividades, quer esportivas quer cotidianas.

De acordo com Bee (1996), ao ingressarem na primeira série, as crianças caracterizam-se por serem bastante ativas, curiosas, normalmente, por já possuírem experiências socializadoras vivenciadas na Educação Infantil, quando receberam variados estímulos para o desenvolvimento e para a alfabetização.

No Brasil, em torno dos dez anos, a criança está concluindo a 4ª série. Espera-se, assim, que ela compreenda a cidadania e o que diz respeito a seus direitos e deveres, seja crítica e autocrítica ao utilizar os meios de comunicação e recursos tecnológicos para a aquisição do saber, adote diferentes linguagens ao expressar e comunicar suas ideias e também que tenha um bom conhecimento de si mesma pelo desenvolvimento das capacidades

afetiva, cognitiva e social, para interagir e transformar o ambiente, valorizando e adotando hábitos saudáveis de vida.

Na aula de Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática motora deve ser múltipla, proporcionando uma vasta experiência na formação de uma base para aprendizagens mais específicas, que acontecerão a partir da 5ª e 6ª séries. Jogos e exercícios devem ser diversificados e elaborados com variados recursos materiais, visando ao aprimoramento e ao desenvolvimento de todas as capacidades necessárias, as quais serão requisitadas para a execução de práticas mais elaboradas.

Isso pode ser explicado no modelo de Krebs (1996), que fundamenta o estudo sobre comportamento motor. O autor relata que, entre 7 a 10 anos, a criança se encontra na fase de estimulação motora, quando o sistema de aula é totalmente aberto. Nessa fase, toda a tentativa da criança deve ser considerada válida; assim, jamais deve-se enfatizar o erro, pois o objetivo maior é que haja estímulo para o desenvolvimento motor, buscando o aprendizado para a prática esportiva.

Segundo Velasco (1996), o mais importante na Educação Física Escolar é a expressão do brincar, é a influência em um crescimento humano saudável, pois a criança que tem a oportunidade de brincar e vive a sua infância, torna-se um adulto mais equilibrado, física e mentalmente, resistindo muito melhor aos fatores estressantes e criando mais possibilidades de resoluções de problemas cotidianos. Aqui, a criança não está brincando de viver. Brincar é viver. Essa frase enfatiza qualquer tipo de colocação no que se refere à importância da Educação Física Escolar para o desenvolvimento da criança.

Por outro lado, Haetinger (1998) salienta que, quando falamos de educação, falamos principalmente da criança, pois ela é o foco, a razão, a causa e o efeito de nosso trabalho. Mas como entender a criança que está na nossa frente? A saída é conhecer essa nova criança e suas características específicas, que a tomam um ser único e não um pequeno adulto. A televisão foi, certamente, a grande ferramenta dos últimos tempos, a responsável direta pela formação e transformação cultural das últimas gerações, principalmente aquelas formadas nos anos 70, 80 e 90. Essas modificações culturais afetaram as crianças, sendo estas as mais atingidas pela troca de paradigmas propostas pela modernidade.

Através dos jogos e brincadeiras, o adolescente e até mesmo o adulto retornam ao mundo do "faz de conta" das crianças. Apesar de pressões sociais, que impõem controle ao jovem e ao adulto, o lúdico permite à criança a naturalidade do brincar, se soltar, ser livre, além de ampliar o verdadeiro sentido da vida, mostrando o homem em sua totalidade. É através do lúdico que podemos resgatar o que está esquecido, o lado criança de cada um de

nós; não precisamos complicar o que já existe dentro de nós; temos que externar, cada vez mais, nossos sentimentos: o lúdico é o caminho mais indicado e a educação física escolar é o princípio de tudo; é cultura corporal, movimento e expressão. (HAETINGER, 1998).

Para Freire (2006), boa parte das descrições sobre o desenvolvimento infantil referem-se ao ato de pegar, engatinhar, sugar, andar, correr, saltar, girar, rolar, etc. O que se espera é que as crianças possam apresentar à melhor forma possível a qualidade de seus movimentos em cada período da vida e essas habilidades fazem parte do conhecimento específico do profissional de Educação Física e na qualidade de ensino que sua ação docente proporciona para seus alunos.

Apesar da educação física por muito tempo ter sido trabalhada como culto ao corpo, atualmente, sabe-se que essa visão de especificar os movimentos dentro da atividade física é meramente impossível, pois o corpo está inter relacionado com a mente. No trabalho com crianças, o movimento é essencial no desenvolvimento psicológico e representa as relações entre o ser e o meio. (CEZÁRIO, 2008).

Sendo assim, a presença de um profissional de Educação Física no acompanhamento das aulas das séries iniciais poderá trazer melhoria na qualidade da educação, pois, por um lado contemplará com seus conhecimentos específicos os aspectos motores e cognitivos do aluno e por outro proporcionará intervalos na carga horária dos docentes, onde estes poderão preencher este tempo com planejamento das aulas, reuniões pedagógicas, avaliação, entre outros.

2.5.1 Psicomotricidade

Originalmente, a psicomotricidade tratava o corpo e seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores coordenando-se e sincronizando-se no espaço e no tempo, para expressar significados. Historicamente, o termo psicomotricidade aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no final do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras (LEVIN, 1995).

Com o aparecimento da psicomotricidade, houve uma contribuição e um maior entendimento de várias ações que a Educação Física apresenta, fundamentado-a ainda mais.

Alguns autores apresentam conceitos sobre psicomotricidade. Para Rosa Neto (2002), psicomotricidade é a união de várias funções motoras, sendo primordial no desenvolvimento da criança.

Já para Coste (1992), é uma ciência-encruzilhada em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e lingüística).

Sob essa visão, percebe-se que a psicomotricidade é utilizada por vários profissionais da saúde em diversas áreas (médica, psicologia, educação física, fisioterapia), e sua compreensão se torna importante para que esses profissionais obtenham diagnósticos em relação a distúrbios motores, para posteriormente auxiliarem em tratamento benéfico para as crianças.

2.5.2 Desenvolvimento Motor

A criança em idade pré-escolar se torna apta a vivenciar atividades mais complexas, como, por exemplo, a linguagem. Portanto, a influência do desenvolvimento motor é constante ao longo de sua vida.

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e, pelo fato de as mudanças mais acentuadas ocorrerem nos primeiros anos de vida, existe a tendência de se considerar o estudo do desenvolvimento motor como sendo apenas o estudo da criança. (TANI, 1988).

Sendo o desenvolvimento motor uma constante na vida dos indivíduos, se revela através das alterações no comportamento dos movimentos, alterações essas que são decorrentes das necessidades individuais surgidas durante o crescimento.

Tani (1988) afirma que enquanto são necessários vinte anos para que o organismo se torne maduro, pesquisadores no assunto do desenvolvimento das crianças concordam que, do nascimento aos seis anos de vida, são decisivos para o indivíduo. Ainda, Gallahue e Ozmun (2003) diz parece existir uma seqüência previsível para o desenvolvimento motor, embora a velocidade de desenvolvimento não seja a mesma para todos pode-se dividir o desenvolvimento em fases relacionadas com a idade cronológica da pessoa. Este autor propõe quatro fases de desenvolvimento, com seus respectivos estágios: movimentos reflexivos (codificação e decodificação de informação), movimentos rudimentares (inibição de reflexos, pré-controle), movimentos fundamentais (inicial, elementar e maduro) e movimentos especializados, (transição, aplicação e utilização ao longo da vida).

Muitas contribuições de diversos autores têm sido realizadas quanto ao entendimento do desenvolvimento motor. Para Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento motor é a

contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

Segundo Oliveira (2003), o desenvolvimento psicomotor aparece no nascimento e se estende gradativamente, de acordo com o conhecimento que a criança possui em explorar o que a rodeia.

De acordo com Fonseca (1995), em cada idade o movimento elabora determinadas características, e a aquisição de comportamentos motores provoca repercussão no desenvolvimento da criança, pois cada aquisição influencia tanto no domínio motor como no mental, através da vivência com o meio externo.

Nesta mesma visão, Rosa Neto (2002), diz que as possibilidades motoras da criança evoluem amplamente de acordo com sua idade e chegam a ser cada vez mais variadas, completas e complexas.

Fonseca (1995) e Rosa Neto (2002) ressaltam a evolução da criança em relação às atividades motoras conforme sua idade, portanto, é importante trabalhar as valências motoras adequadamente para atingir êxito quanto ao seu aprendizado motor.

Conforme Gallahue e Ozmun (2003), em cada fase, as faixas etárias devem ser consideradas orientações gerais. Os indivíduos frequentemente funcionam em fases diferentes, dependendo do ambiente, das experiências, que vivenciam ou não, e de certas condições hereditárias. O nível da aquisição de habilidades motoras é variável desde o período pós-natal até o final da vida e sofre variações devido às exigências mecânicas e físicas de cada tarefa específica.

Nesse ponto, fica evidenciada a necessidade de se ter um bom planejamento e um profissional de educação física para a aplicação das atividades motoras nessa faixa etária, pois esse profissional está habilitado para avaliar, adaptar e estimular o condicionamento físico de cada criança.

Os unidocentes enfrentam muitas dificuldades ao desenvolver as atividades inerentes a Educação Física, principalmente pela falta de preparo (qualificação e respaldo bibliográfico). A presença do professor de Educação Física atuando nas séries iniciais parece ser uma discussão superada, visto sua significação indiscutível, pois em síntese, a Educação Física objetiva desenvolver a postura crítica dos alunos perante as atividades da cultura corporal, no sentido da aquisição de autonomia de conhecimentos/habilidades necessários a uma prática intencional e permanente, considerando o lúdico e os processos sócio-comunicativos no sentido do prazer, da autorealização e da qualidade de vida, o que justifica a presença de um profissional qualificado para atender aos alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve como propósito verificar os níveis de satisfação e motivação unidocente das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS, bem como, relacionar a percepção das unidocentes quanto à inclusão de um profissional de Educação Física nas aulas.

Devido à complexidade da investigação, foram elaborados diversos procedimentos metodológicos, os quais se pautaram predominantemente pelos métodos quantitativos e qualitativos. Em um primeiro momento, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas a fim de verificar os níveis de satisfação e motivação das unidocentes. Posteriormente foi aplicado um questionário com questões abertas com parte da amostra.

Dessa forma, buscando adequadamente responder as questões desse estudo, apresentam-se todos os elementos que configuram as opções metodológicas realizadas: os delineamentos do estudo, os sujeitos participantes, o instrumento de coleta de dados e os critérios utilizados para a análise e interpretação dos resultados.

3.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO

A Educação por ser um fenômeno complexo, não pode compreender o ser humano de forma isolada. Por conta disso, a pesquisa educacional dentro do paradigma naturalista constrói teorias que emergem das situações vividas levando em conta todas as dimensões do ser humano (ENGERS, 1994).

No paradigma naturalista cada realidade forma um todo que não pode ser compreendida de forma isolada no contexto. Existe uma influência recíproca que é inseparável no processo de relação, conhecimento e conhecedor, em que objetiva-se desenvolver um corpo de conhecimentos e que tudo se encontra em estado de influência mútua e simultânea.

O presente estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa de campo, de caráter descritivo quanti-qualitativa. De acordo com Lakatos e Marconi (2008) caracteriza-se como sendo de campo por objetivar obter informações e conhecimentos sobre um problema para o qual se procura resposta. De caráter descritivo quanti-qualitativa, por ser uma investigação que analisou fenômenos, identificou suas estruturas e esclareceu relações com outras variáveis.

A opção metodológica foi realizada considerando a objetividade e precisão que caracterizam o problema a ser investigado, a qual se pautou, também, pela necessidade de obter resultados consistentes frente a uma significativa amostragem de unidocentes. O estudo, dentro de uma abordagem qualitativa, possibilita uma visão frente às diferentes concepções da realidade. Ele pode lidar com muitas variáveis e recursos, como documentos, leis, planos, programas educacionais, entrevistas, observações.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) esclarece que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.

Diante do exposto, da natureza do problema e da magnitude amostral que abrange essa investigação, optou-se em construir os procedimentos metodológicos pautados predominantemente por essa orientação de pesquisa, estando o pesquisador ciente das possibilidades e limitações provenientes da utilização desse método. Dessa forma, passa-se a descrever o campo de investigação, bem como os passos metodológicos realizados.

3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES

A população alvo deste estudo foi composta por professores unidocentes das séries iniciais do município de Alegrete – RS. A amostra, para a análise quantitativa, caracterizou-se como sendo intencional e de conveniência. Foi composta por 106 professores de ambos os sexos, unidocentes das séries iniciais da rede pública municipal da cidade de Alegrete – RS, caracterizando 75% da população de unidocentes da rede municipal de ensino.

Para realizar a análise qualitativa, foram definidos 10 professores unidocentes de forma aleatória. Salienta-se que a composição realizada não fez distinção quanto ao gênero, faixa etária, etnia, condição física, tempo de docência e classe social, possibilitando, dessa forma, a participação de todos os sujeitos pertencentes ao grupo selecionado.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O presente estudo foi dividido em duas partes, a primeira foi à verificação dos níveis de satisfação e motivação dos unidocentes da cidade de Alegrete, para isso, foi realizado um levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação desse município a fim de selecionar

os integrantes da amostra da pesquisa. Após este levantamento, foi solicitada a liberação da Secretaria de Educação e Cultura para a aplicação do instrumento de coleta de dados.

A verificação foi por meio do questionário *Níveis de Satisfação e Motivação de Docentes*, construído por Santos (2011), em fase de validação, no próprio ambiente de trabalho dos professores que fizeram parte da amostra. A aplicação dos questionários foi realizada pelo próprio pesquisador, que proporcionou as explicações no devido momento, recolhendo os questionários após o seu preenchimento. Foi entregue aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento a fim de oficializar a participação no estudo.

Este instrumento de coleta de dados é dividido em duas esferas. A primeira envolve 35 questões referentes ao grau de concordância referente á sua prática profissional. O grau de concordância varia em uma escala que envolve: 1-discordo totalmente, 2-discordo, 3-indiferente, 4-concordo e 5-concordo totalmente. Destas questões foram extraídas apenas 06 por se adequarem de forma específica ao propósito da pesquisa. A segunda esfera analisa o grau de satisfação em relação ao trabalho docente com um total de 21 questões. A escala divide-se em: 1-muito insatisfeito, 2-insatisfeito, 3-indiferente, 4-satisfeito e 5-muito satisfeito. Para atender a especificidade foi definida 05 questões para análise.

A segunda parte do estudo englobou uma entrevista com questões abertas. Os participantes tiveram a garantia de privacidade dos dados pessoais e do princípio da não maleficência. A entrevista conteve indicativos como: Qual sua trajetória profissional até aqui?; Que aspectos positivos, como unidocente, destacas em tua atuação?; Que aspectos negativos, como unidocente, destacas em tua atuação?; Como vês a atuação de um profissional de Educação Física nas aulas de unidocência?

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez coletados os dados através do instrumento construído, todas as informações foram transcritas numericamente a uma matriz de dados, armazenada no Programa Microsoft Excel. Os dados foram organizados de forma a dispor os sujeitos nas linhas e as variáveis nas colunas.

A matriz de dados foi importada ao Pacote Estatístico SPSS (*Statistical Packet for Social Science*), versão 17.0., programa através do qual foram realizados todos os procedimentos de análise. Nesse programa, as variáveis foram nomeadas e classificadas, de acordo com a natureza dos dados. A análise estatística utilizada foi a estatística descritiva.

A análise dos dados qualitativa deu-se por meio da Análise de Conteúdo Bardin (2007). Para a autora, a Análise de Conteúdo dos dados qualitativos constitui-se na apreensão do material coletado de modo sistemático e objetivo a fim de encontrar categorias temáticas. Depois disso, foram utilizados dois planos de análise do conteúdo obtido: a análise sincrônica ou horizontal e a análise diacrônica ou vertical (BARDIN, 2007). De modo sistematizado, a Análise de Conteúdo percorreu os seguintes passos: *Impregnação do texto*, uma leitura exaustiva e flutuante na qual o pesquisador vai interagindo com a fala do entrevistado a fim de compreender suas manifestações; *Análise vertical*, que estuda as manifestações expressas na entrevista de cada respondente e aquelas que estão implícitas para extrair os significados; *Análise horizontal*, a qual estuda cada questão da entrevista, considerando todos os entrevistados naquilo que já foi evidenciado na análise vertical; a *Síntese*, que pretende identificar as diferentes manifestações dos entrevistados, agrupando-as, quando possível, para finalmente buscar sintetizá-las, e a *categorização*, que traduz as evidências que emergem do estudo. A Análise de Conteúdo permitiu a compreensão dos significados do conteúdo explicitado pelos professores unidocentes, levando-me a fazer relações das informações com o referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho possibilitou obter inúmeros resultados no que se refere a satisfação, motivação e mal-estar unidocente, bem como o perfil de professores unidocentes da cidade de Alegrete-RS. Optou-se em organizar os resultados em algumas seções, o que oportunizará uma melhor compreensão das questões que o estudo buscou aprofundar.

Assim, será descrito primeiramente a característica do perfil de professores unidocentes da rede municipal de Alegrete-RS. Posteriormente, descrevem-se os resultados obtidos pelo questionário sobre satisfação e motivação docente. Por fim, discutem-se os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas com os professores convidados do estudo.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES UNIDOCENTES

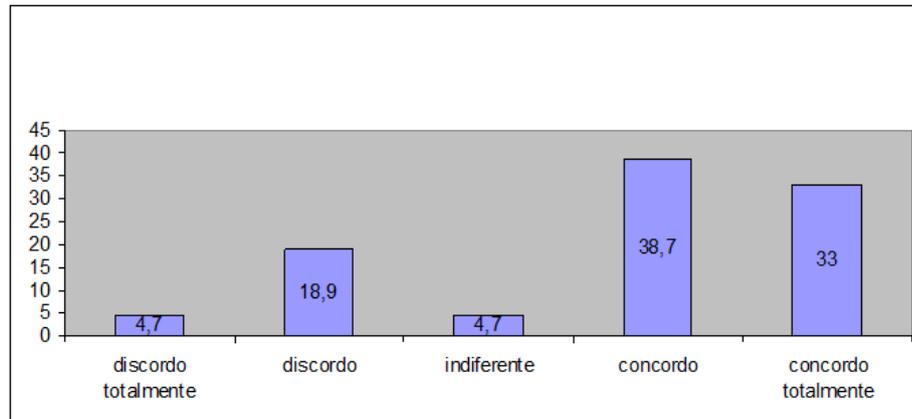
Entre os 106 unidocentes que responderam o questionário, a maioria estava na faixa etária entre 41 a 50 anos (37,7%) e eram do gênero feminino (87,7%). Mais da metade da amostra possui formação em magistério ou pedagogia. O nível de qualificação docente foi satisfatório apresentando 62,3% de professores com ensino superior e mais de 40% com especialização. Verificou-se que, em relação ao tempo de trabalho, predominou 15 anos na profissão com 56,6%.

Observando os dados em relação ao perfil dos unidocentes, percebe-se o predomínio do gênero feminino na atuação em séries iniciais, bem como a grande experiência e qualificação na atuação profissional.

4.2 GRAU DE CONCORDÂNCIA EM RELAÇÃO A PRÁTICA PROFISSIONAL

Após a caracterização do perfil dos professores unidocentes, passa-se ao objeto central dessa investigação, o qual consiste na verificação dos níveis de satisfação e motivação docente. Os resultados provêm da percepção da totalidade dos unidocentes participantes (n= 106), os quais responderam o instrumento denominado *Níveis de Satisfação e Motivação de Docentes* (SANTOS, 2011). Inicialmente será apresentada a seção primeira do instrumento, a partir da escolha de seis (06) perguntas que envolve o grau de concordância em relação a prática profissional dos docentes.

Gráfico 1 - Para mim, é mais importante poder trabalhar naquilo que me interessa do que ganhar muito dinheiro



Fonte: O autor (2011)

Observa-se que no Gráfico 1, a maioria das respostas estão na dimensão entre concordo e concordo totalmente (71,7%) com a afirmativa da pergunta. O sentido da atividade de trabalho pode assumir desde uma condição de neutralidade até a de centralidade na identidade pessoal e social. (PEDRO; PEIXOTO, 2006).

Os sujeitos da pesquisa expressam que um trabalho que tem sentido dá prazer a quem o exerce, a pessoa gosta de suas atividades, aprecia o que faz. O sentido de satisfação no trabalho está relacionado à contribuição pessoal do indivíduo para o próprio trabalho. Além disso, o trabalho faz sentido se quem o executa tem a sensação de superar desafios e se seu executor percebe sua contribuição e responsabilidade no trabalho executado. (MORIN, 2007)

Para Deci e Ryan (1985) apud Schmitt (2011) a motivação intrínseca corresponde ao comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade.

A autonomia pela escolha da profissão irá trazer o prazer em desenvolvê-la e será fonte de satisfação, e a autodeterminação irá contribuir para a qualidade em desenvolver seu trabalho bem como o compromisso em servir de exemplo para outros.

Mesmo que o dinheiro ganho como fruto do trabalho é associado à perspectiva de autonomia e independência do docente, esse fator ficou nítido que não interfere na satisfação dos entrevistados.

No gráfico 2, destaca-se a atitude positiva dos docentes de séries iniciais. Dos entrevistados, 72,7% responderam que não sentem envergonhados ou constrangidos de

cometer erros na sua prática docente, bem como de deixar de realizar suas atividades por desconhecimento.

Na psicologia, quando não desconsiderada, a vergonha geralmente é vista como um sentimento atrelado à culpa, mas inúmeros trabalhos recentes vêm demonstrando que, ainda que muitas vezes possam se manifestar juntos são sentimentos de natureza distinta e não podem ser confundidos. Para Lewis (1993), a culpa é um estado emocional que ocorre quando o indivíduo avalia negativamente seu comportamento, já a vergonha não é produzida por nenhum evento específico, mas pela interpretação que o indivíduo faz de uma situação, e por isso, uma vez que o sujeito sente vergonha, não é possível reverter o sentimento.

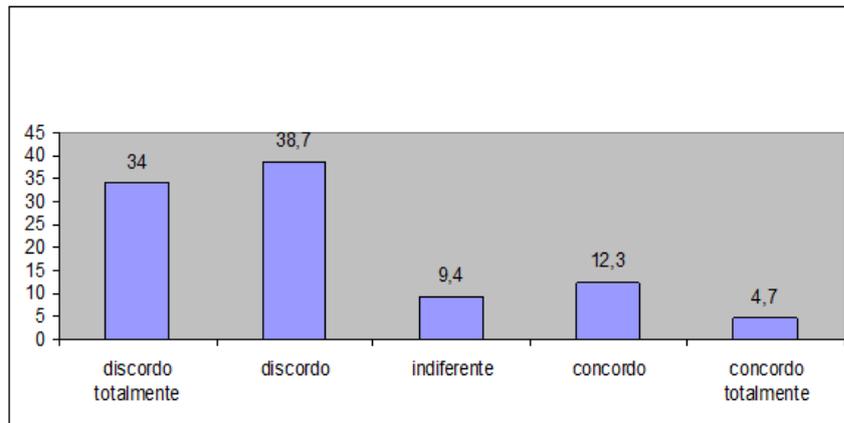
Essas respostas estão relacionadas a imagem que os outros percebem em relação a minha pessoa, para Ryan e Deci (2000) apud Schmitt (2011) o comportamento autodeterminado necessita do atendimento de três características, as quais são definidas como “necessidades psicológicas inatas”: as necessidades de “autonomia” (*autonomy*), “competência” (*competence*) e “pertencimento” (*relatedness*).

A necessidade de autonomia é entendida como o exercício da livre vontade, da eleição e condução dos comportamentos, sem muita regulação ou controle externo. Com essa necessidade, o sujeito experimenta o próprio comportamento, sendo este iniciado e continuado à partir de suas próprias escolhas, o que fica evidenciado conforme o gráfico 1.

A necessidade de competência reside em nutrir percepções de eficácia pessoal através de experiências que conduzam à determinados objetivos. Para a teoria, as pessoas são propensas a se envolverem em atividades que se adaptam às suas habilidades e níveis atuais de conhecimento, mantendo dessa forma, a necessidade de se perceber eficaz nas interações sociais.

Já a necessidade de pertencimento refere-se ao estabelecimento de relações interpessoais significativas em contextos específicos, gerando percepção de integração, participação e apoio a um determinado grupo. (RYAN e DECI, 2000 apud SCHIMITT, 2011)

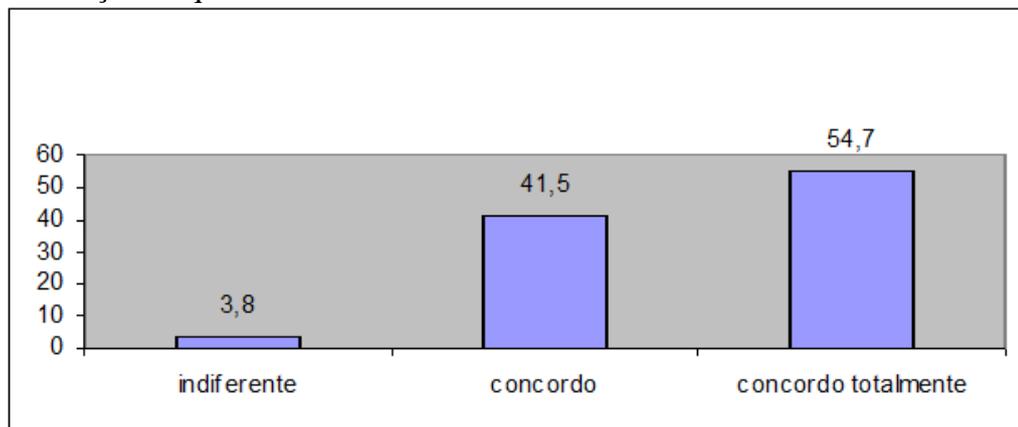
Gráfico 2 - Se não sei como fazer alguma coisa, não a faço por medo de me sentir envergonhado



Fonte: O autor (2011)

Com relação ao gráfico abaixo (gráfico 3) pode-se observar que quase a totalidade dos unidocentes, ou seja, 91,5%, responderam que concordam ou concordam totalmente com a satisfação no trabalho no que se refere a auto-aprendizagem.

Gráfico 3 - Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelos meus colegas e pela instituição na qual trabalho



Fonte: O autor (2011)

Para Ferreira (2009) trabalhar requer investimento psicológico significativo que funde razão e afeto, entrelaça cognição e sentimento. O trabalho é um modo privilegiado de deixar a marca pessoal naquilo que se faz com zelo, arte e afeição.

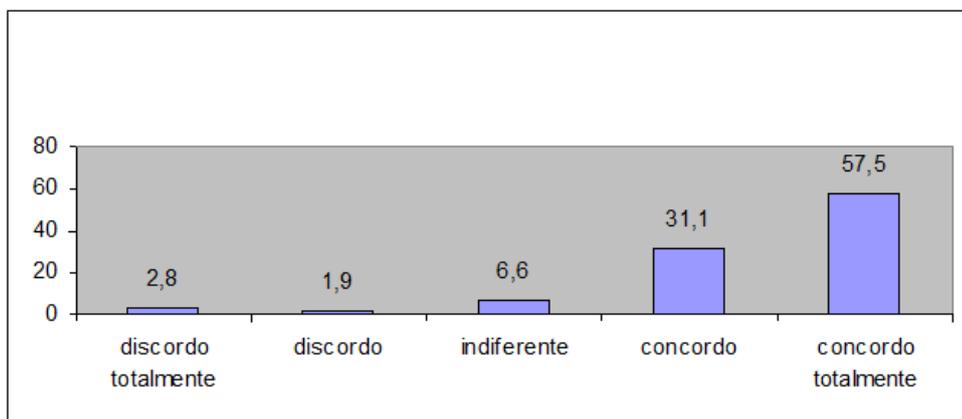
Mas esse investimento psicológico só assume significado pessoal pleno quando vem acompanhado do reconhecimento socioprofissional. Quando somos valorizados pelos colegas e pela instituição na qual estamos realizando nossas atividades profissionais, a motivação em realizar o melhor trabalho possível é natural.

Observa-se que no gráfico 4 é apresentado a importância da família na formação profissional das unidocentes, onde constata-se que, 88,6% dizem concordar ou concordar totalmente com a afirmativa. Esse percentual alto explica-se devido a família, sem dúvida, desempenhar um papel importantíssimo na definição pela profissão, bem como no apoio no desenvolvimento desta.

Segundo Bohoslavsky (1987), Lucchiari (1993) e Bock e Aguiar (1995), a família desempenha um papel fundamental no processo de escolha e de uma profissão. Esse papel vai desde o apoio à participação dos familiares na formação global até o desenvolvimento de suas histórias de vida.

O contexto familiar, principalmente, os pais como figuras significativas, influencia, direta ou indiretamente, as trajetórias vocacionais dos adolescentes e jovens – como, a opção por um projeto de formação de sua profissão –, nas mensagens verbais ou atitudinais, implícitas ou explícitas que intencionalmente ou não, se transmitem na vida cotidiana familiar, contribuindo decisivamente para a construção dos projetos dos seus filhos. (GONÇALVES; COIMBRA, 2007).

Gráfico 4 - Reconheço que minha família desempenhou um papel importante na minha formação profissional como docente



Fonte: O autor (2011)

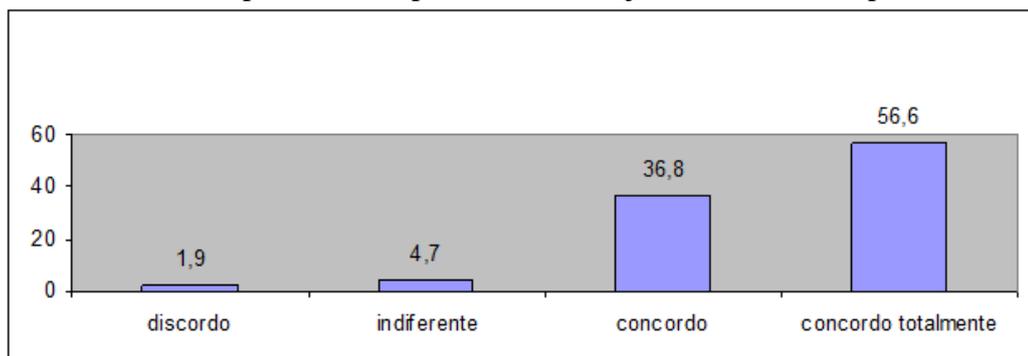
Em relação ao gráfico 5, pode-se constatar que a grande maioria (93,4%) considera que os exemplos de bons professores ajudaram na construção de suas práticas docentes. Sabe-se que bons professores desenvolvem em seus alunos a capacidade de gerenciar os pensamentos, administrar as emoções, ser líder de si mesmo, trabalhar perdas e frustrações e superar conflitos. Bons professores têm uma boa cultura acadêmica e transmitem com segurança e eloquência as informações em sala de aula.

Para Jesus (2008) o professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares. Neste contexto, importa analisar que fatores podem permitir aos professores influenciar os seus alunos ou, no mesmo sentido, o que é que leva os alunos a deixarem-se influenciar pelo professor.

A importância de professores de qualidade pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional de professores, geralmente por meio de relatos. Diversos estudos mostram que relatos de vida profissional de docentes eram pouco considerados na teoria pedagógica, pois seriam não-científicos e obstáculos diante das inovações impostas pela ciência ou pela sedução da técnica. (CASTANHO e CASTANHO, 2001).

Para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado” (RIBEIRO, 1991 apud JESUS, 2008), caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo. Embora os professores tenham perdido poder nos últimos anos, dificultando a utilização de alguns fatores de influência sobre os alunos, continuam a possuir um instrumento fundamental para conseguirem criar laços de identificação com os alunos, influenciando-os: a linguagem utilizada na relação pedagógica, quer verbal, quer não verbal.

Gráfico 5 - Os exemplos de bons professores me ajudaram na minha prática docente



Fonte: O autor (2011)

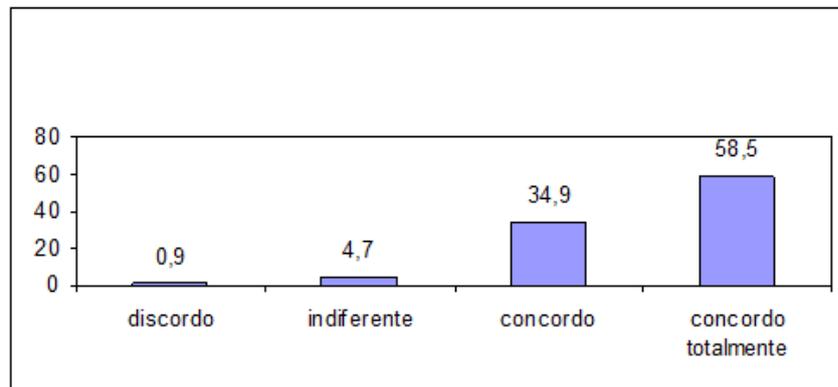
Já o gráfico 6 demonstra o grau de satisfação em relação ao ato ensinar onde apresenta 93,4% dos docentes nos itens concordo e concordo totalmente. Segundo Nogueira (2000) para que uma pessoa possa ser feliz no seu trabalho, são necessárias três aspectos: deve estar

adaptada ao seu trabalho, não deve ter trabalho demais e deve ter a percepção de sucesso no seu trabalho.

Muitos estudos têm sido realizados nas últimas décadas sobre a satisfação no trabalho. Estudos realizados com professores têm-se encontrado um percentual bastante alto de docentes satisfeitos com sua profissão (de 80% a 90%). Em um estudo realizado nos Estados Unidos com 2223 professores do ensino secundário, registrou-se um nível de satisfação geral em relação a profissão docente, contrariando assim, uma visão negativa e pessimista que tem marcado a abordagem da profissão docente.

Para Jesus (1996) os incentivos intrínsecos à atividade docente, nomeada entre os que decorrem do processo ensino e de aprendizagem, ou seja, do ato de ensinar e aprender, como fatores de maior peso na determinação da satisfação docente.

Gráfico 6 - Considero que o ato de ensinar me satisfaz pessoalmente



Fonte: O autor (2011)

Ao analisar as respostas sobre o grau de concordância em relação à prática profissional, ficam evidenciados os níveis de satisfação dos unidocentes em relação ao seu trabalho, onde o ato de ensinar e trabalhar com satisfação tem forte influência da família e dos bons exemplos de professores durante a sua formação profissional.

Ainda, os unidocentes se satisfazem com o reconhecimento e as valorizações profissionais, e nesse sentido, não se sentem envergonhados ou constrangidos em realizarem atividades que não dominam completamente, como por exemplo, as aulas de recreação ministradas em suas cargas-horárias.

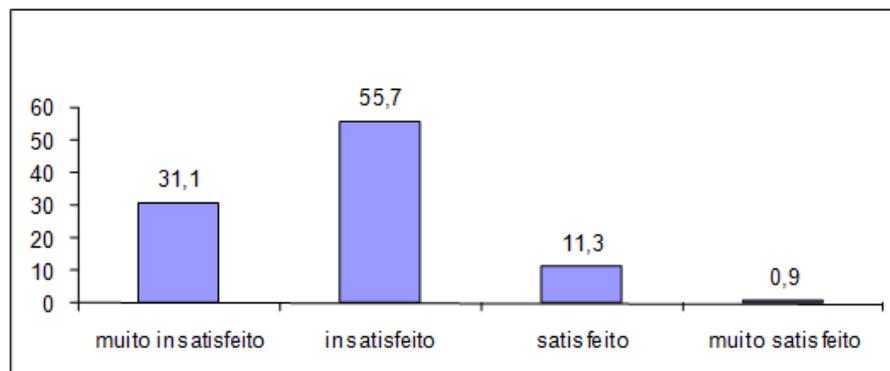
4.3 SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO

Serão apresentados nesta seção, os resultados referentes ao nível de satisfação em relação ao trabalho. Após a aplicação do questionário sobre Níveis de Satisfação e Motivação

de Docentes (SANTOS, 2011), extraíram-se cinco perguntas nas quais se adequaram ao estudo.

No gráfico 7, percebe-se em destaque um dos fatores de maior insatisfação docente, o salário, que aparece com 86,8 % de docentes Muito Insatisfeitos e Insatisfeitos. Para Locke (1976), além do valor real do dinheiro, este representa simbolicamente uma medida de competência no mercado de trabalho, em que mesmo quando justo, não é motivo de satisfação para as pessoas, a menos que seja suficiente para suprir suas despesas.

Gráfico 7 – Salário



Fonte: O autor (2011)

As questões salariais colocam-se com grande acuidade na atividade docente, já que as remunerações dos professores são comparativamente mais baixa do que outras profissões, para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas, ou mesmo face aquelas que não exigem certificados acadêmicos. (ESTEVE, 1995).

Em relação à remuneração, ela parece ser uma das conseqüências ou causas da falta de motivação de muitos professores da área. A má remuneração salarial, além de causar desmotivação, dificulta muito à concretização da vontade de buscar novos conhecimentos, como comprar livros, fazer cursos, manter-se atualizado e até mesmo comprar jornais. Como fazê-lo sem recursos financeiros? O professor fica na esperança de que a escola, ou o governo auxiliem na realização destas vontades e necessidades. Mas as políticas governamentais nem sempre oportunizam ou estimulam o professor a formação, pois recuperar anos de atraso nesta área não se recupera rapidamente.

Os Unidocentes das Séries Iniciais da Rede Pública do Município de Alegrete-RS declararam, em sua maioria, muito insatisfeito com o salário. Este fato é confirmado pelos estudos de Alves (1997) que apontam que o salário é um dos aspectos causadores da insatisfação docente.

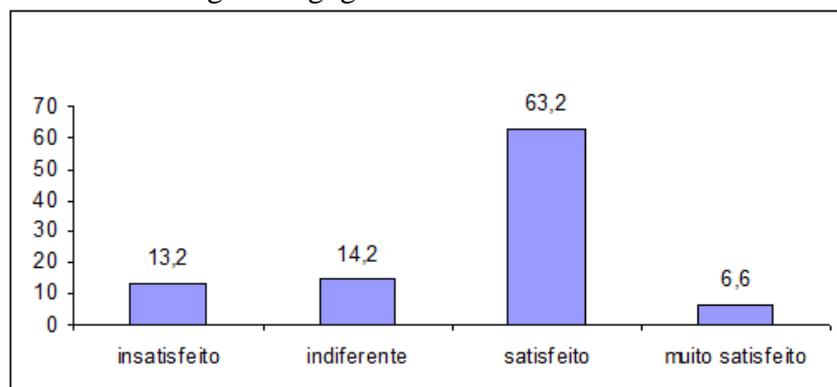
Este quadro de insatisfação salarial dos professores nos leva a inferir que haverá interferência na qualidade das aulas dos mesmos. Nesse sentido (RAMOS; SPGOLON, 2005) fazem o seguinte questionamento: como o professor com um salário baixo irá proporcionar ao seu aluno um ensino atualizado, diversificado e de qualidade, se com o salário que ganha, mal consegue sobreviver? Salienta ainda que alguns tenham vontade de fazer cursos de especialização, de pós-graduação, enfim progredir profissionalmente, mas não possuem condições financeiras. Isto de certa forma faz com que o professor se sinta minimizado em relação às demais profissões.

Esta situação de insatisfação salarial dos professores também é um aspecto propulsor da geração de “mal-estar docente”. Segundo Feil (1995) a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional determinando um fechamento à mudança e às possibilidades de inovações, gerando a alienação e frustração, o que logicamente interfere na qualidade do ensino. Por conta disso, acreditamos muito na melhoria das suas condições para o seu trabalho, tentando desencadear um processo de bem-estar, que refletirá numa melhoria na qualidade de seu ensino.

A problemática da docência não é novidade, assim como é de conhecimento que existe um crescente acirramento do problema que se apresenta e pouco tem sido feito em favorecimento à pessoa do docente. (MOSQUERA; STOBÄUS, 1996; 2000).

Não é discurso novo dizer que a Educação, de modo geral, não recebe ainda os recursos necessários para atingir suas demandas. Nessa área, há muito que se avançar no Brasil. Mas já está mais que na hora de entender que o professor não é somente parte importante para uma Educação da melhor qualidade, ele é a chave. Conforme muito bem destaca (MASLACH, 1999 apud JESUS, 2002), os professores são o que há de mais valioso no sistema educativo, pelo que promover o seu bem-estar deveria ser o principal objetivo em política educativa.

Gráfico 8 - Carga Pedagógica



Fonte: O autor (2011)

Verifica-se acima (Gráfico 8) que os níveis de satisfação com relação à carga pedagógica encontra-se em 63,2% como satisfeito. As condições temporais de trabalho docente têm suscitado um interesse de um grande número de legisladores, cada vez mais preocupados em delimitar e regular a duração dos períodos de trabalho, os quais apresentam segurança na saúde e qualidade de vida dos docentes. O esforço físico e mental dos professores é de extrema sensibilidade, e a fadiga mental ou física tende a desencadear inúmeros processos como aborrecimento, cansaço e diminuição da boa disposição.

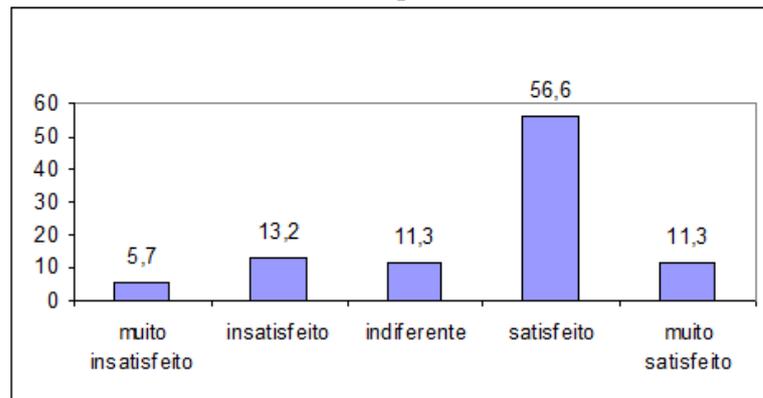
No que refere ao trabalho docente, sabe-se do alto risco dessa profissão, pela possibilidade de apresentar esgotamento físico e mental, face as condições atuais de trabalho. (ESTEVE, 1994; GARCIA, 2008). A característica principal dos professores unidocentes é a permanência no mesmo ambiente de trabalho, bem como a convivência permanente com os mesmos alunos, fatores que tendem a um desgaste natural das relações.

Ainda nessa perspectiva, muitos estudos (ESTEVE, 1995; LOCKE, 1976) tem destacado a falta de tempo e as inúmeras responsabilidades que tem se acumulado ao trabalho docente. O horário de trabalho, condicionando um ritmo de vida que o indivíduo leva, apresenta importantes repercussões na vida social e familiar. Uma boa gestão do tempo, ao nível da vida profissional, é uma condição importante para o bem estar das outras áreas da vida que o ser humano valoriza. (HARPAZ, 1986; JESUS, 1998).

Ressalta-se que segundo as informações em relação ao perfil dos unidocentes, a ampla maioria dos professores das séries iniciais é do gênero feminino, onde na maioria das vezes após sua jornada de trabalho, ainda necessitam cuidar dos filhos e organizar seus lares, atividades que contribuem para o acúmulo de desgaste físico e psicológico, bem como ocupam o tempo que poderia utilizar para organizar e planejar suas atividades profissionais com mais qualidade.

Podemos verificar que os docentes estão aparentemente satisfeitos com a Autonomia e Independência alcançada. Sendo 56,6% dizem estar satisfeitos e 11,3% muito satisfeitos. (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Autonomia e Independência

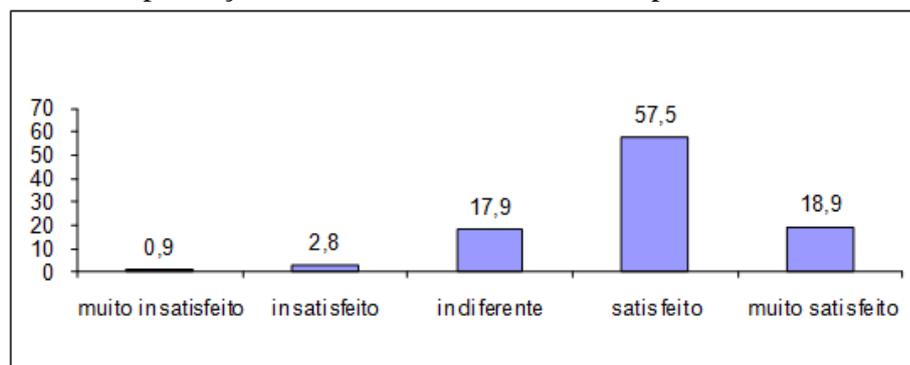


Fonte: O autor (2011)

É na submissão do professor à imposição e orientações das instâncias superiores, por ele reconhecidas como pouco acertadas, por vezes, que a insatisfação surge, experimentando a amarga contingência da sua autonomia e o desencanto das suas aspirações e sonhos iniciais perante uma realidade superiormente conduzida. Nesse sentido, Alves (1997), refere nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros.

Nesse sentido o professor poderá sentir-se continuamente ultrapassado e desvalorizado e como resultado, poderá desenvolver a perda do entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no desempenho da mesma. Embora se reconheça que a profissão docente possua um grau elevado de estresse e de carga de trabalho, um fator determinando para uma boa satisfação em sua ação docente dá-se ao fato da autonomia e flexibilidade na organização de sua carga horária de trabalho, facilitando dessa forma a compatibilização com atividades extras profissionais e até mesmo outros empregos.

Gráfico 10 - Apreciação e reconhecimento dos outros pelo meu trabalho



Fonte: O autor (2011)

Perante os resultados do gráfico acima (Gráfico 10) comprova-se que 57,5% dos professores estão tendo reconhecimento pelo seu trabalho desenvolvidos e isso os deixa satisfeitos e 18,9% muito satisfeitos.

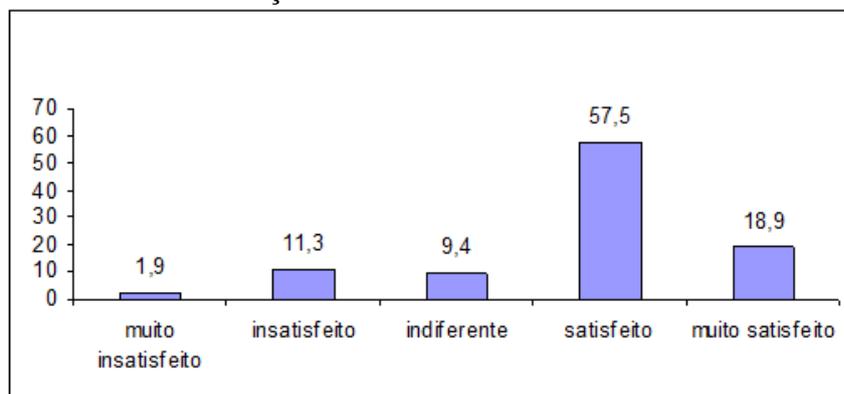
Nada mais justo que o professor que desempenhe com sucesso o seu papel como educador, que obtenha resultados satisfatórios com seus alunos receba um reconhecimento de seus colegas e da sociedade. Críticas contribuem para que o trabalho seja melhorado onde está precisando, mas um bom elogio também é bem vindo quando merecido, tornando o professor mais motivado e satisfeito na sua profissão.

Diversos fatores tem sido apontados para justificar a diminuição do prestígio da profissão docente, e, como tal, o reconhecimento. Nomeadamente a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto das novas tecnologias da informação, a desvalorização do saber escolar, o elevado número de professores e a baixa qualidade da formação acadêmica deles (ESTEVE,1984; NÓVOA, 1995).

Para Locke (1976), o desejo de reconhecimento está nitidamente relacionada com a satisfação da necessidade da auto-estima. Também outros estudos (CHAPMAN e HUTCHESON, 1982) apoia a importância do reconhecimento na atividade docente, constatando-se que os indivíduos que deixaram a docência atribuíram maior importância a autonomia e ao salário superior, enquanto os que permaneciam valorizavam mais o reconhecimento, sobretudo, das chefias e colegas.

Sabe-se que as pressões sociais desenvolvem no indivíduo a necessidade de se mostrar, de acordo com os outros pensam e esperam de si, também os professores apreciam a obtenção da atenção, aprovação e prestígio, por parte, sobretudo, daqueles com quem interagem mais diretamente.

Gráfico 11 - Satisfação Geral



Fonte: O autor (2011)

Neste gráfico acima podemos constatar que a satisfação geral dos docentes esta em um nível bem satisfatório, apresentando 76,4% das respostas entre satisfeito e muito satisfeito. A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional surgem pelo fato de estarem associados a ela variáveis tão importantes como o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (JESUS, 1992).

Os níveis de satisfação no trabalho docente vêm diminuindo ao longo dos anos, como mostram vários estudos de Cordeiro-Alves (1991). Esse fator vem desencadeando situações de mal-estar nos professores com mais frequência do que no passado, ocorrendo com maior intensidade na classe docente do que em outros grupos profissionais, o que traduz a atualidade e a gravidade desta problemática.

O trabalho que tem sentido dá prazer a quem o exerce, a pessoa gosta de suas atividades, aprecia o que faz. O sentido de satisfação no trabalho está relacionado à contribuição pessoal do indivíduo para o próprio trabalho. Além disso, o trabalho faz sentido se quem o executa tem a sensação de superar desafios e se seu executor percebe sua contribuição e responsabilidade no trabalho executado.

4.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

A fim de analisar as percepções dos unidocentes das séries iniciais sobre a presença de um profissional de Educação Física em sala de aula foi realizado a questionário com questões abertas. Para realizar a análise dos dados qualitativos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2007), já mencionada nos procedimentos metodológicos.

Após a análise preliminar dos dados, obtida por meio da leitura das respostas, coletadas no questionário com questões abertas, passou-se a explorar os dados, transformando-os em categorias.

Tendo uma relação direta com a satisfação, motivação, mal-estar e bem-estar, estabeleceram-se as seguintes categorias para análise: o ambiente de bem-estar unidocente; o cotidiano do trabalho docente; a Educação Física nas séries iniciais.

Para uma melhor compreensão da análise dos dados, foram inseridos trechos das falas dos docentes, a partir do agrupamento de palavras e ou idéias. Para sistematização da citação dessas falas, foram utilizadas as siglas: “A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, para os unidocentes do município de Alegrete – RS.

4.4.1 O ambiente de Bem-estar unidocente

Nesta categoria, são apresentadas questões que estão relacionadas com os aspectos positivos da atuação das unidocentes, a realização pela profissão escolhida e sua relação com o ambiente escolar. Quase a totalidade dos 10 participantes dos questionamentos destaca como ponto fundamental do bem-estar unidocente a afetividade, o bom relacionamento com alunos, pais e colegas e a realização profissional.

A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo e espaço. (MOSQUERA; STOBAUS, 2006)

Observou-se na fala das unidocentes, como aspecto positivo da unidocência, as relações interpessoais e a constituição de laços afetivos como ponto de bem-estar. Como se observa no relato abaixo:

“A presença plena com o educando contribui para a construção dos laços afetivos, assim como no acompanhamento do seu aprendizado se dá com mais eficiência na medida que o educador avalia o seu aluno de forma sistemática sob um planejamento que contempla todas as suas necessidades”. (Unidocente A2)

Ainda para Mosquera e Stobaus (2006), é muito importante que possamos perceber que uma Educação para a afetividade deve partir de uma visão saudável, o mais positiva possível da vida, sem abandonar o sentido de realismo que deveremos de possuir para tornar concretos sonhos, imaginações e fantasias. Os sentimentos podem elevar cada personalidade a níveis de maior aperfeiçoamento e vitalidade psicológica, sempre quando os fenômenos ambientais possam ser favoráveis para o desenvolvimento apontado.

Fica evidente a importância da afetividade nos aspectos de ensino e aprendizagem, bem como na realização profissional. Para Tassoni (2008) toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. O autor ainda destaca que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação

vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos.

“A interação direta com os alunos, os laços afetivos que se acentuam pelo contato direto com a turma durante o período de aula, favorecendo a aprendizagem”. (Unidocente A4)

Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. (MARUJO; NETO, 2004)

Esses autores ainda ressaltam que é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe-filho e, muitas vezes, com irmão (s). No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar.

No viés do docente, surge como fonte de bem-estar a realização profissional, sendo este um fator determinante para a realização da sua prática docente. A boa relação consigo mesmo (ou relação intrapessoal) se faz necessária, especialmente para o professor, por ter a possibilidade de refletir sobre as próprias virtudes e limitações, resultando numa maior capacidade de autoconhecimento. Além do mais, o autoconhecimento é necessário para se manter bons padrões de relações com as outras pessoas, uma vez que não é fácil conviver com a subjetividade humana.

“A realização profissional, pois gosto de ensinar e me sentir valorizado pelo meu trabalho. Tenho orgulho de dizer que ajudei na formação de uma criança, isso é uma vitória para mim”. (Unidocente A7)

Percebe-se que o ambiente de trabalho dos unidocentes é marcado pelo bom relacionamento entre professores, alunos e pais, principalmente pelo desenvolvimento de laços de afetividade construído no dia a dia, bem como a satisfação dos professores em estar realizando atividade profissional que desejam, fatores que contribuem para um ambiente ideal de trabalho.

4.4.2 O mal-estar no cotidiano docente

Gonçalves (2009), citando Jesus (1998), compreende que o conceito de mal-estar docente é um fenômeno que sofre influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional. Reconhece que as mudanças sociais que ocorreram, especialmente na segunda metade do século XX, influenciaram a educação e contribuíram para a desvalorização do papel do professor. Entre outras mudanças, Jesus (1998) destaca:

- a) *era da informação* – no passado a transmissão de conhecimentos era atribuída ao professor, atualmente a mídia e a internet, entre outros, assumiram também esta função;
- b) *democratização do ensino* – a escola passou a ser obrigatória, aumentou o número de alunos e também de professores, porém a formação docente não correspondia às necessidades e muitos entraram para a área da educação mesmo sem a identificação pessoal com a profissão docente;
- c) *novas exigências* – além da aquisição constante de novos métodos e de novas técnicas de ensino, o professor assume também a função educativa que antes era da família, e ainda se responsabiliza por: atividades extra-classe, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades e avaliações de alunos, entre outras;
- d) *falta de materiais* – nem sempre é possível concretizar o almejado, visto que as salas muitas vezes são lotadas, com poucos recursos físicos e materiais, além da falta de investimento na formação docente;
- e) *salário* – outras áreas ou profissões com menor ou igual nível de formação costumam ganhar muito mais que o professor, refletindo no próprio *status* da profissão docente.

Observam-se nas falas dos unidocentes, aspectos que são relevantes no aparecimento de situações que causam o mal-estar, o que foi amplamente apresentado no referencial teórico.

“Muito trabalho levado para casa, pois não temos tempo hábil dentro da escola para organizar nenhum material. Não temos intervalos e nenhum professor de aulas complementares que auxiliariam em nossa organização”. (Unidocente A10)

Neste sentido, as reações disfuncionais por parte do professor relativamente à sua ocupação tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho; quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação e quando não dispõe de qualquer fonte de apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência.

“As vezes os professores unidocentes sentem-se inseguros quanto a avaliação, pois não tem como trocar informações com outros professores que também trabalham com as crianças. Cada professor pode ser considerado uma ilha e isso gera uma maior responsabilidade, preocupação e angústia no desenvolvimento do seu trabalho”. (Unidocente A1)

Assim, surge o aspecto de motivação na ação docente. A motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas interações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias, é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um. (SANTOS; STOBAUS e MOSQUERA, 2007)

Esses autores ainda consideram que a motivação seja um processo complexo que influencia diretamente o ensinar docente e o aprender de cada discente, revelando-se em distintas situações cotidianas, em cada instituição educativa. Nessa heterogeneidade de relações intra e interpessoais e suas circunstâncias, este grupo de pesquisadores, vem procurando, através de investigações em diferentes ambientes educacionais, diagnosticar níveis de motivação de professores e seus alunos, promovendo reflexões sobre a temática, que se tornam importantes para o desenvolvimento e consolidação do processo educacional, objetivando uma educação de melhor qualidade, ao buscar maior autoconhecimento.

“O nível de trabalho, a sobrecarga, o desgaste por trabalhar sozinho e ainda a total dependência dos alunos, pois eles precisam de atenção e apoio”. (Unidocente A8)

A situação profissional dos trabalhadores em educação é precária. A falta de tempo, número excessivo de aulas e baixa remuneração foram destacados pelos entrevistados. A falta de uma política e de gestão que possa contribuir para aspectos que minimizem o mal estar docente se torna o principal fator de decadência dessa classe profissional.

4.4.3 A Educação Física nas séries iniciais

Ao analisar a importância da Educação Física nas séries iniciais destacam-se como aspecto positivo as falas dos professores entrevistados, embora a grande preocupação destas se refere ao enquadramento profissional. Muitas unidocentes ressaltam da importância de um profissional de Educação Física no acompanhamento das aulas mas temem que possam perder seus benefícios de salários e carga-horária.

No Estado do Rio Grande do Sul está em vigor a Lei nº 8.747 (RIO GRANDE DO SUL, 1988), que no seu artigo 4º nos relata que “é fixado em 50% do vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual o valor da gratificação de que trata a alínea h, no item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974”.

O parágrafo único relata que “somente poderão perceber a gratificação de que trata o artigo os professores em exercício na regência de classes unidocentes do currículo por atividades e os professores que atuem nas classes de educação pré-escolar”.

A Lei nº 6.672 (RIO GRANDE DO SUL, 1974) revela no artigo 70 que “além da gratificação referida no artigo anterior (Art. 69 – O membro do Magistério fará jus a uma gratificação adicional, não inferior a cinco por cento, por triênio de serviço público, calculada sobre o vencimento da classe a que pertencer, incluída a parcela relativa ao seu nível de habilitação.).

“Ótimo, desde que não prejudique a regência unificada do professor da turma”. (Unidocente A7)

No relato acima, evidencia-se a situação da preocupação dos unidocentes em perder sua regência unificada, nomenclatura utilizada para professores que realizam atividades durante todo o turno de trabalho com os mesmos alunos, desenvolvendo múltiplos conhecimentos e contribuindo para a educação dos discentes. Notamos que, de acordo com a legislação, na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, os professores

unidocentes com regência de classe do currículo por atividades, obrigatoriamente devem trabalhar a disciplina de Educação Física.

Em relação à presença de aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, recorreremos à legislação federal com a Lei nº 9.394 do ano de 1996, artigo 26, § 3º. Essa legislação nos revela que: “a Educação Física, integrada à proposta Pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2000).

No Parecer CNE/CEB 16/2001 (BRASIL, 2000) a Portaria Interministerial 73, de 23 de Junho de 2001, que instituiu a Educação Física como componente curricular obrigatório, o que vem a reforçar os termos deste parecer, no sentido da incorporação obrigatória da Educação Física à proposta pedagógica da escola. Entretanto, o mesmo Parecer (p.6) relata que “não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório, e disciplina específica no currículo de ensino”.

O Parecer CNE/CEB 16/2001 afirma que não existe razão a quem evoca a lei para restringir o direito ao exercício profissional do professor de atuação multidisciplinar em qualquer um dos conteúdos curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental ou da educação infantil. (BRASIL, 2000)

“Necessária, pois não possuímos uma formação vinculada, por isso esse profissional contribuirá para melhora do aluno, principalmente no desenvolvimento motor”. (Unidocente A6)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 2000) afirmam que a concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado.

“Extremamente importante para garantir aulas mais adequadas aos alunos, pois são profissionais formados na área e que poderiam desenvolver habilidades que um unidocente não tem condições”. (Unidocente A1)

Evidencia-se até este momento a busca em referenciais teóricos para outras possibilidades de saberes relacionados à Educação Física Escolar, também para os anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que a psicomotricidade enquanto proposta prático-metodológica pode demonstrar-se restrita para os educandos, pois estes fazem parte de um contexto sócio-econômico-cultural-político não considerado neste tipo de encaminhamento pedagógico. (FREIRE, 1992)

Ao compreendermos que a “Cultura do Movimento Humano” enquanto área de conhecimento da Educação Física Escolar em toda a Educação Básica deve ser levada em consideração, mas não esquecendo de sua inclusão no projeto da escola, portanto o futuro profissional de Educação Física terá melhor capacitação para ministrar as aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, em contrapartida, os professores de regência de classe (unidocentes) estão amparados legalmente para contemplar esses saberes nos anos iniciais, mas revelam, em pesquisa citada anteriormente, que não estão preparados para tal competência.

A presença da Educação Física na escola é importante, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como evidenciam Coletivo de Autores (1993) e Freire (1992), dentre outros. A Educação Física na escola pode se constituir em tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas presentes na escola, que revela o conhecimento sobre as práticas corporais da cultura de que são portadores(as); de questionamento de padrões éticos e estéticos previamente construídos; de invenção de outras formas de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos e as brincadeiras; de criação e recriação de práticas corporais da cultura; de garantia do direito de participação, sem exclusão por nenhum motivo; e de respeito à corporeidade individual, construída em sua história de vida.

A prática de atividades físicas na escola, mais especificamente, a disciplina Educação Física escolar, é garantida pela LDB, sendo obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa nos cursos noturnos (BARRETO, 1997). No entanto, a unidocência que prevalecia nas séries iniciais de escolarização, antes da implantação da proposta, geralmente não atendia à carga horária que lhe era destinada (frequência e duração semanal), conforme dados encontrados por Silveira (1999). Os unidocentes enfrentam muitas dificuldades ao desenvolver as atividades inerentes a esta disciplina, principalmente pela falta de preparo (qualificação e respaldo bibliográfico), o que faz com que os professores de sala de aula

defendam, segundo o autor, a presença de um profissional qualificado para atender aos alunos.

Algumas pesquisas realizadas no município de Alegrete e na região da fronteira-oeste em relação à prática de Educação Física nas séries iniciais e a presença de um profissional específico para o desenvolvimento das aulas, fica evidenciado a relevância da atuação de um professor especializado para o ensino e para a aprendizagem.

Esses trabalhos (OLIVEIRA, 2009; LANES, 2008; ALMEIDA, 2009; ERENO, 2010) ressaltam os benefícios motores em relação ao equilíbrio dinâmico, equilíbrio estático, noção do corpo, lateralidade, coordenação óculo-manual e óculo-pedal, bem como o interesse e a motivação que os alunos demonstraram em participar das aulas de Educação Física na escola.

Salienta-se ainda que no município de Alegrete a situação da Educação Física nas séries iniciais é distinta em relação às redes de ensino. Constatou-se que a rede privada utiliza a presença de um profissional de Educação Física como marketing e como referencial de qualidade na formação do aluno enquanto na rede pública municipal e estadual, salvo alguns projetos independentes, não existe a presença desse profissional e nem o interesse do poder executivo em atender essa necessidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Ao apresentar as considerações finais desta dissertação, buscou-se estabelecer uma reflexão acerca das contribuições que o trabalho apresentou, bem como apontar algumas perspectivas.

Durante toda a minha trajetória no curso de Mestrado, expressei inquietações voltadas à área de atuação do profissional de Educação Física e entendo ser as séries iniciais um grande foco de estudo nesse sentido. Busquei por meio de este estudo estabelecer discussões que pudessem contribuir para condições de bem-estar tanto na vida profissional como na vida privada dos unidocentes e dos profissionais de Educação Física, envolvendo as dimensões social, mental, afetiva, física e espiritual.

Através dos dados colhidos com os diferentes instrumentos de coleta de dados, pôde-se desenvolver uma compreensão maior sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional para diagnosticar o mal-estar e proporcionar alternativas que possam contribuir para o bem-estar docente.

Inúmeras foram às descobertas proporcionadas por este estudo, e que pretende impulsionar a abertura de novos caminhos no aprimoramento e redimensionamento de discussões sobre a temática de mal-estar e bem-estar, bem como incentivar reflexões que pretendem provocar novos questionamentos a respeito da realidade do cotidiano dos professores.

O estudo possibilitou identificar importantes aspectos do perfil de unidocentes da rede municipal de Alegrete-Rs, a partir de uma amostra significativa dos professores. Este perfil traçou características que evidenciou o predomínio do gênero feminino na atuação em séries iniciais, bem como a grande experiência e qualificação na atuação profissional.

Em relação aos níveis de satisfação e motivação das unidocentes das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS pôde-se constatar que a satisfação com a profissão é predominante. Em vários aspectos como reconhecimento dos colegas, carga-horária trabalhada, autonomia nas aulas e independência no processo diário são fatores que sobressaíram no estudo. A motivação é destacada na participação da família na escolha da profissão bem como o exemplo de bons professores que interferiram na escolha e na definição da atuação profissional.

A afetividade é o fator mais destacado como ponto positivo da atuação unidocente em relação aos outros profissionais de educação que atuam em outros níveis de ensino e ressalta isso como ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem. As unidocentes evidenciam

que a proximidade com o aluno é um fator positivo no estímulo a aprendizagem bem como no diagnóstico de problemas cognitivos.

Observou-se que existe um grande interesse dos professores unidocentes em implantar um professor qualificado na área de Educação Física atuando de forma integrada, o grande receio se estabelece em relação ao enquadramento profissional e em relação a descaracterização da unidocência e por conseqüência a perda de seus benefícios, fator este relevante, embora o estabelecimento e a sistematização da implantação de profissionais para atuarem em conjunto com professores unidocentes não passe por disputa econômica ou posicional, mas sim para a qualificação na educação básica.

A maioria dos professores unidocentes se manifestou favorável à implantação de um profissional de Educação Física, apontando benefícios que esta prática traz à comunidade escolar, bem como este profissional ser mais apto a desenvolver as aulas de primeira a quarta série, devido ao seu preparo teórico-metodológico. Foi destacada pelas falas das unidocentes, a carga de trabalho excessiva bem como o pouco tempo para planejamento e organização evidenciando a precariedade do sistema educacional e, portanto, outro fator que demonstra a necessidade da implantação desse profissional de Educação Física, podendo no horário do desenvolvimento das atividades dessa área servir para planejamento e organização das unidocentes.

Essas considerações destacam a importância dessa investigação, no diagnóstico dos problemas que enfrentam os professores unidocentes e na sugestão de implantação de um profissional de Educação Física em conjunto com as unidocentes como proposta de bem-estar dos professores e no desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

A partir dessas constatações este trabalho propõe o desenvolvimento de um programa piloto no município de Alegrete-Rs, a ser desenvolvido em conjunto com a Secretaria de Educação e Cultura desse município, com a implantação de profissionais de Educação Física que já atuam na rede municipal, a redimensionarem suas cargas-horárias a fim de atender algumas turmas de primeira a quarta série, sendo estabelecidas estratégias juntamente com as equipes gestoras e os professores unidocentes das escolas escolhidas para participar do programa, como meio de desenvolvimento da comunidade escolar.

Por fim, vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de finalizar essas discussões, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática docente em todas as suas esferas.

REFERÊNCIAS

- ALCOBIA, Paulo. Atitudes e satisfação no trabalho. In: CARVALHO FERREIRA, J. M.; António Caetano (Org.) **Manual de psicossociologia das organizações**. Lisboa: McGraw-Hill, 2002. p. 290-314.
- ALMEIDA, V. C. **Stress organizacional** - 2ª. Pessoal 19. p.7-14, 1986.
- ALMEIDA, J. S. **A importância das aulas de educação nas séries iniciais**. Monografia (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade da Região da campanha, Alegrete, 2009;
- ALVES, F. C. A. (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do Distrito de Bragança. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Ed., 1997. p. 81-116.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARRETO, L. A. (Coord.). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos de Educação**, Brasília, ano 2, n. 3, mar. 1997.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOCK, A. M.; AGUIAR, W. M. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: BOCK, A. M. B et. al. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 9-22.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional: estratégia clínica**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1987.
- BOGDAN, R. C.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, A. J. E. Conceituação e mensuração de comprometimento organizacional. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 1, p. 37-47, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 16/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas : Papirus, 2001-pp.153-162.)
- CEZÁRIO, A. E. S. **Influência da atividade física no desenvolvimento motor e rendimento escolar em crianças do fundamental**. 2008. Monografia (Graduação em

Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Caucaia-CE, 2008.

CHAMPMAN, D. W.; HUTCHESON, S. M. Attrition teaching careers: a discriminant analysis. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, CA, v. 19, n. 1, 1982.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1993.

CORDEIRO-ALVES, F. **Estudo da satisfação/ insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

COSTE, J. C. **A psicometricidade**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: um estudo da psicopatologia do trabalho**. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DUNHAM, J. **Estress in teaching**. London: Routledge, 1992.

ENGERS, M. E. A. (Coord.) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ERENO, C. Q. **A influência da educação física no desenvolvimento psicomotor de alunos das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS**. 2010. Monografia (Graduação em Educação Física) - Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2010.

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.

ESTEVE, J. M.; **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, 1984.

_____. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTELA, M. T. Algumas considerações sobre o conceito de profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 20, p. 301-310, 1986.

FEIL, I. T. S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

FERREIRA, M. C. Reconhecimento no trabalho. **Jornal O Brasil Online**. 12 abr. 2009. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/leiajb/noticias>>. Acesso em: 10 maio 2010.

FONSECA, V. **Manual de observação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987. v. 21.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2003.

GALLAHUE, D. L. Motor development: a descriptive and analytical perspective. In: KREBS, R; COPETTI, F; BELTRAME, T. S. **Discutindo o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: SIEC, 1998.

GARCIA, C. H. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madri: Wolters Kluwer España, 2008.

GONÇALVES, C. M.; COIMBRA, J. L. O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2007.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HAETINGER, M. **Criatividade: criando arte e comportamento**. 2 ed. Porto Alegre: MM Produtores Associados, 1998.

HARGRAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARPAZ, I. The factorial structure of the meaning of working. **Human Relations**, London, v. 39, n. 7, p. 595-614, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, S. N. Expectativas de realização na profissão docente: construção da escala E.R.P. de Jesus. *Psychologica*, n7, 1992.

_____. **A motivação para a profissão docente:** contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estande Editora, 1996.

_____. **Bem-estar dos professores:** estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano 24, n. 43, p. 123-132, 2001.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente.** Porto: ASA, 2002.

_____. **Psicologia da Educação.** Coimbra: Quarteto, 2004.

_____. **Professor sem stress:** realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

KREBS, R. J. et al. **Desenvolvimento humano:** uma área emergente da ciência do movimento humano. Santa Maria: Kinesis, 1996

LANES, Dário Vinicius Ceccon. **Perfil de escolares da educação infantil, praticantes e não praticantes de recreação, em relação às variáveis psicomotoras no município de Uruguaiana-RS.** Monografia (Especialização em Atividade Física e Saúde) – Faculdade de Educação, Universidade da Região da Campanha, Alegrete-RS, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2008.

LATAACK, J. **Work, stress and careers:** A Preventive Approach to Maintaining Organizational Health. *Handbook of Career Theory.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p.252-74.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.** Petrópolis: Vozes; 1995.

LEWIS, M. Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In: LEWIS, M; HAVILAND, J. (Ed.). **Handbook of emotions.** New York: The Guilford Press. 1993.

LOCKE, E.A. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE, M. (Ed.). **Handbook of industrial and organizational behavior.** New York: Rand McNally, 1976. p. 1297-1343.

- LUCCHIARI, D. H. O que é orientação profissional? In: LUCCHIARI, D. H. (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993. p. 11-16.
- MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARTINEZ, J. G. Cooling off before burning out. **Academic Therapy**, Austin, TX, n. 24, 1989.
- MARUJO, H. A.; NETO, L. M. **Optimismo e esperança na educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa**. Lisboa: Presença, 2004.
- MEDVED, J. H. The applicability of herzbergs motivation hygiene theory. **Educational Leadership**, Baltimore, MD, v. 39, p. 55-556, 1982.
- MORIN, E. O Trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, SC, v. 19, ed. especial 1, p. 47-56, 2007.
- MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- _____. **As ilusões e os problemas da vida**. Porto Alegre: Sulina, 1979.
- _____; STOBAUS, C. D. **O mal-estar na docência: causas e conseqüências**. **ADPPUCRS**, n. 32, p. 23-34, nov. 2000.
- _____; STOBAUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimento na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, v.1, n. 58, p. 123-133, jan./abr. 2006.
- NOGUEIRA, J. M. **Eficácia pessoal e burnout em professores estagiários**. In: CONGRESSO HISPANO-PORTUGUES DE PSICOLOGIA, 1; 2000, Santiago de Compostela **Anais...** Santiago de Compostela: [s. l.], 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.
- OLIVEIRA, G. C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, D. P. **Análise do desenvolvimento psicomotor de escolares da educação infantil do município de Manoel Viana-RS**. Monografia (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação, Universidade da Região da Campanha, Alegrete, RS, 2009.
- ORTEGA Y GASSET, J. **El hombre y la gente**. 2. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1958.
- PEDRO, N.; PEIXOTO, P. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.2, n.24, p.247-262, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v2_4n2a10.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2011.
- PIMENTA. S. G. Pesquisa – ação sobre a prática docente. pesquisa – ação crítico – colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, dez. 2005b. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2007.

PRAXEDES, W. L. A. Contribuições para uma sociologia da prática científica. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 10, n. 109, 2010.

RAMOS, F. M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Org.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. p.195-204.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Porto Alegre, 1988. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/LegisComp/Arquivos/Lei%20n%C2%BA%208.747.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. **Lei Nº 6.672 de 22 de abril de 1974**. Porto Alegre, 1974. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eleicao.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 10 maio 2010.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, B. S.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 297-306, out. 2007.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo. a imaginação: questão de método**. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SCHMITT, R. E. **Acadêmicos de educação física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

SECO, G. B. **A satisfação na actividade docente**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2000.

SERRA, A. V. **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: Edição do autor, 1999.

SILVA, M. S.; KRUG, H. N. A formação inicial em educação física e pedagogia: preparação para atuação nos anos iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008.

SILVEIRA, P. S. **A legitimidade da educação física em Jataí- Goiás.** Jataí, GO: 1999. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás Campus Avançado de Jataí, Jataí, 1999.

STEPHENSON, D. Affective consequences of teachers psychological investment. **Journal of Educational Research**, Colchester, ESS, n. 84, 1990.

TANI, G. et al. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem:** a relação professor-aluno. Campinas, UNICAMP, 2008.

TAVARES, S. C. A. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VELASCO, C. G. **Brincar, o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VALENTIM, F. J.; RAMOS, G. N. S. Professora de Educação Física Escolar e sua trajetória profissional: satisfação e/ou descontentamento? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005.

**APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa Secretaria de Educação e Cultura
de Alegrete-RS**

Alegrete, 8 de setembro de 2010.

Ao
Secretário de Educação e Cultura de Alegrete

Prezado Senhor,

Solicito a autorização para esta Secretaria de aplicar um questionário sobre níveis de satisfação e motivação unidocente com os professores da rede municipal de Alegrete.

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS, sob a realização do professor Rodrigo de Azambuja Guterres.

Atenciosamente,

Rodrigo de Azambuja Guterres
Professor Pesquisador

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) Professor(a),

Sou professor de Educação Física, Mestrando em Educação do Programa de Pós Graduação da PUCRS, e estou realizando uma pesquisa sobre **EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA DE BEM-ESTAR PARA UNIDOCENTES** do município de Alegrete – RS.

Gostaria de lhe convidar para participar desta pesquisa, que será realizada no estabelecimento. Para tanto, peço a sua autorização para responder um questionário sobre Níveis de Satisfação e Motivação Docente, construído por minha orientadora a Prof^ª Dra. Bettina Steren dos Santos.

Anotarei os dados com a garantia de que estas informações serão tratadas como confidenciais, transformando-se em números nos registros para análise dos dados. Os questionários visam conhecer aspectos do bem e do mal-estar docente por meio da satisfação e motivação.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e a mesma poderá desistir no momento em que desejar. Para qualquer esclarecimento, deixo o meu telefone de contato (55- 9177 8665), falar com o professor Rodrigo de Azambuja Guterres.

Eu,,
por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Alegrete,..... de novembro de 2010.

APÊNDICE C – Questionário com questões abertas

Unidocente:

Qual sua trajetória profissional até aqui?

.....

.....

.....

.....

.....

Que aspectos positivos, como unidocente, destacas em tua atuação?

.....

.....

.....

.....

.....

Que aspectos negativos, como unidocente, destacas em tua atuação?

.....

.....

.....

.....

.....

Como vê a atuação de um profissional de Educação Física nas aulas de unidocência?

.....

.....

.....

ANEXO A – Questionário Níveis de Satisfação e Motivação de Docentes

Caros Professores,

Este questionário é um instrumento que busca pesquisar as características de docentes que atuam na educação básica, nas redes públicas e privadas. O mesmo se refere à satisfação e à motivação, bem como ao envolvimento com a prática educativa que o professor desenvolve, e as possibilidades de autoconhecimento. Essas informações são fundamentais para refletir, agir e qualificar nossas práticas pedagógicas, visando contribuir com a instituição de ensino em que trabalhamos e, conseqüentemente com a educação de modo geral. Mas, acima de tudo, com a formação continuada de docentes.

Salientamos que suas informações são extremamente importantes para esse estudo e garantimos, desde já, o seu anonimato e a privacidade das informações prestadas.

Lembre-se: a sinceridade de sua resposta fortalece nossa pesquisa.

Usando a escala abaixo, indique o seu grau de concordância com cada uma das afirmações referentes à sua prática profissional.

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	INDIFERENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1	2	3	4	5

1.	Para mim, é mais importante poder trabalhar naquilo que me interessa do que ganhar muito dinheiro.	1	2	3	4	5
2.	Se me dizem, diante de meus colegas, que estou realizando mal uma tarefa, fico sem vontade de continuar fazendo-a.	1	2	3	4	5
3.	Atrai-me fazer coisas novas porque, mesmo que às vezes me saia mal, sempre aprendo.	1	2	3	4	5
4.	Ao terminar uma tarefa penso, sobretudo, no benefício que vou obter com a mesma.	1	2	3	4	5
5.	Se não sei como fazer alguma coisa, não a faço por medo de me sentir envergonhado.	1	2	3	4	5
6.	Sou dessas pessoas que deixam tudo para o último momento. Necessito de um prazo definido para cumprir minhas tarefas.	1	2	3	4	5
7.	Quando tenho que fazer uma tarefa difícil, mesmo que suponha mais trabalho, faço-a com mais vontade.	1	2	3	4	5
8.	Necessito que meu espaço físico esteja organizado para desempenhar meu trabalho.	1	2	3	4	5
9.	Frequentemente, antes de iniciar um trabalho, penso no que vou conseguir em troca do esforço empregado.	1	2	3	4	5
10.	Trabalho porque não tenho outra opção, pois, se pudesse, preferiria não ter que trabalhar.	1	2	3	4	5
11.	As maiores satisfações que tenho em meu trabalho são quando sinto que aprendo com o que faço.	1	2	3	4	5
12.	Sinto que na instituição que atuo como docente existe um clima de cooperação entre os professores e administradores.	1	2	3	4	5

13.	Sinto que meu crescimento e desenvolvimento pessoal são reconhecidos nas relações de trabalho da instituição que atuo como docente.	1	2	3	4	5
14.	Sinto-me motivado quando sou reconhecido pelos meus colegas e pela instituição na qual trabalho.	1	2	3	4	5
15.	Avaliações negativas dos estudantes sobre minhas aulas não me causam impacto.	1	2	3	4	5
16.	O senso de coletividade é valorizado na instituição onde atuo.	1	2	3	4	5
17.	Reconheço que minha família desempenhou um papel importante na minha formação profissional como docente.	1	2	3	4	5
18.	Os exemplos de bons professores me ajudaram na minha prática docente.	1	2	3	4	5
19.	Na minha prática docente prefiro atividades relacionadas à pesquisa do que ao ensino.	1	2	3	4	5
20.	Minha relação com os estudantes me traz muita satisfação.	1	2	3	4	5
21.	Desfruto mais quando organizo as aulas do que quando as ministro.	1	2	3	4	5
22.	Prefiro organizar atividades que exigem a participação dos estudantes do que me manter como o centro das atenções.	1	2	3	4	5
23.	Se meu departamento/instituição não exigisse, produziria menos do que atualmente faço.	1	2	3	4	5
24.	Considero que o ato de ensinar me satisfaz pessoalmente.	1	2	3	4	5
25.	Fico entusiasmado quando ensino.	1	2	3	4	5
26.	Acredito que o sucesso dos estudantes é influenciado pelo entusiasmo do professor.	1	2	3	4	5
27.	Participo de oficinas/cursos porque sinto que são importantes para meu crescimento profissional.	1	2	3	4	5
28.	O interesse e a aprendizagem dos estudantes é o que mais me satisfaz enquanto professor.	1	2	3	4	5
29.	Reuniões e discussões com colegas são importantes para o meu desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
30.	O programa das disciplinas é um fator importante na aprendizagem dos estudantes.	1	2	3	4	5
31.	Gostaria de ser um aluno das minhas próprias aulas.	1	2	3	4	5
32.	Acredito que é difícil trabalhar cooperativamente em minha profissão.	1	2	3	4	5
33.	Gosto de introduzir inovações nas minhas aulas.	1	2	3	4	5
34.	Considero que as tecnologias da informação e comunicação interferem nas minhas aulas.	1	2	3	4	5
35.	Sinto que a formação continuada é uma alternativa importante para a educação no meu país.	1	2	3	4	5
36.	Acredito ser importante os encontros pedagógicos para minha prática docente.	1	2	3	4	5

37.	Gosto de partilhar com colegas quando tenho alguma dificuldade em sala de aula.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

B. Responda de acordo com o grau de satisfação em relação ao seu trabalho:

(Responda: Muito Insatisfeito, Insatisfeito, Indiferente, Satisfeito, Muito satisfeito)

MUITO INSATISFEITO	INSATISFEITO	INDIFERENTE	SATISFEITO	MUITO SATISFEITO
1	2	3	4	5

1.	Salário	1	2	3	4	5
2.	Benefícios à Saúde	1	2	3	4	5
3.	Benefícios para a aposentadoria	1	2	3	4	5
4.	Oportunidades acadêmicas	1	2	3	4	5
5.	Carga pedagógica	1	2	3	4	5
6.	Qualidade dos estudantes	1	2	3	4	5
7.	Espaços Físicos / Laboratórios (infra-estrutura)	1	2	3	4	5
8.	Autonomia e independência	1	2	3	4	5
9.	Relações profissionais com outras instituições	1	2	3	4	5
10.	Relações sociais com outras instituições	1	2	3	4	5
11.	Competência de colegas	1	2	3	4	5
12.	Apreciação e reconhecimento dos outros pelo meu trabalho	1	2	3	4	5
13.	Segurança no trabalho	1	2	3	4	5
14.	Relação com a administração	1	2	3	4	5
15.	Liderança departamental/setorial	1	2	3	4	5
16.	Liberdade para escolher as disciplinas que leciono	1	2	3	4	5
17.	Liberdade para determinar conteúdo a ser desenvolvido	1	2	3	4	5
18.	Apoio institucional às questões familiares	1	2	3	4	5
19.	Incentivo para avanço de carreira	1	2	3	4	5
20.	Apoio administrativo	1	2	3	4	5

21.	Satisfação geral	1	2	3	4	5
-----	------------------	---	---	---	---	---

C. Informações demográficas

1. Faixa etária:

- até 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- 61 a 70
- mais de 71

2. Gênero:

- Masculino
- Feminino

3. Área de formação inicial? _____

4. Área de Pós-Graduação _____

5. Titulação:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Quantos anos trabalha como docente?

- menos de 5 anos;
- de 6 a 10 anos;
- de 11 a 15 anos;
- de 16 a 20 anos;
- mais de 21 anos.