

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Na sociedade actual, caracterizada por constantes alterações sociais, económicas, culturais e tecnológicas, o *stress* tornou-se um termo do senso comum, banalizado e divulgado pelos meios de comunicação social, sendo cada vez mais reconhecido como “um mal dos nossos tempos” que afecta o indivíduo na sua vida pessoal, social e profissional.

É em relação à vertente profissional que nos vamos debruçar, especificando-a à actividade docente dos professores estagiários de Educação Física. De facto, sabe-se que o *stress* dos professores é hoje em dia uma realidade preocupante, sendo a profissão docente designada pela Organização Internacional do Trabalho como “uma profissão de risco físico e mental”.

A abordagem do tema “o nível de stress dos professores estagiários da FCDEF-UC no ano lectivo 2003/2004”, permite-nos ampliar os nossos conhecimentos e possibilita-nos uma melhor compreensão do que significa andar “stressado”, das suas causas, dos seus sintomas e dos seus efeitos.

Realizando este estudo, estaremos, por certo, melhor preparados para lidar com este problema, quer como cidadãos, quer como docentes.

Deste modo, os objectivos gerais do nosso estudo são:

- Fazer um levantamento das opiniões dos professores estagiários de EF em relação aos sintomas de *stress*, às suas consequências e às condições patológicas associadas ao exercício da profissão, relacionando-os com a especificidade da disciplina de EF.
- Conhecer o nível de *stress* docente nos professores estagiários de EF, assim como apontar as suas potenciais fontes.

Com a realização deste estudo pretendemos aprofundar os conhecimentos de futuros professores na área específica do *stress* docente, relacionada com os professores estagiários, assim como dar a conhecer as maiores preocupações deste grupo profissional face à actividade docente desenvolvida no estágio, tentando que estes implementem algumas medidas com o principal objectivo de diminuir o seu nível de *stress*.

Pretendemos também dar um pequeno contributo para o enriquecimento de estudos nesta área, uma vez que estes são bastante escassos no nosso país.

A estrutura do nosso estudo encontra-se organizada em torno de cinco capítulos:

- O primeiro capítulo é destinado à introdução, onde é considerado o estado actual do problema, bem como a pertinência do estudo e o seu interesse científico. Neste capítulo são também expostos os objectivos desta investigação.

- O segundo capítulo diz respeito à revisão da literatura, que pretende enquadrar a base teórica e conceptual do estudo. Deste modo, abordamos, numa primeira fase, os conceitos de *stress* e de *stress* docente, apontando os seus potenciais factores e consequências. De seguida, referimo-nos à disciplina de EF escolar e, por último, focamos o *stress* profissional dos professores de EF, fazendo referência aos estudos efectuados nesta área e ao *stress* profissional vivido pelo estagiário de EF.

- O terceiro capítulo é dedicado à metodologia do estudo. Neste capítulo é efectuada a caracterização da amostra, assim como a descrição dos instrumentos de avaliação utilizados e dos procedimentos efectuados na aplicação dos questionários.

- O quarto capítulo diz respeito à apresentação dos resultados e à sua posterior discussão.

- No quinto capítulo referimos as principais conclusões do nosso estudo, e apresentamos algumas sugestões para posteriores abordagens que visem o mesmo âmbito de estudo.

## CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

### I. O *STRESS*

#### 1. Conceito de *stress*

*Stress* é um vocábulo que se cita com frequência, tanto em conversas entre pessoas como nos meios de comunicação social. A banalização da sua utilização tem sido responsável por alguma confusão entre este e outros conceitos, como sejam os de frustração, ansiedade, depressão, exaustão ou esgotamento.

Segundo Mazure e Druss (1995), citados por Vaz Serra (1999), o termo provém do verbo latino *stringo, stringere, strinxi, strictum* que significa apertar, comprimir, restringir. A expressão existe na língua inglesa desde o século XIV sendo utilizada, durante bastante tempo, para exprimir uma pressão ou constricção de natureza física. Apenas no século XIX o conceito se alargou para passar a significar também as pressões que incidem sobre um órgão corporal ou sobre a mente humana.

O conceito de *stress* foi introduzido no campo científico pelo húngaro Hans Selye em 1936, que o descreve no seu trabalho – “A Syndrome produced by diverse noxious agents” como uma reacção não específica do organismo a qualquer exigência de adaptação.

Dunham (1984) diz-nos que o *stress* é “um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores que os recursos de defesa” (p.3).

Para Jesus (2001), na base do *stress* está sempre uma exigência que provoca algum desequilíbrio inicial no sujeito, sendo necessário este actuar para se adaptar às novas circunstâncias. No entanto, esta exigência não tem que ser sempre negativa, havendo situações positivas que representam alterações no estilo de vida do sujeito, como seja o casamento ou a mudança de residência e que, por isso, também são causadoras de *stress*.

Lazarus & Folkman (1984) mencionam que uma situação indutora de *stress* é toda aquela em que a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente é avaliada como excedendo os seus próprios recursos prejudicando, por isso, o seu bem-estar. Por outras palavras, podemos dizer que uma pessoa está em *stress* quando sente que o grau de exigência que dada circunstância lhe cria é superior à sua capacidade de

resposta, ou seja, aos meios de que dispõe (pessoais ou sociais) para a ultrapassar com êxito, o que é sinalizado pelo organismo, de forma global, a vários níveis: fisiológico (imunológico, hormonal, neuronal), psicológico (emocional, cognitivo e comportamental) e social (família, trabalho, comunidade).

Vaz Serra (1999) salienta que neste campo há três hipóteses possíveis no balanço que entre ambos se estabelece: quando o indivíduo tem aptidões e recursos suficientes que lhe permitem criar respostas adequadas perante as exigências, a vida decorre dentro de padrões controlados de *stress*; quando as exigências são superiores à capacidade de resposta do indivíduo, este vive numa situação de *stress* desgastante; quando as aptidões e recursos são superiores às exigências, então o grau de *stress* é mínimo. Não obstante, neste último caso, se as exigências tiverem um nível bastante baixo, o aborrecimento e o tédio a que dão origem podem constituir, só por si, um factor de *stress*.

O grau e o tipo de resposta de *stress* induzido por determinada situação varia muito de pessoa para pessoa. Segundo Vaz Serra (1999), o que determina a variabilidade destas reacções é a avaliação que cada pessoa faz das circunstâncias e do meio ambiente em que se encontra, estando esta avaliação dependente da maneira como foi educada, das experiências da vida que tenha atravessado, da aprendizagem sobre a forma de lidar com circunstâncias desagradáveis, dos valores e crenças (psicológicas) desenvolvidos, em suma, das aptidões e recursos pessoais e sociais de que possa dispor.

Segundo Vaz Serra (1999) as ocorrências são “filtradas” por cada indivíduo através de um processo de avaliação, que o vai fazer sentir se tem ou não controlo sobre o acontecimento. Se a pessoa considera que a circunstância é para si importante e sente que não tem aptidões nem recursos pessoais ou sociais para ultrapassar as exigências por ela criadas então “entra em stress”.

## 2. Potenciais factores de *stress*

We Farlane (1991) define agente *stressor* como todo o acontecimento que é marcadamente desgastante para o indivíduo, causador de um enorme receio ou terror no momento.

Em relação às circunstâncias indutoras de *stress*, Vaz Serra (1999) afirma que estas podem ser de natureza física, psicológica e social. Tanto as ocorrências de

natureza física como social são susceptíveis de se fazerem acompanhar de um componente psicológico marcado, podendo ser externas ou internas ao indivíduo.

Lazarus & Folkman (1984) referem que as situações indutoras de *stress* pertencem a três categorias: ameaça, dano e desafio, sendo a diferença entre elas de natureza temporal. A ameaça diz respeito a uma antecipação de uma contingência desagradável que pode vir a acontecer mas ainda não surgiu; o dano refere-se a alguma coisa que já ocorreu e ao seu significado ou às suas consequências e o desafio representa uma circunstância em que o indivíduo sente que as exigências estabelecidas podem ser alcançadas ou ultrapassadas.

Para Houslon (1982), citado por Serra (1990), as circunstâncias indutoras de *stress* podem ser classificadas em três grandes grupos: desejos contrariados que não permitem alcançar os objectivos ou evitar coisas não desejadas; situações de estímulos aversivos e, por fim, situações de estímulos aprendidos através do condicionamento clássico ou operante, modelação e informação. O mesmo autor diz também que o que tem importância nas circunstâncias indutoras de *stress* não é a situação em si, mas antes a forma como é avaliada.

Para Ganhão (1993) os factores indutores de *stress* em geral podem ter a sua origem no meio, na vida privada, nas organizações, nas relações interpessoais e no próprio indivíduo. Como agentes de *stress* provenientes do meio, refere a chuva, o vento, a temperatura, os ruídos permanentes, a iluminação agressiva dos anúncios publicitários, as cidades densamente povoadas, onde a proximidade do outro emerge como ameaçadora da nossa privacidade. O relacionamento interpessoal, quando vivido conflituosamente, destrói amizades, dificulta a comunicação e degrada o clima de trabalho e, se somos obrigados a uma convivência forçada, como é o caso do espaço de trabalho, a tensão gerada pode conduzir à ocorrência de ruptura psicológica. No âmbito da vida privada, podemos assinalar as carências económicas, a insegurança do emprego, a falta dos cuidados médicos, a falta de tempo para desenvolver *hobbies*, os problemas familiares (pais, filhos, cônjuges), em que a correlação com o trabalho é notória.

Na perspectiva de Brunner (1990), os principais agentes indutores de *stress* são os psicossociais, dos quais destaca, entre outros, grandes catástrofes, acontecimentos significativos da vida, acontecimentos do dia-a-dia e ideias e imagens perturbadoras.

Coleman, em 1978, referido por Andrews (1993), examina os factores indutores de *stress* do dia-a-dia, agrupando-os em três categorias:

1) Pressões ambientais, onde examina aspectos ambientais como vida urbana, incluindo os efeitos da poluição do ar, o ruído, o bombardeamento visual da publicidade, o congestionamento habitual do trânsito, as longas filas de espera, as viagens cansativas em ruas, autocarros ou comboios superlotados, o vandalismo e, nalguns casos, o perigo para a segurança pessoal; alojamento com os seus custos e outras dificuldades; comunicações e efeitos da rádio e da televisão, onde as más notícias parecem viajar depressa e poucas notícias boas há em cada dia; a pressão da população mundial também é mencionada e, nalgumas partes do mundo, especialmente nalgumas cidades, a superpopulação já é um problema importante.

2) Fontes de tensão social, onde examina os efeitos da burocracia, da autoridade e da responsabilidade; religião, diferenças culturais, sexo, casamento, confronto de ideias políticas, discriminação, emancipação da mulher, trabalho e desemprego são, também elas, poderosas fontes de *stress*.

3) Sofrimentos pessoais, como sejam efeitos da idade, da personalidade, de doenças e do desejo de *status*.

Vaz Serra (1999) acrescenta outras circunstâncias indutoras de *stress*, como os macro indutores de *stress*, acontecimentos desejados que não ocorrem e traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento.

Os macro indutores de *stress* têm a ver com as condições que o sistema sócio-económico impõe ao indivíduo e que podem ocorrer em dado período de tempo na sua vida. Neste aspecto, e devido ao seu grau de importância, assemelham-se aos acontecimentos significativos da vida; por outro lado, como se podem prolongar por bastante tempo, têm igualmente características comparáveis às situações crónicas indutoras de *stress*.

Os acontecimentos desejados que não ocorrem representam um desejo que não se materializa ou que tarda a concretizar-se. Os desejos formulados coincidem, quase sempre, com normas tacitamente aceites pelo grupo social a que o indivíduo pertence ou ambiciona pertencer. O seu carácter indicioso e persistente faz com que possam ser considerados como uma subdivisão das situações crónicas indutoras de *stress*.

Por último, temos os traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento. Wheaton (1994) refere que os acontecimentos traumáticos que ocorrem na infância podem ter consequências nefastas na vida adulta, porque o ser humano é apanhado numa fase formativa, com fracas defesas psicológicas e, por isso mesmo, vulnerável. Vaz Serra (1999) afirma que “este tipo de acontecimentos pode marcar alguém no seu ajustamento

futuro, prejudicar-lhe a identidade do género, tornar o indivíduo inseguro, pouco afirmativo, com dificuldade em se dar com as outras pessoas, temeroso e adquirir formas de comportamento e de observar a realidade que lhe criam problemas inexistentes para outras pessoas” (p.43). Langner e Michael (1962), citados por Wheaton (1994), identificaram um conjunto de circunstâncias que, ao ocorrerem na infância, levam a que um indivíduo tenha uma má saúde mental como, por exemplo, lares desfeitos quando o indivíduo ainda é criança, má saúde física ou mental dos progenitores, conflitos entre os pais, privações económicas e más relações com os pais.

Sporc (1994) refere que as fontes de *stress* podem ser pessoais (as origens pessoais, extraprofissionais, desenvolvem-se na vida familiar e social do indivíduo), ligadas a certas doenças (as doenças são fontes de *stress* difíceis de gerir) ou encontrarem-se nas próprias condições do trabalho (as fontes do meio de trabalho podem ser numerosas, estando ligadas a condições físicas de trabalho – temperatura elevada, frio intenso, barulho, falta de arejamento, risco de perda de equilíbrio; a condições internas de organização do trabalho – hierarquia mal definida, relações difíceis entre as equipas, não percepção do papel e das tarefas e a condições sociais – dificuldade de obter um emprego de acordo com a formação profissional do indivíduo e as evoluções sociais).

### 3. Consequências do *stress*

Os seres humanos estão, no seu quotidiano, expostos a situações indutoras de *stress* e sempre que experimentam uma situação desse tipo ocorre um processo de activação que envolve todo o organismo. Segundo Vaz Serra (1999), o *stress* evoca vários tipos de resposta no ser humano: de natureza biológica, cognitiva, comportamento observável e emocional, que ocorrem de forma concomitante e que se influenciam mutuamente. Estas respostas são tanto mais acentuadas quanto mais intensa, frequente e prolongada for a exposição ao *stress*.

Em 1987, Albuquerque, citado por Frango (1995), entende que é necessário avaliar os efeitos físicos, cognitivos e comportamentais do *stress*, na vida pessoal e de relação de cada indivíduo a ele sujeito. Assim, a natureza e a gravidade destes efeitos, em termos de perturbações sócio-psico-somáticas, dependerão do tipo de *stressor*, do tempo de exposição, assim como da personalidade do indivíduo, da sua robustez intelectual e emocional, das suas experiências anteriores e do apoio do meio.

A reforçar esta ideia Plaut e Friedman (1984) e Vellucci (1997), citados por Vaz Serra (1999), referem que o perfil de respostas que cada indivíduo manifesta depende de diversos factores, nomeadamente: do tipo, gravidade e duração do *stress*; da constituição genética do indivíduo; do balanço hormonal existente na ocasião; das experiências prévias que atravessou; do apoio social que pode obter e da forma como lida com os acontecimentos.

Segundo Vaz Serra (1999), esta multiplicidade de influências leva a compreender a razão pela qual dois indivíduos reagem de diferente modo perante os mesmos estímulos e ainda por que é que o mesmo indivíduo nem sempre reage com igual intensidade aos acontecimentos a que é sensível.

Seyle, em 1936, estuda as repercussões do *stress* sobre o organismo, ao descrever a resposta observada em circunstâncias indutoras de *stress*, denominando-a “Síndrome Geral de Adaptação”. Segundo Serra (1990), síndrome, porque envolve um conjunto de manifestações coordenadas e relativamente independentes; geral, porque são afectados grandes departamentos orgânicos; de adaptação, uma vez que parece ter como finalidade última reactivar defesas que ajudem a repor o equilíbrio perturbado.

Este autor refere que o Síndrome Geral de Adaptação decorre em três etapas:

1. Reacção de alarme, caracterizada pelo início das mudanças corporais, face a um agente indutor de *stress*, como sejam, confusão, desorientação e visão distorcida da realidade, tendo como consequência a diminuição de resistência ou mesmo a morte. Esta fase de alarme termina se desaparece o agente indutor de *stress*, não existindo, assim, passagem para a fase seguinte; no final desta fase o organismo está totalmente mobilizado para fazer face ao agente *stressor*.
2. Estádio de resistência, que é caracterizado pelo esforço que o indivíduo faz para repor o equilíbrio perdido, e que se manifesta por fadiga, ansiedade, tensão e irritabilidade. Se nesta fase o indivíduo conseguir lidar com a situação indutora de *stress*, dá-se um apaziguamento geral dos sintomas; se o problema se mantém, o indivíduo passa à fase seguinte e é nesta fase que o indivíduo se tenta adaptar ao factor causador de *stress*.
3. Estádio de exaustão, marcado por uma intensa reacção vegetativa, sendo uma fase reversível logo que as condições de *stress* desapareçam ou se atenuem. Se, por outro lado, os factores de *stress* continuarem a influenciar o organismo, então é bastante provável que as doenças e as lesões fisiológicas e psicológicas comecem a aumentar, podendo a morte ocorrer como fim último deste processo.



Deste modo, a resposta emocional que cada indivíduo dá às situações mentais depende da avaliação que faz dos acontecimentos e dos esquemas mentais que possui.

Relativamente às consequências do *stress*, Frango (1995) refere a relação perturbada com o meio ambiente e as emoções acompanhantes.

No que diz respeito à relação perturbada com o meio ambiente, Stora (1990) afirma que o indivíduo, no seu quotidiano, possui vários mecanismos reguladores do *stress*, classificando-os em cinco níveis, consoante as suas características:

1. Sensação de desconforto, de dificuldade de concentração e de auto-controlo, podendo estar presentes sintomas de irritabilidade, de distração e insónias;
2. Afastamento parcial da realidade, mediante o recurso a mecanismos de defesa psicológica;
3. Aparecimento dos impulsos instintivos perigosos, com respostas potenciais de agressividade, de auto-mutilação ou de suicídio;
4. Desorganização de Eu, podendo ser irreparável, com eclosão eventual de manifestações clínicas psicóticas;
5. Finalmente, pode surgir a morte.

No que diz respeito às emoções acompanhantes, a ansiedade é a que geralmente acompanha o *stress*, com potencial interferência sobre as actividades do dia-a-dia, a qualidade do sono, o comportamento alimentar, o compromisso dos mecanismos de  *coping*  e as relações interpessoais.

A investigação mais recente levou à tomada de consciência de que o *stress* nem sempre é considerado como prejudicial. Porém, se é inadequadamente gerido, pode provocar no organismo alterações da componente biológica (funcionamento dos sistemas nervoso vegetativo, endócrino e imunológico), assim como alterações a nível psicológico e comportamental.

Deste modo, o *stress* ganha forma quando o indivíduo se mostra incapaz de a ele reagir de forma positiva. O problema ocorre quando o nível de *stress* é muito elevado ou continuado por um longo período de tempo. Segundo Albuquerque (1987), citado por Frango (1995), o organismo emite “sinais de alarme”, havendo uma série de funções vegetativas que são sentidas, a que se associam sensação de fadiga, perturbações do sono, dificuldades de concentração, irritabilidade e dores na região cervical e lombo-sagrada, precipitando a doença.

Sporc (1994) refere também que as reacções ao *stress* têm como objectivo restabelecer o equilíbrio. Neste sentido, o indivíduo vai actuar utilizando estratégias de *coping* ou de resolução de problemas, na tentativa de lidar com a situação, surgindo, então, duas consequências possíveis:

a) Se for bem sucedido trata-se de uma situação de *eustress*, uma vez que o indivíduo optimiza o seu funcionamento adaptativo. Esta situação é caracterizada por prosperidade económica e social, bem-estar e saúde, serenidade, segurança e organização, facilidade de relações pessoais.

b) Se, ao contrário, o indivíduo não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, o indivíduo pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra. O *distress* é caracterizado, a nível individual, por perturbações digestivas (estômago, pâncreas, intestino), perturbações nervosas (insónia, depressão, ansiedade, angústia, irritabilidade, pânico), perturbações cardiovasculares (hipertensão arterial, enfartes), perturbações metabólicas (obesidade, colesterol) e perturbações de comportamento (agressividade, passividade, agitação, toxicomania, alcoolismo, tabagismo). A nível colectivo, engloba a criminalidade, toxicomanias, absentismo e suicídio.

## II. O *STRESS* DOCENTE

### 1. Conceito de *stress* docente

Chan (1998) refere que o *stress* dos professores é um problema que tem aumentado e que tem também sido reconhecido nos últimos anos. Numerosos estudos sobre o *stress* foram realizados em vários países, enfatizando a importância da intervenção, no sentido de dotar os professores de estratégias de *coping* para lidarem com as situações de *stress*.

De facto, a noção de *stress* foi sendo alargada, até ser associada ao estudo da vida profissional, inicialmente do ramo industrial e, depois, da profissão docente.

Kyriacou e Sutcliffe (1977) definem o *stress* do professor como “resposta do professor com efeitos negativos (cólera, ansiedade, depressão) acompanhada de alterações fisiológicas potencialmente patogénicas em resultado das exigências que se fazem ao professor” (p.299).

Outra definição apresentada por Kyriacou, em 1987, diz que “o *stress* docente pode ser definido como emoções de desprazer, como sejam tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão experienciadas pelo sujeito como resultado de factores que envolvem a profissão docente” (p.146).

A definição proposta pela *Encyclopedia Universalis*, citada por Hamon e Rotman (1984), acentua o aspecto negativo do *stress*: “a palavra *stress* designa as reacções simultaneamente fisiológicas e psicológicas geradas por situações de alarme e ameaça para o indivíduo (...). Num sentido mais específico designa as tensões geradas por conflitos internos não resolvidos ou por situações insolúveis que provocam estados de ansiedade, isto é, estados neuróticos” (p.170).

Numa perspectiva semelhante, Sampaio (1982) refere que, a partir de uma publicação do BIT (*Bureau International du Travail*), o *stress* dos professores foi definido como um “síndrome reaccional reunindo diversas manifestações negativas (...) geralmente acompanhadas de alterações fisiológicas (...), provocado por características da profissão do professor” (p.13).

Parece-nos que todas as definições transmitem a ideia da manutenção de situações não resolvidas, bem como a repetição de experiências menos agradáveis. Assim, e reforçando esta ideia, segundo Litt e Turk (1985) “a expressão de *stress* docente pode ser definida como a experiência, vivida pelos professores, de emoções

desagradáveis e negativas, que existem quando os problemas com que se debatem ameaçam o seu bem-estar e ultrapassam a sua capacidade para os resolver” (p.178).

## 2. Potenciais factores de *stress* docente

Segundo Jesus (2001), a profissão docente é daquelas em que ocorrem mais situações de *stress* profissional, sendo inclusivamente considerada “profissão de risco” pela Organização Internacional do Trabalho. Deste ponto de vista, interessa fazer um levantamento dos potenciais factores de *stress* dos professores.

Ao fazer um percurso pelos factores mais concretos e específicos do *stress* docente, é necessário ter presente, segundo Fimian (1984), que o fenómeno de *stress* não é determinado pela acção de quaisquer *stressores* isolados, mas pela sua conjugação simultânea, admitindo, por consequência, que se trata de um processo em cadeia. De facto, Brenner *et al.* (1985) afirmam que “estudar o processo do stress como uma cadeia de manifestações de como uma pessoa percebe, avalia, reage e interage com o meio, proporciona uma mais compreensiva explicação do mesmo” (p.2). Kyriacou e Sutcliffe (1978) têm a mesma opinião ao afirmarem que “as origens do stress são preferentemente multidimensionais do que unidimensionais” (p.169).

Deste modo, segundo Alves (1991), ao serem analisados os estudos iniciais de Dunham (1976) sobre *stress* docente, notámos que o conflito de papéis do professor era apontado como uma das frequentes fontes de *stress*. Em trabalhos posteriores foram igualmente considerados a insegurança profissional e o mau comportamento dos alunos.

Já na opinião de Needle *et al.* (1980), o *stress* surgiria da discrepância entre as necessidades, os valores e as expectativas do professor, por um lado, e as exigências ou as recompensas profissionais e a capacidade do professor para lhes fazer frente, por outro. Estes autores, de forma mais objectiva, identificaram quatro grandes grupos de *stressores*: a disciplina estudantil e a violência, as tensões provenientes da gestão escolar, a preocupação por uma optimização profissional e as funções pedagógicas.

Em 1978, Kyriacou e Sutcliffe concluíram que 20% dos professores havia passado por fases de grande ou extremo *stress*. Relativamente aos principais factores de *stress* são referidos: os comportamentos dos alunos (a indisciplina, o barulho e o desinteresse pelas actividades), as deficientes condições de trabalho (a falta de material, o excessivo número de alunos por turma, a ausência de oportunidades de promoção e o salário baixo), as pressões do tempo (a falta de tempo para preparar as aulas, a falta de

tempo para individualizar o ensino, os reduzidos períodos para relaxar entre as aulas e a falta de tempo para estudar) e, por fim, o ambiente geral da escola (a falta de consensos entre os colegas, regras de avaliação pouco claras e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido).

Fraga (1983) revela uma preocupação médico-profissional ao apontar dez principais causas do *stress* no professor, repartindo-as pelas esferas do aluno, das condições de trabalho e do próprio professor. Inerentes à pessoa deste destacam-se o grande dispêndio de energia mental e afectiva que as aulas determinam, a responsabilidade do êxito escolar e o esforço físico, como a postura e a oralidade.

Numa tentativa de sistematização, Goupil (1985) fez um percurso por diversos investigadores do *stress* docente, procedendo a um levantamento dos seus principais factores, subdividindo-os em factores externos (comportamento dos alunos, relações interpessoais, mobilidade do trabalho) e factores internos (ligados à pessoa – as expectativas, as atitudes, o conceito de si, frequentemente associados às condições de trabalho). Por fim, salientam que os investigadores ora acentuam um, ora outro, ou mesmo ambos.

Dando ênfase aos factores externos, encontramos autores que salientam a indisciplina dos alunos, a violência física, a falta de tempo para preparação das aulas, a falta de recursos, a incompetência administrativa, a indefinição de papéis, as condições e a sobrecarga do trabalho, as insatisfatórias relações com chefes e colegas, a falta de respeito e a insegurança profissional (Harris, K.R. *et al.*, 1985; Ratson, E. *et al.*, em 1986, citados por Alves, 1991; Almeida, V.C., 1985; Delaire, 1988, citados por Ramos, 2003).

Numa visão quase panorâmica, Biddle (1988) apresenta os grandes factores que podem levar ao *stress* dos professores: a sobrecarga das suas vidas profissionais; a desproporção entre as suas próprias necessidades e as expectativas alheias postas nos professores; os salários inadequados e pobres condições físicas na escola; os conflitos étnicos na comunidade ou violência física na escola e na aula.

Num estudo efectuado em Portugal, Cruz (1989) verificou que os principais factores de *stress* nos professores eram o excesso de trabalho para fazer, o salário inadequado, as turmas muito grandes, os alunos pouco motivados, as turmas difíceis, os alunos com baixa capacidade, a falta de tempo, as fracas atitudes face ao trabalho por parte dos alunos, a falta de interesse mostrada pelos alunos e a má estruturação da

carreira. Após efectuada a Análise Factorial, foram sugeridos cinco factores principais de *stress*: comportamento inadequado dos alunos, fracas condições de trabalho, preocupação com os estudantes, pressões de tempo e clima e estrutura organizacional.

Como conclusão, e segundo Alves (1991), corpo visível de uma insatisfação docente, o *stress* dos professores é também o reflexo de inúmeras situações sociais, institucionais, profissionais, pessoais e mesmo familiares que, frequentemente, projectam a sua influência negativa sobre a tarefa docente. Neste campo, Coates e Thorensen (1976) afirmam que é preciso estar atento ao fenómeno do *stress*, pois “os problemas causados pelo stress (...) sobre os professores são reais, predominantes e potencialmente perigosos para a sua vida e a dos alunos” (p.176).

### 3. Consequências do *stress* docente

Um estudo efectuado por Needle *et al.* (1980), sobre as “fontes e as consequências do stress docente revela que estas são, fundamentalmente, situadas em três esferas: somática (dores de cabeça, vertigens, indisposição intestinal, insónias, fadiga), psicológica (ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão) e comportamental (respostas comportamentais, como o uso de medicação, álcool, cigarros, ...)”(p.196).

Em Portugal, Fraga (1983) obedecendo ao critério das três esferas pessoais suprarreferido, considera, como consequências do *stress* docente, a ansiedade, a angústia e fobias, a apatia, o absentismo, o uso crescente de medicamentos e alterações orgânicas e mentais.

Já Dunham (1981) apresenta dezasseis reacções dos professores às situações de *stress*, distribuindo-as pelas áreas psicológica, fisiológica e escolar. Delas destacamos, pela sua expressividade: área psicológica (agressão deslocada, apatia, frustração, forte sentimento de incapacidade para o exercício docente); área fisiológica (grande incremento do consumo de álcool, perda de sono, perda de peso); área escolar (fuga ao contacto com o corpo docente, quer na instituição, quer na rua, pouco apoio dos colegas, fuga às actividades profissionais, não conformidade com o ensino de crianças mal adaptadas).

Num outro estudo, o mesmo autor refere que os efeitos do *stress* mais frequentemente referidos (do mais para o menos), ainda incidindo nas áreas acima mencionadas, seriam: sentimentos de exaustão e de frustração, distúrbios de sono, dores de cabeça, fuga ao contacto com o corpo docente. E, em adiantamento a estas consequências, apresenta o desgaste ou queima (*burnout*) dos professores.

Focando, agora, a área psicológica, Gorton (1982) crê que o *stress* docente provoca “sentimento de frustração, grande pressão, falta de controlo sobre as emoções pessoais e sobre o meio” (p.1905), enquanto, por outro lado, é associado às “doenças mentais e sintomas psiconeuróticos” por Kyriacou e Pratt (1985).

Harris (1985), citado por Alves (1991), fez um levantamento da literatura específica sobre este tema, encontrando alguns pontos comuns. Assim, na opinião deste autor, “o stress pode afectar a escola enquanto organização, a performance do professor, o bem-estar físico e emocional do professor e da sua família. E, se se tratar de um elevado stress, pode provocar a frustração, a agressão, a ansiedade, os comportamentos de fuga, o elevado absentismo e/ou decréscimo nos níveis de performance dos professores e dos alunos” (p.131).

Quando as fontes de *stress* permanecem e o indivíduo não tem mecanismos adequados para lhes fazer face, pode aparecer uma situação bastante mais complicada e perigosa, a que chamamos de *burnout*.

### *Burnout*

Pines (1993), citado por Vaz Serra (1999), definiu o *burnout* como um “estado de exaustão física, emocional e mental causado pelo envolvimento, por longo tempo, em situações emocionalmente desgastantes”(p.501).

O mesmo autor afirma, também, que qualquer pessoa se pode sentir em *stress*; porém o *burnout* só é experimentado por aqueles indivíduos que entram para as suas carreiras com ideais elevados, motivação e investimento pessoal e que depois se sentem defraudados nos seus objectivos.

Este estado de fadiga física e emocional revela-se a vários níveis: a nível físico (estado crónico de fadiga, esgotamento, cefaleias, alterações frequentes do sono e do peso, distúrbios gastro-intestinais, dores musculares, agravamento do síndrome pré-menstrual ou de doenças crónicas já existentes), levando o indivíduo a consumir café, tabaco, bebidas alcoólicas, tranquilizantes ou drogas ilícitas para combater o estado em que se sente; a nível emocional (sensação de fracasso, desilusão, sem esperança) em que o indivíduo não vê no seu trabalho qualquer significado, desenvolvendo sentimentos depressivos; há ainda uma mudança de atitudes (o indivíduo passa a mostrar-se cínico e com atitudes negativas em relação ao trabalho, aos colegas, aos supervisores e à própria instituição).

### III. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

#### 1. Caracterização da disciplina de Educação Física escolar: papel da Educação Física na escola e na sociedade

Actualmente, a aprendizagem e o desenvolvimento no domínio da actividade física organizada constitui um direito educativo das crianças e dos jovens e uma obrigação do Estado face ao seu processo de socialização. Neste sentido, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da actividade física organizada é a escola, a partir da Educação Física Escolar (EF).

Para Januário (1995) esta disciplina deve ser entendida como “um campo profissional e académico que integra os saberes relativos à intervenção sobre os percursos e processos de formação, estreitamente ligados ao desenvolvimento físico e motor, tendo repercussões e efeitos educativos na totalidade do ser humano, numa filosofia de formação permanente” (p. 206).

Onofre (1996) afirma que “a EF é, no currículo escolar dos alunos, a área de formação onde estes podem desenvolver as suas capacidades físicas e condicionais, aprender processos para serem autónomos na promoção do desenvolvimento e manutenção da sua condição física; aprender as diferentes actividades físicas – de carácter desportivo, expressivo e actividades de exploração da natureza, jogos tradicionais e populares; desenvolver a compreensão da importância destas actividades como factor de saúde, cultural e ecológico; aprender ainda os valores da ética desportiva, algumas regras (muito importantes) de higiene e de segurança, sobretudo física mas também emocional” (p. 51,52).

A EF é uma disciplina formalmente consagrada no currículo escolar dos alunos desde o 1º até ao 12º ano de escolaridade.

Na opinião de Onofre (1996) “ser formalmente consagrada no currículo significa que é reconhecida como área cultural prioritária de socialização. Ou seja, sem esta disciplina, a educação das crianças e jovens é incompleta, porque se tornarão em seres coartados na realização plena das suas potencialidades de desenvolvimento como indivíduos” (p.51). Deste modo, podemos afirmar que à EF é atribuído um papel decisivo na formação das novas gerações.

De facto, a sua integração curricular traduz-se pelo enunciado de um conjunto de aprendizagens no domínio da actividade física com repercussões ao nível motor,



afectivo, intelectual e social que se consideram fundamentais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo em Portugal.

Mas a realidade da EF não é bem esta. Segundo Rocha (1996 a e b), para compreender melhor a forma como a EF tem sido tratada no nosso sistema é indispensável interpretar o estatuto de que goza em confronto com as outras áreas curriculares. De facto, na opinião deste autor, “a EF é normalmente considerada com um estatuto periférico em relação às outras componentes do currículo e não tem tido, nos mais variados aspectos, a atenção e os recursos considerados necessários à sua realização” (p.43).

Apesar de ter um lugar no currículo, esta disciplina continua sem ter a valorização e a consideração indispensáveis a um reconhecimento generalizado das suas potencialidades educativas: não se lhe reconhece alcance cultural nem se dá valor aos conteúdos que ensina.

Segundo Rocha (1996 a e b), as preocupações excessivas com o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e a preferência por abordagens teóricas, por outro, têm empurrado a EF para um estatuto de minoridade que a coloca frequentemente numa atmosfera de clandestinidade.

Apesar de todas estas contrariedades, Santos (1999) afirma que a importância da EF no desenvolvimento multilateral do aluno é reconhecida a vários níveis. Este aspecto está bem expresso no Decreto Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, Capítulo II, Art. 4º, que permitiu um aumento da carga horária de 2 para 3 horas semanais. Também Gaya (1993), citado por Santos (1999), refere “a indispensável relevância da EF como disciplina curricular à medida que ao configurar-se numa acção normativa de valores, atitudes, habilidades e condutas humanas, que se expressa no acto pedagógico de um agente pedagógico (o professor de EF), que a partir dos elementos da cultura física (o desporto, o jogo, a dança, a ginástica) impõe uma intencionalidade (sistema de valores – estando ou não consciente disto o agente pedagógico) que se torna imprescindível (devido principalmente à especificidade da EF) na formação de crianças e jovens” (p. 4).

Nunes (1986), citado por Santos (1999), também é desta opinião e afirma que “ a nível escolar, a EF assume uma posição de relevo, relativamente às outras disciplinas, pelas oportunidades de cooperação que dá aos alunos, de obtenção de prestígio dentro dos grupos e de participação livre em acções conjuntas” (p. 4). De facto, segundo Rocha

(1996 a e b), as situações que a EF proporciona de relacionamento com os outros e com o meio envolvente são únicas na promoção de estilos de vida autónomos e saudáveis e, acima de tudo, no desenvolvimento de uma consciência cívica em que a actividade física é, também ela, um bem, um valor e uma necessidade social a partilhar por todos.

Para Costa *et al.* (1988), a EF deve ser vista como o “processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física”. (p.16).

Há, assim, um conjunto de finalidades da EF, em torno da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, que estão definidas nos programas, e a partir das quais os professores poderão desenvolver a sua própria estrutura curricular.

Relativamente aos **programas de EF** vamos iniciar a nossa reflexão referindo que, segundo Neves e Costa (1997), citados por Ramos (2003), em Portugal, durante muitos anos, os programas de EF foram inexistentes ou desvalorizados, o que traduzia muito do que constituía a realidade escolar desta disciplina. Só a partir dos anos 80, e no âmbito da Reforma Educativa, os novos programas de EF mereceram a atenção e o interesse dos seus profissionais que reconheciam a necessidade de renovação na sua área de intervenção profissional.

Para Lima *et al.* (1988), citados por Ramos (2003), os programas devem conter: as orientações metodológicas concretas; os alvos, os objectivos a atingir em cada ano e ciclo de escolaridade; um quadro alargado de possíveis actividades; conteúdos, sua forma e níveis de estruturação e indicação de normas e processos de avaliação.

Como componente de formação geral do currículo do 1º ao 12º ano de escolaridade, a EF torna-se objecto de transformações curriculares, ao nível dos seus programas de ensino. Neste sentido, e uma vez que a EF atravessa a totalidade dos níveis de escolaridade do nosso sistema educativo, esta disciplina vê legitimado socialmente o reconhecimento de contributos para o desenvolvimento global das crianças e dos jovens.

As **instalações e condições materiais na EF**, por serem substancialmente diferentes das dos professores de outras disciplinas e porque podem ser um factor de *stress* profissional, vão ser alvo de alguma reflexão.

De acordo com Gonçalves e Constantino (1989), o projecto de Lei de Bases do Sistema Desportivo apresentado pelo Governo prescrevia, na sua 1ª versão, que não

poderia ser aprovado qualquer projecto de Escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário que não dispusesse de espaços adequados à EF e ao desporto. A 2ª versão daquele projecto diz que “ não pode entrar em funcionamento pleno qualquer escola que não disponha de espaços e de equipamentos adequados à EF e à prática do desporto” (p.II), ou seja, escola que não disponha de instalações cobertas e descobertas para a EF é escola sem instalações para a leccionação da disciplina.

Actualmente, a situação em que se encontram as escolas dos ensinos preparatório e secundário no domínio das instalações e equipamentos destinados à EF é de progressiva degradação, assumindo aspectos cada vez mais gravosos.

Para Monteiro (1996b) as instalações de EF são entendidas como “os espaços devidamente equipados, de acordo com os objectivos da EF expressos nos programas e de acordo com a ideia de desenvolvimento da EF, ou seja, adequadas ao nível de ensino e ciclo de escolaridade a que se dirigem e polivalentes de forma a permitirem ao professor poder deliberar pedagogicamente de acordo com as necessidades de desenvolvimento dos seus alunos e das suas turmas” (p. 6).

Segundo o mesmo autor, uma escola tem instalações para a EF sempre que tem possibilidades de realizar as obrigações pedagógicas para todos e cada aluno com regularidade e continuidade, independentemente das condições atmosféricas.

Na opinião dos professores, as instalações devem ser constituídas por dois pólos: um, interior, caracterizado por espaços mais pequenos, privados; e outro, exterior (coberto), mais amplo, onde pode trabalhar mais do que uma turma. Em qualquer dos casos deve distinguir-se espaço de aula e local de ocupação dos tempos livres.

Monteiro (1996a) afirma também que deve ser feita uma análise da situação do local onde vai ser construída a instalação desportiva, tendo em conta outros problemas que devem ser analisados, tais como: ventos predominantes, humidade, quantidade de precipitação, número de dias de precipitação, circulação em espaços de aula, diferenciação de espaços de aula e de recreio dos alunos, proximidade das salas de aula devido ao ruído, número de professores a usar esse espaço, paredes disponíveis para realizar tarefas, tipo de pavimento mais adequado ao cumprimento dos programas, balneários adequados em espaço e número de chuveiros em relação ao número de alunos.

Outro aspecto referido por este autor prende-se com a deliberação pedagógica, entendida como a possibilidade dos professores poderem fazer as escolhas mais adequadas ao desenvolvimento da EF dos seus alunos.

Vamos agora fazer referência ao equipamento desportivo. Vilela e Constantino (1985) afirmam que “equipamento desportivo” pretende abranger as infra-estruturas materiais necessárias à prática da EF e do Desporto Escolar.

Assim, no seu âmbito estão contidas: instalações cobertas (pavilhões, ginásios, salas de desporto, piscinas), instalações de ar livre (campos de futebol, polivalentes, ringues, pistas), instalações de apoio (balneários e vestiários) para praticantes, técnicos e dirigentes, arrecadações, gabinetes, salas de audiovisuais e salas de estudo. Constitui também equipamento desportivo o apetrechamento das instalações, que abrange: material fixo duradouro (balizas, tabelas, postes, traves, barras, cordas, paralelas, argolas); material móvel duradouro (pesos, discos, fasquias, postes, colchões, plintos, *bocks*, barreiras, trampolins, bolas medicinais) e material móvel renovável incluindo, naturalmente, toda a variedade de bolas utilizadas na prática desportiva. Fazem ainda parte do equipamento desportivo os planos, os projectos e todos os estudos elaborados para melhoria e renovação do equipamento desportivo.

Na verdade, Vilela e Constantino (1985) alertam para o facto de que a generalidade das escolas portuguesas, mesmo aquelas que possuem instalações desportivas, tem como traço essencial o da inadequação relativamente às necessidades efectivas da leccionação da disciplina de EF. Esta situação é bem ilustrada pelos pavilhões gimnodesportivos que algumas escolas dispõem e que são o exemplo perfeito do que não deve ser uma instalação desportiva escolar. Estes são utilizados em regime de 3 turmas (normalmente separadas por cortinas) e como a maioria destes equipamentos obedeceram a uma concepção técnica e urbanística onde os problemas de acústica nunca foram considerados, resulta da sua utilização um elevado grau de poluição sonora, que ultrapassa os níveis a partir dos quais a sua existência se repercute negativamente (física e psicologicamente) em todos aqueles (professores e alunos) que têm de suportar aquelas condições. Estas más condições são bem demonstradas pelo grau de “incomodidade” que os professores apresentam quando questionados sobre o assunto, e pelo “esforço” que dizem ter que fazer para a sua voz ser ouvida. Além disso, a atenção e concentração, num ambiente deste tipo, são actos de grande dificuldade, que têm consequências negativas no clima de aula, na atitude dos alunos, na disposição destes e do professor, ou seja, na sua educação (física).

Outro aspecto a focar é a própria escolha dos materiais de construção, que em muitos casos provoca no Verão temperaturas extremamente quentes e no Inverno demasiado frias.

Todas estas más condições em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem leva, muitas vezes, professores e alunos a encararem a EF como o lugar de “animação desportiva” e recreação, com todas as consequências que tem no desenvolvimento desportivo, no valor social da disciplina no interior do sistema educativo e na imagem do professor de EF.

A **avaliação em EF** é outro ponto que tem de ser focado, uma vez que também aqui há diferenças entre a EF e as outras áreas disciplinares.

De facto, como já foi referido anteriormente, a EF é uma disciplina consagrada no currículo desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, tendo, por isso, um papel decisivo na formação das novas gerações. A esta disciplina são atribuídas um conjunto de aprendizagens no domínio da actividade física com repercussões ao nível motor, afectivo, intelectual e social que se consideram fundamentais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Porém, um dos despachos normativos que regulamenta o desenvolvimento da avaliação no ensino secundário (338/93) exclui, à partida, a possibilidade de avaliação sumativa da EF – resultados da apreciação do que os alunos aprendem na disciplina – poder ser considerada para efeitos de aprovação e transição de ano, restando-lhe contribuir para o valor final da classificação dos alunos à saída do ensino secundário (12º ano), no caso de estes não prosseguirem os estudos. O Despacho nº 30/SEED/95 estabelece que, transitoriamente, a classificação final em EF não é considerada no cálculo da classificação final para efeito de candidatura ao ensino superior.

Assim, na EF, e neste ciclo de escolaridade, os alunos apenas têm que ter uma presença regular nas aulas, podendo ou não aprender, que o efeito, face à transição de ano, é o mesmo. Deste modo, ao suspender-se este efeito na transição ou retenção dos alunos, suspende-se a ideia de que a EF deve ocupar um lugar paritário com outras disciplinas do currículo. Mais, esta ideia é substituída por outra que preconiza exactamente o contrário: desde que “visite” as aulas de EF, e para isso só é preciso que se disponha a despende um pouco do seu tempo, o aluno satisfaz as exigências do Sistema Educativo relativamente a esta disciplina.

No que concerne às **dispensas e atestados médicos** nas aulas de EF, vamo-nos remeter a um estudo de Mendes e Ferrão (1995). Estes autores verificaram que o número de dispensas diárias é superior comparativamente às dispensas semanais, temporárias e anuais. Se bem que a maioria das dispensas diárias seja concedida pelos

docentes, os profissionais de EF desenvolveram esforços para evitar que os alunos recorram ao estatuto de dispensados e, quando tal ocorre, tendem a atribuir-lhes tarefas, mantendo-os integrados nas aulas. Além disso, os atestados médicos observados justificam a dispensa por motivos de doença, a maioria dos quais sem a especificar, associado ao facto de grande parte deles não prescrever exercícios ou actividades alternativas, sendo, desta forma, anulada ou limitada a possibilidade do docente em promover um programa de trabalho adequado ao aluno em causa.

No entanto, e em relação aos atestados médicos, a lei prescreve que “o atestado médico deve explicitar concretamente quais as contra-indicações da actividade física para que o professor possa seleccionar a actividade adequada ao aluno ou para o isentar da actividade”, uma vez que o atestado médico não isenta o aluno da aula, mas apenas aconselha, ou devia aconselhar, as actividades/exercícios contra-indicados, ou em oposição, recomenda as actividades a realizar.

A Sociedade Portuguesa de Educação Física (1996), citada por Ramos (2003), refere que o recurso às dispensas das aulas de EF, aliado à existência de um quadro normativo que tem sido demasiado permissivo e ao facto dos órgãos representativos da classe profissional nunca terem tomado uma posição pública esclarecedora, têm levado a que seja aceite como uma prática natural, sendo o acesso à sua utilização um direito colocado à disposição dos alunos.

A mesma Sociedade foca o facto da disciplina de EF não ser opcional, remetendo para o Decreto-Lei 301/93, que diz que o “rigor e a exigência da educação escolar justificam a frequência assídua das actividades escolares, bem como a fixação de um limite para as faltas injustificadas do aluno, limite que, uma vez ultrapassado, pode ocasionar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade”, acrescentando ainda que “a falta de assiduidade pode determinar a retenção do aluno quando inviabilize a avaliação sumativa ou se repercuta negativamente ao seu aproveitamento escolar”.

Segundo Ramos (2003), podemos concluir que a frequência da disciplina de EF não é deixada ao acaso segundo critérios pessoais, mas como qualquer disciplina de frequência com característica obrigatória, tem exigências que implicam dedicação e investimento da parte dos alunos. Deste modo, a situação da EF, actualmente, como disciplina obrigatória mostra-se, no mínimo, confusa e preocupante, dividindo os profissionais e aumentando o descrédito em relação a essa disciplina.

Por último, vamos fazer referência à **indisciplina** nas aulas de EF, uma vez que este é também um potencial factor de *stress* nos professores.

Brito (1989) refere que o tema da indisciplina nas aulas há muito constitui uma preocupação para os educadores. De facto, um nível adequado de disciplina é fundamental na criação de um clima adequado de aprendizagem, optimizando as condições de aprendizagem e tornando as lições mais agradáveis para professores e alunos.

Neste sentido, Rosado (1990) afirma que a disciplina escolar deve entender-se como o conjunto de meios que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos nos trabalhos e actividades escolares e que ajudam a desenvolver a responsabilidade, o autodomínio e o autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação, de cooperação, de convivência e de solidariedade.

Por outro lado, é importante definir indisciplina. Para Mendes (1995) esta é entendida como “a quebra das regras explícitas e implícitas que constituem o código de conduta, individual e colectivo e orientado por valores” (p.49). Brito (1989) prefere utilizar o termo “comportamentos inapropriados” para designar as “condutas inapropriadas face a tarefas pedagógicas concretas indicadas pelo professor, estando este conceito intimamente ligado à regra e ao seu cumprimento, às violações da regra e às sanções que lhes estão associadas” (p.209).

Para este autor os comportamentos inapropriados são de dois tipos: os comportamentos fora da tarefa, de pequena gravidade e que não perturbam seriamente as actividades da classe e os comportamentos desviantes, de maior gravidade, onde os alunos frequentemente exibem comportamentos de natureza anti-social e/ou interruptores das actividades da classe.

Rosado (1990) faz o estudo desses comportamentos, agrupando-os em quatro categorias, segundo eles se manifestam em direcção à actividade, ao professor, a um participante ou a um aluno dispensado.

Segundo Mendes (1995), as aulas de EF apresentam-se, no contexto escolar, como um dos locais mais propiciadores de problemas de indisciplina, por terem um típico envolvimento menos estruturado e mais aberto. De facto, só nestas aulas assistimos à coexistência de grupos de cooperação, de oposição, e a ambos simultaneamente; à existência de um espaço de aula muito amplo; à possibilidade de contactos físicos e interacção frequente; à não existência de lugar fixo para o aluno e a sua possibilidade de circulação – ao contrário de quase todas as outras disciplinas, o que

lhe confere uma especificidade em relação às outras disciplinas escolares. Na verdade, ao contrário das outras disciplinas, o silêncio e a quietude não são os elementos fundamentais da ordem de aula e a própria comunicações não verbal ganha outra dimensão nas aulas de EF.

## 2. A escolha do curso de Educação Física (EF)

A selecção de uma profissão é uma tarefa complexa e de que dependem inúmeros factores.

Segundo Costa e Sousa (1998), nesta linha de ideias, torna-se importante obter respostas para as seguintes questões: O que faz atrair os indivíduos para a profissão de EF? Quem são os sujeitos que entram num curso superior nesta área? Quando é que um indivíduo se decide por um curso deste tipo? Quais são as percepções e as representações que os candidatos possuem sobre os professores de EF e o ensino? Como é que estas são formadas e desenvolvidas? Que implicações poderão ter estas representações na formação inicial e nas suas práticas? De que forma essas percepções contribuem para ajudar a reproduzir ou a modificar as práticas dominantes e o sistema de crenças acerca da EF nas instituições escolares e na sociedade em geral? Estas questões levam a uma conceptualização de recrutamento para ao ensino da EF.

Segundo Lawson (1983), citado por Costa e Sousa (1998), as representações subjectivas dos estudantes que iniciam o curso e as interpretações das suas experiências anteriores deverão ser analisadas, para se compreender como e por que é que os indivíduos escolhem vir a ser professores de EF.

Num estudo efectuado por Templin, Woodford e Mulling em 1982, citado por Ramos (2003), estes autores referem que a decisão individual para entrar num curso de EF está fortemente relacionada com a influência de uma grande variedade de experiências e de agentes de socialização, de tal modo que as percepções pessoais, o significado dos outros, as experiências e as ideias sobre o ensino, o passado desportivo, entre muitos outros, podem ser elementos que atraem o sujeito para a profissão docente.

Os mesmos autores citados por Carvalho, em 1996, retomam o essencial da problemática da escolha e a entrada dos jovens para cursos de formação inicial em EF, referindo que “as ocupações possuem recursos de recrutamento que cumprem a função de atracção dos indivíduos para o seu interior. Os atractivos e facilitadores são tipos de recursos a considerar” (p.16).



Os recursos atractivos dizem respeito a potenciais benefícios que a ocupação oferece aos indivíduos e podem ser de natureza material (dinheiro, segurança de emprego, possibilidade de mobilidade, horário de trabalho), de natureza simbólica (prestígio, poder), ou de natureza emocional (prazer e satisfação, possibilidade de continuarem a fazer parte da vida educativa escolar, de trabalharem com jovens, de servirem a sociedade). O desejo dos futuros profissionais de EF de se tornarem treinadores ou de prosseguirem a sua ligação com as actividades físicas ou com o desporto, são outros dos factores atractivos.

Os recursos facilitadores contemplam os mecanismos sociais que contribuem para a decisão de entrar numa dada ocupação. Carvalho (1996), citando Templin, Woodford e Mulling, em 1982, e Hutchinson, em 1993, menciona a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação de família ou o bloqueamento de aspirações como mecanismos a considerar.

Para finalizar, Lawson, em 1983, referido por Costa e Sousa (1998), sintetiza algumas hipóteses de estudos anteriormente efectuados, das quais destacamos:

- Os estudantes com passado e envolvimento no desporto, actividade física e EF são atraídos para o curso de EF;
- Os estudantes que possuem um grande passado desportivo como atletas são atraídos para a profissão de treinador em detrimento da de professor, vendo esta última como uma carreira eventual ou de recurso;
- Os estudantes que possuem um passado mais ligado à actividade física e à EF do que ao treino desportivo, são atraídos para o ensino da EF e não para o treino e, contrariamente aos anteriores, concebem a carreira de treinador como contingencial.

### 3. O estagiário de Educação Física

Os alunos estagiários, quintanistas, são definidos por Via Latina (1938), citado por Angeja (1999), como “(...) estudantes de pastas e fitas, muito próximos do abismo da vida prática (...)” (p.15).

No caso da nossa Faculdade, e de tantas outras, o 5º ano é o ano do estágio profissional conducente à docência, ou como Jesus (1992) nomeou, o “período de indução profissional ” (p. 117).

Para muitos alunos, este é o período de transição entre a fase de formação inicial, que antecede o desempenho das funções profissionais e a fase de formação em serviço (Jesus, 1992).

Segundo Franco & Machado (1993), citados por Ruas (2001), é no estágio pedagógico que o aluno vai testar tudo aquilo que aprendeu e “experimentar como é que a sua nova actividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa” (p.21). Neste quadro, segundo Francisco (2001), a “prática pedagógica (estágio) apresenta-se-nos como um meio de aquisição de conhecimentos: o conhecimento prático do saber como ensinar, constituindo assim o momento em que o aluno estagiário, futuro professor, procura efectuar a ligação entre a teoria e a prática” (p. 33). Em síntese, é o momento de confrontação com a realidade, de colocar em prática, em acção, todos os conhecimentos adquiridos durante o percurso de formação inicial, e ser capaz de os adaptar aos alunos e ao contexto em que o processo ensino/aprendizagem decorre revelando-se, assim, como um momento decisivo no processo de formação de professores, do processo de desenvolvimento do “tornar-se professor”.

O aluno estagiário transporta consigo um modelo de comportamento de professor baseado nas suas vivências anteriores, adquiridas enquanto estudante e pelas imagens que transporta dos professores que teve. É toda uma cultura latente, sublinha Lortier (1975), citado por Ruas (2001), que os alunos assimilam e interiorizam e reproduzem, depois, no momento de serem professores. São estes aspectos negativos e/ou positivos do comportamento desses professores que, consciente ou inconscientemente, vão influenciar o aluno estagiário no momento em que este inicia a sua prática de ensino.

O estágio curricular representa, na formação inicial dos alunos, o período final do seu percurso para a obtenção do estatuto que lhe conferirá a graduação profissional necessária ao exercício da profissão docente, independentemente da área específica em que esta venha a ser desenvolvida.

#### IV. STRESS PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

##### 1. Estudos existentes sobre o *stress* profissional do professor de Educação Física

No âmbito do *stress*, em geral, são bastantes os estudos realizados até à data. Ainda assim, quando falamos especificamente em estudos realizados com profissionais de EF esse número diminui bastante.

Deste modo, vamos começar por abordar alguns estudos efectuados no estrangeiro, salientando o de Wendt e Bain (1989) e os de Capel (1990, 1992 e 1993), para depois passarmos a estudos efectuados por Neves *et al.* (1993), Correia (1997) e Ramos (2003), no nosso país.

Wendt e Bain questionaram 40 professores estagiários de EF e 40 professores de EF com pouca experiência de ensino, isto é, em início de carreira (de 1 a 5 anos de serviço). O objectivo foi verificar a capacidade ou índice de percepção de um grupo e do outro, acerca do problema do *stress* profissional, tendo, as autoras, verificado que:

- à medida que aumentam os anos de serviço, alguns episódios da vida do professor tornam-se geradores de *stress*;
- o grupo de professores mais experientes mostrou-se menos preocupado com situações de promoção na carreira, indisciplina, classes numerosas, problemas raciais;
- os professores com mais experiência não se preocupam tanto com os aspectos relacionados com a gestão da aula como os professores estagiários;
- os professores com mais experiência são mais afectados por situações tais como conflitos de discordância, ameaças e ofensas, preparação de greves e elaboração de trabalhos para progressão na carreira.

Capel, em 1990, pretendeu determinar as causas e o nível de mal-estar e de *stress* ao longo do ano, em professores de EF de 80 escolas. A amostra foi composta por um total de 240 professores que trabalhavam com alunos, cujas idades estavam compreendidas entre os nove e os dezoito anos. Os professores foram inquiridos por questionário em três momentos diferentes de um ano lectivo.

Os resultados mostraram uma variedade de factores que causam mal-estar e *stress*, tais como o envolvimento dos professores em múltiplas actividades extracurriculares, o que os leva a transportar trabalho para casa, indisponibilizando-os, portanto, nas suas horas de lazer; o elevado conflito de papéis (como, por exemplo, ser simultaneamente promotor de autonomia e agente de socialização); a maior

ambiguidade de papéis (imprecisão das funções, típica em EF, quando não se sabe onde começa o professor e termina o treinador), etc. Esta autora conclui ainda que as questões relacionadas com o *locus* de controlo externo, nomeadamente no que se refere a uma menor autonomia e portanto fraca capacidade de decisão por parte do professor, podem levar a situações de *stress*. Estes problemas vão aumentando ao longo do ano e com eles as situações de mal-estar e *stress*.

Em 1992, Capel realiza outro estudo, desta vez sobre o *stress* dos professores de EF em início da sua profissão. Esta autora afirma que em 1991, Borg, Riding e Falzon resumiram os factores que contribuem para o *stress* nos professores, obtidos com diferentes investigadores e que incluem o currículo, a falta de facilidades escolares, as fracas relações entre colegas, o comportamento dos alunos e as condições de trabalho. Em 1989, D'Arcey relata como fontes de *stress*, em 106 professores inquiridos, os pedidos que lhes são feitos, o comportamento dos alunos, a falta de condições de pagamento e o baixo *status* na profissão. Também em 1991, Borg, Riding e Falzon, referem as três principais razões para o *stress* em professores de EF em início de carreira: o grande número de alunos por turma, a pouca motivação dos alunos para o trabalho e as dificuldades na classe. Estes autores realizaram uma análise das componentes principais, que evidenciou a existência de quatro factores que explicam 51,4% da variância: comportamentos disruptivos dos alunos, dificuldades no tempo, reconhecimento das necessidades profissionais e relações pobres.

Capel concluiu que os professores de EF, em início de carreira, se sentem ansiosos na sua profissão; realizou também uma análise factorial que revelou cinco factores: professores estudantes, avaliação da ansiedade, ansiedade relativa aos alunos e professores, controlo da ansiedade na turma e prática de resolver a ansiedade por parte dos professores.

No terceiro estudo, Capel (1993) pretendeu verificar os níveis de inquietação e de ansiedade em 104 professores de EF no seu primeiro ou segundo ano de trabalho. Os resultados do estudo permitiram constatar que:

- os professores de EF, na generalidade, estavam relativamente ansiosos com o ensino;
- a maior parte das situações de ansiedade era causada pela relação dos professores com as direcções das escolas;

- as situações de ansiedade estavam muitas vezes relacionadas com a avaliação dos seus próprios desempenhos (aulas e preparação das mesmas).

No nosso país, e no âmbito da EF foram efectuados alguns estudos, dos quais salientamos o de Neves *et al.* (1993), o de Correia (1997) e Ramos (2002).

Neves *et al.* (1993) desenvolveram um estudo sobre a insatisfação profissional e as doenças decorrentes. O estudo pretendeu, em primeiro lugar, conhecer o estado da situação dos professores de EF neste domínio e, seguidamente, apresentar propostas concretas, tecnicamente fundamentadas, que permitam à administração rever as concepções das instalações e dos equipamentos bem como a própria sequência das actividades de EF (curricular e extracurricular) no quadro geral dos horários escolares.

A amostra foi constituída por 77 professores de EF, sendo 58,4% do sexo masculino e 41,6% no sexo feminino, com uma idade média de 41 anos.

A metodologia utilizada teve por base um inquérito centrado sobre alguns sinais indicadores de *stress* associados ao exercício da profissão e que continha dois blocos: um respeitante ao domínio somático (inquérito 1) e outro centrado em indicações do domínio psíquico (inquérito 2).

Os principais resultados obtidos no inquérito 1 foram:

- as alterações do aparelho fonador são a condição patológica associada ao exercício da profissão mais referida em ambos os sexos. Estas alterações, cuja incidência é seguramente maior do que na população em geral, provocaram em alguns casos sequelas permanentes, impeditivas mesmo da manutenção da função docente;

- as lesões musculares frequentes, se bem que decorrentes da própria especificidade da actividade do professor de EF, e seguramente com uma incidência superior às da população em geral, apresentam diferenças significativas entre homens e mulheres, a qual parece só poder estar relacionada com o tipo de envolvimento nas actividades praticado por cada sexo;

- a diminuição da acuidade auditiva é referenciada também por uma percentagem muito elevada de docentes, tendo contudo maior incidência no sexo masculino, o que está de acordo com a clínica;

- em relação às patologias do foro alérgico (asma, rinite, conjuntivite, bronquite, otite e gripe) parece que, por exemplo, uma incidência de síndromes gripais frequentes de 82,2% dos homens inquiridos apontam para uma possível relação de causa/efeito entre a patologia e as condições de exercício da profissão;

- deve ser realçado que os inquiridos tiveram 4 dias de média anual de impedimento laboral decorrentes destas condições patológicas;

- por fim, 28,6% dos inquiridos (35,5% do sexo masculino e 18,7% do sexo feminino) referem sofrer de sequelas permanentes decorrentes da sua actividade docente, sequelas essas que nalguns casos foram impeditivas da manutenção da actividade docente ao nível da EF.

Em relação ao inquérito 2 os resultados revelam que:

- há uma maior incidência de “síndrome ango-depressivo” na população estudada (~60%) quando comparada com a população em geral (4%);

- não foi verificada uma diferença significativa quanto ao sexo, sabendo-se, no entanto, que na população em geral a depressão é muito mais frequente em mulheres;

- segundo a idade, o *score* médio do grupo “menos de 30 anos” difere significativamente dos *scores* médios dos grupos “40 a 50” e “50 a 60”;

- segundo os anos de serviço, os grupos extremos (com menos de 10 anos e com mais de 30 anos de serviço) não diferem significativamente entre si, mas diferem ambos significativamente de todos os outros.

No âmbito das perturbações do foro psicológico, os dados obtidos estão de acordo não só com outros estudos realizados, como com os dados recolhidos na clínica, segundo os quais os professores são um dos grupos profissionais que mais recorrem aos serviços de psiquiatria por sintomatologia depressiva, que muitas vezes é mesmo impeditiva da manutenção da actividade profissional, levando a um número elevado de absentismo.

O estudo de Correia, em 1997, teve como objectivo conhecer as percepções de bem-estar e mal-estar manifestados pelos professores de EF relativamente à sua actividade profissional, assim como verificar se os sentimentos de mal-estar estão associados a situações de *stress* profissional.

A amostra foi composta por 146 professores de EF do quadro de nomeação definitiva, de 33 escolas dos distritos de Beja e Lisboa.

Relativamente à metodologia utilizada por este autor, o questionário está estruturado de acordo com as seguintes dimensões:

- a 1ª dimensão pretende recolher informação sobre as características dos sujeitos;

- a 2ª dimensão relaciona-se com as causas de bem-estar e de mal-estar que atingem o professor de EF no contexto escolar;

- a 3ª dimensão é composta por dois conjuntos de questões: o primeiro relacionado com os sintomas de *stress* e o segundo com as consequências do *stress*;

- a 4ª dimensão é constituída por três grupos de questões: as duas primeiras dizem respeito a condições patológicas associadas ao exercício específico da profissão de professor de EF enquanto que o terceiro grupo pretende verificar até que ponto os respondentes se associam aos problemas relacionados com o *stress* profissional.

As principais conclusões obtidas são enumeradas da seguinte forma:

• Causas para o bem-estar e mal-estar nos professores em contexto escolar:

- na dimensão pessoal e relacional a análise dos dados não revelou sentimentos de mal-estar, pelo contrário, tanto os resultados da estatística descritiva global como os da análise comparativa entre os grupos, revelou que neste particular os professores de EF manifestam sentimentos de bem-estar;

- no que se refere à dimensão pedagógica, os professores manifestaram sentimentos de bem-estar inclusive no factor “condições materiais/instalações disponíveis”, considerado em diversos estudos referidos na revisão da literatura e ao longo do trabalho como um factor causador de mal-estar e *stress*;

- relativamente à disciplina e ao comportamento é manifesta uma situação de bem-estar entre os professores;

- no que concerne à dimensão económica, parece verificar-se no âmbito desta dimensão a existência clara de sentimentos de mal-estar entre os professores, não só na estatística descritiva global, mas também na análise comparativa entre os grupos;

- quanto à dimensão social, a estatística descritiva global parece indicar a existência de sentimentos de mal-estar nos factores “valorização da profissão pela sociedade” e “interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos”, o que parece querer retratar a situação actual que se vive na escola portuguesa;

- a dimensão institucional é indicadora de mal-estar entre os professores em relação a factores como “incentivos na progressão na carreira”, “formação contínua”, “apoios das entidades oficiais”, “autonomia da escola”, “reforma do ensino” e “número de alunos por turma”;

- a dimensão gestão e administração não revelou a existência de sentimentos de mal-estar entre os professores, antes pelo contrário, os sentimentos de bem-estar

prevalecem neste domínio, o que parece estar de acordo com um certo espírito de liderança que os professores de EF têm manifestado na sua prática ao longo da sua história recente.

- Sintomas e consequências de mal-estar e de *stress*

Verificou-se que o sintoma de mal-estar e de *stress* que mais caracteriza os profissionais é a fadiga. Outros sintomas surgem também com um peso considerável neste estudo, nomeadamente a irritabilidade/agressividade, a frustração, a sudação fácil, as insónias e as dores de cabeça ao deitar.

No que respeita aos efeitos, a “insatisfação profissional” é o factor que mais parece afectar o grupo profissional em estudo. O segundo efeito mais referido é o “pensar em abandonar a profissão” e o efeito “períodos de absentismo” apresenta-se com uma expressão reduzida.

- Condições patológicas

Quanto às condições patológicas associadas ao exercício da profissão, verifica-se que, no foro somático, os factores “resfriados e sintomas gripais” e “alterações do aparelho fonador” são os que mais afectam a classe em estudo. Relativamente ao foro psíquico, o factor “ansiedade” é bastante sentido pelos profissionais, enquanto que o factor “depressão” tem menos expressão entre os profissionais.

Finalmente, em relação às percepções de *stress*, os professores questionados reconhecem a sua existência na profissão.

Ramos, em 2003, efectuou um estudo cujos objectivos eram fazer um levantamento das opiniões dos respondentes acerca da satisfação/insatisfação profissional, assim como verificar, no contexto do bem-estar/mal-estar e do *stress* docente, em que medida o professor de EF é afectado na sua actividade profissional, apontando as causas perturbadoras e os sintomas e efeitos consequentes.

Para tal, foi administrado um inquérito a 66 professores de EF do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra, no ano lectivo de 1998/1999.

As principais conclusões do estudo foram:

- para os professores de EF a grande causa da insatisfação profissional é o factor económico;



- quanto aos sintomas de mal-estar e de *stress*, os professores de EF referem, por ordem decrescente de frequência, a fadiga, a irritabilidade/agressividade, a frustração e a sudorese fácil e as insónias;

- relativamente às manifestações/consequências do mal-estar e do *stress*, os respondentes referem, em primeiro lugar, a insatisfação profissional e, seguidamente, a intenção de abandonar o ensino; é de salientar que os períodos de absentismo de mais de uma semana têm uma expressão reduzida para os professores de EF inquiridos;

- quanto às condições patológicas associadas ao exercício da profissão, estas foram referidas a dois níveis. A nível somático, as principais condições apresentadas são, por ordem decrescente de frequência, os resfriados e síndromas gripais, as alterações do aparelho fonador, as lesões musculares e a diminuição da capacidade auditiva. A nível psíquico, quer a ansiedade quer a depressão, são condições experienciadas pelos professores de EF, embora a ansiedade seja a situação vivenciada com mais frequência pelos professores;

- relativamente à percepção do *stress*, os professores de EF consideram que estão sujeitos a condições de “algum *stress*”, referindo sofrer de “igual *stress*” comparativamente aos professores de outras disciplinas, considerando, assim, que se situam numa situação de “*stress* na média”, chegando mesmo uma percentagem importante de professores a referir que se situam numa situação “*stress* abaixo da média”.

## 2. O *stress* profissional do professor estagiário de Educação Física

O estágio de ensino no meio escolar, integrado no 5º ano do curso de EF, “é o verdadeiro momento de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real de ensino, a fase mais importante e significativa da formação profissional” (Piéron, 1996, citado por Francisco, 2001, p.34). Deste modo, segundo Francisco (2001), é uma etapa fundamental de aprendizagem, preparação e evolução profissional, na medida em que permite pôr em prática a teoria aprendida durante os anos anteriores e onde os estagiários são confrontados com as verdadeiras dificuldades inerentes ao acto de ensinar – processo ensino/aprendizagem.

Esta fase é também designada como uma “luta pela sobrevivência” (Piéron, 1996, citado por Angeja, 1999), como uma “experiência traumática” (Machado, 1990, citado em Jesus, 1992) ou como um “choque da realidade” (Veenman, 1984, citado por

Jesus, 1992), sendo talvez uma fonte de *stress* para os professores (Esteves, 1988, citado por Jesus, 1992).

De facto, o estágio significa para o aluno a integração num quadro diverso de circunstâncias e situações, as quais irá experienciar de uma forma pessoal, algumas vezes de uma forma mais positiva, protegido e orientado pela emulação que a mesma apresenta, outras vezes de uma forma mais negativa, desprotegido e angustiado pelo desgaste físico e psicológico que a mesma ocasiona (Ferreira, 2001).

Pajak (1986), citado por Angeja (1999), descreve o aluno-professor como um portador de uma imagem fictícia e sublime de si próprio e do que é capaz de fazer. No entanto, a realidade obriga-o a questionar-se sobre a sua identidade profissional.

Para a maioria dos estudantes, este é o primeiro ano de responsabilidade pela docência de uma turma na disciplina de EF, feita por um processo intenso de aprendizagem, quase sempre por ensaio-erro. É uma fase caracterizada por tensões e aprendizagens intensas em contextos muitas vezes desconhecidos (Veenman, 1984, citado por Ruas, 2001). O estágio é visto também como um momento difícil, com um alto grau de ansiedade e por vezes carregado de *stress*, quer devido à antecipação dos problemas inerentes ao “choque com a realidade”, quer devido aos efeitos provocados pela avaliação do supervisor e ao desejo forte que neles existe de corresponder às expectativas e exigências, a que vão estar sujeitos durante este processo, pois dependem dessa mesma avaliação para entrar no mercado de trabalho (Francisco, 2001).

De facto, neste período, os estagiários encontram-se sob pressões complexas e por vezes contraditórias mas, apesar disso, como refere Randall (1992), citado por Ruas (2001), os alunos estagiários valorizam esta fase na sua formação.

O aluno estagiário, meio professor, meio aluno, encontra-se numa situação precária, dependendo ao mesmo tempo dos alunos que garantem o sucesso da sua actividade, e do supervisor e do orientador que o acompanham nesta entrada no mundo profissional. Nesse sentido, tenta continuamente identificar-se com os alunos e encorajá-los a identificarem-se consigo (Pajak e Blase, 1982, citados por Angeja, 1999) estando preocupado com a imagem que deixa transparecer aos seus alunos e a quem o avalia.

Por todas estas razões apresentadas, vamos encontrar este estudante num estado de grande vulnerabilidade, sofrendo mutações constantes a partir do *feedback*, quer da

sua relação com os outros, quer da auto-avaliação do seu desempenho, acrescido de um grande cansaço físico, resultante da excessiva carga de trabalho que o aluno tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua prática pedagógica. Para além de que o estágio, como processo pedagógico e formativo que é, sujeito naturalmente a uma avaliação, também ele se torna fonte de *stress* para estes alunos estagiários (Ruas, 2001).

Como conclusão queremos salientar que o *stress*, apelidado como o mal do século, é um problema que afecta a sociedade dos nossos dias a vários níveis: pessoal, social e profissional. É neste sentido que a área da docência é também abarcada, sendo mesmo vista com uma área de risco, por todas as condicionantes que a caracterizam.

De facto, numerosos estudos têm sido efectuados neste campo com o objectivo de identificar o vocábulo com clareza, apontar as suas causas e conhecer os seus efeitos.

A EF, objecto deste estudo, é uma disciplina que integra todo um conjunto de particularidades (avaliação, condições de actuação, programas, etc) que de alguma forma se podem tornar indutoras de *stress*. Para além disso, esta disciplina vive uma crise de identidade, dado que, por um lado, é vista como formalmente consagrada no currículo, dado que está incluída do 1º ao 12º ano de escolaridade mas, por outro, se a confrontarmos com as restantes componentes do currículo verificamos que quase sempre é considerada como tendo um estatuto periférico.

Mais particular ainda é a situação do professor estagiário de EF, uma vez que para além de estar a vivenciar a experiência de ser professor pela primeira vez, está sob uma pressão constante provocada pela avaliação contínua do orientador e pelo desejo forte de corresponder às suas expectativas e exigências. De facto, o ano de estágio, considerado como bastante trabalhoso, cansativo e *stressante* reúne todas as condições para ser alvo de um estudo neste campo.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA

### 1. Caracterização da Amostra

Os sujeitos que participaram neste estudo eram todos professores Estagiários de Educação Física, que frequentavam o quinto ano do curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2003/2004.

A amostra (n=63) foi encontrada a partir de um total de sessenta e três questionários recebidos em sessenta e seis distribuídos.

	Número de observações	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	63	21	27	22,67	1,178
N.º filhos	63	0	1	0,03	0,177
Tempo de docência	63	0	0	0,00	0,000

Tabela 1: Tabela de estatística descritiva das variáveis idade, número de filhos e tempo de docência

Relativamente à idade dos inquiridos, esta varia entre os 21 e os 27 anos. No número de filhos o mínimo é 0 e o máximo 1 e para todos os sujeitos este foi o primeiro ano de serviço na docência.

Escola onde lecciona	Número de observações	%
Escola Secundária Lousã	3	4,8
Escola Básica 2,3 Anadia	3	4,8
Escola Secundária Pombal	1	1,6
Escola Secundária José Estêvão	3	4,8
Escola Secundária/3 Dra Maria Cândida	2	3,2
Escola Secundária/3 Pinhal do Rei	3	4,8
Escola Básica 2,3 Dr Pedrosa Veríssimo	3	4,8
Básica 2,3 Cantanhede	3	4,8
Escola Básica 2,3 Castro Matoso	3	4,8
Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira	3	4,8
Escola Básica 2,3 e Secundária Daniel de Matos	3	4,8
Escola Secundária Avelar Brotero	2	3,2
Escola Básica 2,3 Branca	3	4,8
Escola Básica 2,3 Mealhada	1	1,6
Escola Secundária/3 Sever do Vouga	2	3,2
Escola Básica 2,3 Martim de Freitas	3	4,8
Escola Secundária/3 Esmoriz	3	4,8
Escola Secundária Anadia	3	4,8
Escola Secundária Afonso Lopes Vieira	2	3,2
Escola Secundária Jaime Cortesão	3	4,8
Escola Básica 2,3 Dra Maria Alice Gouveia	3	4,8
Escola Secundária Quinta das Flores	3	4,8
Escola Secundária José Falcão	2	3,2
Escola Secundária Albergaria-a-Velha	2	3,2
Escola Secundária D. Duarte	1	1,6

Tabela 2: Tabela de frequências da variável escola em que lecciona

O questionário foi passado a professores de vinte e cinco escolas da zona centro do país, dez das quais do ensino básico, treze do ensino secundário e duas do ensino básico mais secundário.

	Número de observações	%	% válida	% acumulada
21 anos	2	3,2	3,2	3,2
22 anos	35	55,6	55,6	58,7
23 anos	17	27,0	27,0	85,7
24 anos	5	7,9	7,9	93,7
25 anos	1	1,6	1,6	95,2
26 anos	1	1,6	1,6	96,8
27 anos	2	3,2	3,2	100,0
Total	63	100,0	100,0	

Tabela 3: Tabela de frequências da variável idade

No que respeita à idade, verifica-se que a maioria dos professores tem vinte e dois (55,6 %) ou vinte e três anos (27,0 %); dois têm vinte e um anos (3,2 %), cinco têm vinte e quatro (7,9 %), um tem vinte e cinco (1,6 %), um vinte e seis (1,6 %) e dois vinte e sete anos (3,2 %).

	Número de observações	%
Masculino	38	60,3
Feminino	25	39,7
Total	63	100,0

Tabela 4: Tabela de frequências da variável sexo

Quanto à repartição por sexos, a maioria dos respondentes são do sexo masculino (38 professores, a que corresponde 60,3 %). O sexo feminino abrange 25 professores (39,7 %).

	Número de observações	%
Solteiro (a)	61	96,8
Casado (a)	2	3,2
Total	63	100,0

Tabela 5: Tabela de frequências da variável estado civil

Relativamente ao estado civil, 96,8 % dos inquiridos são solteiros, o que equivale a 61 professores. Apenas 2 professores são casados (3,2 %).

	Número de observações	%	% válida	% acumulada
0	61	96,8	96,8	96,8
1	2	3,2	3,2	100,0
Total	63	100,0	100,0	

Tabela 6: Tabela de frequências da variável número de filhos

No que se refere ao número de filhos, 61 professores (96,8%) não têm filhos e 2 professores (3,2%) têm um filho.

Todos os inquiridos afirmaram não possuir nenhum ano de serviço.

	Número de observações	%
4º ano FCDEF	61	96,8
Bacharelato	2	3,2
Total	63	100,0

Tabela 7: Tabela de frequências da variável habilitações académicas

No que diz respeito às habilitações académicas, verifica-se que a grande maioria dos professores possui o 4º ano da licenciatura de Ciências do Desporto e Educação Física (96,8 %). Apenas 2 professores possuem o bacharelato (3,2 %).

	Número de observações	%
Não	40	63,5
Sim	23	36,5
Total	63	100,0

Tabela 8: Tabela de frequências da variável actividade fora da escola

À questão que tem a ver com as actividades que o professor desenvolve fora da escola, independentemente da função docente, verifica-se que 23 professores exercem outra função fora da escola (36,5 %), enquanto que 40 (63,5 %) não exercem qualquer outra actividade fora da mesma.

	Número de observações	%
Clube	17	27,0
Act. física idosos	1	1,6
Bombeiros	1	1,6
Clube e ginásio	2	3,2
Aulas particulares	1	1,6
Ginásio	1	1,6
Não	40	63,5
Total	63	100,0

Tabela 9: Tabela de frequências da variável actividade fora da escola

Relativamente aos locais onde essa actividade é desenvolvida, 17 professores exercem a sua actividade em clubes, o que corresponde a 27,0 %; 2 professores em clubes e ginásios (3,2 %) e os restantes repartem-se por actividades físicas com idosos, bombeiros, aulas particulares e ginásio.

	Número de observações	%
Desporto escolar	3	4,8
Não	60	95,2
Total	63	100,0

Tabela 10: Tabela de frequências da variável outras funções na escola

Na escola só 3 professores desempenham outras funções para além da função docente, a que corresponde a percentagem de 4,8 %; essa actividade desenvolve-se no Desporto Escolar. Os restantes sessenta professores apenas dão aulas.

## 2. Instrumentos de Avaliação

O instrumento de medida por nós utilizado foi o inquérito por questionário através de administração directa. Deste modo, foram administrados dois questionários:

### A. QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (QOPEF)

Para a realização do nosso trabalho utilizámos o Questionário de Opinião a Professores de Educação Física da FCDEF-UC, utilizado por Ramos na sua Tese de Doutoramento (2003), tendo sido adaptado de Correia (1997). Este questionário é formado por 3 partes (anexo 1).

A primeira parte é composta por um conjunto de questões, que nos permitiram recolher informação sobre as características dos sujeitos, nomeadamente a escola a que pertencem, a idade, o sexo, o estado civil, o número de filhos, as habilitações académicas, a actividade que desenvolvem fora da escola e outras funções na escola.

Para a construção da segunda parte deste questionário, e dada a inexistência de estudo feitos em Portugal sobre esta temática, Correia recorreu a alguns investigadores do Reino Unido, nomeadamente Kyriacou & Sutcliffe (1977, 1978 e 1981), Dunham (1976, 1981 e 1992) e Capel (1987 e 1993), de cujos trabalhos foram extraídos uma série de elementos em que assenta o questionário.

À segunda parte deste questionário correspondem os sintomas de mal-estar e de *stress* e as suas consequências. Os sintomas de *stress* são os seguintes: problemas digestivos, alterações urinárias, agressividade/irritabilidade, queda de cabelo, fadiga, sudação fácil, insónias, perda de apetite, aumento exagerado da sede, problemas da vesícula biliar, dores de cabeça ao acordar, dores de cabeça ao deitar, perda de peso anormal, medo de enfrentar situações difíceis e frustração. As consequências do *stress* apresentadas aos inquiridos são a insatisfação profissional, o(s) período(s) de

absentismo de mais de uma semana e o pensar em abandonar a profissão. Para estes dois conjuntos de perguntas havia três modalidades de resposta (“nunca”, “algumas vezes” e “com muita frequência”), a que os professores estagiários tinham de responder com a colocação de um x na opção escolhida.

A terceira parte do questionário diz respeito a dois conjuntos de perguntas, que tiveram por base o estudo de Neves *et al.* (1993), e que têm a ver com condições patológicas associadas ao exercício específico como professor de Educação Física. O primeiro conjunto de questões refere-se a condições patológicas do foro somático, sendo as seguintes: dispneia (sensação subjectiva de falta de ar), lesões musculares, fracturas, cefaleias, conjuntivites, rinites, diminuição da capacidade auditiva, alterações do aparelho fonador e resfriados e sintomas gripais. O segundo grupo de questões tem a ver com o foro psíquico, nomeadamente, a ansiedade e a depressão. Para estes dois conjuntos de perguntas as opções de resposta eram três e designavam-se por: “nunca”, “algumas vezes” e “com muita frequência”.

## B. ESCALA PORTUGUESA DE *STRESS* OCUPACIONAL PARA A DOCÊNCIA (EPSO-D)

Uma outra escala por nós utilizada foi elaborada pelo Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO), em 2000, e chama-se “Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência” (EPSO-D). Este questionário tem como objectivo conhecer a distribuição do grau de *stress* docente na profissão, as suas potenciais fontes e prevalência de algumas das suas consequências, tendo sido construído a partir de um estudo qualitativo exploratório (realização de entrevistas através do uso de uma amostra representativa). Essa construção partiu da compilação e da análise das fontes de *stress* enunciadas pelos 231 docentes das 17 escolas de Portugal Continental determinadas pelo seu significado, importância, frequência e variação.

Depois da análise da informação obtida nas entrevistas e posterior classificação das fontes de *stress* em escala de tipo Likert, obtiveram um total de 121 itens, cada um deles classificável em seis classes de resposta, nomeadamente: “Não me causa pressão”, “Causa-me muito pouca pressão”, “Causa-me pouca pressão”, “Causa-me alguma pressão”, “Causa-me muita pressão” e “Causa-me demasiada pressão”. Quando a resposta traduzia ausência de pressão era-lhe atribuído o valor 1; no caso de marcada ou excessiva pressão, o valor 6.



Esta versão inicial da escala foi pontuada por uma amostra de 2108 docentes, sendo 1447 do sexo feminino e 661 do sexo masculino. Apesar desta disparidade na distribuição por género, a distribuição por categorias (grupos etários, estado civil, habilitações académicas, anos de serviço, níveis de ensino leccionados e grupo disciplinar a que pertence) é equivalente.

Streiner e Norman (1989), citados por Cardoso *et al.* (2002) referem que, ao construir-se uma escala unidimensional, é importante que todos os itens sejam capazes de captar aspectos diversos do mesmo atributo e não partes distintas de diferentes traços. Isto significa que embora as questões devam ser diferentes umas das outras, é desejável que constituam um conjunto homogéneo. Assim, para ser avaliada a fiabilidade da escala foi feita uma análise interna dos itens, utilizando os seguintes critérios:

- Análise da média dos itens e respectivos desvios-padrão;
- Determinação do coeficiente de *Alpha de Cronbach*;
- Determinação da correlação *Split-half* e do coeficiente de *Spearman-Brown*.

A fiabilidade foi ainda verificada através dos seguintes índices:

- Correlação entre o item e o valor global da escala;
- Correlação entre o item e o valor global excluído esse item.

A conjugação destes critérios levou à exclusão de 60 itens. Foram repetidos os estudos de fiabilidade, que levaram à aceitação dos restantes itens. A versão final da escala EPSO-D ficou constituída por 61 itens (anexo 1).

A análise das médias dos itens (situadas entre 4,771 e 2,660) e dos respectivos desvios-padrão (variando entre 1,010 e 1,794) indicam que os itens se encontram bem centrados. Os valores do *Alpha de Cronbach* variam entre 0,962 e 0,964 (estes valores devem-se, provavelmente, às características dos itens da própria escala – todos se referem a fontes de stress percebidas pelos sujeitos).

A análise do construto da escala foi avaliada através de análise factorial, procurando conhecer-se as dimensões subjacentes. Os 61 itens foram submetidos a uma análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram, após rotação *varimax* dos eixos, 17 factores ortogonais. Alguns desses factores eram incipientes em termos da variância explicada e não tinham qualquer significado prático, pelo que, tentando maximizar a variância explicada por cada um dos factores principais, foram utilizados procedimentos de análise factorial confirmatória, seleccionando previamente 10

factores. Após rotação *varimax*, foi obtida uma estrutura factorial coerente com a revisão bibliográfica e os resultados de outros estudos realizados em vários países. Pela ínfima percentagem de variância explicada, o décimo factor, constituído por apenas um item, não foi considerado em termos de cotação e análise.

Foi obtida, assim, uma estrutura de nove factores, que traduzem as fontes de *stress* percebidas pelos professores do estudo e que explicam uma determinada percentagem de variância. Estes dados são apresentados no seguinte quadro:

Quadro 1: Análise factorial da escala EPSO-D – Fontes de *stress* dos professores da amostra IPSSO

Fontes de <i>stress</i> (factores)	Exemplos de fontes de <i>stress</i> (itens incluídos em cada factor)	Variância explicada
Factor 1 Estatuto profissional	Constante mudança de legislação; relação com os encarregados de educação; necessidade de justificar notas negativas; falta de acompanhamento dos pais; preocupação com os resultados dos alunos.	33,13%
Factor 2 Conteúdo do trabalho	Programas curriculares desfasados da realidade dos alunos; esvaziamento da missão de professor; culpabilidade associada ao insucesso dos alunos; necessidade de actualização permanente; massificação do ensino.	5,90%
Factor 3 Previsibilidade/ controlo (definição e clarificação do papel)	Temos de fazer tudo e ainda somos acusados de não cumprir o nosso papel; toda a gente dá palpites sobre educação; só pelo facto de sermos professores temos que sabe tudo; programas escolares que não acompanham a mudança rápida da tecnologia; não se levam em conta as características do professor na atribuição de cargos.	5,67%
Factor 4 Pressão do tempo	Distância a que estou de casa; cumprir o programa em função do exame; classifica-se muito e avalia-se pouco; vida cronometrada; inexistência de incentivos profissionais.	3,96%
Factor 5 Segurança profissional	Insegurança e incerteza face às colocações; estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum; instabilidade e insegurança profissionais; grande mobilidade da profissão.	3,39%
Factor 6 Disciplina	Indisciplina dos alunos; barulho na sala de aula; agressividade e violência dos alunos; turmas difíceis; falta de respeito e desconsideração dos alunos.	2,91%
Factor 7 Rigidez curricular (do programa)	Cumprir o programa em função do exame; leccionar muito em pouco tempo; obrigatoriedade dos programas.	2,54%
Factor 8 Natureza emocional do trabalho	Lidar com a competição entre os alunos; lidar com a ansiedade dos alunos; falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos.	1,70%
Factor 9 “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	Campinha; andamos sempre de um lado para o outro.	1,66%

### 3. Procedimentos

Depois de caracterizada a amostra e descritos os instrumentos de avaliação utilizados, passamos a referir os procedimentos efectuados.

Em primeiro lugar, adaptámos o questionário, começando por definir o conteúdo, a sequência e o enquadramento das várias questões, e por lhe dar o melhor aspecto gráfico.

Em segundo lugar, procedemos à entrega, preenchimento e recolha dos questionários. Essas tarefas foram realizadas durante a segunda metade do mês de Outubro e ao longo do mês de Novembro de 2003.

A metodologia utilizada foi a seguinte: contactámos pessoalmente e individualmente os professores estagiários de Educação Física da FCDEF-UC, frequentadores do 5º ano da licenciatura no ano lectivo de 2003/04. Antes de efectuar a entrega do questionário era explicada a sua natureza, os objectivos e o modo de preenchimento, assim como salientada a garantia de anonimato e confidencialidade. Normalmente os questionários eram-nos devolvidos logo após o seu preenchimento. Houve, no entanto, casos em que os professores não tiveram disponibilidade imediata para efectuarem o preenchimento, sendo-nos a entrega efectuada posteriormente.

Ainda assim, houve a necessidade de enviar alguns questionários por colegas de curso intermediários para podermos ter acesso a professores com os quais habitualmente não tínhamos contacto.

O facto de estarmos a contactar com um grupo de pessoas que conhecemos bem, ajudou-nos bastante, uma vez que tivemos a cooperação de todos, e simplificou-nos o processo, fazendo com que as fases de entrega, preenchimento e recolha decorressem com a celeridade pretendida.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação dos resultados dos inquéritos. Assim sendo, os resultados estão distribuídos por cinco tópicos: os quatro primeiros referentes ao Questionário de Opinião a Professores de EF e o quinto tópico relativo à Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência.

Neste sentido, o tópico 1 diz respeito aos sintomas de *stress* referidos pelos professores estagiários; no tópico 2 estão referidas as manifestações de *stress*; o tópico 3 e 4 referem-se, respectivamente, aos problemas do foro somático e psíquico associados ao exercício da profissão. No que diz respeito ao tópico 5 este encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte é efectuada a avaliação da consistência interna de cada um dos factores do EPSO-D e na segunda é efectuada a estatística descritiva e as tabelas de frequência relativas a cada um dos mesmos factores.

No tratamento de dados foi usado o programa estatístico SPSS, versão 11.5.

#### 1. Sintomas de *stress*

##### 1.1. Tabelas de frequência

Item	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência	
	n	%	n	%	n	%
Problemas digestivos	33	52,4	26	41,3	4	6,3
Alterações urinárias	52	82,5	10	15,9	1	1,6
Agressividade/irritabilidade	17	27,0	40	63,5	6	9,5
Queda de cabelo	38	60,3	18	28,6	7	11,1
Fadiga	2	3,2	39	61,9	22	34,9
Sudação fácil	28	44,4	26	41,3	9	14,3
Insónias	28	44,4	32	50,8	3	4,8
Perda de apetite	29	46,0	30	47,6	4	6,3
Aumento exagerado da sede	33	52,4	27	42,9	3	4,8
Problemas da vesícula biliar	43	68,3	20	31,7	0	0
Dores de cabeça ao acordar	37	58,7	24	38,1	2	3,2
Dores de cabeça ao deitar	29	46,0	30	47,6	4	6,3
Perda de peso anormal	45	71,4	17	27,0	1	1,6
Medo de enfrentar situações difíceis	21	33,3	39	61,9	3	4,8
Frustração	25	39,7	33	52,4	5	7,9

Tabela 11: Tabela de frequências de cada um dos itens de “sintomas de stress”

Da análise dos dados relacionados com os factores equacionados como sintomas de *stress*, considerados neste estudo, verifica-se que os factores apresentados em questionário foram todos experimentados pelos professores estagiários de Educação Física respondentes.

De todos os factores, o mais sentido pelos inquiridos foi a “fadiga” referido por 61 docentes, isto é, 96,8 % dos respondentes, sendo a soma de sujeitos e de percentagens, respectivamente, verificadas nas modalidades “algumas vezes” e “com muita frequência”, seguido de agressividade/irritabilidade (46=73,0%), medo de enfrentar situações difíceis (42=66,7%), frustração (38=60,3%), sudação fácil e insónias (35=55,6%), perda de apetite e dores de cabeça ao deitar (34=53,9%), problemas digestivos e aumento exagerado da sede (30=47,6%), dores de cabeça ao acordar (26=41,3%), queda de cabelo (25=39,7%), problemas da vesícula biliar (20=31,7%), perda de peso anormal (18=28,6%) e alterações urinárias (11=17,5%).

## 2. Manifestações de *stress*

### 2.1. Tabelas de frequência

Com base nas tabelas apresentadas a seguir podemos dizer que a insatisfação profissional é o factor mais experimentado pelos respondentes (54,0%), seguindo-se o pensar em abandonar a profissão (33,3%).

É de salientar o grande número de respostas “nunca” para o(s) período(s) de absentismo de mais de uma semana (95,2%) e também para o pensar em abandonar a profissão (66,7%).

	Número de observações	%
Nunca	29	46,0
Algumas vezes	33	52,4
Com muita frequência	1	1,6
Total	63	100,0

Tabela 12: Tabela de frequências da variável insatisfação profissional

A maioria dos professores inquiridos (52,4%), conforme a tabela 12, afirmou sentir “algumas vezes” insatisfação profissional. Já 46,0% afirmaram “nunca” ter sentido insatisfação profissional e só um indivíduo sentiu insatisfação profissional “com muita frequência”.

	Número de observações	%
Nunca	60	95,2
Algumas vezes	3	4,8
Total	63	100,0

Tabela 13: Tabela de frequências da variável período(s) de absentismo de mais de uma semana

A grande maioria dos professores estagiários (60 professores, o que equivale a 95,2%) afirma que “nunca” teve um período de absentismo de mais de uma semana. Somente 3 docentes (4,8%) afirmaram terem tido “algumas vezes” períodos de absentismo de mais de uma semana.

	Número de observações	%
Nunca	42	66,7
Algumas vezes	21	33,3
Total	63	100,0

Tabela 14: Tabela de frequências da variável pensar em abandonar a profissão

Em relação a pensar em abandonar a profissão, e com base e na tabela 14, podemos referir que 21 dos inquiridos afirmaram que já tiveram esse pensamento “algumas vezes”, o que em percentagem representa 33,3%. Ainda assim a maioria dos professores estagiários (66,7%) afirmou nunca ter pensado em abandonar a profissão.

### 3. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático

#### 3.1. Tabelas de frequência

Item	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência	
	n	%	n	%	n	%
Dispneia	61	96,8	2	3,2	0	0
Lesões musculares	50	79,4	13	20,6	0	0
Fracturas	62	98,4	1	1,6	0	0
Cefaleias	53	84,1	10	15,9	0	0
Conjuntivites	62	98,4	1	1,6	0	0
Rinites	59	93,7	4	6,3	0	0
Diminuição da capacidade auditiva	59	93,7	4	6,3	0	0
Alterações do aparelho fonador	43	68,3	19	30,2	1	1,6
Resfriados e sintomas gripais	32	50,8	31	49,2	0	0

Tabela 15: Tabela de frequências de cada um dos itens de “Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático”

A análise dos dados referentes aos factores relacionados com as condições patológicas associadas ao exercício da profissão (foro somático), permite-nos afirmar que todas as situações apresentadas já foram experimentadas pelos inquiridos.

Os factores mais referidos (do mais para o menos), considerando a soma do número de sujeitos e de percentagens, respectivamente, das modalidades “algumas vezes “ e “com muita frequência” foram: resfriados e sintomas gripais (31=49,2%), alterações do aparelho fonador (20=31,8%), lesões musculares (13=20,6%), cefaleias (10=15,9%), rinites e diminuição da capacidade de audição (4=6,3%), dispneia (2=3,2%) e fracturas e conjuntivites (1=1,6%).

Todos os itens obtiveram apenas as respostas “nunca” e “algumas vezes”, excepção feita para o item alterações do aparelho fonador que apresentou uma resposta “com muita frequência” (1,6%).

#### 4. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro psíquico

##### 4.1. Tabelas de frequência

Em relação aos dados referentes aos factores relacionados com as condições patológicas associadas ao exercício da profissão (foro psíquico) e observando as seguintes tabelas podemos afirmar que, relativamente à ansiedade, a grande maioria dos inquiridos escolheu a opção de resposta “algumas vezes” (45=71,4%). Já na depressão a maioria dos sujeitos concentrou-se na resposta “nunca” (47=74,6%).

	Número de observações	%
Nunca	10	15,9
Algumas vezes	45	71,4
Com muita frequência	8	12,7
Total	63	100,0

Tabela 16: Tabela de frequências da variável ansiedade

A tabela 16 mostra que 53 inquiridos afirmaram que já vivenciaram situações de ansiedade (84,1%), 45 dos quais “algumas vezes” (71,4 %) e 8 “com muita frequência” (12,7%). Apenas 10 respondentes (15,9%) afirmaram “nunca” ter sentido ansiedade.

	Número de observações	%
Nunca	47	74,6
Algumas vezes	14	22,2
Com muita frequência	2	3,2
Total	63	100,0

Tabela 17: Tabela de frequências da variável depressão

A depressão “nunca” foi experienciada por 47 dos professores inquiridos (74,6%). 16 professores estagiários já sentiram depressão (25,4%), 14 deles “algumas vezes” (22,2%) e 2 “com muita frequência” (3,2%).

## 5. EPSO-D

A análise descritiva e as tabelas de frequência relativas a cada um dos itens do EPSO-D podem ser visualizadas no anexo 2. Uma vez que a sua leitura é fácil, não as apresentaremos no corpo do trabalho. Deste modo, neste ponto, apresentamos apenas os valores do *Alpha de Cronbach* e os *scores* obtidos.

### 5.1. Avaliação da consistência interna de cada um dos factores do EPSO-D

Quadro 2: Valores do *Alpha de Cronbach*

Factor	Número de itens	<i>Alpha de Cronbach</i>	Itens
1	9	0,8672	17, 18, 24, 29, 30, 34, 38, 39, 42
2	8	0,8888	50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61
3	8	0,8840	37, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 52
4	7	0,8386	1, 6, 21, 32, 36, 45, 60
5	5	0,6837	5, 7, 8, 14, 53
6	5	0,6506	2, 4, 35, 49, 51
7	3	0,5094	15, 22, 23
8	3	0,6528	25, 26, 43
9	1	0,9658	31

Como pode ser verificado pelo quadro 2 os valores do *Alpha de Cronbach* variam entre 0,8888 do factor 2 e 0,5094 referente ao factor 7, o que significa que os factores deste questionário têm uma boa consistência interna.



5.2. Estatística descritiva e tabelas de frequência relativas a cada um dos factores de EPSO-D

Factor	Número de itens	Limites de variação	Média	Desvio padrão
F1	9	9 – 54	31,05	7,602
F2	8	8 – 48	28,81	7,032
F3	8	8 – 48	24,08	7,017
F4	7	7 – 42	27,46	6,841
F5	5	5 – 30	17,24	4,328
F6	5	5 – 30	18,83	4,022
F7	3	3 – 18	8,24	2,519
F8	3	3 – 18	10,30	2,728
F9	1	1 – 6	3,19	1,189

Tabela 18: Tabela de estatística descritiva de cada um dos factores do EPSO-D

Na tabela 18 estão mencionados os limites de variação para os diferentes factores do EPSO-D, tendo em conta o número de itens que constituem cada factor. O valor mínimo verifica-se quando o sujeito responde a todas as questões na opção 1 (“Não me causa pressão”) e o valor máximo quando responde a todas as perguntas na opção 6 (“causa-me demasiada pressão”).

Em relação à média, o factor que apresenta um valor maior é o 1 – Estatuto profissional com 31,05. A este factor, e por ordem decrescente, seguem-se o factor 2 – Conteúdo do trabalho com 28,81, o factor 4 – Pressão do tempo (27,46), o factor 3 – Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel) com 24,08, o factor 6 – Disciplina (18,83), o factor 5 – Segurança profissional (17,24), o factor 8 – Natureza emocional do trabalho (10,30), o factor 7 – Rigidez curricular (8,24) e por último o factor 9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho) com 3,19.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (9-13)	2	3,2
Causa-me muito pouca pressão (14-22)	7	11,1
Causa-me pouca pressão (23-31)	20	31,7
Causa-me alguma pressão (32-40)	29	46,1
Causa-me muita pressão (41-49)	5	7,9
Causa-me demasiada pressão (50-54)	0	0

Tabela 19: Tabela de frequências relativa ao factor 1 (Estatuto profissional)

Como mostra a tabela 19 o factor “estatuto profissional” causa “alguma pressão” à maioria dos professores estagiários (46,1%). Já para 31,7 % este factor causa “pouca pressão”. Nenhum dos inquiridos respondeu que o estatuto profissional lhe causava “demasiada pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (8-12)	1	1,6
Causa-me muito pouca pressão (13-20)	10	15,9
Causa-me pouca pressão (21-28)	14	22,2
Causa-me alguma pressão (29-36)	30	47,6
Causa-me muita pressão (37-44)	7	11,1
Causa-me demasiada pressão (45-48)	1	1,6

Tabela 20: Tabela de frequências relativa ao factor 2 (Conteúdo do trabalho)

Em relação ao factor “conteúdo do trabalho”, 47,6% dos inquiridos responderam que lhes causa “alguma pressão”. Já 22,2% diz que lhes causa “pouca pressão”. Neste ponto um respondente (1,6%) afirmou que o conteúdo do trabalho “não lhe causa pressão” e outro que lhe causa “demasiada pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (8-12)	4	6,3
Causa-me muito pouca pressão (13-20)	14	22,3
Causa-me pouca pressão (21-28)	29	45,9
Causa-me alguma pressão (29-36)	14	22,3
Causa-me muita pressão (37-44)	2	3,2
Causa-me demasiada pressão (45-48)	0	0

Tabela 21: Tabela de frequências relativa ao factor 3 (Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel))

No que diz respeito ao factor “previsibilidade/controlo” (definição e clarificação do papel), a maioria dos inquiridos (45,9%) afirmou causar-lhe “pouca pressão”. 22,3% dos professores estagiários responderam que este factor lhes causa “alguma pressão” e a mesma percentagem que causa “muito pouca pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (7-10)	0	0
Causa-me muito pouca pressão (11-17)	4	6,3
Causa-me pouca pressão (18-24)	20	31,7
Causa-me alguma pressão (25-31)	19	30,2
Causa-me muita pressão (32-38)	19	30,2
Causa-me demasiada pressão (39-42)	1	1,6

Tabela 22: Tabela de frequências relativa ao factor 4 (Pressão do tempo)

Relativamente ao factor “pressão do tempo”, 31,7 % dos indivíduos responderam que lhes causa “pouca pressão”. Com um valor bastante aproximado desse estão as classes “causa-me alguma pressão” e “causa-me muita pressão” apontadas, ambas, por 30,2% dos professores estagiários. Só um respondente (1,6%) afirmou que a pressão do tempo lhe causa “demasiada pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (5-7)	0	0
Causa-me muito pouca pressão (8-12)	10	15,9
Causa-me pouca pressão (13-17)	20	31,7
Causa-me alguma pressão (18-22)	26	41,3
Causa-me muita pressão (23-27)	7	11,1
Causa-me demasiada pressão (28-30)	0	0

Tabela 23: Tabela de frequências relativa ao factor 5 (Segurança profissional)

Quanto ao factor “segurança profissional”, 41,3% dos professores estagiários responderam que lhes causa “alguma pressão”. Para 31,7% dos inquiridos este factor causa-lhes “pouca pressão”; 15,9% consideram que este factor lhes causa “muito pouca pressão” ao contrário de 11,1% que consideram que lhes causa “muita pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (5-7)	0	0
Causa-me muito pouca pressão (8-12)	4	6,3
Causa-me pouca pressão (13-17)	20	31,7
Causa-me alguma pressão (18-22)	29	46,1
Causa-me muita pressão (23-27)	10	15,9
Causa-me demasiada pressão (28-30)	0	0

Tabela 24: Tabela de frequências relativa ao factor 6 (Disciplina)

Em relação ao factor “disciplina”, a maior percentagem de respostas (46,1%) centra-se na classe “causa-me alguma pressão”, seguida pela classe “causa-me pouca pressão” apontada por 31,7% dos professores inquiridos. Ainda assim 15,9% dos inquiridos considera que este factor lhes causa “muita pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (3-4)	6	9,5
Causa-me muito pouca pressão (5-7)	17	27
Causa-me pouca pressão (8-10)	32	50,8
Causa-me alguma pressão (11-13)	6	9,5
Causa-me muita pressão (14-16)	2	3,2
Causa-me demasiada pressão (17-18)	0	0

Tabela 25: Tabela de frequências relativa ao factor 7 (Rigidez curricular)

Como podemos observar pela tabela anterior, no factor “rigidez curricular” a maioria das respostas centra-se na classe “causa-me pouca pressão”, seguida da classe “causa-me muito pouca pressão”, referida por 27%. As classes “causa-me alguma pressão” e “não me causa pressão” foram apontadas ambas por 9,5% dos respondentes.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (3-4)	3	4,8
Causa-me muito pouca pressão (5-7)	6	9,5
Causa-me pouca pressão (8-10)	21	33,3
Causa-me alguma pressão (11-13)	27	42,9
Causa-me muita pressão (14-16)	6	9,5
Causa-me demasiada pressão (17-18)	0	0

Tabela 26: Tabela de frequências relativa ao factor 8 (Natureza emocional do trabalho)

Relativamente ao factor “natureza emocional do trabalho” 42,9% consideram que lhes causa “alguma pressão”. Já para 33,3% este factor causa-lhes “pouca pressão”. Com 9,5% das respostas encontram-se as classes “causa-me muita pressão” e “causa-me pouca pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (1)	8	12,7
Causa-me muito pouca pressão (2)	8	12,7
Causa-me pouca pressão (3)	18	28,6
Causa-me alguma pressão (4)	22	34,9
Causa-me muita pressão (5)	7	11,1
Causa-me demasiada pressão (6)	0	0

Tabela 27: Tabela de frequências relativa ao factor 9 (“Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho))

A tabela anterior mostra-nos que em relação ao factor “Toque de caixa”, a maioria dos inquiridos (34,9%) afirmou que lhes causa “alguma pressão”. Para 28,6% este factor causa-lhes “pouca pressão”. A mesma percentagem de respondentes (12,7%) referiu que o factor “toque de caixa” ou lhes causa muito pouca pressão ou “não lhes causa pressão”. A classe “causa-me muita pressão” foi apontada por 11,1% dos professores.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de efectuada a revisão da literatura e a análise e interpretação dos resultados obtidos, passamos, à fase da discussão desses mesmos resultados.

Deste modo, este capítulo será apresentado em 5 tópicos: sintomas de *stress*; manifestações de *stress*; condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático e foro psíquico e fontes de *stress* docente.

### 1. Sintomas de *stress*

No que diz respeito aos sintomas de *stress*, os professores estagiários de EF referem, por ordem decrescente, a fadiga (96,8%), a agressividade/irritabilidade (73,0%), o medo de enfrentar situações difíceis (66,7%), a frustração (60,3%), a sudação fácil e insónias (55,6%) e a perda de apetite e dores de cabeça ao deitar (53,9%).

Deste modo, a **fadiga** é sentida “algumas vezes” e “muitas vezes” por 96,8% dos professores estagiários de EF, o que está de acordo com os autores focados na revisão da literatura, como sejam, Seyle (1936); Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997); Needle *et al.* (1980); Dunham (1981); Albuquerque (1987), citado por Frango (1995); Correia (1997) e Ramos (2003). De facto, a existência de fadiga nos professores de EF é bastante compreensível, dado que nas aulas o professor tem um papel físico activo, tanto na exemplificação dos exercícios como nas ajudas prestadas aos alunos.

Em relação à **agressividade/irritabilidade**, apontada por 73,0% dos inquiridos, os resultados voltam a estar de acordo com os diversos autores abordados na revisão da literatura, como é o caso de Seyle (1936); Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997); Needle *et al.* (1980); Albuquerque (1987), citado por Frango (1995); Stora (1990); Sporq (1994); Correia (1997) e Ramos (2003). No nosso entender esta situação pode advir do facto de o ano de estágio ser bastante cansativo e desgastante, caracterizado por tensões constantes devido à contínua avaliação a que o professor estagiário é sujeito e por aprendizagens intensas, feitas quase sempre por ensaio-erro.

O **medo de enfrentar situações difíceis** é sentido por 66,7% dos professores respondentes, o que nos transmite a ideia de que o professor estagiário vive sob uma pressão constante, provocada pela avaliação do supervisor e pelo desejo forte de

corresponder às suas expectativas e exigências, uma vez que depende dessa mesma avaliação para entrar no mercado de trabalho. Entre as opiniões abordadas na revisão da literatura e que estão em consonância com os nossos resultados, podemos citar Fraga (1983) e Harris (1985), citado por Alves (1991).

A **frustração** é um sintoma de *stress* apontado por diversos autores, de entre eles Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997); Dunham (1981); Gorton (1982); Harris (1985), citado por Alves (1991); Kyriacou (1987) e Ramos (2003). No nosso estudo a frustração foi revelada por 60,3% dos professores. Pensamos que este sintoma, no sentido que está relacionado com decepção e desapontamento, é frequente no ano de estágio sempre que as expectativas não correspondem à realidade.

Já no que diz respeito à **sudação fácil**, 55,6% dos professores estagiários responderam sentir esse sintoma “algumas vezes” e “muitas vezes”. Na literatura, Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997), Correia (1997) e Ramos (2003) fazem referência a este sintoma. Ainda assim, pensamos que a sudação possa não ser consequência do *stress*, mas antes do exercício físico efectuado nas aulas.

As **insónias** são sentidas igualmente por 55,6% dos respondentes, o que está de acordo com as opiniões de alguns autores abordados na revisão da literatura como Needle *et al.* (1980); Dunham (1981); Albuquerque (1987), citado por Frango (1995); Stora (1990); Sporcq (1994); Correia (1997) e Ramos (2003).

A **perda de apetite** não está referida de forma explícita na revisão da literatura por nós efectuada. No entanto, Dunham (1981) considera a perda de peso como sintoma de *stress* e Sporcq (1994) fala-nos de perturbações metabólicas (obesidade, colesterol). De facto, este sintoma afecta 53,9% dos professores do nosso estudo, o que deve ser tido em conta se verificarmos que esta pode ser a primeira indicação de doença orgânica ou de distúrbio psicológico.

As **dores de cabeça ao deitar** são sentidas por 53,9% dos inquiridos, o que está em concordância com a literatura. Entre os vários autores que defendem esta ideia temos Needle *et al.* (1980); Dunham (1981) e Correia (1997).

Na discussão não focámos alguns dos sintomas de *stress* (problemas digestivos, aumento exagerado da sede, dores de cabeça ao acordar, queda de cabelo, problemas da vesícula biliar, perda de peso anormal e alterações urinárias) uma vez que a percentagem de respostas na opção “nunca” é significativa.

## 2. Manifestações de *stress*

Em relação às manifestações de *stress*, a insatisfação profissional é o factor mais experimentado pelos respondentes, seguindo-se o pensar em abandonar a profissão.

Os períodos de absentismo de mais de uma semana salientam-se pela elevada percentagem de respostas “nunca”.

Os dados relativos à **insatisfação profissional**, embora não sejam muito significativos (na categoria “algumas vezes” 52,4%, na “nunca” 46% e na “com muita frequência” 1,6%) estão em consonância com a literatura, dado que alguns autores referem a insatisfação profissional como manifestação de *stress*, entre os quais Litt e Turk (1985); Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997); Alves (1991); Correia (1997) e Ramos (2003). De facto, é surpreendente como mais de metade dos inquiridos sentem já, no primeiro ano de leccionação, insatisfação profissional.

No que se refere **aos períodos de absentismo de mais de uma semana**, os dados da revisão da literatura estão em desacordo com os do nosso estudo. Enquanto que diversos autores referem o absentismo como consequência/manifestação do *stress* que ocorre com bastante frequência (de entre esses autores estão Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997); Dunham (1981); Fraga (1983); Harris (1985), citado por Alves (1991) e Sporcq (1994)), no nosso estudo 95,2% dos professores deram a sua resposta na categoria “nunca”.

Por último, em relação à questão **pensar em abandonar a profissão**, a maior percentagem de professores estagiários (66,7%) afirmou nunca ter pensado nisso, ainda que na literatura a possibilidade de abandonar a profissão seja igualmente bastante frequente. Como exemplos temos Kyriacou & Sutcliffe (1978), citados por Correia (1997); Litt e Turk (1985); Correia (1997) e Ramos (2003).

Uma explicação possível para esta discrepância nos resultados, tanto quanto aos períodos de absentismo como ao pensar em abandonar a profissão resume-se ao facto dos questionários terem sido administrados aos professores quando estes tinham somente 2/3 meses de aulas. Ainda assim, o facto de 33,3% dos professores ter na ideia o abandono da profissão, põe em relevo a frustração das expectativas dos professores estagiários, apercebendo-se que nos futuros anos não vão ter lugar disponível no ensino, vendo-se obrigados a enveredar por outros ramos do desporto e da actividade física.



### 3. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático

Os principais problemas do foro somático apresentados pelos inquiridos são os resfriados e sintomas gripais (49,2%), as alterações do aparelho fonador (31,8%) e as lesões musculares (20,6%), obtidos na sua grande maioria com a resposta “algumas vezes”.

Os dados do nosso estudo estão de acordo com os encontrados na literatura: Neves *et al.* (1993); Correia (1997) e Ramos (2003), embora não sejam tão significativos; facto este que pode ser explicado pelo pouco tempo de leccionação que os professores tinham aquando da aplicação dos questionários.

Contudo, as condições patológicas anteriormente mencionadas estão intimamente ligadas à especificidade da disciplina de EF. No que diz respeito aos **resfriados e sintomas gripais**, estes são considerados por anteriores estudos como os principais problemas do foro somático, considerando que têm uma relação directa com as condições de exercício da profissão. De facto, o professor de EF dá aulas ao ar livre, estando sujeito à chuva, ao frio, ao vento e ao calor, o que contribui para o aparecimento dos resfriados e sintomas gripais em 49,2% dos respondentes.

Em relação às **alterações do aparelho fonador**, consideradas também como bastante frequentes em estudos anteriores, estas têm a sua origem nas aulas de EF que decorrem em ginásios/pavilhões com 2 ou 3 turmas em simultâneo, separadas somente por uma cortina, provocando no professor o uso excessivo na voz; ou em espaços abertos, ao ar livre e bastante amplos, onde a necessidade de falar mais alto para se fazer ouvir é uma constante. De facto, no estudo por nós efectuado, 31,8% dos inquiridos sentem alterações na voz.

Quanto às **lesões musculares**, apontadas por 20,6% dos professores estagiários, estas são decorrentes da natureza e conteúdo do trabalho de professor de EF que nas suas aulas tem a tarefa de exemplificar os exercícios (às vezes sem o aquecimento adequado) que pretende que os alunos venham a executar. Outra explicação possível reside no facto de alguns professores terem actividades físicas fora da escola, o que lhes pode provocar um trabalho excessivo, contribuindo para o aparecimento ou agravamento de lesões.

No que diz respeito à **diminuição da capacidade de audição**, embora esta seja apontada unicamente por 6,3% dos nossos inquiridos, na literatura é tida como frequente. A discrepância de resultados pode ser novamente explicada pelo reduzido

tempo de actividade docente que os nossos inquiridos tinham quando este estudo foi efectuado.

Os restantes problemas do foro somático (cefaleias, rinites, dispneia, fracturas e conjuntivites) não foram abordados nesta discussão dado a grande percentagem de professores que dizem não sofrer desses problemas assim como a pouca importância dada na literatura.

#### 4. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro psíquico

Em relação aos problemas do foro psíquico, tanto a ansiedade como a depressão são sentidas pelos professores estagiários de EF.

No nosso estudo, 84,1% dos docentes afirmaram já terem vivenciado situações de **ansiedade**, 71,4% dos quais “algumas vezes” e 12,7% “com muita frequência”. Os resultados obtidos estão de acordo com as opiniões de variados autores abordados na revisão da literatura, e que referem a ansiedade como consequência frequente do *stress*, de entre os quais Seyle (1936); Needle *et al.* (1980); Fraga (1983); Harris (1985), citado por Alves (1991); Kyriacou (1987); Stora (1990); Capel (1992 e 1993); Sporcq (1994); Correia (1997) e Ramos (2003).

Já no que diz respeito à **depressão** os resultados são bastante menos significativos, sendo apontada apenas por 25,4% dos professores estagiários. Ainda assim a depressão é uma condição patológica associada ao *stress* docente considerada por vários autores, como Needle *et al.* (1980); Kyriacou (1987); Sporcq (1994); Correia (1997) e Ramos (2003).

No nosso entender é normal que a ansiedade seja mais sentida pelos professores estagiários de EF do que a depressão, uma vez que enquanto a ansiedade e o *stress* são característicos da sociedade actual e vivenciados no dia-a-dia, a depressão só aparece se estes sintomas evoluírem, ou seja, se as situações que os provocam se tornarem frequentes, intensas e prolongadas.

#### 5. Fontes de *stress* docente

As fontes de *stress* docente estão distribuídas por uma estrutura de 9 factores, sendo eles, por ordem decrescente de média, o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a pressão do tempo, a previsibilidade/controlo (definição e clarificação do

papel), a disciplina, a segurança profissional, a natureza emocional do trabalho, a rigidez curricular e o “toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho).

Relativamente ao **estatuto profissional**, relacionado com a constante mudança de legislação, falta de apoio do Ministério, relações com os pais e encarregados de educação, a maioria das respostas dos professores estagiários (46,1%) centrou-se na classe “causa-me alguma pressão”. De facto, na literatura diversos autores consideram o estatuto profissional como fonte de *stress*: Kyriacou e Sutcliffe (1978); Biddle (1988); Cruz *et al.* (1989) e D’Arcey (1989), citado por Capel (1992).

Quanto ao **conteúdo do trabalho**, que tem a ver com os programas curriculares estarem desfasados da realidade dos alunos, culpabilidade associada ao insucesso dos alunos, massificação do ensino, “causa alguma pressão” à maioria dos inquiridos (47,6%). Estes dados estão de acordo com a literatura, já que alguns autores defendem os conteúdos do trabalho como fonte de *stress* docente, entre os quais citamos Kyriacou e Sutcliffe (1978); Fraga *et al.* (1983); Goupil *et al.* (1985) e Capel (1992).

O factor **pressão do tempo**, relacionado com o excesso de horas de trabalho, a falta de tempo para a vida pessoal, a vida cronometrada, é bastante focado na literatura por variados autores dos quais destacamos Kyriacou e Sutcliffe (1978); Goupil *et al.* (1985); Biddle (1988); Cruz *et al.* (1989) e Bourke (1992), citado por Correia (1997). Ainda que no nosso estudo a pressão do tempo seja considerada por 31,7% dos professores como causa de pouca pressão, a sua maioria afirmou que este factor lhes causa alguma pressão (30,2%) ou mesmo muita pressão (30,2%). Na verdade, o ano de estágio, caracterizado por uma excessiva carga de trabalho, resultante, por um lado, da realização do estudo científico e, por outro, da prática pedagógica na escola, consome todo o tempo (ocupacional e livre) ao professor estagiário.

No que se refere à **previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)**, relacionado com a necessidade de actualização constante devido à mudança de programas, a atribuição de cargos não ter em conta as características do professor, a maioria dos respondentes afirmaram “causa-me pouca pressão” (45,9%). A revisão da literatura efectuada também não salienta este factor como fonte de *stress*. De facto, e em relação à disciplina de EF, pensamos que se trata de uma disciplina bastante aberta à criatividade e que é pouco influenciada pela mudança de programas. Além disso, como se trata de professores no seu primeiro ano de leccionação os métodos de ensino nunca variaram para eles. Ainda assim, de entre todos os itens que constituem este factor, os

que possam causar algum *stress* são aqueles relacionados com a imprevisibilidade do que possa acontecer nas aulas. A justificação possível origina-se na falta de experiência destes professores estagiários para lidar com situações imprevistas.

Em relação à **disciplina**, relacionada com a indisciplina dos alunos, turmas difíceis, é salientada por 46,1% como causadora de alguma pressão. Na literatura encontrámos bastantes autores que consideram este factor como fonte de *stress*, entre eles Dunham (1976); Kyriacou e Sutcliffe (1978); Needle *et al.* (1980); Goupil *et al.* (1985); Harris *et al.* (1985), Ratson *et al.* (1986), citados por Alves (1991); Delaire (1988) e Cruz *et al.* (1989). De facto, as aulas de EF apresentam-se como um dos locais mais propícios à ocorrência de problemas de indisciplina, por terem um típico envolvimento menos estruturado e mais aberto. Para além disso, sabe-se que o mau comportamento dos alunos influencia negativamente o funcionamento da aula, o que, de forma indirecta pode prejudicar o estagiário, se for constatado que este não consegue ter o controlo sobre determinada turma.

A **segurança profissional**, focada pela maioria dos respondentes (41,3%) como causadora de alguma pressão, relaciona-se com a instabilidade e insegurança profissionais. Na revisão da literatura este factor é considerado como factor de *stress* pelos seguintes autores: Dunham (1976); Goupil *et al.* (1985); Almeida (1985); Harris *et al.* (1985), Ratson *et al.* (1986), citados por Alves (1991) e Delaire (1988). De facto, faz todo o sentido que os professores estagiários participantes no nosso estudo sintam algum *stress* relacionado com a insegurança profissional, senão vejamos: estes professores que finalizam o seu curso superior em 2004 não vão ter à partida possibilidade de concorrer devido ao facto do Ministério da Educação ter resumido os concursos a uma só fase que decorreu durante o mês de Março. Para além desta situação, durante os seus primeiros anos de trabalho, e caso consigam colocação, vão ter dificuldades em se fixarem no local pretendido.

A **natureza emocional do trabalho**, tendo que ver com a falta de tempo para os problemas dos alunos, lidar com a competição e ansiedade dos alunos, é considerada por 42,9% dos professores estagiários de EF como sendo causadora de alguma pressão. Na revisão da literatura este factor não é especificamente salientado, restando-nos atribuir este *stress* sentido ao receio dos estagiários em não conseguir ter o domínio e o controlo da turma, dado que esse item integra a sua avaliação.

No que diz respeito à **rigidez curricular**, que tem a ver com cumprir o programa em função do exame, leccionar muito em pouco tempo e com a

obrigatoriedade dos programas, 50,8% dos professores respondeu “causa-me pouca pressão” e 27% “causa-me muito pouca pressão”. Na revisão da literatura apenas Needle *et al.* (1980) falam das funções pedagógicas como fonte de *stress* docente. Assim sendo, pode considerar-se que em EF os professores, devido ao facto de não haver nenhum exame no final do ano lectivo, não se preocupam com a rigidez curricular, trabalhando por isso de forma descontraída e sem preocupações temporais.

O último factor diz respeito ao “**toque de caixa**” (**ritmo e estrutura do trabalho**) relaciona-se com o toque da campainha e o facto dos professores andarem sempre de um lado para o outro. Na literatura este factor é somente considerado por Cruz *et al.* (1989) e no nosso estudo a grande maioria dos professores considera-o causador de pouca (28,6%), muito pouca (12,7%) ou mesmo de nenhuma pressão (12,7%).

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

No início do nosso estudo foram traçados dois objectivos:

- Fazer um levantamento das opiniões dos professores estagiários de EF em relação aos sintomas de *stress*, às suas consequências e às condições patológicas associadas ao exercício da profissão, relacionando-os com a especificidade da disciplina de EF.
- Conhecer o nível de *stress* docente nos professores estagiários de EF, assim como apontar as suas potenciais fontes.

Nesse sentido foram administrados aos professores estagiários da FCDEF-UC do ano lectivo 2003/2004 dois questionários: o Questionário de Opinião a Professores de EF (QOPEF) e a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D).

Depois de realizada a revisão da literatura, a caracterização da amostra, a apresentação dos principais resultados e a discussão dos mesmos, vamos agora estabelecer as principais conclusões:

- Em relação aos **sintomas de *stress***, os professores estagiários de EF referem, por ordem decrescente de frequência, a fadiga, a agressividade/irritabilidade, o medo de enfrentar situações difíceis, a frustração, a sudção fácil, as insónias, a perda de apetite e as dores de cabeça ao deitar.

Relativamente aos restantes sintomas de *stress* (problemas digestivos, aumento exagerado da sede, dores de cabeça ao acordar, queda de cabelo, problemas da vesícula biliar, perda de peso anormal e alterações urinárias), a categoria de resposta predominante é “nunca”.

- No que diz respeito às **manifestações/consequências do *stress***, os professores inquiridos referem, em primeiro lugar, a insatisfação profissional, seguindo-se a intenção de abandonar a profissão. Ainda assim tanto a intenção de abandonar o ensino como os períodos de absentismo de mais de uma semana têm uma expressão reduzida entre os respondentes.

- Quanto às **condições patológicas associadas ao exercício da profissão**, iremos abordá-las a dois níveis:

A nível somático, os principais problemas apresentados pelos professores estagiários de EF são, por ordem decrescente de frequência, os resfriados e sintomas gripais, as alterações do aparelho fonador e as lesões musculares. As outras condições

patológicas, obtiveram uma percentagem de resposta inferior a 16%: cefaleias, rinites, diminuição da capacidade de audição, dispneia, fracturas e conjuntivites.

A nível psíquico, verifica-se que embora a ansiedade e a depressão sejam condições vivenciadas pelos inquiridos, a ansiedade é bastante sentida pelos professores, ao contrário da depressão que tem uma expressão reduzida.

- Relativamente às **fontes de stress** os professores respondentes referem, por ordem decrescente de média, o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a pressão do tempo, previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel), disciplina, segurança profissional, natureza emocional do trabalho, rigidez curricular e “toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho).

Antes de finalizarmos o nosso estudo, vamos apresentar algumas **sugestões/recomendações** para futuras abordagens neste âmbito:

- A administração do questionário, sempre que possível, deve ser realizada no final do ano lectivo, uma vez que consideramos que alguns resultados foram influenciados pelo facto do nosso questionário ter sido aplicado quando os professores apenas tinham 2/3 meses de aulas.
- Realizar este estudo noutras cidades do país, por exemplo numa grande cidade e numa cidade do interior, com o objectivo de verificar se o *stress* associado às grandes cidades e a calma associada às cidades do interior se reflecte no meio escolar, especificadamente no exercício da profissão docente.
- Estudar o nível de *stress* dos professores estagiários por nível de ensino: ensino básico/ensino secundário.
- Estudar o nível de *stress* dos professores estagiários por sexo: feminino/masculino.

## BIBLIOGRAFIA

- Alves, F.C. (1991). *A satisfação/ insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Andrews, J.C. (1993). O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias – Uma perspectiva internacional. *Boletim da S.P.E.F.*, 7/8, 13-25.
- Angeja, C. (1999). *O aluno estagiário no curso da FCDEF-UC. Caracterização e identificação dos seus problemas*. Dissertação de Monografia. Coimbra: FCDEF-UC.
- Biddle, B.J. (1988). Teacher roles. In M. Doukin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 625-634). Oxford: Pergamon Press.
- Brenner, S.O., Sorbom, D. & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Brito, M. (1989). A indisciplina nas aulas de Educação Física: Uma análise do problema. *Revista Horizonte*, V (30), 208-212.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Capel, S. (1990). Causes of stress and burnout and changes in British Physical education Teachers. In R. Telama, L. Lakso, M. Piéron, J. Ruoppila & V. Vihko (Eds), *Physical Education and Life-Long Physical Activity* (p. 272-281). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Capel, S. (1992). *Stress in beginning physical educations teachers*. In IV ICHPER European teachers. Não publicado.
- Capel, S. (1993). Anxieties of beginning physical educations teachers. *Educational Research*, 35 (3), 281-289.
- Cardoso, R.M., Araújo, A., Ramos, R.C., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses – estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.



- Carvalho, L. (1996). O estudo da socialização dos professores em Educação Física: Uma revisão e um convite. *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 11-37.
- Chan, D.W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Coates, T. & Thorensen, C. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Educational Research*, 46 (2), 159-184.
- Correia, V. (1997). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em educação Física: O stress profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Costa, F.C., Januário, C., Dinis, A., Bom, L., Jacinto, J. & Onofre, M. (1988). Caracterização da Educação Física como projecto educativo. *Revista Horizonte*, V(25), 13-27.
- Costa, F. & Sousa, J. (1998). *Socialização profissional de professores de Educação Física – Relatório final de Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Cruz, J.F.A. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Dunham, J. (1976). Stress situations and reponses. In National Association of Schoolmasters (Ed.), *Stress in schools*. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters.
- Dunham, J. (1981). Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 23 (3), 205-213.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- Ferreira, C. (2001). *A prática pedagógica na variante de Educação Física: a perspectiva dos professores orientadores e dos alunos estagiários, na E.S.E. Jean Piaget de Viseu*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

- Fraga, B. (1983). O *stress* no professor. *Escola*, 29, 25-26.
- Fimian, M.J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Stress*, 54 (4), 277-293.
- Francisco, C. (2001). *Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno no estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Frango, M.H. (1995). *Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.
- Ganhão, M.T. (1993). Condicionantes e estratégias redutoras do *stress* organizacional. *Fórum Sociológico*, 3, 89-106.
- Gonçalves, C. & Constantino, J. (1989). As instalações desportivas escolares. *Revista Horizonte*, V (30), II-XII.
- Gorton, R.A. (1982). Teacher job satisfaction. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (vol IV, pp. 1903-1908). New York: The Free Press.
- Goupil, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 11 (3), 477-487.
- Hamon, H. & Rotman, P. (1984). *Tant qu'il aura des profs*. Paris: Editions du Seuil.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- Kyriacou, C. & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational review*, 29 (4), 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

- Januário, C. (1995). Um conceito para a Educação Física. *Revista Horizonte*, XI (66), 203-207.
- Jesus, S.N. (1992). Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 117-127.
- Jesus, S.N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Cadernos do CRIAP. Porto: Asa Editores, 5-17.
- Lazarus & Folkman (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Litt, M. & Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 178-185.
- Mendes, F. (1995). Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objectivos e da matéria de ensino. *Revista Ludens*, 15 (3), 49-55.
- Mendes, R. & Ferrão, D. (1995). Dispensa e aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, XI (65), 175-178.
- Monteiro, J. (1996a). Caracterização das instalações da Educação Física Escolar. *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 67-88.
- Monteiro, J. (1996b). O lugar da Educação Física: A situação (des)esperada. *Revista Horizonte*, XIII (73), 3-9.
- Needle, R., Griffin, T., Svendsen, R. & Berney, C. (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *The Journal of School Health*, 50 (2), 96-99.
- Neves, A., Rodrigues, G. & Sobral, F. (1993). Avaliação subjectiva do stress profissional: Resultados de um inquérito preliminar em professores de Educação Física. *Boletim da S.P.E.F.*, 7/8, 27-34.
- Onofre, M.S. (1996). Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente? *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 51-59.
- Ramos, S. (2003). *Satisfação/Insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra – Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

- Rocha, L. (1996a). Não há educação sem Educação Física. *Boletim da S.P.E.F.*, 14, 81-92.
- Rocha, L. (1996b). Não há educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica. *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 41-46.
- Rosado, A. (1990). A disciplina nas classes de Educação Física. *Revista Horizonte*, VII (38), 47-55.
- Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Sampaio, J.S. (1982). Emprego e condições de trabalho dos professores. *O Professor*, 37, 5-17.
- Santos, E. (1999). Em defesa da Educação Física. *Revista Horizonte*, XV (89), 3-5.
- Serra, A.V. (1990). A relevância clínica do *coping* nos transtornos emocionais. *Psiquiatria na Prática Médica*, 3 (4), 157-163.
- Serra, A.V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Seyle, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32-36.
- Sporcq, J. (1994). Gestion du stress et conclusions. *L'Observatoire*, 1, 44-47.
- Stora, J.B. (1990). *O stress*. Porto: Rés Editora.
- Vilela, A. & Constantino, J. (1985). As instalações desportivas nas escolas. *Revista Horizonte*, II (9), 75-78.
- We Farlane, A.C. (1991). Post traumatic stress disorders. In F.K. Judd, & D.R. Lipsitt (Eds.), *Handbook of studies on general hospital psychiatry*. New York.
- Wendt, J. & Bain, L. (1989). Physical educators: Perceptions of stressful teaching events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 342-346.
- Wheaton, B. (1994). Sampling the Stress Universe, p. 77-114 in *Stress and Mental Health: Contemporary Issues and Prospects for the Future*, W.R. Avison e I.H. Gotlib (eds.). New York: Plenum Press.