

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

**BEM-ESTAR DOCENTE: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO COM
PROFESSORES ALFABETIZADORES**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2023

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

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

**BEM-ESTAR DOCENTE: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO COM
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**CAMPO GRANDE - MS
2023**

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

**BEM-ESTAR DOCENTE: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO COM
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Flavinês Rebolo

**CAMPO GRANDE – MS
2023**

S285b Scaramuzza, Simone Alves

Bem-estar docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores/ Simone Alves Scaramuzza sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.-- Campo Grande, MS : 2023.

296 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 241- 253

1. Pesquisa - Intervenção. 2. Formação continuada. 3. Professores - Alfabetizadores. 4. Bem-estar docente I.Rebolo, Flavinês. II. Título.

CDD: 371.12

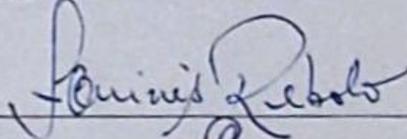
“BEM-ESTAR DOCENTE: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADO COM PROFESSORES ALFABETIZADORES”

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

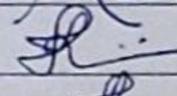
“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

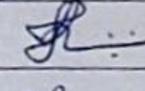
Profª. Drª. Flavinês Rebolo (PPGEUCDB) Orientadora



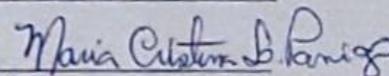
Profª. Drª. Sônia da Cunha Urt (UFMS) Examinadora Externa

pp/ 

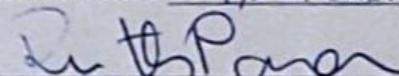
Profª. Drª. Juraci Machado Pacífico (UNIR) Examinadora Externa

pp/ 

Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande, 04 de maio de 2023

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

*“Intervenções preventivas economizariam um oceano de lágrimas.
Esta é a principal lição que o século XX nos deixou em matéria de
estratégia de saúde pública: a cura é incerta, mas a prevenção é
maciçamente eficaz”*

(SELIGMAN, 2009, p. 53)

DEDICATÓRIA

A meu amado esposo Genivaldo e a minha filha Helena

Aos meus pais Osano e Maria Isabel

Aos docentes alfabetizadores

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder saúde e me proporcionar experienciar este momento de formação de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Agradeço a CAPES/PROSUC, por ter financiado a pesquisa com uma bolsa de estudos que foi imprescindível para que conseguisse realizar este trabalho. Meus agradecimentos também vão para a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná por ter concedido o afastamento integral de minhas atividades profissionais para vivenciar esta formação junto ao PPGE/UCDB.

Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Doutora Flavinês Rebolo, por ter me inspirado e encaminhado na pesquisa.

Da mesma forma agradeço aos docentes do Programa: Marta Regina Brostolin, Maria Cristina Lima Paniago, Ruth Pavan, Regina Tereza Cestari de Oliveria, Celeida Maria da Costa de Souza e Silva, Nadia Bigarella Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Vieira, José Licínio Backes, Heitor Queiroz de Medeiros que se fizeram presentes durante esta caminhada acadêmica.

Faço aqui um agradecimento especial aos docentes por terem colaborado com esta pesquisa.

Aos meus colegas de turma do doutorado e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-estar Docente – GEBem, por terem contribuído com o apoio e companhia durante este período de formação acadêmica.

À minha família: meu pai Osano, minha mãe Maria Isabel, minha irmã Rozane, meu cunhado Jonatha, meu irmão Eduardo, minha cunhada Jaíne e as minhas sobrinhas Isabelly e Alice e ao meu sobrinho Joaquim por terem compreendido minha ausência e, por diversas vezes, terem me ouvido e dado força durante este processo.

Em especial, agradeço ao meu esposo Genivaldo, por ter me apoiado em minhas preocupações e anseios durante este processo e a minha amada filha Helena por me ter feito companhia em vários momentos de aula remota.

Agradeço a todos que fizeram parte de minha trajetória de vida e, ao longo da pesquisa, puderam colaborar comigo. Enfim, para os que de alguma forma contribuíram na escrita desta tese, muito obrigada!

SCARAMUZZA, Simone Alves. *Bem-Estar Docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores*. Campo Grande, 2023. 296p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese é vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Elegeram-se por problemática compreender a situação do bem-estar e mal-estar dos professores alfabetizadores. O objetivo da pesquisa foi elaborar, implementar e avaliar os resultados de um programa de formação continuada direcionado a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, RO. Para isso, foram definidos como objetivos específicos: identificar o nível de bem-estar/mal-estar dos professores alfabetizadores e os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho; elaborar uma proposta de programa de intervenção para formação continuada que pudesse oferecer subsídios para a promoção do bem-estar docente; implementar e avaliar o programa de formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores. O estudo aqui apresentado foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, com apoio metodológico da pesquisa-intervenção. Ressalta-se que foi utilizado como aporte técnico de produção de dados, um questionário socioprofissional, a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) proposta por Rebolo e Constantino (2020), o desenvolvimento de um programa de formação continuada para promoção do bem-estar (PROFABEM) realizado com professores alfabetizadores participantes da pesquisa e, ainda, entrevista semiestruturada para a avaliação do programa. O programa foi elaborado a partir do referencial teórico da Psicologia Positiva, com atividades de reflexões e discussões sobre o mal-estar/bem-estar docente. A elaboração do programa teve como foco contribuir para a prevenção do adoecimento, estresse e mal-estar dos professores que atuam em salas com turmas de alfabetização e a melhoria de estratégias de relacionamento entre os sujeitos dos diversos contextos educativos. O programa foi implementado entre março e abril de 2022 com a realização de 1 oficina pedagógica semanal totalizando 7 oficinas pedagógicas com duração de 2h cada. Ressalta-se que no contexto da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid 19) as oficinas pedagógicas aconteceram presencialmente no ambiente escolar após a vacinação e testagem de todos os participantes da pesquisa. Participaram 10 professores alfabetizadores. É possível apontar que o Programa PROFABEM contribuiu na reflexão da reavaliação de fatores como sendo fonte de satisfação com o trabalho com consequente diminuição da insatisfação nos fatores: identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho, uso da criatividade, condições gerais de infraestrutura, desenvolvimento profissional/treinamento/ educação continuada, conhecimento das metas da escola, identificação com os objetivos sociais da educação, imagem interna da escola e do sistema educacional, imagem externa da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária/social da escola, nível de interesse dos alunos, relações interpessoais no ambiente de trabalho, reconhecimento do trabalho realizado/feedback, ausência de preconceitos, liberdade de expressão, repercussão/aceitação de suas ideias. Entretanto, foi registrado insatisfação com os fatores: autonomia, limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho, instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos, jornada de trabalho, salário e salário variável, benefícios, direitos garantidos, horários previsíveis, tempo de lazer e para a família, plano de carreira, apoio socioemocional, participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias e fluxo de informações/formas de comunicação. Os resultados mostram que de forma geral a avaliação dos docentes sobre a participação no PROFABEM foi positiva, isso porque indicaram que o programa de formação continuada contribuiu com momentos de reflexão, diálogo e parceria entre os participantes. Mostram ainda que o programa auxiliou no desenvolvimento de um processo de autoavaliação da postura com relação ao trabalho, implicando em mudanças na conduta profissional.

Palavras-chave: Pesquisa-Intervenção. Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. Bem-Estar Docente.

SCARAMUZZA, Simone Alves. *Teacher Well-being: development and analysis of a continuing education program carried out with literacy teachers*. Campo Grande, 2023. 293p. Thesis (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training, of the Graduate Program in Education at Dom Bosco Catholic University (PPGE-UCDB). It was chosen as problematic to understand the situation of well-being and malaise of literacy teachers. The objective of the research was to elaborate, implement and evaluate the results of a continuing education program aimed at promoting well-being for literacy teachers who work in the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school I of the Municipal Secretariat of Ji-Parana, RO. For this, the following specific objectives were defined as: to identify the level of well-being/discomfort of literacy teachers and the factors of satisfaction and dissatisfaction with work; elaborate a proposal for an intervention program for continuing education that could offer subsidies for the promotion of teacher well-being; implement and evaluate the continuing education program to promote well-being for literacy teachers. The study presented here was carried out using a qualitative approach, with methodological support from intervention research. It should be noted that a socio-professional questionnaire, the Teacher Well-being Scale (EBED) proposed by Rebolo and Constantino (2020), the development of a continuing education program to promote well-being was used as a technical contribution for data production. (PROFABEM) carried out with literacy teachers who participated in the research, and also a semi-structured interview to evaluate the program. The program was designed based on the theoretical framework of Positive Psychology, with reflection activities and discussions on teacher malaise/well-being. The development of the program was focused on contributing to the prevention of illness, stress and malaise among teachers who work in classrooms with literacy classes and the improvement of relationship strategies between subjects from different educational contexts. The program was implemented between March and April 2022 with once a week pedagogical workshop, totaling 7 pedagogical workshops lasting 2 hours each. It should be noted that in the context of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus (Covid 19), the pedagogical workshops took place in person in the school environment after vaccination and testing of all research participants. 10 literacy teachers participated of them. It is possible to point out that the PROFABEM Program contributed to the reflection of the reassessment of factors as a source of satisfaction with work with a consequent decrease in dissatisfaction in the factors: identification with the activities carried out, work rhythm, use of creativity, general conditions of infrastructure, professional development/training/continuing education, knowledge of the school's goals, identification with the social objectives of education, internal image of the school and the educational system, external image of the school and the educational system, community/social responsibility of the school, level of interest of students, interpersonal relationships in the work environment, recognition of the work done/feedback, absence of prejudice, freedom of expression, repercussion/acceptance of their ideas. However, dissatisfaction was registered with the factors: autonomy, cleanliness/comfort in the work environment, safety in the work environment, instruments/equipment/pedagogical materials, working hours, salary and variable salary, benefits, guaranteed rights, predictable hours, time leisure and family activities, career planning, socio-emotional support, participation in decisions about goals/objectives/strategies and flow of information/ways of communication. The results show that, in general, the professors' assessment of their participation in PROFABEM was positive, because they indicated that the continuing education program contributed to moments of reflection, dialogue and partnership among the participants. They also show that the program helped in the development of a self-assessment process regarding work posture, resulting in changes in professional conduct.

Keywords: Research-Intervention. Continuing Training. Literacy Teachers. Teacher Well-Being.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo de Análise do Bem-estar/Mal-estar	105
Figura 02: Gráfico 01 – Sente-se feliz com o trabalho docente	128
Figura 03: Gráfico 02 – Exercício Curtograma com o trabalho	132
Figura 04: Nuvem de Palavras sobre Fatores que Promovem Situações de Estresse no Contexto da Atividade Docente.	144
Figura 05: Nuvem de palavras sobre Sentimentos e Percepções dos Docentes sobre Fatores que Promovem Situações Estressantes no trabalho	147
Figura 06: Gráfico 03 - Estratégias docentes para superar as situações adversas e estressoras	148
Figura 07: Nuvem de palavras dos aspectos negativos do Exercício “Descobrimdo-se”.	153
Figura 08: Nuvem de palavras dos aspectos positivos do Exercício “Descobrimdo-se”.	154
Figura 09: Gráfico 04 – Primeiras Atividades do Dia em Casa informado pelos docentes no exercício Ritualização do Tempo Docente.	183
Figura 10: Nuvem de palavras sobre atividades prioritárias no âmbito do trabalho docente.	185
Figura 11: Nuvem de palavras sobre atividades que ocupam maior tempo da carga horária de trabalho.	186
Figura 12: Gráfico 05 elaborado a partir dos dados do exercício “avaliando sua assertividade”.	191
Figura 13: Gráfico 06 – Componente Atividade Laboral – 1ª Aplicação Escala EBED	196
Figura 14: Gráfico 07 – Componente Atividade Laboral – Reaplicação Escala EBED	197
Figura 15: Gráfico 08 – Componente Infraestrutural – 1ª Aplicação Escala EBED	199
Figura 16: Gráfico 09 – Componente Infraestrutural – Reaplicação Escala EBED	200
Figura 17: Gráfico 10 – Componente Socioeconômico– 1ª Aplicação Escala EBED	202
Figura 18: Gráfico 11 – Componente Socioeconômico– Reaplicação Escala EBED	203
Figura 19: Gráfico 12 – Componente Relacional– 1ª Aplicação Escala EBED	205
Figura 20: Gráfico 13 – Componente Relacional– Reaplicação Escala EBED.	206

TABELAS

Tabela 01: Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa	126
Tabela 02: Perfil Socioprofissional dos docentes participantes da pesquisa	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Descrição dos passos metodológicos a serem desenvolvidos.	30
Quadro 02: Informações do contexto educacional do Município de Ji-Paraná disponibilizadas no banco de dados do IBGE/cidades.	35
Quadro 03: Informações sobre número de matrículas disponibilizadas pela organização QEdu-fundação Leman sobre o senso escolar do município de Ji-Paraná em escolas urbanas da Secretaria Municipal de educação.	36
Quadro 04: Informações sobre a taxa de rendimento disponibilizadas pela organização QEdu-fundação Leman sobre o senso escolar do Município de Ji-Paraná em escolas urbanas da Secretaria Municipal de educação.	36
Quadro 05: Índices do IDEB alcançados pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO.	38
Quadro 06: Distribuição de instituições por área e modalidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – 2021	38
Quadro 07: Perfil dos Docentes Participantes.	40
Quadro 08: Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem à bem-estar docente e o trabalho docente no âmbito da alfabetização e dos anos iniciais ensino fundamental.	44
Quadro 09: Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem a formação continuada para promoção do bem-estar docente.	48
Quadro 10: Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem ao mal-estar docente no âmbito da alfabetização e/ou dos anos iniciais ensino fundamental.	54
Quadro 11: Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem formação continuada para prevenção ao adoecimento e ao mal-estar docente.	59
Quadro 12: Trabalhos com investigações que envolvem eixos temáticos não selecionados nesta pesquisa.	62
Quadro 13: Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem ao professor/a alfabetizador/a e sua relação com a saúde docente, suas percepções emoções, sentimentos, satisfação e desenvolvimento profissional no âmbito da alfabetização.	63
Quadro 14: Organização do Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores	114
Quadro 15: Descrição das atividades realizadas na primeira oficina pedagógica do programa de formação.	115
Quadro 16: Descrição das atividades realizadas na segunda oficina pedagógica do programa de formação.	117
Quadro 17: Descrição das atividades realizadas na terceira oficina pedagógica do programa de formação.	118
Quadro 18: Descrição das atividades realizadas na quarta oficina pedagógica do programa de formação.	119
Quadro 19: Descrição das atividades realizadas na quinta oficina pedagógica do programa de formação.	120
Quadro 20: Descrição das atividades realizadas na sexta oficina pedagógica do programa de formação.	121
Quadro 21: Descrição das atividades realizadas na sétima oficina pedagógica do programa de formação.	122

Quadro 22: Dados sobre atividades no âmbito da atividade na escola.	183
Quadro 23: Descrição da organização do tempo docente na sala de aula com base nas respostas indicadas por dois docentes.	184

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME/JP – Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná
CNE – Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EBED – Escala de Bem-Estar Docente
GEBem – Grupo de Estudos e Pesquisa “Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente”
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Científica
PME – Plano Municipal de Educação
PMJP – Prefeitura Municipal de Ji-Paraná
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.
PNE – Plano Nacional de Educação
Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFABEM – Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores
Pro-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PROSUC – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
QEdu – Organização Fundação Leman
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná
SUS – Sistema Único de Saúde Brasileiro
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO	26
1.1 A pesquisa-intervenção e os procedimentos e instrumentos utilizados	26
1.2 Contextualizando o campo empírico da pesquisa: a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – RO	35
1.3 Os professores participantes da pesquisa	39
CAPÍTULO II - BEM-ESTAR DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA	42
2.1 Estado do Conhecimento: etapas e achados da pesquisa	42
2.2 O conhecimento produzido sobre a temática e as lacunas evidenciadas.	70
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	73
3.1 A formação de professores alfabetizadores no Brasil Contemporâneo.	73
3.2 O trabalho de professores alfabetizadores no Brasil	84
3.3 O trabalho dos professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, RO.	89
CAPÍTULO IV - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE (PROFABEM) E SEUS APORTES TEÓRICOS	99
4.1 O Bem-estar docente: um campo teórico de análise	99
4.2 A Formação Continuada como elemento para a promoção do bem-estar docente	108
4.3 Elaboração do Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM)	112
4.3.1 Primeira Oficina Pedagógica: Apresentação do projeto de pesquisa e identificação dos fatores de insatisfação no trabalho dos docentes alfabetizadores	115
4.3.2 Segunda Oficina Pedagógica: O conceito de estresse, as implicações para a saúde dos professores e as estratégias de enfrentamento para as situações estressoras	116

4.3.3 Terceira Oficina Pedagógica: As forças pessoais: percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima	118
4.3.4 Quarta Oficina Pedagógica: Gratidão, Generosidade, Empatia e Resiliência	119
4.3.5 Quinta Oficina Pedagógica: Flow e Atenção Plena: a vivência de experiências prazerosas e o estabelecimento de metas	120
4.3.6 Sexta Oficina Pedagógica: Gerenciamento do tempo e trabalho em equipe	121
4.3.7 Sétima Oficina Pedagógica: Habilidade de assertividade e Avaliação e Autoavaliação do docente no programa de formação	122
CAPÍTULO V - POSSIBILIDADES PARA O BEM-ESTAR DOCENTE: A IMPLEMENTAÇÃO E A ANÁLISE DO PROFABEM	125
5.1 Perfil Socioprofissional dos docentes	125
5.2 Do bem-estar com o trabalho docente: reflexões sobre os dados com o exercício Curtograma	131
5.3 Da Escolha Pela Profissão Docente	135
5.4 Estresse Docente: percepções produzidas no segundo encontro do PROFABEM	140
5.5 Forças pessoais: Percepções de si, autoconceito, autoimagem e autoestima	150
5.6 Empatia, Generosidade, Gratidão e Resiliência	156
5.7 Flow e Atenção Plena	170
5.8 Gestão do Tempo e Trabalho em Equipe	179
5.9 Assertividade	190
5.10 Bem-estar docente – avaliação e reavaliação da Escala EBED	195
5.10.1 Componente Atividade Laboral	196
5.10.2 Componente Infraestrutural	198
5.10.3 Componente Socioeconômico	201
5.10.4 Componente Relacional	204
5.11 Avaliação do Programa PROFABEM: percepções docentes	207
5.11.1 Eixo Temático: Metodologia do Programa	209
5.11.2 Eixo Temático: Conteúdos	219
5.11.3 Eixo Temático: Percepções de Bem-Estar dos Professores	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229

REFERÊNCIAS	241
ANEXOS	
Anexo A Escala de Bem-Estar Docente (EBED)	255
APÊNDICES	
Apêndice A Questionário Socioprofissional	257
Apêndice B Roteiro Preliminar de Entrevista	259
Apêndice C Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar Docente: PROFABEM - Um Programa Aplicado com Professores Alfabetizadores	260
Apêndice D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	295

INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com a educação nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná teve início ainda na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, quando tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC no período de 2009-2010. Posteriormente, em 2011, retornei ao mesmo campo, para investigações a fim de produção do trabalho de conclusão do curso. No ano de 2013 ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. No âmbito do desenvolvimento do Mestrado também retornei ao mesmo campo empírico, isto é, as escolas municipais para investigar as diversas realidades existentes na constituição do processo de inclusão de alunos deficientes nas salas de aula regulares e suas relações com os fatores de satisfação e insatisfação do trabalho que são geradores de bem-estar dos docentes.

Após a finalização do estudo produzido durante o curso de mestrado no ano de 2015, me efetivei por meio de concurso público como supervisora escolar na Secretaria Municipal de Educação, na qual venho desenvolvendo atividade profissional como supervisora escolar em uma escola com turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de ensino fundamental. As atividades atribuídas a esta função estão relacionadas ao acompanhamento didático-pedagógico, ao processo formativo continuado em serviço dos professores da instituição em que fui lotada, dentre outras.

Em minha atuação profissional algumas questões começaram a produzir angústias sobre o processo educativo. São essas angústias que dão sentido à presente proposta de investigação. A relevância dessa proposta concentra-se no fato de que a partir dos dados coletados e da sistematização de um estudo aprofundado, se possa contribuir com a prevenção do mal-estar docente, auxiliando os docentes para que percebam alguns elementos da prática docente alfabetizadora como sendo fonte geradora de bem-estar docente e subsidiando-os com

elementos que o auxiliem a enfrentar, de forma satisfatória, as dificuldades do dia-a-dia do trabalho na escola contemporânea.

A escola contemporânea adquiriu novos posicionamentos ou funções diante das transformações que a sociedade vem sofrendo, principalmente, no modo de como as pessoas aprendem e dão significados as suas vidas. Embora seja possível falar em aprendizagens em contextos diversos, a escola ainda continua sendo o lugar privilegiado para a aprendizagem sistematizada por conteúdos, objetivos, competências e habilidades. Sobre as transformações sociais Bauman (2007), em vida líquida, aponta para várias mudanças que vem ocorrendo na sociedade e que impõe sobre os indivíduos a necessidade de levar em frente esta forma de vida que se apresenta. Nesse sentido, o autor, ainda destaca que o termo líquido-moderna é uma forma de sociedade que impele aos indivíduos

[...] condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, de formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007, p.7).

É nesse cenário de transformações que o autor destaca que com o advento da sociedade líquido-moderna houve “[...] a morte das principais utopias da sociedade e, de modo mais geral, da ideia de ‘boa sociedade’” (BAUMAN, 2007, p. 19). Ainda sobre o contexto das transformações sociais, na sociedade líquida, termo emprestado de Bauman (2002), é possível perceber que a escola apresenta-se envolta em crise. Assim, segundo o autor, a escola na sociedade moderna sólida (passado) adquiriu muitas formas e essas formas se solidificaram. Sobre este cenário, aponta então que a escola tem se mostrado capaz de “[...] ajustar-se às circunstâncias cambiantes, estabelecendo novas metas e desenvolvendo novas estratégias” (BAUMAN, 2002, p.57-58). Sobre a crise que se coloca sobre a escola, o autor observa ainda que

[...] Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nesta situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para essa vida (BAUMAN, 2002, p. 58).

Ainda a respeito da crise da escola, bem como do fracasso no processo de ensino e aprendizagem, Oliveira (2009) assegura que se faz necessário propor alternativas para a mudança deste cenário. Para esta autora, deve haver uma mudança no campo da política

educacional que deve pensar em estratégias formativas para os professores a fim de preparar os educadores para o enfrentamento a estas mudanças que se apresentam para a escola. Neste sentido, coloca-se a formação inicial e continuada como sendo um eixo norteador das políticas educacionais necessárias para transporem as dificuldades que são e estão postas na sociedade e na escola.

Atualmente, um dos elementos educacionais em debate nacional, refere-se diretamente aos processos de ensino que envolve a alfabetização. Percebe-se que há um amplo discurso sobre o campo conceitual e metodológico sobre o processo de alfabetização nas escolas brasileiras. As discussões sobre os aspectos conceituais, teóricos e metodológicos a respeito da alfabetização vêm sendo elaborados a partir de discussões que perpassam por teorias de posições tradicionalistas de ordem sintética, à teorias de posições construtivistas ordem analítica. Todo esse conjunto de discussão em torno do sucesso na alfabetização recai sobre a eficiência ou ineficiência do trabalho docente, produzindo possíveis situações que provocam o bem-estar ou mal-estar nos professores.

Não se pode deixar de notar que o debate sobre a alfabetização foi recentemente adensado pela publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do decreto nº 9.765 de 11 de Abril de 2019. Ressalta-se a falta de uma discussão ampla sobre a temática, tanto nas instituições formadoras, como os professores alfabetizadores. Observamos também, a falta de pesquisas que mostrem qual a realidade dos profissionais alfabetizadores mediante as tensões produzidas pelo desejo do sucesso e as realidades constatadas nas escolas públicas, que são traduzidas em possível falta de formação continuada, apoio psicoemocional aos professores, entre outros.

Esta tese elegeu por problemática compreender a situação do bem-estar e mal-estar dos professores alfabetizadores. Ressalta-se a importância de produzir reflexões que busquem expressar as aproximações entre as tensões provocadas pelo processo de aquisição da língua escrita pelas crianças, as condições de trabalho e os estados emocionais dos professores. Sendo assim, destaca-se como problemática de pesquisa as seguintes questões: *Qual é o nível de bem-estar dos professores alfabetizadores? Quais os fatores de mal-estar e bem-estar dos professores alfabetizadores e qual é a relação destes fatores com o desenvolvimento das atividades docente? É possível promover o bem-estar docente por meio de um programa de formação continuada que vise à promoção de bem-estar para professores alfabetizadores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental? Qual estrutura e atividades um programa de formação continuada deve conter para contribuir com a minimização do mal-estar e a promoção do bem-estar dos professores?.*

Considerando as problemáticas, é importante ressaltar que a pesquisa científica é mais que uma simples reunião de informações e dados sobre uma determinada problemática, ao contrário, envolve sistematização e análise crítica sobre os dados produzidos. Ou seja, é um processo metódico e rigoroso que deve ser descrito detalhadamente. Toda análise requer uma fundamentação teórica a partir de uma escolha epistemológica.

Assim, concorda-se com Martins (2016) quando destaca que toda escolha epistemológica “[...] não é uma escolha simples e nem uma simples escolha” (MARTINS, 2016, p. 189), ao contrário, “[...] dizem respeito à concepção de mundo do pesquisador, à maneira como ele entende a própria existência, a si mesmo e ao mundo do qual participa, concepção que nele é construída por um processo histórico formativo” (MARTINS, 2016, p. 189). Para responder as problemáticas expostas, elenca-se como campo teórico de investigação e análise do bem-estar dos professores alfabetizadores, a psicologia positiva e o bem-estar subjetivo, e ainda, os referenciais acerca do desenvolvimento profissional, a partir de uma postura epistemológica da teoria crítica.

Considera-se que o campo epistemológico da Psicologia Positiva no âmbito desta tese é pertinente, pois possibilita juntamente com o uso do conceito bem-estar subjetivo entender sobre a constituição do bem-estar dos professores que atuam em salas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos). Desta forma, resalta-se os autores que compõe o referencial teórico que subsidiará a produção e análise dos dados no desenvolvimento da pesquisa no âmbito da corrente epistemológica da psicologia positiva e o bem-estar subjetivo são: Csikszentmihalyi (1992, 2020); Jesus (1998, 2002, 2007); Rebolo (2012); Lapo (2005); Marchesi (2008); Picado (2009); Seligman (2009, 2011); Portella (2017, 2018) e outros que versam sobre o campo e o tema.

Ainda serão fonte de produção e análise os autores que abarcam a discussão da formação de professores no âmbito do desenvolvimento profissional. A escolha destes referenciais se dá por entender que o desenvolvimento profissional possibilita o bem-estar docente no âmbito do trabalho alfabetizador. Sendo assim, a produção de conhecimento acerca do bem-estar e do mal-estar dos professores alfabetizadores o desenvolvimento profissional é uma fonte de análise do trabalho docente alfabetizador. A escolha da abordagem epistemológica da teoria crítica no âmbito do desenvolvimento profissional é uma possibilidade viável para a produção do conhecimento sobre o bem-estar e o mal-estar dos professores alfabetizadores, pois contribui para pensar sobre os processos formativos que possibilitam o desenvolvimento da atividade docente de forma reflexiva.

Mediante essas considerações, destacam-se como referencial teórico da formação de professores, desenvolvimento profissional e trabalho docente, autores como: Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016), Hoça (2019, 2020), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2011, 2012), Nóvoa (1999; 2007; 2009; 2011), Imbernón (2002; 2009; 2010), André (2010), entre outros, uma vez que o bem-estar dos professores tem implicações diretas com desenvolvimento da atividade profissional e seus processos formativos.

Considerando as problemáticas apresentadas e a escolha pelo campo teórico, a Tese em questão é de que é possível subsidiar os docentes alfabetizadores para realizarem seu autoconhecimento, bem como a construírem estratégias de enfrentamento por meio da elaboração e aplicação de um programa de formação continuada direcionado para a promoção do bem-estar no âmbito da dimensão subjetiva. Partindo da Tese apresentada e da escolha do campo teórico para realizar a investigação, destaca-se que esta pesquisa tem por objetivo geral:

Elaborar, implementar e avaliar os resultados de um programa de formação continuada direcionado a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, RO.

São objetivos específicos:

- a) Identificar o nível de bem-estar/mal-estar dos professores alfabetizadores e os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho;
- b) Elaborar uma proposta de programa de intervenção na formação continuada que ofereça subsídios para a promoção do bem-estar docente;
- c) Implementar a proposta de programa de formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores;
- d) Avaliar as implicações e contribuições do programa de formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores.

Como percurso metodológico, ressalta-se que se tratou de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-intervenção, com a elaboração, implementação e avaliação de um Programa de Formação Continuada Direcionado a Promoção de Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM). O programa foi realizado em um total de 07 oficinas pedagógicas entre março e abril de 2022 com a realização de 1 oficina pedagógica semanal com duração de 2h cada. Ressalta-se que no contexto da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid 19) os encontros para as oficinas pedagógicas aconteceram presencialmente no ambiente escolar após a vacinação e testagem de todos os participantes da pesquisa. Primeiramente foi

realizado um contato com os gestores da escola lócus de realização da pesquisa para agendar o primeiro contato com os docentes. Na primeira oficina pedagógica foi realizado o convite aos docentes para participarem da pesquisa. Ainda na primeira oficina pedagógica, foram apresentados os objetivos da pesquisa, aplicou-se o questionário socioprofissional, a primeira aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED) bem como, realizado o colóquio sobre o referencial da temática Bem-estar docente e os fatores de insatisfação com o trabalho. Destaca-se que no primeira oficina pedagógica estavam presentes um total de 13 professores, sendo que uma docente não quis participar da pesquisa. Entretanto, destaca-se que ao longo da pesquisa, outras duas docentes desistiram de participar, uma justificou que estava muito sobrecarregada de trabalho, por isso não iria mais participar das oficinas pedagógicas e outra docente foi transferida para ocupar cargo de gestão em outra instituição escolar. Sendo assim, a pesquisa contou com a participação de 10 docentes. Durante a implementação PROFABEM (Programa de Formação Continuada Direcionado a Promoção de Bem-Estar de Professores Alfabetizadores) foram utilizados como fonte de produção de dados os registros orais e escritos produzidos. Na 7ª oficina pedagógica foi realizada a reaplicação da Escala EBED e uma avaliação por escrito sobre o programa. Após a aplicação das 7 oficinas pedagógicas, foi ainda realizado entrevistas semiestruturadas com os professores participantes que aceitaram o convite.

Do ponto de vista da relevância acadêmica, a realização da presente pesquisa é justificável porque permite compreender como os professores alfabetizadores em contexto das escolas públicas entrelaçam a questão do bem-estar/mal-estar no trabalho. Aponta-se também, o potencial em conhecer a amplitude do bem-estar docente para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

A tese está estruturada em 5 (cinco) capítulos.

O Capítulo I intitulado “Percurso Metodológico” aborda a escolha da pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-intervenção e o desenvolvimento dos procedimentos de produção e análise dos dados que constituem esta Tese.

O Capítulo II denominado “Bem-Estar Docente de Professores Alfabetizadores no Brasil: O Estado do Conhecimento sobre a Temática” apresenta o estudo sobre as pesquisas já produzidas no Brasil sobre as temáticas “bem-estar docente”, “mal-estar docente” e professores alfabetizadores e a intersecção com a formação continuada para a promoção o bem-estar de professores alfabetizadores.

O Capítulo III denominado “A Formação e o Trabalho dos Professores Alfabetizadores” contextualiza a formação de professores no Brasil, bem como a atividade

docente alfabetizadora. Também faz uma análise sobre o trabalho dos professores alfabetizadores que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia.

O Capítulo IV intitulado “O Programa de Formação Continuada para a promoção do Bem-Estar Docente (PROFABEM) e seus Aportes Teóricos” apresenta a proposta de um programa de formação continuada elaborado e implementado no âmbito desta pesquisa-intervenção e, também, o referencial teórico sobre o bem-estar docente e sobre a formação continuada como um elemento para a promoção do bem-estar dos professores no trabalho.

O Capítulo V intitulado “Possibilidades para o Bem-Estar Docente: a Implementação e a Análise do PROFABEM” realiza a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa. Apresenta o perfil sociodemográfico com informações sobre gênero, estado civil e faixa etária dos professores, bem como o perfil socioprofissional dos professores participantes, com dados sobre formação, número de escolas que atua, tempo de magistério, tempo de atuação em turmas de alfabetização e jornada de trabalho. Traz análise sobre os dados produzidos nas oficinas pedagógicas, apresenta os resultados da comparação da Escala de Bem-Estar (EBED), bem como, sistematiza os eixos temáticos de relatos docentes sobre a avaliação que os docentes realizaram sobre o PROFABEM.

CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo destina-se a apresentação do percurso metodológico para a elaboração da tese que se apresenta. Destaca-se a pesquisa-intervenção como caminho para a produção dos dados e os procedimentos e instrumentos utilizados, sendo eles, questionário socioprofissional, escala de Bem-Estar Docente, elaboração e aplicação de um Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM), entrevista semiestruturada. A seguir, contextualiza-se o campo empírico da pesquisa, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. Por fim, apresenta-se os professores participantes da pesquisa.

1.1 A pesquisa-intervenção e os procedimentos e instrumentos utilizados

A produção do conhecimento historicamente reflete um processo de tensão epistemológica no entendimento acerca do que se considera como ciência. É preciso que se compreenda o processo histórico da humanidade, para entender como foi se dando a constituição da ciência. A esse respeito, Andery et al. (2001) aponta que “[...] a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana” (ANDERY et al., 2001, p. 10).

Assim, a transformação é o processo em que o homem também se modifica, onde velhas necessidades adquirem novas características. Dentre esse processo de transformação, o homem além de criar “artefatos, instrumentos”, também passou a ter “ideias (conhecimentos,

valores, crenças) e mecanismos para a sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento)” (ANDERY et al., 2001, p.10). Para a autora,

É nesse processo que o homem adquire consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la a suas necessidades, característica que vai diferenciá-lo: a ação humana, ao contrário de outros animais, é intencional e planejada; em outras palavras, o homem sabe o que sabe (ANDERY et al., 2001, p.11).

Outra importante contribuição para compreender sobre o processo histórico da construção do conhecimento como ciência é realizada pelo autor Boaventura de Souza Santos (1995) quando aponta que a ciência se dá mediante uma transição histórica do conhecimento. Para o autor, é no século XVI que todos os cientistas modernos nasceram, entretanto, entre este século e o século XIX não passou mais do que uma longínqua pré-história da ciência.

O conhecimento é um organizador da vida cotidiana da sociedade, ou seja, que ele orienta e temporiza o modo de viver. Desta forma, a ciência tem por característica, se colocar como uma dinâmica organizadora do modo de pensar, agir, desenvolver dentro de uma determinada sociedade, de um determinado contexto.

Toda produção de conhecimento sistematizada implica em escolhas. Concorda-se com Martins quando aponta que “[...] nenhuma pesquisa é neutra” (MARTINS, 2016, p. 174). Toda pesquisa requer uma escolha epistemológica, que auxilie na produção e análise dos dados. No âmbito da educação, de acordo com a escolha epistemológica, as pesquisas possibilitam que se responda a determinadas problemáticas educacionais. A respeito da escolha de um paradigma, aqui refere-se no sentido de epistemologia, Martins (2016) destaca que estes são

[...] como uma diretriz geral para o pesquisador orientar-se no processo de conhecimento de um objeto, oferecendo-lhe determinados caminhos e evitando outros, seja no planejamento da pesquisa e na coleta de dados, seja na análise e sistematização dos resultados obtidos (MARTINS, 2016, p. 183).

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, compreende-se ser pertinente a exposição dos trajetos metodológicos. O método de pesquisa qualitativa visa à obtenção de dados com características descritivas que ocorre mediante o contato entre pesquisador e o universo pesquisado – estudo em processo interativo. A pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p.1). Considera-se

que esta pesquisa se enquadra dentro do da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção é um tipo de investigação científica em que são envolvidos

[...] o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DOMIANI et. al., 2013, p.58).

Domiani et. al. (2013) defendem que o tipo de pesquisa-intervenção é uma possibilidade de pesquisa aplicada que pode ser realizada nos contexto escolar. Almeida e Aguiar (2017, p. 90) contribuem ao inferir que a escolha do “método de pesquisa-intervenção aplicado à formação continuada de professores permite, além da construção de um saber sobre si mesmo e sua prática profissional”. Outra importante contribuição acerca da pesquisa-intervenção, diz respeito aos apontamentos de Jesus (2002) quando assinala que a “formação de professores é outra linha de investigação e de intervenção que pode ser desenvolvida na perspectiva do bem-estar docente” (JESUS, 2002, p.11-12). Para Jesus (2002), a proposta de intervenção deve acontecer de acordo com o modelo relacional de formação. Ainda segundo este autor, o modelo relacional deve apresentar

[...] algumas estratégias que podem ser implementadas na formação científica educacional, no estágio pedagógico e na formação contínua, visando a construção de um percurso profissional caracterizado pela autoconfiança e pelo sucesso profissional do professor, através da conciliação entre o trabalho em equipa e a auto-aprendizagem e reflexão na e sobre a prática docente (JESUS, 2002, p.12).

A pesquisa-intervenção apoiada no modelo relacional proposto por Jesus (2002) é uma possibilidade metodológica que permitirá aos docentes investigados, uma visão de que eles também são corresponsáveis por assumir uma postura de responsabilidade com seu próprio bem-estar com o trabalho, bem como, com o seu desenvolvimento profissional, por meio “[...] de seu empenhamento e de atitudes adequadas na relação com os alunos e com os colegas” (JESUS, 2002, p.12). Aponta-se ainda que, por meio da pesquisa-intervenção, pode-se propiciar orientações preventivas e aprendizagens que estimulem aos docentes “[...] desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (coping) para fazer frente às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional” (JESUS, 2007, p.33).

No âmbito da educação, a pesquisa-intervenção possibilita o desenvolvimento de programas de intervenção que busquem o desenvolvimento de bem-estar para todos os

envolvidos no contexto da escola, seja de estudantes, professores, entre outros. Cintra e Guerra (2017) apontam que no contexto educacional, os programas de intervenção a partir dos anos 1970, possibilitam o desenvolvimento de bem-estar que tem como foco a autoestima (1970), as habilidades sociais (1990) e a resiliência (2000), bem como, “[...] programas contra bullying, sobre valores, aprendizagem social e emocional, bem-estar do estudante – todos mostrando a mudança gradativa de uma abordagem focada apenas na deficiência e dificuldade, para que seja também mais positiva e preventiva” (CINTRA; GUERRA, 2017, p.508).

Por meio de programas de intervenção na formação continuada, é possível instrumentalizar os professores para que estes possam desenvolver as estratégias de enfrentamento das dificuldades e das situações estressoras que afetam a satisfação e o bem-estar com o trabalho e com a vida em geral. É por meio de formações que visem o bem-estar, que os docentes vivenciaram o desenvolvimento profissional com avaliações mais positivas e saudáveis, o que contribuirá inclusive para uma possível melhora na relação interpessoal com colegas de trabalho, alunos, pais e demais envolvidos na comunidade escolar.

Não se pode deixar de apontar ainda que a intervenção é uma perspectiva metodológica que contribui com a transformação social dos sujeitos e o contexto da pesquisa (DIAS et al, 2013), pois contribui para oportunizar a produção de conhecimentos sobre a saúde docente e da prevenção do mal-estar vinculado ao trabalho docente alfabetizador. Ao escolher a pesquisa-intervenção, opta-se por um processo investigativo que permite criar

[...] espaços de discussão coletiva, a fim de incentivar a gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores, estimulando as práticas inventivas. [...] Esses espaços/tempos coletivos favorecem uma análise permanente do cotidiano, com vistas à sua transformação, na recriação do que já existe. Favorecem ainda, a expressão de valores, crenças, opiniões e escolhas. As indagações que os docentes fazem cotidianamente sobre o próprio trabalho podem ser coletivamente analisadas, o que lhes possibilita rever as estratégias adotadas, avaliar quando é possível seguir na mesma direção e quando é preciso trilhar novos caminhos, (re)criar maneiras de organizar e gerir o trabalho e adotar novas práticas educativas, ou seja, reinventar formas de intervir no espaço escolar (DIAS et al, 2013, p.174).

É importante destacar que o método da pesquisa-intervenção é a opção metodológica que, aliado a um programa de intervenção, contribui para construir conhecimento acerca de como se dá o processo de prevenção aos estresse/mal-estar docente, possibilitando aos docentes investigados que eles consigam desenvolver experiências positivas sobre o desenvolvimento profissional.

Em pesquisas no campo da educação, é necessário que todo pesquisador revele as técnicas e métodos empregados para a obtenção dos dados em seus estudos. O processo de descrição deve ocorrer desde a escolha pelo tema abordado até a finalização, onde deverá ser realizado o detalhamento de toda ação realizada durante o estudo. Verifica-se então que as definições do objeto de pesquisa, bem como a opção metodológica constituem um processo importante para o pesquisador. A escolha metodológica é a indicação do caminho percorrido e dos instrumentos e técnicas utilizadas para a produção de dados que incidirão sobre os conteúdos e resultados necessários para a elaboração do texto ao final do estudo. Para isso, o pesquisador precisa optar por um método específico de estudo que mais se aproxime dos seus objetivos. Partindo deste pressuposto destaca-se, no quadro 01, os objetivos da pesquisa e os instrumentos e procedimentos a serem utilizados para a produção dos dados.

Quadro 1 – Descrição dos passos metodológicos a serem desenvolvidos	
Objetivos Específicos	Metodologia / Instrumentos e Procedimentos/ Sujeitos
I. Identificar o nível de bem-estar/mal-estar dos professores alfabetizadores e os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho;	Instrumento: Aplicação de questionário estruturado composto por questões socioprofissionais e pelo instrumento EBED (REBOLO; CONSTANTINO, 2020); Sujeitos: professores alfabetizadores de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO lotados em turmas de 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.
II. Elaborar uma proposta de programa de intervenção na formação continuada que ofereça subsídios para a promoção do bem-estar docente;	Procedimento: Elaboração teórica de um programa para formação continuada para a promoção do bem-estar de professores alfabetizadores (PROFABEM); Procedimento: Elaboração de atividades teóricas e práticas para serem desenvolvidas nas oficinas pedagógicas realizadas com os professores participantes da pesquisa;
III. Implementar o programa de intervenção na formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores;	Metodologia: aplicação do programa PROFABEM, descrito no Apêndice C, com atividades teóricas e práticas; descrição do campo empírico; descrição dos oficinas pedagógicas a serem realizadas;

	Sujeitos: professores alfabetizadores que aceitem participar da pesquisa.
IV. Avaliar as implicações e contribuições do programa de intervenção na formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores.	Instrumentos: Entrevistas semiestruturadas e Re-Aplicação da EBED (ao final para participantes do programa); Procedimento: Categorização e sistematização do material

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do exposto no quadro 01 e mediante a escolha da perspectiva teórico-metodológica apresentada, tem-se como aporte para a produção de dados, os seguintes procedimentos/técnicas: **(1)** questionário para o perfil socioprofissional; **(2)** a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) de Rebolo e Constantino (2020); **(3)** a elaboração e aplicação de um programa de formação continuada para promoção do bem-estar de professores alfabetizadores (PROFABEM), **(4)** a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores que participaram do programa PROFABEM.

A escolha da escola a ser aplicado o programa de formação PROFABEM levará em consideração o maior número de turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO que aceite a realização da pesquisa.

(1) O questionário estruturado (Apêndice A) é dividido em duas partes: a primeira possibilitará identificar o perfil socioprofissional dos sujeitos por meio de questões fechadas. A segunda parte corresponde a questões abertas e subjetivas que tem por finalidade identificar a percepção dos professores sobre o seu bem-estar no desenvolvimento da atividade docente no âmbito da alfabetização. Esse questionário foi aplicado no início do programa de intervenção, antes da Escala de Bem-estar Docente (EBED) e ofereceu subsídios para a adaptação/adequação do programa de intervenção.

(2) O instrumento de pesquisa Escala de Bem-Estar Docente - EBED (REBOLO; CONSTANTINO, 2020) (Anexo A) possibilitou produzir os dados sobre o grau de satisfação dos professores alfabetizadores com os fatores da dimensão objetiva do trabalho. Trata-se de um questionário estruturado elaborado como um instrumento de análise da escala de bem-estar docente proposto Lapo (2005) e que visa identificar a satisfação docente a partir da investigação de 37 variáveis que compõem os “[...] quatro aspectos do trabalho (atividade

Laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural)” (REBOLO; CONSTANTINO, 2020, p. 448). Destaca-se o instrumento EBED é composto por 37 variáveis que

[...] correspondem aos quatro itens da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural) e foi construída sob a forma de escala Likert de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), que permite aos professores expressarem seu grau de satisfação/insatisfação com cada uma das variáveis (REBOLO; CONSTANTINO, 2020, p. 449).

O instrumento EBED foi aplicado no início e no final do programa de intervenção para formação continuada, como uma forma de mensurar se o programa contribuiu na avaliação que os docentes vão realizar sobre sua percepção de bem-estar ao final da formação continuada com relação aos índices de satisfação/insatisfação com as variáveis do instrumento.

(3) A elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção para formação continuada de professores alfabetizadores de uma escola urbana da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Estado de Rondônia possibilitou a proposição de um Programa de Formação Continuada Direcionado a Promoção de Bem-Estar de Professores Alfabetizadores. O programa foi estruturado no total de 7 oficinas pedagógicas realizadas 1 vez por semana durante o período de março e abril do ano de 2022 com o grupo de professores que tem por finalidade discutir questões ligadas aos fatores do bem-estar e mal-estar docente e avaliação da Escala de Bem-estar Docente (EBED), bem como, a intervenção de atividades e exercícios que possam ampliar a percepção do grupo investigado quanto a questão do bem-estar. Dentro da perspectiva de elaboração e aplicação de um programa de formação, entende-se que a oficina pedagógica é uma possibilidade de recurso metodológico que no âmbito da pesquisa-intervenção, contribui com processos de subjetivação na formação continuada de professores ao possibilitar relações dialógicas entre os participantes, ou seja, permite partilhas de experiência e a construção coletiva de conhecimentos. A respeito das oficinas enquanto recurso metodológico de pesquisa, Spink, Menegon e Medrado (2014) inferem que

são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também de deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p.33)

Spink, Menegon e Medrado (2014) apontam ainda que o uso de oficina possibilita tanto a produção de dados para análise de pesquisa, quanto o desenvolvimento de um espaço

coletivo que permite a troca simbólica potencializada nas discussões temáticas a serem propostas, pois contribui com a criação de espaços dialógicos. A partir da contribuição dos autores, entende-se que a relação dialógica de uma oficina pedagógica é um espaço que está além da finalidade de produção de dados na pesquisa, ou seja, cria “potenciais transformações nas suas práticas discursivas geradas naquele contexto” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p.33). As oficinas pedagógicas ultrapassam a lógica de uma função única da pesquisa, contribuindo também para o desenvolvimento de um processo de subjetivação de cada pessoa, bem como, de uma construção de conhecimento coletivo, isso porque este recurso metodológico torna-se um lugar/espaço de ação e transformação dos sujeitos de forma individual e coletiva. Lima e Abade (2009) apontam que o uso de oficinas em processos formativos contribui “para a ampliação da formação dos envolvidos [...], o fortalecimento dos vínculos interpessoais, a reflexão e discussão [...], a troca de saberes sobre as metodologias e práticas entre os educadores [...]” (LIMA; ABADE, 2009, p. 2-3).

Assim, destaca-se que as oficinas pedagógicas no âmbito do Programa PROFABEM proporcionaram a realização de discussões das questões ligadas quanto aos fatores de satisfação e insatisfação com relação ao trabalho docente; o estresse docente e suas implicações na saúde docente; forças pessoais: autoconceito, autoimagem e autoestima; empatia, generosidade, gratidão e resiliência; flow e atenção plena; gestão do tempo e trabalho em equipe; assertividade, reavaliação da Escala de Bem-estar docente e avaliação do programa de formação conforme pode ser melhor compreendido no capítulo IV, item 4.3.

(4) A entrevista semiestruturada, cujo roteiro está apresentado no Apêndice B, foi realizada no final do programa de intervenção para formação continuada e contribuirá na produção de dados referentes à avaliação e as percepções subjetivas dos professores sobre as implicações e possíveis contribuições do programa de intervenção para o enfrentamento das adversidades do dia-a-dia do trabalho e para a construção do seu bem-estar.

A técnica da entrevista semiestruturada permitiu aos professores narrarem fatos relacionados às suas experiências enquanto sujeitos participantes do programa de intervenção. A respeito de pesquisas que usam narrativas enquanto técnica de produção de dados, Oliveira et al (2016) aponta que “[...] as narrativas permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens de formação, as quais constituem, no âmbito da docência, dimensões essenciais do desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA et al, 2016, p.633).

A partir da escolha das técnicas de produção de dados, faz-se importante destacar sobre como foi realizada as análises dos dados produzidos. Infere-se que a análise dos dados

produzidos com o questionário estruturado foi realizada por meio de sistematização em categorias dos dados levantados com as perguntas sobre o perfil socioprofissional e da pergunta aberta.

A análise dos dados produzidos com a aplicação do instrumento EBED foi realizada a partir de aproximação e comparação das 37 variáveis correspondentes aos quatro itens da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural). Rebolo e Constantino (2020) inferem que a análise de correlação é realizada a partir da utilização do Coeficiente de Correlação de Pearson. Os dados produzidos e sistematizados foram dispostos em gráficos e tabelas isso por que permitiram analisar quais as variáveis que constituem em satisfação e bem-estar com o trabalho para os professores investigados.

Os dados produzidos com as entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir da sistematização em categorias temáticas de conteúdos. A categorização dos dados foi realizada por meio de aproximação de temas gerados nas narrativas docentes. As análises foram realizadas a partir do referencial teórico do bem-estar docente e da formação de professores. Entretanto, destaca-se que no campo metodológico, o aporte teórico que fundamentou a sistematização das categorias temáticas é proposto por Schütze. O método de análise proposto por este autor, consiste-se seis passos necessários para a sistematização dos dados, conforme descritos abaixo:

O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado [...]. O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, [...] trajetórias. No quarto passo, as dimensões não indexadas do texto são investigadas como análise do conhecimento. [...]. O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. [...] último passo [...] comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p.106-107).

A análise dos dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas contribuiu com a pesquisa por possibilitar compreender como os professores avaliam o Programa e as possíveis contribuições do PROFABEM (Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-estar de Professores Alfabetizadores). Minayo, ao se referenciar, infere que ao utilizar entrevistas com abordagem de conteúdo, os pesquisadores devem entender as significações contidas no contexto da narrativa de cada indivíduo, pois, em geral,

[...] a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras com critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir mediante inferência, uma interpretação mais profunda (apud MINAYO, 2011, p.84).

As sistematizações e categorizações possibilitaram entender se, e como, o programa de intervenção pode contribuir para a promoção do bem-estar dos docentes investigados.

1.2 Contextualizando o campo empírico da pesquisa: a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – RO

Considerando a pertinência do estudo, faz-se necessário abordar sobre o lócus de realização da pesquisa. Dados disponíveis pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Cidades¹ baseado no último censo (2010) dão conta de que a população estimada para o ano de 2020 é de 130.009 pessoas.

Sobre o contexto educacional, o referido banco de dados infere que em número de matrículas no ano de 2018 no âmbito do ensino fundamental era de 19.519 estudantes, bem como, que o total de docentes para atender ao ensino fundamental era de 811 professores. O quadro abaixo sistematiza as informações disponibilizadas pelo banco de dados do IBGE/cidades em 28 de junho de 2021.

Quadro 02- Informações do contexto educacional do Município de Ji-Paraná disponibilizadas no banco de dados do IBGE/cidades.		
DESCRIÇÃO	Modalidade de ensino	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
IDEB (rede pública)	6,2 (anos iniciais -2017)	-
	4,8 (anos finais - 2017)	-
Número de matrículas	19.519	4.988
Número de docentes	811	350
Número de estabelecimentos de ensino	67	22

Fonte: elaborado pela autora

¹ Pesquisa realizada no dia 28/06/2021 no banco de dados IBGE/Cidades (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>).

Em relação ao contexto educacional da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia, a Organização QEdU – Fundação Leman² disponibiliza dados sobre o censo escolar do Município de Ji-Paraná. A referida organização sistematiza informações quanto ao número de matrículas, taxa de rendimento escolar, dados sobre aprendizado dos alunos, distorção idade-série, distribuição dos alunos por nível de proficiência. A partir das informações disponibilizadas foi realizado um recorte para o ensino fundamental (anos iniciais). No quadro abaixo é apresentado o número de matrículas do ensino fundamental I (anos iniciais) regular.

Quadro 03– Informações sobre número de matrículas disponibilizadas pela organização QEdU-fundação Leman sobre o censo escolar do município de Ji-Paraná em escolas urbanas da Secretaria Municipal de Educação.						
Matrículas	Ano escolar do ensino fundamental I regular (anos iniciais)					
	Quantidade de escolas urbanas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2020	11	702	747	738	759	695
2019	10	729	693	739	720	594
2018	10	701	683	773	677	801
2017	09	633	676	615	815	437
2016	09	667	526	841	472	861

Fonte: elaborado pela autora

Sobre a taxa de rendimento escolar, as informações disponibilizadas dão conta que nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas urbanas o índice de aprovação entre os anos de 2016-2019 ultrapassa a porcentagem de 96%. O quadro abaixo apresenta a sistematização das informações disponibilizadas.

Quadro 04 – Informações sobre a taxa de rendimento disponibilizadas pela organização QEdU-fundação Leman sobre o censo escolar do Município de Ji-Paraná em escolas urbanas da Secretaria Municipal de Educação.			
Taxa Geral de Rendimento do ensino fundamental I regular (anos iniciais)			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
2020	Dados ainda não disponibilizados		
2019	2,2%	0,1%	97,7%
2018	3,3%	0,0%	96,7%
2017	2,4%	0,0%	97,6%
2016	3,4%	0,1%	96,5%

² Dados disponibilizados no site: <https://www.qedu.org.br/cidade/4437-ji-parana/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2019>. O acesso para busca de dados e informações sobre o censo escolar do município de Ji-Paraná foi realizado em 09/07/2021.

Taxa de Rendimento por Ano escolar do ensino fundamental I regular (anos iniciais)				
Ano calendário	Ano/série escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
2019	1º ano	0,1%	0,0%	99,9%
	2º ano	2,2%	0,1%	97,7%
	3º ano	4,0%	0,0%	96,0%
	4º ano	3,7%	0,2%	96,1%
	5º ano	0,7%	0,0%	99,3%
2018	1º ano	0,0%	0,0%	100,0%
	2º ano	0,0%	0,0%	100,0%
	3º ano	7,0%	0,0%	93,0%
	4º ano	8,6%	0,0%	91,4%
	5º ano	1,1%	0,0%	98,9%
2017	1º ano	0,2%	0,1%	99,7%
	2º ano	0,0%	0,1%	99,9%
	3º ano	3,8%	0,0%	96,2%
	4º ano	5,8%	0,0%	94,2%
	5º ano	0,7%	0,0%	99,3%
2016	1º ano	0,3%	0,3%	99,4%
	2º ano	0,2%	0,0%	99,8%
	3º ano	7,3%	0,0%	92,7%
	4º ano	6,7%	0,0%	93,3%
	5º ano	1,1%	0,0%	98,9%

Fonte: elaborado pela autora

Com base nos dados apresentados no quadro acima, é possível verificar uma consistência de maior reprovação nos anos pares e conseqüentemente maior índice de aprovação nos anos ímpares. Destaca-se que o ano de 2020 ainda não foi disponibilizado as informações quanto à taxa de rendimento dos estudantes. É importante refletir que nos anos ímpares ocorre a aplicação da avaliação nacional Prova Brasil realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é calculado tendo como base a média dos acertos (aprendizado) dos estudantes em português e matemática, do fluxo escolar que se refere a taxa de aprovação dos estudantes. Ou seja, em ano de aplicação da avaliação nacional (Prova Brasil) é possível perceber que o fluxo escolar é maior. O IDEB é produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sobre o IDEB, o quadro abaixo mostra os índices alcançados pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO³.

³ A esse respeito, acessar as informações no seguinte site:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11308152>.

Quadro 05- índices do IDEB alcançados pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO.									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas de IDEB projetado	Não Disponível	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
IDEB alcançado	4.1	4.2	4.8	5.8	6.3	6.6	7.0	6.3	-

Fonte: elaborado pela autora

Dados fornecidos pela secretaria municipal de educação (SEMED) dão conta de que no ano de 2021 a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED), Estado de Rondônia, conta com um total de 36 instituições de ensino. O quadro abaixo sistematiza a distribuição de instituições por área e modalidade de ensino da SEMED de Ji-Paraná – 2021.

Quadro 06 - Distribuição de instituições por área e modalidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – 2021		
Área de localização	Modalidade de ensino	Quantidade de instituições
Área urbana	Educação Infantil	13 ⁴
	Educação Infantil e Ensino Fundamental	02
	Ensino Fundamental (anos Iniciais)	09
	Centro de Autismo	01
	APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)	01
	UAB (Universidade Aberta do Brasil) ⁵	01
Área Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental	06
	Ensino Fundamental	03

Fonte: elaborado pela autora

A partir do exposto no quadro acima e visando os objetivos propostos, destaca-se que o cenário de investigação reduz-se a 11 instituições para filtrar a instituição onde foi realizada a pesquisa. Destaca-se que como critério de escolha da instituição os seguintes aspectos: ser uma escola de ensino fundamental localizada na área urbana que tenha o maior número de turmas de alfabetização e que aceite a realização da pesquisa.

⁴ Destaca-se que deste total de instituições, o documento infere que duas instituições são conveniadas com o município de Ji-Paraná para prestação de atendimento junto à secretaria municipal de educação.

⁵ A UAB (Universidade Aberta do Brasil) está arrolada no quadro 06 sobre a distribuição de instituições por área e modalidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná no 2021, isso porque é um polo de atendimento vinculado a esta secretaria municipal e, por isso, é responsável pela sua manutenção. Destaca-se que a UAB (Universidade Aberta do Brasil) é um programa do Governo Federal que tem por finalidade ampliar a oferta de formação em nível superior por meio da educação a distância para docentes.

Foi realizado um levantamento quanto ao número de matrículas de alunos em processo de alfabetização nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I regular na área urbana da Secretaria Municipal de Educação. O documento apresentado pela gerência de ensino fundamental mostrou o número de matrícula de todas as instituições na época (março de 2021).

A partir da análise dos dados, foi selecionado a escola para realizar contato e verificar o interesse em participar da pesquisa. Considerando o contexto da Pandemia⁶, o contato foi realizado tomando todas as medidas de proteção sanitária recomendadas, sendo elas: uso de máscara, uso de álcool em gel (70%), mantido o distanciamento social (sem aperto de mãos, abraços, mantida distância mínima dos gestores). Os gestores da instituição manifestaram interesse na realização da pesquisa.

A instituição em que a pesquisa foi realizada em número de matrículas é a maior da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. Em relação à localização geográfica, a escola está posicionada na área urbana, no segundo distrito, em um bairro da cidade. Em termo de infraestrutura, as informações fornecidas para o censo escolar dão conta de que a instituição possui dentre outras, espaço de biblioteca, cozinha, refeitório, sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes, sala para equipe gestora, sala de professores e sala de atendimento especial (AEE), sala de atendimento para recuperação paralela.

1.3 Os professores participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2022 com a implementação do programa de formação continuada junto ao grupo de professores alfabetizadores da escola selecionada. Ressalta-se que, anteriormente a realização da pesquisa, todos os professores foram vacinados pelo Sistema Único de Saúde Brasileiro – SUS, bem como também passaram por uma testagem para verificar se os docentes estavam sem contaminação do vírus Sars-CoV-2 causador da crise sanitária (pandemia Covid-19). A testagem de todos os profissionais

⁶ No ano de 2020 o mundo foi fortemente marcado pelo surgimento da Pandemia causada pelo Novo Corona Vírus (COVID-19). Com a sociedade brasileira não foi diferente, pois em decorrência desta doença, foi preciso manter o distanciamento social de quase todas as atividades. A Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde Brasileira recomendaram a suspensão de atividades presenciais nas escolas. Nesse contexto, as escolas e os professores precisaram se reinventar para desenvolver sua atividade profissional, com aulas “remotas” de forma on-line, bem como com a produção de materiais impressos e digitais. É nesse contexto de distanciamento social que foi realizado o contato com a escola.

da educação foi uma política adotada pela Secretaria Municipal de Saúde e pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Ji-Paraná, Rondônia para iniciar o retorno presencial das atividades nas instituições escolares.

A pesquisa foi desenvolvida com a realização de 7 oficinas pedagógicas desenvolvidas 1 vez por semana com carga horária de 2h cada, tendo como ambiente, a própria instituição de ensino. A organização dos dias e horários das oficinas pedagógicas com os professores foi realizada pela equipe gestora e supervisão escolar da instituição. Foram 04 oficinas pedagógicas realizadas em dias de terça-feira e 03 oficinas pedagógicas realizadas em dias de segunda-feira entre os meses de março e abril de 2022. A alteração dos dias foi realizado pela equipe da supervisão escolar, isso porque segundo foi informado, a alteração dos dias foi necessário devido a uma reorganização interna para início das atividades de recuperação paralela a ser realizada pelos docentes. As oficinas pedagógicas foram realizadas no horário vespertino, no tempo destinado ao planejamento dos professores no espaço da instituição destinado à sala do auditório da instituição. A sala do auditório conta com cadeiras almofadadas, caixa de som, recursos de mídia/projetor, televisão, ar condicionado, armários e mesas, quadro branco e interativo (lousa digital) que ainda não estava em funcionamento.

Na primeira oficina pedagógica estavam presentes 13 professores, entretanto, uma docente assinalou que não tinha interesse em participar da pesquisa. Outras duas docentes manifestaram interesse, mas no decorrer da implementação do programa uma docente foi transferida para outra escola após a segunda oficina pedagógica, por isso ela não pode mais participar da pesquisa e uma outra docente, após também a segunda oficina pedagógica, desistiu de participar da pesquisa justificando o excesso de trabalho que estava tendo. Mediante este cenário, destaca-se que efetivamente participaram da pesquisa um grupo de 10 docentes da instituição que atuam entre as turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), sendo 02 homens e 08 mulheres. O quadro 07 abaixo mostra o perfil dos docentes que aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 07- Perfil dos Docentes Participantes.					
Codínome dos Participantes	Tempo de Experiência	Tempo de atuação em turmas de alfabetização	Carga horária de trabalho	Formação	Pós-graduação
Professora Bianca	8 anos	8 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia Graduação em História	Sim

Professora Mariana	20 anos	5 anos	25 horas	Graduação em Pedagogia	Sim
Professora Marta	12 anos	7 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia Graduação em Letras	Sim
Professora Juliana	8 anos	8 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia	Sim
Professora Isabel	6 anos	6 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia	Sim
Professora Helena	2 anos	2 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia Graduação em Letras	Sim
Professora Joana	9 anos	1 ano	40 horas	Graduação em Pedagogia	Sim
Professora Beatriz	3 anos	3 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia	sim
Professor Bruno	12 anos	2 anos	40 horas	Graduação - Curso Normal Superior	Sim
Professor Roberto	15 anos	2 anos	40 horas	Graduação em Pedagogia	sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados informados no questionário socioprofissional.

Destes 10 docentes, somente uma professora não quis participar das entrevistas. Destaca-se que esta docente participou efetivamente de 04 oficinas pedagógicas, isso porque com a alteração dos dias para a realização das oficinas pedagógicas ela não pôde mais comparecer. Ressalta-se que esta docente possui um contrato de carga horária parcial na escola de 25 horas/semanais. O restante do grupo possui carga horária de 40 horas na instituição. Fica evidente a importância em garantir que todos os professores possuam carga horária destinada a atividades que extrapolam somente a atividade profissional no âmbito da sala de aula, isso porque com a carga horária parcial, verifica-se que há um afetar a possibilidade de participação dos docentes em processos formativos continuados, reuniões pedagógicas, planejamento coletivo, atividades de recuperação, entre outras.

Após a realização das oficinas pedagógicas, foram realizadas as entrevistas. Destaca-se que as entrevistas foram agendadas diretamente com os docentes e realizadas individualmente no ambiente escolar, em uma sala vazia destinada a recuperação paralela dos estudantes. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e maio do ano de 2022.

CAPÍTULO II - BEM-ESTAR DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA

Considerando a pertinência de se conhecer o universo das pesquisas já realizadas e publicadas sobre as temáticas bem-estar docente de professores alfabetizadores no Brasil, apresenta-se o estudo do tipo estado do conhecimento a seguir. Inicialmente, apresenta-se e discute-se as etapas e os achados da pesquisa. Destaca-se que neste primeiro momento são apresentados: a base de dados, os descritores utilizados e os trabalhos selecionados e discutidos. Após, discute-se o conhecimento produzido sobre a temática e as lacunas evidenciadas.

2.1 Estado do Conhecimento: etapas e achados da pesquisa

Considerando a importância de se conhecer as produções científicas já realizadas sobre o bem-estar e o mal-estar docente a respeito da atuação de professores alfabetizadores, fez-se necessário realizar um levantamento do estado do conhecimento na área. A partir de Morosini (2015), compreende-se que o estado do conhecimento tem como principal característica proporcionar a contribuição original, ou seja, empregar esforços na construção de conhecimentos ainda não produzidas, isso por que, marca a “identificação do novo, seja ele teórico, metodológico e/ou empírico” (MOROSINI, 2015, p. 108).

Ferreira (2002) aponta que o estado do conhecimento tem por caracterização mapear e discutir as produções acadêmicas produzidas nos diferentes campos de conhecimento. Para

esta autora, esta é uma forma de pesquisa bibliográfica que possibilita inventariar e descrever as produções acadêmicas e científicas sobre uma temática que se pretende investigar.

O estado de conhecimento é uma importante forma de pesquisa bibliográfica que permite aos pesquisadores identificar a gama de produções já efetivadas em determinada área de conhecimento, pois como destaca Ferreira (2002) os pesquisadores são “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Para isso, entretanto, é preciso que o pesquisador determine a metodologia de trabalho que foi realizado, definindo os procedimentos da pesquisa. Romanowki e Ens (2002) elencam que se faz necessário os seguintes procedimentos: definição de descritores, localização dos bancos de pesquisas, estabelecimentos de critérios, levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações, organização do relatório que compõe a sistematização das sínteses, análise e elaboração de conclusões preliminares.

Mediante exposto, vale destacar então que o estudo que se apresenta, refere-se ao estado de conhecimento realizado com a finalidade de verificar com base nas teses e dissertações, as produções acadêmicas sobre o bem-estar e o mal-estar dos professores alfabetizadores e ainda, estudos sobre o professor alfabetizador como pessoa, ou seja, as sensações, emoções, sentimentos e percepções destes profissionais sobre o trabalho, a saúde e sua relação com o desenvolvimento profissional no âmbito da alfabetização.

Partindo do pressuposto de que “os catálogos são organizados pela ideia de acumulação” (FERREIRA, 2002, p. 260), destaca-se que o levantamento das publicações foi realizado no banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) no primeiro semestre do ano de 2020. Foram utilizadas inicialmente como filtros de pesquisa os descritores entre aspas: “bem-estar docente”, “mal-estar docente” e “professor alfabetizador”.

As aspas foram utilizadas para filtrar os trabalhos disponibilizados pelo catálogo de teses e dissertações deste banco de dados. A busca nesta plataforma, é o objeto ao qual passa-se a descrever os procedimentos e os trabalhos localizados. Destaca-se que a pesquisa foi realizada em três etapas. Para a produção deste estado do conhecimento, foram adicionados como critérios de refinamento: Tipo: Doutorado e mestrado (teses e dissertações); Grande área de conhecimento: ciências humanas; Área de conhecimento: educação; Área de avaliação: educação. Não houve a seleção de recorte temporal.

A primeira etapa do estado do conhecimento diz respeito a busca por pesquisas com o descritor “bem-estar docente”. Foi encontrado um total de 57 estudos realizados. Após uma

avaliação preliminar dos Títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos disponibilizados, foram selecionados para um estudo mais aprofundado o total de 16 trabalhos. Para selecionar os trabalhos foram considerados os seguintes critérios: 1- os estudos sobre bem-estar docente que estivessem relacionados ao trabalho desenvolvido pelo professor no âmbito da alfabetização e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Com este critério foram selecionados 07 estudos, apresentados no quadro 08; 2- os estudos que investigaram o processo de formação continuada para a promoção do bem-estar e prevenção do adoecimento docente. Com este critério foram selecionados 09 estudos, apresentados no quadro 09.

No quadro 08 são apresentadas as teses e dissertações que tiveram como centralidade de investigação a questão do bem-estar e o trabalho docente no âmbito da alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 08 - Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem à bem-estar docente e o trabalho docente no âmbito da alfabetização e dos anos iniciais ensino fundamental.					
N.	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR/A
1	2005	Tese	Universidade de São Paulo	O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho	LAPO, Flavinês Rebolo.
2	2007	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Formação de professores felizes: evitando a síndrome de burnout	MARQUES, Soraia Nunes.
3	2007	Dissertação	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	Os meandros do processo de alfabetização e a incidência da exclusão escolar: um estudo em escolas municipais de são Leopoldo	URMERSBACH, Regina.
4	2014	Dissertação	Universidade Estadual de Matro Grosso do Sul	A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente	MACENA, Pablíane Lemes.
5	2014	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras	MACHADO, Larissa Araujo Bastos.

6	2015	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco	O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO	SCARAMUZZA, Simone Alves.
7	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia	SILVA, Renata Santos da.

Fonte: elaborado pela autora

Os estudos no quadro acima são importantes por permitirem realizar um mapeamento das pesquisas realizadas sobre as temáticas de bem-estar docente dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do processo de alfabetização. A partir de leituras prévias sobre os estudos realizados, não foi possível identificar nenhum estudo que investigasse o bem-estar dos professores alfabetizadores especificamente.

O estudo de Lapo (2005) é pertinente a esta pesquisa, pois realiza um panorama das dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar dos professores, bem como possibilita identificar como estes profissionais constroem a felicidade no trabalho. Trata-se de uma tese de doutorado intitulada “O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho” em que a autora trabalha com o conceito de bem-estar subjetivo. Este estudo foi desenvolvido no programa de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo no ano de 2005.

Para a autora “a questão do bem-estar docente pode ser pensada como um estado decorrente da avaliação favorável que o professor faz das condições objetivas existentes no universo do trabalho e dos enfrentamentos utilizados quando essa avaliação é desfavorável” (LAPO), 2005, p.07). Este estudo foi realizado com “um grupo de professores do ensino fundamental e médio das escolas das redes estadual, municipal e privada de Sorocaba – SP” (LAPO), 2005, p.16). O estudo da autora constitui-se como sendo um referencial teórico sobre o bem-estar docente que construiu um modelo de análise do bem-estar no trabalho.

O estudo realizado por Marques (2007) intitulado “Formação de Professores Felizes: Evitando a Síndrome de Burnout” que teve como finalidade estudar como o mal-estar docente se manifesta na forma de Síndrome de Burnout e como os professores tem adoecido no âmbito do exercício da profissão. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Estadual de Maringá. Segundo a autora, o estudo de caráter bibliográfico contribuiu para pensar como o

enfrentamento é uma possibilidade dos docentes alcançarem a felicidade, isso porque segundo Marques (2007) é através do enfrentamento que os desafios se tornam em ferramentas que o professor poderá se fortalecer e atingir um nível satisfatório de equilíbrio físico e mental.

Outro trabalho localizado com o uso da palavra-chave “bem-estar docente” descrito como filtro foi o estudo realizado por Urmersbach (2007) intitulado “Os meandros do Processo de Alfabetização e a Incidência da Exclusão Escolar: um estudo em escolas municipais de São Leopoldo/RS”. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Este estudo teve como objetivo central examinar os processos de escolarização em 1ª séries do ensino fundamental com a finalidade de identificar e descrever as situações potencializadoras do processo de exclusão no espaço da sala de aula, enfocando o processo de construção da lecto-escrita. Como resultado, a autora aponta que a ação pedagógica dos docentes se mostrou mais incluyente. Tal situação segundo a autora contribuiu para que o bem-estar dos professores que atuam no processo de alfabetização.

Outro estudo pertinente foi realizado por Macena (2014) intitulado “A Formação Continuada dos Professores de uma Escola em Tempo Integral e sua Contribuição para o Bem-estar Docente” que analisou o documento Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009), bem como evidenciou as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar docente realizado com os professores que atuavam em turmas de pré-escola e dos 1º anos do Ensino Fundamental.. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Nos que se refere aos resultados gerais, a autora aponta que a instituição investigada tem uma preocupação tanto pela manutenção de um currículo diferenciado que vise o desenvolvimento integral dos estudantes, como também busca a permanência do aluno na instituição. No âmbito do trabalho docente, Macena (2014) mostra que é importante que “a gestão escolar possa garantir aos docentes um ambiente de acolhimento e apoio, como também atividades de formações continuadas que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes, proporcionando assim bem-estar aos docentes dessa instituição” (MACENA, 2014).

Machado (2014) realizou um estudo das publicações brasileiras sobre o mal-estar e o bem-estar docente. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás intitulada “Mal-estar/Bem-estar e Profissionalização Docente: um estudo de produções acadêmicas Brasileiras”. Trata-se de um

estudo bibliográfico que, segundo a autora, objetivou “compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docentes (2007-2011) e sua relação com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental” (MACHADO, 2015).

A autora aponta que como resultados, foi possível verificar que os estudos publicados mostram que as produções acadêmicas apoiadas em políticas de formação de professores aligeiradas reforçam um conceito hegemônico de profissionalização, e que esse conceito reproduz discursos de competências e de professor reflexivo. No que se refere ao bem-estar docente, este é tomado como conceito de resiliência que possibilitam estratégias e possibilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores para superar e/ou adaptar as condições do mal-estar. Sendo assim, os resultados mostrados pela autora ressaltam que o bem-estar é uma possibilidade de enfrentamento das políticas que promovem a (des)profissionalização e (de)formam o professor.

Cumpri destacar que em 2015 a autora da tese que se apresenta realizou a pesquisa sob o título “O Bem-estar Docente no Contexto de Escolas Inclusivas: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná – RO”. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco. Com estes estudo investigou-se os fatores que possibilitam ou dificultam o bem-estar dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e que tinham incluído em suas salas alunos com deficiência. Este estudo foi realizado nas escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia.

Esta pesquisa contribuiu com a identificação de que para o grupo investigado havia satisfação com o trabalho para a maioria dos docentes, bem como a precariedade das condições de trabalho e consideram a inclusão como necessária e desafiante, mas que não houve a preparação necessária dos professores para atuarem de forma eficiente com os alunos com deficiências. Apesar de este estudo ser voltado para as práticas do trabalho com referência a inclusão, a pesquisa mostrou um panorama do bem-estar dos docentes atuantes nos anos iniciais.

Outro estudo é o trabalho desenvolvido por Silva (2017) intitulado “Um Caminho para a Identidade Docente: do mal-estar à autonomia”. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Este estudo investigou o processo de identidade docente nos professores do ensino fundamental da rede municipal que atuam no eixo Baltazar e no bairro Sarandi do Município de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul. Como resultados,

Silva (2017) aponta que há uma predominância da identificação com profissão docente se iniciar na infância ou na juventude e que isso é um aspecto que se concretiza em escolha profissional no futuro. No que se refere às situações de mal-estar, a autora aponta que essa situação é fruto do “sentimento de impotência frente à vulnerabilidade social de crianças e jovens, bem como da desvalorização profissional que envolve perda do status social, proletarização e reformas educacionais que não consideram as reais condições de trabalho” (SILVA, 2017). Sobre as situações de bem-estar, a autora aponta que estas tem relação com o reconhecimento do trabalho através dos alunos e estar a um longo período na mesma escola proporciona ver as mudanças positivas na vida dos alunos.

Os estudos acima discutidos são importantes para pensar o bem-estar dos professores que atuam no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere aos estudos efetivados não se percebe que houve uma preocupação central em investigar o bem-estar dos professores alfabetizadores. No âmbito do contexto da alfabetização somente foi desenvolvido o trabalho de Urmersbach (2007), entretanto, o bem-estar docente não é um tema central da investigação, ele surge como resultado.

Conforme já anunciado, ainda com os estudos encontrados com o termo “bem-estar docente” neste mesmo banco de dados, buscou-se também identificar, quais se configuravam como propostas e/ou análise de programas de formação continuada para a promoção do bem-estar para professores que atuam alfabetizadores e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Com este critério de seleção e com o estudo preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave, foi selecionado um total de 09 estudos. Destaca-se que os estudos sobre programas de formação continuada e/ou intervenção selecionados se relacionam a questões de saúde e bem-estar de professores. Abaixo, apresenta-se o quadro 09 com os estudos selecionados:

Quadro 09 - Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem a formação continuada para promoção do bem-estar docente.					
N.	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1	2008	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si'	SAMPAIO, Adelar Aparecido.
2	2009	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação.	FOSSATTI, Paulo
3	2011	Dissertação	Pontifícia Universidade	Saúde docente: uma realidade detectada - em	MENDES, Aline Rocha.

			Católica do Rio Grande do Sul	direção ao bem-estar e a realização profissional	
4	2012	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre	ZACHARIAS, Jamile.
5	2012	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor	WANDSCHEER, Marli Ferreira.
6	2014	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado'	ZAMBON, Everton.
7	2015	Dissertação - Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integralidade	ZALLA, Tatiana Vilela
8	2017	Dissertação - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional	Universidade Federal de Santa Maria	Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas	TOLFO, Silvia Regina Basseto
9	2019	Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade	Universidade do Estado da Bahia,	Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral	SANTIAGO, Jonatas Silva.

Fonte: elaborado pela autora

Os estudos no quadro acima contribuem para realizar um levantamento de pesquisas que investigam e/ou propõem programas de formação continuada para o bem-estar, a saúde, bem como do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento docente para superar o mal-estar na profissão dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do processo de alfabetização.

A pesquisa realizada por Sampaio (2008) intitulada “Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si”. Trata-se de uma pesquisa que propõe a realização de um programa de formação continuada para a promoção do bem-estar de professores. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que teve por objetivo

central promover um programa de formação com atividades teóricas e práticas para analisar as repercussões sobre a prática e a postura dos professores tanto na vida profissional como na vida pessoa. Como resultados, Sampaio (2008) infere que o desenvolvimento do programa contribuiu para que os docentes pudessem produzir reflexões sobre as situações de mal-estar, produzindo o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e superação, promovendo assim, maior vivência do bem-estar com repercussões profissionais e pessoais.

Outro estudo pertinente é o realizado por Paulo Fossati (2009) intitulado “A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação”⁷. Trata-se de uma tese produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que teve por objetivo central investigar a produção de sentido no projeto de vida do educador universitário e quais as interfaces na construção de uma vida geradora de bem-estar docente e bem-sucedida.

Como resultados, Fossati (2009) infere que com o estudo foi possível identificar que a produção de sentido na vida para os educadores está relacionada a questão da realização e do êxito na vida, na questão do querer existencial, bem como na internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar. Também está relacionam-se as questões como: vínculo interpessoal e institucional e ao processo formativo. A partir dos resultados, o autor apresenta uma proposta de Logoformação como uma possibilidade para potencializar a formação para a produção de sentido para os educadores.

O estudo de Mendes (2011) intitulado “Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e a realização profissional” é pertinente, pois aponta que o desenvolvimento profissional docente está correlacionado á questão do bem-estar. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e teve como objetivo central, detectar e analisar as condições do mal-estar e bem-estar de professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

No que se refere aos resultados do estudo, são destacados que 35,4% dos docentes já haviam solicitado licença para tratamento de saúde, motivada principalmente pelo estresse e exaustão profissional. Segundo aponta Mendes (2011), a melhoria das condições de saúde dos

⁷ Fossati (2009) infere que entende que o termo logoformação remete-se há uma proposta de formação e educação que promova sentido na vida para a pessoa, bem como que também se expressa particularmente na vivência dos valores criativos, vivenciais e atitudinais. Para o autor, a logoformação ocupa-se da formação individual de cada pessoa ao longo da vida “o que possibilitaria obter bons êxitos, garantidos por uma vida produtora de sentido” (FOSSATI, 2009, p. 210). Como decorrência desse processo formativo, o autor destaca como colheita de bons frutos “êxito, bem-estar, sucesso, alegria, ética, felicidade e tantos outros atributos que deixam a vida mais bonita e qualificada, pelos relacionamentos saudáveis construídos entre um eu e um tu, em contínua comunicação e transcendência” (FOSSATI, 2009, p. 210).

docentes pode ser promovida pelas questões da organização escolar ao promover ambiente de apoio e acolhimento, na relação interpessoal positiva movida pelo afeto, bem como mudanças no sistema de ensino e de apoio à saúde, entre outras questões. Apesar da autora não propor um estudo com base em um programa de formação continuada, os dados são relevantes por identificar que os docentes percebem que o desenvolvimento profissional está relacionado a questões que podem ser desenvolvidos com programas de intervenção no âmbito da saúde e das relações interpessoais para promover o bem-estar no trabalho.

Zacharias (2012) realizou um estudo intitulado “Bem-Estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre”. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que teve como objetivo central, analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar de professores de escolas estaduais de Porto Alegre/RS, e ainda, propõe elementos formativos por meio de oficina para contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente.

Como resultados, Zacharias (2012) aponta a partir da realização da oficina, foi possível identificar a necessidade de tomada de medidas de intervenção para prevenir e de promover o bem-estar para professores. Segundo o autor, as medidas devem ser tomadas por parte dos responsáveis pela educação, ou seja, Estado e gestão pedagógica. No âmbito individual, Zacharias (2012) infere que os docentes podem investir em alguns elementos necessários para ampliar a satisfação com o trabalho e com a vida, tais como autoconceito, autoimagem, autoestima, autorrealização, bem-estar, afetividade, coping e resiliência.

O estudo realizado por Wandscheer (2012) intitulado “Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor” é uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. A pesquisa teve como finalidade, investigar se a oferta de oficinas com atividades artísticas no processo de formação possibilitavam aos professores uma melhoria na qualidade da convivência educacional por meio da compreensão das inquietações humanas destes profissionais.

Como resultados, Wandscheer (2012) aponta que as atividades artísticas com teor terapêutico são indicadas para contribuir na diminuição da dor e do sofrimento. A autora destaca que as atividades promovidas por meio de oficinas, possibilitam o reencontro consigo e com o outro, isso por que permite que os docentes investigados alcancem o subconsciente com reconhecimento de fragilidades e da importância do cuidado de si e o outro, bem como no processo de escuta sensível, isso porque possibilitam revelar as angústias conflitos e dores.

O estudo realizado por Zambon (2014) intitulado “Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado” é uma tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Este estudo teve por finalidade central, investigar e aprofundar as discussões sobre as possíveis estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do Ensino Superior de instituições privadas da Região metropolitana de Porto Alegre-RS.

Zambon (2014) destaca que os resultados revelaram que o estresse ocupacional para o grupo investigado estava ligado as seguintes questões: tempo, motivação, atividades físicas, lazer e espiritual. No que se refere as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos as atividades de lazer, as questões ligadas ao emocional e a motivação no trabalho, a realização de atividades físicas, a organização e a gestão do tempo. A partir dos resultados, o autor infere que a construção de programas de desenvolvimento de competências individuais e coletivas para prevenção do estresse de professores deve levar em consideração estes resultados.

O estudo realizado por Zalla (2015) intitulado “Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integridade” é uma dissertação produzida âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo teve por objetivo central, descrever e analisar as contribuições de uma formação de professores centrada em técnicas de narração de histórias e práticas corporais para a ampliação do repertório de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias para o bem-estar docente.

Como resultados, Zalla (2015) infere que a formação contribuiu com o aumento do repertório de atividades pedagógicas dos professores, bem como, propiciaram a vivência da integralidade e a possibilidade de olhar e reconhecer os alunos como pessoas integrais, atitudes afetivas que possibilitaram a promoção do bem-estar docente.

Outro estudo é realizado por Tolfo (2017) intitulado “Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: desafio de integrar pessoas”. É uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo teve por objetivo, buscar compreender como as formas de desenvolvimento no trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vivenciadas pelos docentes no âmbito de uma escola pública de educação básica.

Tolfo (2017) aponta como resultados que para o grupo investigado, o mal-estar é intensificado pela precariedade das condições de trabalho, pela falta de coletividade e de partilha de experiências e pela desvalorização profissional. Estes fatores geradores de mal

estar promovem nos docentes o sentimento de ineficiência no trabalho que realizam, apesar do comprometimento investido na realização da atividade educativa. A autora destaca ainda que mediante a este cenário, se faz necessário o desenvolvimento do acompanhamento pedagógico, de reuniões coletivas para favorecer a partilha de experiências, bem como se faz necessário que os docentes tenham participação no processo de organização do trabalho escolar. Tolfo (2017) propõe um Programa de Formação Continuada que organiza o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos docentes um espaço para reflexão e integração do grupo a partir das demandas inferidas e relatadas como resultados da pesquisa.

O estudo realizado por Santiago (2019) intitulado “Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral” é uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa teve por objetivo, promover uma intervenção sobre a importância da educação emocional do professor no contexto de sala de aula da educação básica, vinculada ao Programa Educação em Tempo Integral.

Como resultados, Santiago (2019) aponta que os docentes investigados percebem que a escola parceira compreende e acredita nas potencialidades das atividades educativa promovidas pelo ProEi como uma forma contribuir para a formação integral do ser humano. Entretanto, o autor aponta que os docentes se sentem fragilizados e despreparados emocionalmente para atuar no programa. Para o grupo investigado, é necessário oferecer formação para os docentes, e ainda, infraestrutura física, econômica e didática para a realização nas atividades e ações que são requeridas pelo programa.

A segunda etapa para a produção deste estado do conhecimento, compreendeu a investigação da problemática do “mal-estar docente” e sua relação com o trabalho dos professores alfabetizadores. Para a segunda etapa utilizou-se como descritor o termo “mal-estar docente” (com aspas). Aplicando os filtros de pesquisa, o banco de dados localizou o total de 121 estudos realizados. A partir da leitura preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos disponibilizados, foi selecionado para um estudo mais aprofundado o total de 10 trabalhos sobre o mal-estar docente. Para selecionar esses trabalhos foram considerados como critério, os estudos que estivessem relacionados ao trabalho desenvolvido pelo professor no âmbito da alfabetização e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Apresenta-se, no quadro 10, os 10 estudos selecionados:

Quadro 10 - Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem ao mal-estar docente no âmbito da alfabetização e/ou dos anos iniciais ensino fundamental.					
N.	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1	2004	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Professores (as): trabalho, vida e saúde	ZACCHI, Marlucy Silveira de Souza.
2	2005	Dissertação	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent	Formação de professores: identidade e "mal-estar docente"	OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de.
3	2007	Mestrado	Fundação Universidade Federal Do Piauí	O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras	SILVA, Teresinha Gomes da.
4	2008	Dissertação	Universidade de Brasília	Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente.	BARROSO, Betania Oliveira.
5	2009	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG	BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero.
6	2010	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação	MIRANDA, Margarete Parreira.
7	2011	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador	PEREIRA, Flaviane Farias Sudario
8	2012	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	Ser professor no contexto do Século XXI: representações sociais de professores	MALACRIDA, Vanessa Ananias.
9	2014	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX: indícios do mal estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930)	CABRAL, Talitha Estevam Moreira
10	2015	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores	RODRIGUES, Ana Paula.

Fonte: elaborado pela autora.

O estudo de Zacchi (2004) intitulado “Professores(as): trabalho, vida e saúde” é uma dissertação produzida no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina investigou a natureza e as condições do trabalho docente e suas relações com a saúde dos professores. Trata-se de um trabalho desenvolvidos com professores da Rede Pública Municipal de Palhoça. Como resultados, a autora aponta que foi identificado

que as doenças que motivaram os afastamentos dos docentes do ambiente de trabalho têm relação com a jornada e sobrecarga de trabalho, bem como com as relações interpessoais, escassez de recursos e baixos salários. Zacchi (2004) ressalta ainda que essas condições origina o sofrimento e o adoecimento dos professores, pois os laudos de afastamento deste grupo investigado apresentavam causas de ordem psicológica.

A dissertação intitulada “Formação de Professores: identidade e mal-estar docente” de Oliveira (2005) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com a finalidade de investigar “o fenômeno do “mal-estar docente”, compreendendo suas características principais, causas e consequências bem como os mecanismos de superação, destacando o processo de formação de professores e a construção da identidade profissional docente” (OLIVEIRA, 2005). A autora aponta que foi realizado um estudo de caso em uma escola de séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP.

Como resultados, Oliveira (2005) aponta que os docentes investigados exercem suas funções submetidas às condições que geram o “mal-estar docente”, e que para superar essa condição eles travam uma batalha diária para convencerem-se de que todo dia é importante acordar, ir trabalhar e ensinar os alunos. Outro resultado apontado pela autora diz respeito à identidade profissional, quando ela aponta que a organização da escola contribui para o fortalecimento da identidade docente e essa por sua vez não permite que os docentes abandonem a profissão.

O estudo de Silva (2007) intitulado “O Processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras” é uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal do Piauí. Neste estudo foi investigado “o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora refletindo sobre as possibilidades de uma atuação profissional autônoma” (SILVA, 2007). Trata-se de uma pesquisa desenvolvida com 30 professoras alfabetizadoras do Município de Teresina.

Como resultados, a autora destaca que a identidade profissional do grupo investigado foi construída com base em múltiplas e distintas determinações que tem vinculação ao contexto socioeconômico e das interações estabelecidas com outros determinantes. Sobre a profissionalidade, a investigação mostrou que essa construção foi possível a partir de investimentos em formação continuada o que possibilitou as professoras o desenvolvimento da atividade docente com segurança.

A autora destaca também como resultado que o mal-estar docente está presente na atividade docente das alfabetizadoras, entretanto o grupo investigado mostrou que estão satisfeitas com a atividade profissional, pois gostam de alfabetizar e se identificam com a ação alfabetizadora. Para Silva (2007) essas percepções são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Outro estudo que se mostrou relevante foi realizado por Barroso (2008) intitulado “Para Além do Sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente”. Trata-se de uma dissertação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, que teve por finalidade central, investigar “o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental, para uma possível compreensão do mal-estar de docentes que atuam na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com históricos de afastamento por licenças médicas” (BARROSO, 2008, p. 09). A autora aponta como resultados gerais, que a causa do sofrimento psíquico docente está vinculada tanto as questões próprias do trabalho, como também as questões subjetivas e que apesar de haver sofrimento na profissão docente, é no trabalho que as professoras investigadas encontram satisfação.

Outro estudo pertinente é o realizado por Bastos (2009) intitulado “O Mal-estar Docente, o Adoecimento e as Condições de trabalho no Exercício do Magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG”. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais que teve por objetivo central “descrever e analisar as situações de mal-estar docente e os processos de adoecimento das professoras que atuam nos ciclos iniciais, das escolas públicas do Ensino Fundamental de Betim, Minas Gerais” (BASTOS, 2009).

A autora aponta como resultados que no grupo investigado havia a “ocorrência de um quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia”. Outras características relacionadas ao mal-estar também foram identificadas, tais como: “choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional, [...] rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária de voz”.

Segundo Bastos (2009) essas características de adoecimento têm relação com as condições de trabalhos dos professores investigados. Outro dado importante sobre causas do mal-estar docente deste estudo diz respeito “as mudanças no processo ensino-aprendizagem causadas pelo fim da seriação e a introdução dos ciclos de aprendizagem” (BASTOS, 2009) entre outros fatores. Esse dado é importante por mostrar que o processo de democratização do

acesso a escola causa uma sobrecarga ao professor, o que aumenta a possibilidade de adoecimento.

Outro estudo pertinente refere-se ao realizado por Miranda (2010) intitulado “O mal-estar do Professor em Face da Criança Considerada Problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação”. Trata-se de uma tese desenvolvida no âmbito o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que teve por objetivo, investigar o mal-estar do professor em face da criança considerada problema e em qual contexto de conhecimentos que interferem na relação professor-aluno-aprendizagem. A autora destaca que o estudo foi realizado com professores de crianças de sete a onze anos que atuam em três escolas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Para a autora, a problemática está posta no discurso de que a criança é considerada problema no momento em que o professor se vê destituído da função, bem como, que esta situação agrava a relação professor-aluno-aprendizagem. Tal discurso reforça o fracasso e contribui para as situações de mal-estar. É nessa perspectiva que Miranda (2010) aponta que “na contramão do discurso da ciência que segrega a subjetividade, a psicanálise aplicada à educação pode contribuir para que o sujeito não se aliene das propostas civilizatórias e possa encontrar na escola um lugar de enlaçamento social” (MIRANDA, 2010).

Outro estudo pertinente refere-se a pesquisa realizada por Pereira (2011) intitulada “Indicadores de Mal-estar Docente em Escolas Públicas Municipais de Salvador”. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa foi realizada com 35 professores de escolas da rede municipal e teve por objetivo central compreender o mal-estar docente a partir da identificação dos seus indicadores. Como resultados a autora aponta que apesar das adversidades, tais como, salário defasado, elevado número de carga horária semanal, excessivo número de alunos por sala, infraestrutura escolar inadequada, entre outros, ainda há professores que gostam do seu trabalho.

O estudo de Malacrída (2012) intitulado “Ser Professor no Contexto do Século XXI: representações sociais de professores” é uma dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista que teve por objetivo central “identificar as representações sociais de professores sobre o que é ser professor no contexto do século XXI e identificar as principais dificuldades, desafios e inquietações desses profissionais” (MALACRIDA, 2012). A autora aponta que o estudo foi realizado com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma pequena cidade da região de Presidente Prudente.

Como resultados da investigação realizada, Malacrida (2012) identificou a necessidade de investimento em programa de formação de professores para ajudar aos docentes construírem praticas pedagógicas que se adaptam a nova ordem social, pois segundo a autora, as tentativas de reformas educacionais têm fracassado e isso tem aumentado o sentimento de crise entre os docentes, propiciando o mal-estar docente. Segundo a autora, o investimento na profissionalização e valorização docente é importante para melhorar a qualidade da educação e combater a doença do mal-estar.

O estudo realizado por Cabral (2014) intitulado “O Processo de Adoecimento do Magistério Público Primário no Início do Século XX: indícios de mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930) é uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Trata-se de um estudo que investigou o processo de licenciamento docente e a saúde do professor em que foi analisado a situação de mal-estar docente, adoecimento e afastamento dos docentes das salas de aula dos grupos escolares mineiros no início do século XX.

A autora aponta que o estudo é importante para entender “as relações de trabalho instituídas nas reformas educacionais implantadas pelo governo mineiro nos anos compreendidos entre 1906 e 1930” (CABRAL, 2014, p. VIII), isso porque é nesse período que ocorre mudanças no processo de organização da escola pública primária. Segundo a autora, essas mudanças originaram afastamento das atividades dos docentes da época, isso por que os resultados mostraram que havia expressão do incômodo a que os professores foram submetidos no exercício da profissão no período em foco.

O estudo realizado por Rodrigues (2015) intitulado “Mal-estar Docente no Contexto Escolar a Partir da Percepção dos Professores” é uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, que teve como objetivo, compreender como ocorre na percepção dos professores o processo do mal-estar docente no contexto escolar. A autora descreve que o estudo foi realizado em duas escolas estaduais de ensino fundamental do município de Sorocaba – SP. Como resultados, a Rodrigues (2015) indica que para o grupo investigado o mal-estar docente está relacionado a vários temas, sendo eles: “desmotivação e indisciplina dos alunos, violência escolar, a extensa jornada de trabalho e a pressão provocada pelas avaliações externas” (RODRIGUES, 2015), e ainda ressalta que no que se refere as vivências no espaço escolar, o mal-estar está relacionado com o respeito do alunos com o professor e sobre as ordens recebidas da equipe gestora escolar.

As pesquisas apresentadas e discutidas são pertinentes, pois possibilitam mapear os estudos sobre a constituição do mal-estar dos professores alfabetizadores e/ou dos docentes que atuam no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere aos estudos em discussão, é possível apontar que não houve como objetivo central produzir investigações sobre o mal-estar dos professores alfabetizadores. Entretanto, destaca-se que no contexto da alfabetização como atividade profissional, somente foi desenvolvido o trabalho de Silva (2007), entretanto, o mal-estar docente não é um tema central da investigação, ele surge como resultado.

Mediante este cenário, fez-se necessário ainda, investigar se havia estudos que realizavam análise sobre a formação continuada de professores como forma de prevenção ao mal-estar docente. Assim, destaca-se que com o mesmo descritor e critérios, buscou-se centrar a atenção para identificar se havia trabalhos se configuram como propostas e/ou análise de programas para a prevenção ao adoecimento e ao mal-estar dos professores alfabetizadores e/ou que atuam anos iniciais do ensino fundamental. A partir deste novo direcionamento de pesquisa, destaca-se que a partir da leitura preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave, foi selecionado um total de 05 estudos. Os estudos selecionados são dissertações produzidas e de forma geral abordam sobre a formação de continuada relacionada a questões de saúde e bem-estar de professores. Abaixo, apresenta-se no quadro 11 os estudos selecionados:

Quadro 11 - Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem formação continuada para prevenção ao adoecimento e ao mal-estar docente.					
N.	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
01	2001	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Caminho para se Repensar a Formação de Professores: consequência de Burnout	GIACON, Beatriz Di Marco.
02	2005	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	Coração de Professor: os (des) encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica	RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da.
03	2007	Dissertação	Universidade Nove de Julho	Pedagogia do re-encantamento: Uma Intervenção Diferenciada na Formação Docente'	CAMOLEZ, João Carlos.
04	2007	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Formação de professores felizes: evitando a síndrome de	MARQUES, Soraia Nunes.

				burnout	
05	2011	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Grupo de Sensibilização e Criatividade: espaço de retomada de bem-estar/ autoimagem/ autoestima de educadores	CASTILHOS, Daniel Carneiro.

Fonte: elaborado pela autora

O estudo de Giacon (2001) intitulado “Caminho para se Repensar a Formação de Professores: Síndrome de Burnout” é uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo teve por objetivo central, analisar as implicações e as consequências do mal-estar e da Síndrome de Burnout sobre o trabalho docente. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre a temática da formação de professores com relação ao mal-estar e a Síndrome de Burnout.

Como resultados, a autora destaca que a formação de professores contribui para prevenir, minimizar e administrar os sintomas que provocam o mal-estar e a Síndrome de Burnout. Giacon (2001) destaca que sua pesquisa é uma possibilidade que oferece subsídios para pensar a prevenção do mal-estar nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa de Ressurreição (2005) intitulada “Coração de professor: os (des)encantos do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica” é uma dissertação produzida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de um estudo que teve por objetivo central, compreender como os fatores que desencadeiam o esgotamento emocional e a falta de envolvimento pessoal na atividade docente levam o professor ao mal-estar e a perda de sentido e desencanto com a prática profissional. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores da rede pública de ensino médio na cidade de Salvador-Bahia.

Como Resultados, Ressurreição (2005) aponta que as atividades lúdico-corporais no âmbito da formação de professores são uma estratégia que contribuem para o enfrentamento das dificuldades que são encontradas no cotidiano do ofício pedagógico, isso por que, segundo a autora destaca, possibilitam a ampliação da consciência dos indivíduos, bem como atuam no equilíbrio afetivo-energético. A partir dos resultados, a autora destaca que os resultados evidenciam a necessidade de se pensar políticas direcionadas para a formação de professores e para a prevenção de doenças ocupacionais.

Camolez (2007) realizou o estudo intitulado “Pedagogia do Re-encantamento: uma intervenção diferenciada na formação docente”. Trata-se de uma dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e teve por finalidade, analisar os impactos de uma formação de professores realizada em uma escola municipal da periferia de São Paulo.

Como resultados, Camolez (2007) destaca que as contribuições promovidas pela intervenção centraram-se na promoção de mudanças quanto ao enfrentamento e superação do mal-estar dos professores. Assim, o autor destaca que a realização da formação possibilitou aos professores um melhor desempenho pedagógico a partir dos encontros formativos.

O estudo realizado por Marques (2007) intitulado “Formação de professores felizes: evitando a Síndrome de Burnout” é uma dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Trata-se de um estudo bibliográfico que teve como objetivo central, investigar os fatores de mal-estar dos professores que se manifesta na forma de Síndrome de Burnout. Como Resultados, a autora destaca que o enfrentamento dos desafios fortalece os docentes, levando-os a desenvolver nível satisfatório de equilíbrio físico e mental. Sobre os enfrentamentos, destacam-se a necessidade de diálogo, atualização constante para a apropriação de ferramentas necessárias para o trabalho e o significado que os docentes dão ao trabalho.

O estudo realizado por Castilhos (2011) intitulado “Grupo de sensibilização e criatividade: espaço de retomada do bem-estar/autoimagem/autoestima de educadores”. Trata-se de uma dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que teve por interesse central, buscar compreender qual a contribuição do Método de Grupo de Sensibilização e Criatividade GSC (SPIEKER, 2009) para o bem-estar, a autoimagem e a autoestima dos professores. Como resultados, Castilhos (2011) destaca que este modelo de formação baseia-se na criação de cenas e personagens que dão vida a seu sofrimento. Assim, o autor indica que por meio da sensibilização e da criatividade é possível contribuir para redefinir, conjecturar e ressignificar o mal-estar do grupo participante.

As pesquisas apresentadas e discutidas são pertinentes, pois possibilitam mapear os estudos sobre a formação continuada como uma possibilidade de prevenção do mal-estar dos professores. No que se refere aos estudos em discussão, é possível apontar que não houve como objetivo central produzir investigações sobre a formação continuada como prevenção ao mal-estar dos professores alfabetizadores.

A terceira etapa da pesquisa do estado do conhecimento diz respeito à utilização do descritor “professor alfabetizador” com aspas. Foi encontrado um total de 352 estudos realizados. De forma geral, os trabalhos disponibilizados no banco de dados investigado versavam sobre várias temáticas ligadas ao termo pesquisado, conforme apresentado no quadro 12.

Quadro 12 – Trabalhos com investigações que envolvem eixos temáticos não selecionados nesta pesquisa		
ORD.	EIXO TEMÁTICO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
01	As políticas de formação continuada para professores alfabetizadores por meio de programas nacionais, estaduais e/ou municipais (PROFA; Pró-Letramento; PNAIC; entre outros)	140
02	As concepções docentes sobre alfabetização/letramento/leitura/aprendizagem	41
03	A prática e a questão dos métodos e materiais didáticos para a alfabetização	43
04	As políticas de avaliação sobre o/no processo de alfabetização/implantação do ciclo/bloco de alfabetização	11
05	Alfabetização de jovens e adultos	24
06	Alfabetização em contexto de educação do campo	07
07	A currículo da formação inicial de professores	14
08	Alfabetização em contexto de educação inclusiva/especial	06
09	Formação continuada em serviço (intervenção/pesquisa-ação/formação) e a constituição da identidade profissional/desenvolvimento profissional	25
10	Outras temáticas	08
11	Trabalhos relacionados e não localizados na página da biblioteca/depositório da Universidade/ anterior à Plataforma Sucupira	23
12	“trabalhos selecionados”/ sobre o professor alfabetizador como pessoa (sensações/emoções/sentimentos/percepções dos professores sobre o trabalho e a saúde)	10
	Total de trabalhos desconsiderados	352

Fonte: elaborado pela autora

No item 09 do quadro 12, que tem como eixo a questão da “Formação continuada em serviço (intervenção/pesquisa-ação/formação) e a constituição da identidade profissional/desenvolvimento profissional”, destaca-se que as pesquisas tinham como interesse, de forma geral, investigar e analisar as pesquisas do tipo intervenção, pesquisa-ação e pesquisa-formação como possibilidade para constituição da identidade profissional e o desenvolvimento profissional. Ao analisar estes estudos, não foram percebidas aproximações com as temáticas da saúde docente, da promoção do bem-estar e/ou prevenção do mal-estar ou adoecimento no âmbito do exercício da profissão.

Após uma avaliação preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos disponibilizados, foi selecionado para um estudo mais aprofundado o total de 10 trabalhos, apresentados no quadro 13. Para selecionar os trabalhos foram considerados como critério os estudos que tivessem como centralidade da investigação o professor como pessoa, ou seja, as sensações, emoções, sentimentos e percepções dos professores sobre o trabalho, bem como, a saúde docente, a satisfação com o trabalho e sua relação com o desenvolvimento profissional no âmbito da alfabetização.

Quadro 13- Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem ao professor/a alfabetizador/a e sua relação com a saúde docente, suas percepções, emoções, sentimentos, satisfação e desenvolvimento profissional no âmbito da alfabetização.					
N.	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1	2006	Dissertação	Universidade Do Vale Do Itajaí	Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras.	LINHARES, Elisangela Vieira.
2	2008	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada	ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim.
3	2008	Dissertação	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos - A experiência do programa "Letra e Vida" em Piracicaba'	CALIL, Rosana.
4	2013	Tese	Universidade Estadual De Campinas	O que muda, quando tudo muda? Uma análise sobre a organização do trabalho de professores alfabetizadores	RIGOLON, Walkiria De Oliveira
5	2013	Tese	Universidade Federal De São Carlos	Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem : contribuições de casos de ensino'	DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati
6	2013	Dissertação	Universidade Federal Da Grande Dourados	Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de dourados-ms	POTT, Francielle Priscyla
7	2015	Dissertação	Universidade Metodista De Piracicaba	O trabalho docente e os programas de formação continua para professores alfabetizadores	SOUZA, Tatiana Palamini
8	2016	Dissertação	Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul	Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas	MENEZES, Catia Soares Madaleno
9	2017	Dissertação	Universidade	A alfabetização e os desafios	FERREIRA, Zeni

			Metodista De São Paulo	para o professor recém-formado	de Oliveira Muniz
10	2017	Tese	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras	HOCA, Liliamar.

Fonte: elaborado pela autora

Os estudos relacionados e descritos no quadro acima foram selecionados por permitirem realizar o mapeamento das pesquisas realizadas sobre as temáticas que envolvem os professores alfabetizadores como pessoa nas pesquisas científicas realizadas no âmbito da educação. A partir de leituras prévias sobre os estudos realizados, não foi possível identificar nenhum estudo que investigasse o bem-estar ou o mal-estar dos professores alfabetizadores especificamente, somente há indícios de que o desenvolvimento da atividade profissional dos docentes alfabetizadores sofre tensões e que estas possíveis tensões inferem na saúde docente.

Linhares (2006) realizou o estudo intitulado “Marcas da memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí que tinha como objetivo investigar as trajetórias identitárias dos professores alfabetizadores das Séries Iniciais da cidade de Balneário Camboriú/SC, a partir de seus relatos de vida, numa perspectiva de construção sócio-cultural, focalizada nas diversas relações que estes vivenciaram nos espaços e tempos diferenciados do seu saber pedagógico. O um estudo foi realizado por meio da metodologia da História Oral com realização de entrevistas e teve como sujeitos colaboradores nove professoras alfabetizadoras aposentadas da cidade de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina.

Linhares (2006) aponta como resultados que a constituição das identidades ocorre por meio de um movimento cambiante, circular e transitório, ou seja, que as trajetórias profissionais das docentes foram moldando-se, modificando-se a partir das vivências (instáveis e permanentes) tanto no âmbito prática pedagógica, bem como nos modos de pensar e viver de cada indivíduo. Para a autora, os relatos de vida apontaram que a identidade docente infere no modo como o docente realiza e enxerga sua atividade profissional, o processo de ensino-aprendizagem, o ensinar, isso por que a identidade profissional compreende os conhecimentos da vida, os saberes personalizados e as competências necessárias para a prática educativa. A autora aponta ainda que a identidade profissional não se desprende da história de vida familiar e escolar dos professores alfabetizadores, ou seja,

[...] o EU professor com o EU pessoal, estavam tão interligados, que as professoras não conseguiam se ver como apenas um EU, mas se viam como professora, mãe, esposa, enfim os papéis sociais eram entrecruzados. Nas narrativas encontram-se momentos que causaram um certo sofrimento para estas professoras. E um destes que foi significativo, também foi superado com o auxílio de um sentimento que acompanha a carreira docente o prazer de ensinar (LINHARES, 2006, p. 10)

Altobelli (2008) realizou o estudo intitulado “As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada”. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de São Paulo, que teve por objetivo, investigar as insatisfações dos professores alfabetizadores mediante os cursos de formação continuada e a ineficácia desses cursos em promover mudança na prática docente desses professores. O estudo foi realizado por meio de entrevista com três professoras que participaram das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a partir da década de 1990, ou seja, dos Programas Alfabetização Teoria e Prática, Por Trás das Letras e, Letra e Vida.

Com o estudo, Altobelli (2008) mostrou que o estudo identificou como alerta sobre os cursos, pois estes não levam em consideração o processo de significações das experiências e a produção de saberes docentes. Com este estudo, os dados relevaram que há tensões envolvidas na atividade profissional das professoras alfabetizadoras e essas tensões diversas implicam sobre a saúde docente, na “insatisfação e desgastes, a auto-estima do professor se deteriora. O estresse contribui para que o profissional tenha complexo de culpa e sinta-se fracassado diante do compromisso profissional assumido” (ALTOBELLI, 2008, p. 68). Tal resultado mostra então que as formações oferecidas não auxiliaram na saúde docente, bem como não possibilitam e não promoveram a autonomia dos profissionais alfabetizadores na prática educativa.

Calil (2008) realizou a pesquisa intitulada “No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos – a experiência do Programa “Letra e Vida” em Piracicaba”. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. O estudo foi realizado com um grupo de professores que participaram do programa de formação Letra e Vida na cidade de Piracicaba no ano de 2007. O objetivo da pesquisa foi investigar a trajetória dos professores durante a realização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida” visando identificar as variáveis que contribuíram ou dificultaram para a prática educativa centrada na alfabetização por meio de textos.

Como resultados da pesquisa, Calil (2008) aponta que as propostas de formações continuadas que oportunizam aos docentes conhecer as distintas e diferenciadas propostas didáticas como as que foram apresentadas durante o programa de formação de professores alfabetizadores Letra e Vida contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais necessárias para a prática educativa do professor alfabetizador, isso por que segundo a autora, os encontros dos professores na formação, possibilitaram o compartilhamento de experiências da prática educativa, permitindo o exercício de sistematização sobre a ação e a reflexão sobre a prática. A autora aponta ainda que no âmbito da formação continuada, a metáfora “olho do furacão” refere-se há representação de que apesar das “turbulências, dúvidas e incertezas profissionais, é aí que moram nossos sonhos de educadores que pretendemos ser” (CALIL, 2008, p. 72).

Rigolon (2013) realizou um estudo que resultou em uma tese intitulada “O que muda, quando tudo muda? Uma análise sobre a organização do trabalho de professores alfabetizadores”. A tese foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas e teve como objetivo geral, compreender as alterações na organização do trabalho de professores alfabetizadores, analisando como os docentes interagem com a reorganização de sua atividade e com a inserção de novas formas de gerenciamento da educação, aqui compreendidas como efetivas forma de controle, instauradas pelo estabelecimento de metas, pela promoção por mérito, por avaliações externas, pela reorganização curricular, além das ações de intervenção direta em sala de aula. O objeto de estudo foram os professores em exercício e aposentados, bem como profissionais da educação vinculados a secretaria de educação do Estado de São Paulo.

Como resultados, Rigolon (2013) aponta que a pesquisa mostra que o trabalho dos professores em anos iniciais do Ensino Fundamental tem se deparado com novas demandas e formas de controle e que estas têm incidido em uma crescente precariedade nas relações de trabalho dos professores. Como um reflexo desta situação decorrência da precariedade do trabalho dos professores, desencadeou-se pressões e tensões até então inéditas neste campo do trabalho docente alfabetizador.

Outro importante estudo foi realizado por Domingues (2013). Trata-se de uma tese de doutorado intitulada “Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino” que foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. O estudo teve por objetivo analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por

professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, enquanto possibilidade formativa e investigativa.

A pesquisa realizada pela autora mostrou um como se deu a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes ao fazerem usos de casos de ensino e de métodos de casos, enquanto ferramenta formativa e investigativa propulsora de processos reflexivos sobre os conhecimentos da docência. O estudo foi realizado com dezesseis professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º, 2º e 3º ano) no âmbito do curso de formação continuada “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – Professores Alfabetizadores” com proposta de pesquisa e intervenção realizada por meio de suporte eletrônico on-line “Portal dos Professores da UFSCar.

Com a pesquisa, Domingues (2013) aponta que os resultados sinalizaram que os estudos de casos potencializam a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo a autora, as estratégias de análise e elaboração de casos de ensino possibilitam aos professores alfabetizadores produzir análises reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem, permitindo aos docentes um processo reflexivo sobre a prática educativa em que foram expostas as dúvidas, as certezas e as contradições que orientam e caracterizam a prática profissional das alfabetizadoras.

Pott (2013) realizou a pesquisa intitulada “Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados – MS”. Esta pesquisa foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e teve por objetivo geral, analisar os usos locais da Provinha Brasil, buscando compreender a regulação que se materializa especificamente na gestão sistêmica e escolar da alfabetização em face da meta nacional de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

Como resultados da pesquisa, a autora apontou que a avaliação “Provinha Brasil” foi implementada de forma impositiva, bem como, não levou em consideração as discussões locais sobre a alfabetização. Tal evento, segundo a autora, gerou constrangimentos e posicionamentos negativos de professores alfabetizadores sobre esta política de avaliação dos estudantes. Desta forma, Pott (2013) evidencia que a não apropriação dessa avaliação na gestão da alfabetização, sua redução à mensuração do desempenho dos alunos e surgimento de adequações curriculares em favorecimento ao teste, inferiram na regulação do trabalho docente por meio dos resultados, sobrepondo-se à gestão de aspectos didático e metodológicos da alfabetização e da articulação das políticas beneficiárias da alfabetização, gerando tensões e intensificação na atividade docente.

O trabalho realizado por Souza (2015) intitulado “O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores” é uma dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba e teve por objetivo central, analisar a concepção de trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental que investigou no período de 2003 à 2014 a concepção de trabalho docente presente nos seguintes Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: Profa (nome do programa em âmbito nacional)- Letra e Vida (como ficou conhecido apenas no estado de São Paulo); Programa Toda Criança Aprendendo – Programa de apoio à Leitura e Escrita (PRALER); Programa Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever e o Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), bem como documentos oficiais referentes a esses programas, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) através de seus sites na internet.

Em sua pesquisa, Souza (2015) aponta como resultados, que os programas de formação continuada propostos pelas políticas nacionais são responsáveis pela intensificação, precarização e autointensificação do trabalho docente, isso por que, são dispositivos de controle do trabalho docente, bem como, que os docentes tem sido responsabilizados pelos resultados positivos em relação à aprendizagem dos alunos, o que para a autora, é responsável pela incidência de sensação de desconforto entre os profissionais docentes.

Menezes (2016) realizou o estudo intitulado “Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas”. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e teve como objetivo geral, investigar a formação docente centrada na escola e desenvolvida de forma colaborativa e o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes no município de Lagoa Santa/GO. Trata-se de um estudo empírico que teve como metodologia, narrativas autobiográficas.

Menezes (2016) destaca como resultados da pesquisa, a principal preocupação do grupo investigado refere-se quanto à necessidade de estruturação de um trabalho sistemático que incorpore as diferentes teorias. Segundo aponta a autora, os docentes investigados procuram articular as concepções teóricas aprendida no âmbito da Universidade junto a realização do trabalho educativo cotidiano realizado na escola. Outro dado relevante da pesquisa de Menezes (2016) refere-se aos sentimentos e percepção dos professores alfabetizadores iniciantes, pois segundo a autora, eles evidenciaram ter enfrentado momentos de ansiedade e solidão ao iniciar a carreira, pela preocupação em saber se iriam ou não ter

êxito em sua profissão, bem como, que o grupo de estudos foi apontado pelos professores como sendo um elemento amenizador dessa situação, pois possibilitaram ampliar o campo teórico e a interação com colegas de trabalho, gerando vínculos de afetividade entre os profissionais no ambiente escolar, que favorecem a constituição da identidade profissional do alfabetizador.

Ferreira (2017) realizou a pesquisa intitulada “A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado”. Trata-se de uma dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e teve por objetivo, investigar quais os desafios os enfrentados pelos professores alfabetizadores recém-formados na prática alfabetizadora. Como Resultados Ferreira (2017, p. 9) aponta que os resultados mostraram que os desafios dos professores investigados se concentram nas seguintes questões: no processo formativo indicando uma formação inicial fragilizada que acaba distanciando a teoria da prática, estágios realizados com lacunas nas supervisões, currículo de formação com mais ênfase nas teorias do que nas práticas/metodologias alfabetizadoras e descontinuidade das políticas de formação continuada; nas condições de trabalho ao mostrar salas de aulas com muitos alunos, falta de acompanhamento no planejamento, bem como, inexistência de um projeto político pedagógico que oriente o professor-alfabetizador recém-formado em seu fazer.

Outra importante pesquisa foi realizada por Hoça (2017) intitulada “Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Trata-se de uma tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Paraná e teve por objetivo, compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

Como resultados da pesquisa, Hoça (2017) aponta que foi possível identificar os a constituição do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras a partir da caracterização dos seguintes elementos:

- a) os laços de parentesco são as primeiras forças a impulsionar a escolha pela profissão seguidas pelas forças produzidas pelo modelo de trabalho imposto ao magistério pela sociedade, que vê a docência como atividade feminina; b) as relações estabelecidas com os alunos são ao longo da trajetória profissional se constituem como laços geracionais; c) a permanência como professoras alfabetizadoras é influenciada pelas evidências da aprendizagem na alfabetização e as ideias históricas relacionadas a vocação e ao imperativo do afeto feminino com as crianças; d) os laços profissionais tem relevância no processo, pois a presença de outro profissional auxiliando na prática possibilita transformações no fazer do professor; e) as professoras alfabetizadoras transformam o significado de experiência em guia da ação prática do alfabetizador; f) os processos formativos ao longo da trajetória profissional se constituem como laços simbólicos, produzindo os

conhecimentos da professora alfabetizadora; g) laços contextuais da profissão marcam momentos de transformação no desenvolvimento profissional, constituídos nas e pelas relações estabelecidas no grupo; h) a prática, a leitura e as vivências culturais e históricas presentes no currículo encaminham para princípios de formação para professores alfabetizadores (HOÇA, 2017, p.7).

Ainda segundo a autora, os elementos que constituem o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras são produzidos por meio de um processo que perpassa pela prática docente, pela formação (inicial e continuada) para o exercício do magistério e pelas aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, bem como pelas vivências e experiências pessoais e profissionais, pelas necessidades e dificuldades, assim como, pelas relações que são “[...] estabelecidas em diferentes grupos sociais produzem figuras de ligação, que originam determinados ‘laços’ e passam a constituir o processo”, ou seja, por todos os movimentos que integram a vida docente” (HOÇA, 2017, p. 7).

Os estudos acima discutidos são importantes para pensar a questão do desenvolvimento profissional da atividade docente alfabetizadora no que se refere as percepções, sentimentos, emoções, bem como as questões vinculadas a saúde docente. Sendo assim, a partir da breve análise, destaca-se que os trabalhos não tinham por objetivo central investigar a saúde docente, o bem-estar ou o mal-estar. Entretanto, verifica-se que alguns resultados apontam que há tensões e intensificação da atividade docente, bem como que estas tensões e intensificações têm influenciado para a questão do estresse e da insatisfação dos professores, fatores que são desencadeadores de mal-estar e bem-estar docente.

2.2 O conhecimento produzido sobre a temática e as lacunas evidenciadas.

A partir do mapeamento dos estudos sobre o bem-estar e a formação continuada de professores no Brasil, é possível perceber que ainda há necessidade de se investigar como a formação continuada pode ou não contribuir para o desenvolvimento de práticas profissionais com percepção e vivência de bem-estar no contexto da atividade docente de professores alfabetizadores.

Mediante os estudos que investigam as propostas de formação como uma possibilidade para ampliar o bem-estar docente, é possível perceber que, de uma forma geral, todos inferem que a formação continuada de professores é uma possibilidade para ampliar e/ou promover o bem-estar de professores. Entretanto, é possível perceber que investigar a

organização de programas de formação continuada para promoção do bem-estar não é a centralidade de todos os estudos. Sendo assim, destacam-se os estudos de Sampaio (2008) que propõe e realiza a aplicação de um programa que visa a promoção do bem-estar para professores da educação básica; Fossatti (2009) propõe um programa de logoformação como possibilidade de potencialização e produção do sentido; Zambon (2014) com a indicação de que programas de formação favorecem o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para o estresse e para prevenção do adoecimento; Zacharias (2012) ao propor o desenvolvimento de oficina formativa que se mostrou importante para diminuir o mal-estar e promover o bem-estar; bem como os estudos de Tolfo (2017); Zalla (2015); Santiago (2019); Wandscheer (2012) e Mendes (2011) ao qual também evidenciam que o processo de formação continuada contribui para prevenir o adoecimento e promover o bem-estar.

No que se refere aos estudos sobre a constituição do mal-estar dos professores alfabetizadores e/ou dos docentes que atuam no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, as pesquisas localizadas indicam que não houve como objetivo central produzir investigações sobre o mal-estar dos professores alfabetizadores. Entretanto, destaca-se que no contexto da alfabetização como atividade profissional, somente foi desenvolvido o trabalho de Silva (2007), entretanto, o mal-estar docente não é um tema central da investigação, ele surge como resultado.

Verificou-se ainda a questão do desenvolvimento profissional da atividade docente alfabetizadora no que se refere às percepções, sentimentos, emoções, bem como as questões vinculadas a saúde docente. A partir dos estudos levantados, destaca-se a pesquisa de Hoça (2017) que investigou e caracterizou os elementos da atividade docente. É preciso refletir ainda que no contexto das investigações sobre os professores alfabetizadores, os trabalhos produziram investigações destinadas a investigar especificamente a saúde docente, o bem-estar ou o mal-estar. Entretanto, os resultados destes estudos mostraram que há tensões e intensificação da atividade docente, bem como que estas tensões e intensificações têm influenciado para a questão do estresse e da insatisfação dos professores, fatores que são desencadeadores de mal-estar e bem-estar docente.

O estado do conhecimento mostra um cenário em que o exercício da profissão ainda não foi investigado em todos os aspectos, pois não foram identificados estudos publicados que investigou especificamente a constituição de propostas de intervenção na formação continuada para promoção do bem-estar e/ou a prevenção do mal-estar de professores alfabetizadores. Sendo assim, esta é uma proposta de investigação pertinente por que vai

permitir identificar como se constituem as situações de bem-estar e/ou mal-estar no âmbito do trabalho de professores alfabetizadores.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo tem por finalidade, discutir em três tópicos as questões da formação e do trabalho dos professores alfabetizadores. O primeiro tópico apresenta as discussões inerentes à formação de professores alfabetizadores no Brasil contemporâneo, a partir do marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. O segundo tópico apresenta reflexões sobre o trabalho dos professores alfabetizadores, O terceiro tópico problematiza o trabalho dos professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ji-Paraná – RO.

3.1 A formação de professores alfabetizadores no Brasil Contemporâneo.

Um importante dispositivo sobre a questão da legalidade do processo educativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu Art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1º). A educação escolar deve ocorrer predominantemente em instituições próprias para ensino, ou seja, instituições com finalidade exclusiva para ensino, e ainda, que a abordagem da escolarização deve ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Estabelece ainda que a educação escolar pública deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade na forma de educação básica e organizada entre pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, Art.4º, Inciso I).

No que se refere ao processo de alfabetização, A LDB 9394/96 indica que no que se refere ao processo de escolarização, o ensino fundamental deve ter duração mínima de 9 (nove) anos e dentre outras habilidades, proporcionar “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o predomínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, Art. 32, Inciso I).

Sobre a formação de professores para a alfabetização a LDB 9334/96 infere em seu Art. 62 que a habilitação exigida para atuar na educação básica compreende que os profissionais devem possuir curso de nível superior, em curso de licenciatura plena. Admite ainda como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 62, 1996). O Art. 64 garante que tanto o processo de formação inicial quanto o processo de formação continuada nos diversos níveis deverá ser oferecida pelos institutos de ensino superior.

No que se refere a valorização dos professores, o Art. 67 desta referida legislação estabelece que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 67, 1996). Assim, garante-se aos docentes atuantes na carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 67, 1996)

A partir desta legislação, verifica-se que há uma organização quanto ao processo de formação, entretanto, ainda se admita o processo de formação em nível médio para a formação de professores para os anos iniciais e a educação infantil. No que se refere a valorização, observa-se uma preocupação quanto a questão salarial, aperfeiçoamento continuado, carga horária destinada a estudos, planejamento e avaliação, condições de trabalho adequadas, entre outras questões.

Outra importante legislação que orienta as políticas públicas para a educação é a Lei nº. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação que tem por vistas acompanhar o

cumprimento do Art. 214 da Constituição Federal de 1988. São diretrizes do PNE, (BRASIL, PNE, art. 2º)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A respeito da alfabetização, o PNE estabelece como meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Para acompanhar o desenvolvimento desta meta, foram estratégias específicas. São elas

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

As estratégias propostas para a meta 5 do Plano Nacional de Educação indicam que há uma preocupação com a questão das estratégias metodológicas, da formação de professores inicial e continuada, quanto ao atendimento da diversidade no âmbito escolar, bem como sobre a implantação de processos de avaliação.

Entretanto, faz-se necessário apontar que no contexto histórico de constituição da garantia e do direito à educação para todos, é preciso destacar que o processo de alfabetização envolve embates nas concepções de caráter teórico e metodológico. Assim, passa-se a discutir sobre como o trabalho docente, na alfabetização, “deve” ser realizado?

Entende-se que a alfabetização é um processo que vai muito além de somente ofertar a aprendizagem da escrita apenas pela aquisição das letras e grafemas da língua, mas sim possibilitar a percepção dos vários significados que permeiam a escrita, pois “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significado por meio do código escrito”. (SOARES, 2017, p.18). A partir destas reflexões sobre a alfabetização, é preciso pensar então quais são as tarefas inerentes ao trabalho pedagógico do docente para conseguir tornar os estudantes indivíduos com habilidades de leitura e escrita.

No que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, é possível verificar que na história da constituição do processo de aprendizagem, acreditava-se que a alfabetização envolvia a aquisição do código escrito. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever estava vinculado ao domínio de “técnicas de codificação e decodificação” (FERREIRA et al, 2013, p.179) da língua. Nesse sentido, Ferreira et al (2013) aponta que “a leitura e a escrita praticadas na escola eram padronizadas, dando ênfase à memorização das letras, sílabas e palavras sem significado” (FERREIRA et al, 2013, p.179).

A respeito do início da escolarização sistematizada no Brasil, Mortatti (2006) aponta que é no contexto da proclamação da república que a educação ganha “destaque como uma das utopias da modernidade” (MORTATTI, 2006, p. 02), pois segundo esta autora, é no ambiente escolar que se inicia a institucionalização

[...] para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas” (MORTATTI, 2006, p. 02).

Desde o processo de implantação da alfabetização, tornar a criança leitora e escritora tem se mostrado um desafio. Tem havido muitos discursos sobre a eficácia dos métodos de alfabetização que vem sendo utilizados desde a sua implantação. A esse respeito, Mortatti (2006) aponta que

[...] o que hoje denominamos de “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2006, p. 03).

Mediante ao cenário de fracasso do processo de ensino da leitura e da escrita são observados esforços na tentativa de superar esta situação. Há sobre a questão dos métodos de alfabetização existentes para o processo de ensino da leitura e da escrita discussões teóricas que abarcam, desde métodos de posições tradicionalistas de ordem sintética, a métodos de posições construtivistas como a psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) de ordem analítica. A problemática do sucesso no processo de alfabetização é ainda uma discussão da atualidade.

A escolha do método a ser utilizado é antes de tudo uma disputa conceitual. Essas disputas conceituais sobre a opção por qual método de alfabetização devem ser tomadas como fundamento no processo de ensino da leitura e da escrita ainda persiste no contexto educacional. Todo esse conjunto de discussão em torno do sucesso na alfabetização recai sobre a eficiência ou ineficiência do trabalho docente, produzindo possíveis situações que provocam o bem-estar ou mal-estar nos professores.

No contexto atual, não se pode deixar de notar que o debate sobre a alfabetização foi recentemente adensado pela publicação da chamada Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do decreto nº 9.765 de 11 de Abril de 2019. Ressalta-se a falta de uma discussão ampla sobre a temática, tanto nas instituições formadoras, como junto aos profissionais alfabetizadores. É possível apontar que esta PNA/2019 não sistematiza experiências exitosas sobre o fazer alfabetizador, criando um vácuo entre as discussões realizadas até o momento e as idealizações nem sempre fundamentadas.

Partindo dessa situação e considerando a questão da alfabetização, as atividades realizadas influem sobre a importância de produzir reflexões dessa natureza que busque expressar qual é a ordem teórica que sustentam a aquisição da língua escrita pelas crianças de modo a não apenas orientar políticas públicas e decisões sobre este processo, mas ampliar nossa compreensão do fator teórico na formação de professores e professoras.

As políticas de acesso ao processo de escolarização que reconhecem o direito a educação, bem como as disputas conceituais e metodológicas são elementos condicionantes que inferem sobre o processo formativo docente, isso por que implicam em políticas de formação dos professores. A formação de professores é um dos elementos que possibilitam aos professores adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para iniciar profissionalmente sua carreira como docente. Partindo desse pressuposto, reflete-se sobre o processo histórico sobre a formação de professores.

No que se refere ao processo de formação de professores, destaca-se que este é dos elementos que constituem o desenvolvimento profissional, isso porque ampara os docentes para a construção de conhecimentos e saberes inerentes a prática educativa e também, para promover as estratégias de enfrentamento aos desafios da atividade docente necessárias para a vivência do bem-estar com a realização do trabalho educativo. Sobre a formação de professores e o novo papel dos professores no contexto das mudanças sociais, Gentilini e Scarlatto (2015) afirmam que

[...] as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para eles possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais da contemporaneidade e que isto tem muito a ver com o descompasso entre a sua formação inicial e a realidade da educação e da escola (GENTILINI; SCARLATTO, 2015, p. 15).

Para estes autores a formação continuada é uma possibilidade para que os docentes possam, no âmbito do início da atividade docente, enfrentar o choque de realidade produzido pelas eventuais falhas do processo formativo inicial, ou seja, ao iniciarem “as suas carreiras profissionais, e, em segundo lugar, estejam preparados para entender as mudanças e as inovações que estão ocorrendo na educação e no ensino” (GENTILINI; SCARLATTO, 2015, p.15).

É no âmbito da formação de professores que os docentes poderão ultrapassar a justa posição que levam a crise da educação, da identidade profissional e das situações estressoras que incidem na saúde docente, ou seja, ela possibilita aos professores, “[...] repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (CANDAUI, 2014, p. 37). Assim, a mudança de postura requer que os professores assumam que há uma necessidade de transformação, no sentido de que eles podem e devem redefinir tantos os objetivos educacionais, como também as finalidades do currículo que contempla o contexto escolar da sociedade contemporânea.

No âmbito do acesso ao processo de escolarização, a organização escolar precisa que os profissionais estejam preparados para desenvolver a prática educativa. Para que isso ocorra é necessário um processo que viabilize pela formação de professores os conhecimentos e saberes inerente a prática educativa. A formação de professores é um caminho pelo qual os professores são impelidos a desenvolver os conhecimentos e habilidades inerentes ao desenvolvimento da prática educativa. Sobre os saberes docentes, uma importante contribuição é realizada por Tardif (2002) ao inferir que são vários os motivos que o caracterizam-no como sendo um saber social. Dentre os motivos, destaca-se a questão da formação comum como estrutura de partilha de um determinado grupo de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da atividade docente, ou seja, a fala do autor ao indicar que o saber é social quando

[...] é partilhado por um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamento e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. (TARDIF, 2002, p.12).

Outro destaque importante do autor a ser realizado refere-se a socialização profissional, isso por que, Tardif (2002) infere que o saber social é também adquirido em espaço de socialização da profissão, onde os docentes incorporam, modificam, adaptam “[...] em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 14), ou seja, para o autor, os saberes docentes não são um

[...] conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2002, p. 14).

Os destaques do autor são importantes por permitir refletir que os saberes docentes não são construtos exclusivos do processo formativo/acadêmico, mas um processo que se consolida por meio de um processo no âmbito do exercício profissional e de partilha de experiências, dos saberes próprios de cada docente, ou seja, a materialidade do saber docente se dá “[...] através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p. 16).

Sobre o processo de desvalorização da profissão docente, destaca-se que ele é fortemente marcado por perspectivas que revelam um determinado modelo de formação que tem como objetivo a formação de um determinado perfil de profissional. Dependendo do modelo de formação é desenvolvida a ideia que leva a generalizações e culpabilização do indivíduo docente como responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno no processo educativo. Essa responsabilização do docente como culpado reforça o processo de desvalorização da profissão docente.

Oliveira (2013) infere que a desvalorização da profissão docente é impactada por vários fatores, dentre eles, baixa remuneração, condições de trabalho precárias que pode afetar a saúde docente, o processo de intensificação do trabalho docente, a incidência de novas funções e responsabilidades no âmbito escolar, crescente pauperização dos professores e de seus alunos, as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares os resultados escolares, entre outros.

Nogueira e Bock (2015) evidenciam que a formação de professores deve ser desenvolvida com base em uma dimensão sócio-política, onde se deve buscar romper com a naturalização da educação enquanto processo, e com a finalidade que tem sido definida a partir do desenvolvimento do sujeito. Para as autoras, a formação docente tem deixado de lado questões relevantes, tais como a

[...] relação do processo educacional com os interesses da sociedade, seus problemas e suas urgências têm ficado fora dos muros acadêmicos. Isto tem gerado processos educacionais ideológicos que ocultam a contribuição das instituições de ensino e dos professores para a manutenção ou transformação social (NOGUEIRA; BOCK, 2015, p.97).

No âmbito da formação de professores, a teoria crítica implica no desenvolvimento formativo para uma atuação profissional que busque a ação pedagógica reflexiva. É por meio de um processo formativo crítico que se poderá romper com a lógica reprodutiva, massificadora e alienante que vem sendo estabelecida nas formações de professores, ou seja, que se pode apontar “[...] para um determinado tipo de sociedade e incentivando determinado tipo de sujeito de cidadão” (NOGUEIRA, BOCK, 2015, p. 101).

Concorda-se com Hoça (2019) quando a autora aponta que o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores é decorrente de “[...] um processo contínuo, dinâmico, inter-relacionado às questões de formação e condições de exercício da profissão” (HOÇA, 2019, p. 475). A autora infere ainda que na perspectiva do desenvolvimento profissional docente “[...] as aprendizagens e experiências do professor, a inserção e o

envolvimento nas atividades de ensino têm uma relação com o tempo de vida e de profissão” (HOÇA, 2019, p. 475).

No que se refere aos elementos que constituem desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores com o trabalho, a partir do estudo desenvolvido por Hoça (2019) destaca as relações de afeto docente, as evidências da aprendizagem na alfabetização, a falta de experiência, as condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Sobre as relações de afeto, Hoça (2019) infere que no âmbito da formação de professores este elemento surge como uma possibilidade de entendimento de que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem tendo como alicerce as teorias psicológicas (séc. XX) proporcionando aos professores conhecimentos de que deveriam assumir “uma postura tolerante, carinhosa e cuidadosa com as necessidades das crianças” (HOÇA, 2019, p. 479). No que se refere ao elemento da evidência de aprendizagem na alfabetização, a autora destaca que é um processo decorrente da percepção que envolve uma atividade docente desafiadora que se constitui no acompanhamento do processo de construção da leitura e da escrita das crianças. O processo de ensino e aprendizagem envolve então, a questão da escolha dos métodos.

O elemento da questão da experiência profissional é importante, isso porque ele pode implicar no domínio da metodologia e da didática no exercício da atividade docente. Hoça destaca que o desenvolvimento profissional docente é composto de um movimento cíclico que envolve

[...] o que se faz em sala de aula, a forma como se faz, a quem se destina as atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, movimentos concêntricos se interlaçam, pois a professora é um sujeito histórico, social, cultural, político e possui crenças, concepções, maneiras de pensar a aprendizagem e o ensino, advindas de modelos teóricos e modelos de outros professores, que reverberam no seu desenvolvimento (HOÇA, 2019, p. 483).

O desenvolvimento profissional envolve os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do indivíduo, seja de saberes oriundos de experiências e de vivência em sociedade, seja de saberes aprendidos no contexto de formação ou do exercício profissional. Sobre a questão da experiência profissional, Hoça (2019) aponta que “o início das atividades docentes é um período de muito aprendizado sobre fazer, saber fazer e o conviver profissionalmente em um contexto institucional, que apresenta normas, valores e organizações peculiares” (HOÇA, 2019, p. 483).

Hoça (2019) apoiada Huberman (2007) em infere ainda que no início de carreira, é comum que os docentes se deparem com sentimento comum deste estágio do

desenvolvimento profissional, ou seja, choque de realidade, sentimento de pertencimento ao grupo docente e o domínio progressivo de estratégias pedagógicas que os faça alcançar êxito na ação pedagógica.

Para Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016), o tema desenvolvimento profissional integra o campo de investigações sobre formação de professores, bem como é uma “[...] possibilidade na melhoria do ensino e da aprendizagem” (HOÇA; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2016, p. 939). Assim, destacam-se os apontamentos das autoras quando indicam que o desenvolvimento da atividade docente vem assumindo “[...] predominância sobre a compreensão dos professores como profissionais, considerando a prática docente e o aprimoramento profissional” (HOÇA; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2016, p. 940).

Uma importante contribuição é realizada por Marli André (2010) quando aponta que “em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)” (ANDRÉ, 2010, p. 175). Entretanto, a autora alerta que se faz importante, que os pesquisadores na área de educação não percam de vista que apesar deste conceito ser fundamental para a formação de professores, é preciso estar atento “ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto” (ANDRÉ, 2010, p. 175). Nesse sentido, a autora destaca a relevância da contribuição de Marcelo Garcia (2009) quando ele infere que a justificativa do termo “[...] marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

O trabalho dos professores alfabetizadores é influenciado pelas disputas acerca dos métodos e suas concepções teóricas. A esse respeito, Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016) apontam que

[...] as políticas públicas no Brasil direcionadas à alfabetização enfatizam a garantia do acesso à educação, à permanência e sucesso dos alunos, à concepção de leitura e escrita, à prática em sala de aula, metodologia, avaliação, recursos, formação de professores alfabetizadores e à carreira docente. Na dinâmica processual, esses elementos se interligam, originando o ethos alfabetizador (HOÇA; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2016, p. 941).

As dinâmicas de disputas políticas implicam no desenvolvimento profissional docente no âmbito da atuação da prática pedagógica. Entende-se que no processo de alfabetização, o trabalho do professor envolve as atividades inerentes para possibilitar aos estudantes a

aquisição da língua escrita. Nesse sentido, vale ressaltar que se entende por processo de alfabetização, a aquisição do domínio da leitura e da escrita da língua portuguesa.

No trabalho docente, o campo do desenvolvimento profissional “[...] é um processo contínuo, dinâmico, inter-relacionado às questões de formação e condições de exercício da profissão que vão permitindo ao professor desenvolver-se profissionalmente” (HOÇA, 2019, p.475). Assim, tanto a formação de professores, como a profissionalidade são temáticas importantes que compõem este campo investigativo.

Entretanto, concorda-se com André (2010) quando aponta que nas pesquisas, os pesquisadores precisam estar atentos para não perder de vista que ao se estudar o objeto do desenvolvimento profissional – que se centra na figura do professor enquanto sujeito – não se pode esquecer que há outros elementos essenciais que são fundamentais na concretização educação e que interferem no desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, é preciso entender de que maneira se deu o processo formativo dos professores, para evitar “reforçar uma visão de mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação” (ANDRÉ, 2010, p. 177) (destaque da autora). Segundo André (2010) os elementos fundamentais que não podem perder de vista são

[...] a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Um estudo realizado por Hoça (2019) mostra que no âmbito do trabalho de professores alfabetizadores, o desenvolvimento profissional também abarca outras questões fundamentais, tais como, as relações de afeto no processo de aprendizagem, a experiência profissional, as condições de trabalho e o domínio teórico e metodológico sobre o processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito do trabalho de professores alfabetizadores, espera-se que os docentes tenham adquirido os saberes necessários para compreender o processo de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização, bem como de como ocorre o processo de aprendizagem no momento da apropriação da língua escrita. Por outro lado, é possível que no contexto da escola, os profissionais alfabetizadores sejam os que mais têm sofrido pressão social, bem como do próprio Estado para o alcance do sucesso de suas práticas. Essas possíveis situações, talvez sejam desencadeadoras de bem-estar/mal-estar na medida em que os docentes sentem-se observados/avaliados permanentemente pela comunidade escolar.

Quando se fala em processo de alfabetização, pode-se falar em uma ampliação dos sentimentos subjetivos do bem-estar/mal-estar docentes quando da sua atuação como profissional capaz de produzir certos resultados que são esperados pela escola e pela comunidade circundante.

As tensões que incidem sobre o trabalho docente em âmbito do processo de ensino da leitura e da escrita são provocadas pelas discussões sobre as diferentes abordagens metodológicas a respeito do processo de ensino, como também são sentidas pelas transformações sociais que buscam cada vez mais questionar a função social da escola. As transformações sociais implicam sobre a instituição escolar, e isso tem reflexos nas relações estabelecidas e mantidas dentro do ambiente escolar.

3.2 O trabalho de professores alfabetizadores no Brasil

Viu-se que a educação escolar se instituiu como uma forma sistematizada para efetivar a transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, sendo que é na escola que se estabelece o espaço institucionalizado responsável para realizar essa comunicação dos conhecimentos. Costa (1995, p. 64) infere que a educação no formato desenvolvido e organizado por instituições de ensino deu-se a partir do século XV “[...] no seio de uma sociedade disciplinar, erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade” (COSTA, 1995, p. 64).

Na contemporaneidade, também é preciso destacar que as transformações sociais têm impactado sobre o trabalho dos professores, transformações essas que correspondem a mudanças e expectativas referente a forma de como a sociedade vem conduzindo seu modo de viver. A respeito das transformações sociais, destaca-se que a escola pode ter adquirido novos posicionamentos ou funções diante das transformações que a sociedade vem sofrendo, principalmente, no modo de como as pessoas aprendem e dão significados as suas vidas. Embora seja possível falar em aprendizagens em contextos diversos, a escola ainda continua sendo o lugar privilegiado para a aprendizagem sistematizada por conteúdos, objetivos, competências e habilidades.

O processo de alfabetização implica na ação educativa direcionada a tornar a criança leitora e escritora, bem como que esta ação tem-se mostrado desafiador para o trabalho

docente. Tem havido muitos discursos sobre a eficácia dos métodos de alfabetização que vem sendo utilizados desde a sua implantação. A esse respeito, Mortatti (2006) aponta que

[...] o que hoje denominamos de “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2006, p. 03).

Mediante ao “cenário” de fracasso do processo de ensino da leitura e da escrita são observados esforços na tentativa de superar esta situação. O trabalho dos professores alfabetizadores tem sido impelido com este cenário descrito. Há sobre a questão dos métodos de alfabetização existentes para o processo de ensino da leitura e da escrita discussões teóricas que recaem sobre a problemática do sucesso no processo de alfabetização. Essa questão da escolha do método é ainda uma discussão da atualidade no âmbito do sucesso ou do fracasso do trabalho do professor.

No âmbito do trabalho dos professores alfabetizadores, as críticas sobre o desempenho e eficácia do trabalho desenvolvido estão muito presente nos discursos sobre a educação. O trabalho docente tem sido impactado com as políticas educacionais de forma ampla que se estabelecem tanto com os conhecidos programas de formação continuada, como com as políticas de avaliação externa em larga escala.

As políticas educacionais sobre a alfabetização instituídas após a promulgação da LDB 9394/96 marcaram a formação e o trabalho dos professores. No âmbito da formação continuada, cada política educacional apresentada impeliu ações formativas aos professores que se desencadearam nos programas de formação, tais como Profa- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pro-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. No âmbito do trabalho docente, as implicações foram decorrentes de implantação de avaliações em larga escala promovidas pelo Sistema Avaliação da Educação Básica - SAEB (Provinha Brasil, Ana, Prova Brasil) que institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Vale destacar que há o entendimento de que as avaliações em larga escala são utilizadas para reforçar um discurso de fracasso sobre o trabalho dos professores, bem como para validar novas políticas públicas para a educação. Isso pode ser verificado na gestão do Governo Federal gerida pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro que lançou a uma nova proposta política para alfabetização no Brasil. Há que se destacar que nesta gestão não houve

espaço para discussão da temática da alfabetização com os profissionais da educação, tão pouco com os professores alfabetizadores. O debate sobre a alfabetização foi reforçado pela publicação do decreto nº 9.765 de 11 de Abril de 2019 que institui a chamada Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O texto da Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019), infere que a intenção desta política educacional é elevar a qualidade sobre o processo de alfabetização para combater o analfabetismo no território nacional. Segundo o documento oficial, esta nova proposta educacional foi elaborada com base em discussões de um grupo de trabalho criado para discutir por meio de audiências com representantes da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como com pesquisadores da área de alfabetização.

Entretanto, não se observa um movimento nacional de chamamento dos profissionais educadores que lidam cotidianamente com as dificuldades e dilemas que envolvem o processo de alfabetização nas escolas para partilharem suas vivências para nortear a elaboração desta nova proposta. Observa-se a falta de uma discussão ampla sobre a temática, tanto nas instituições formadoras, como aos profissionais alfabetizadores e ainda, a falta de pesquisas que mostrem qual a realidade dos profissionais alfabetizadores mediante as tensões produzidas pelo desejo do sucesso e as realidades constatadas nas escolas públicas, que são traduzidas em possível falta de formação continuada, apoio psicoemocional aos professores, entre outros.

Tal cenário mostra o caráter imediatista da publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que não sistematiza experiências exitosas sobre o fazer alfabetizador, não há preocupação com as reais situações dos professores, focando-se apenas em discussões técnicas do processo sem levar em conta o profissional que executa o trabalho.

No âmbito da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho pedagógico perpassa pela etapa fundamental da atividade docente que engloba o contexto da alfabetização dos estudantes. Para Soares (2017), é importante que se entenda que a alfabetização é um processo de aquisição da língua tanto oral quanto escrita. A autora argumenta que este processo “[...] nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento [...]” (SOARES, 2017, p.16).

Quando se fala em uma prática educativa em contexto de anos iniciais não há como se desvincular do processo de alfabetização. Sendo assim, é importante refletir que a

alfabetização é a etapa fundamental do processo de escolarização. Partindo deste pressuposto, a alfabetização é entendida como sendo a iniciação do indivíduo ao processo de leitura e escrita da língua. A partir destas reflexões sobre a alfabetização, é preciso pensar então quais são as tarefas inerentes ao trabalho pedagógico do docente para conseguir tornar os estudantes indivíduos com habilidades de leitura e escrita.

Destaca-se que decorrente da pressão social é possível que no contexto da escola, os profissionais alfabetizadores sofram com a pressão social, bem como do próprio Estado para o alcance do sucesso de suas práticas. Essas possíveis situações, talvez sejam desencadeadoras de bem-estar/mal-estar na medida em que os docentes sentem-se observados/avaliados permanentemente pela comunidade escolar. Quando se fala em processo de alfabetização, pode-se falar em uma ampliação dos sentimentos subjetivos do bem-estar/mal-estar docentes quando da sua atuação como profissional capaz de produzir certos resultados que são esperados pela escola e pela comunidade circundante.

As tensões que incidem sobre o trabalho docente em âmbito do processo de ensino da leitura e da escrita são provocadas pelas discussões sobre as diferentes abordagens metodológicas a respeito do processo de ensino, como também são sentidas pelas transformações sociais que buscam cada vez mais questionar a função social da escola. As transformações sociais implicam sobre a instituição escolar, produzindo reflexos nas relações estabelecidas e mantidas dentro do ambiente escolar.

O trabalho de professores é fortemente marcado por tensões e discursos sobre o sucesso e o insucesso presente nas narrativas sobre educação. Sobre essa questão, entretanto, não se observa um movimento nacional de chamamento dos profissionais educadores que lidam cotidianamente com as dificuldades e dilemas que envolvem o processo de ensino de alfabetização nas escolas para partilharem suas vivências para nortear a elaboração desta nova proposta. Observa-se a falta de uma discussão ampla sobre a temática, tanto nas instituições formadoras, como aos profissionais alfabetizadores e ainda, a falta de pesquisas que mostrem qual a realidade dos profissionais alfabetizadores mediante as tensões produzidas pelo desejo do sucesso e as realidades constatadas nas escolas públicas, que são traduzidas em possível falta de formação continuada, apoio psicoemocional aos professores, entre outros.

A partir destas reflexões, é preciso pensar então quais são as tarefas inerentes ao trabalho pedagógico do docente para conseguir tornar os estudantes indivíduos com habilidades de leitura e escrita e como esses professores são formados para a realização dessas tarefas.

Partindo desse pressuposto, é preciso entender quais os elementos que constituem o fazer alfabetizador. Destaca-se que o exercício profissional no âmbito da alfabetização é caracterizado por atividades próprias vinculadas ao processo de ensino da língua. Na prática educativa do docente alfabetizador as ações devem ser direcionadas para as questões e instâncias que incidem diretamente na aprendizagem.

O movimento que se estabelece na realização da atividade docente direcionada para o processo de ensino envolve o planejamento metodológico, avaliação, organização didático-pedagógica, atividades de ensino, recuperação paralela, atendimento aos pais, atividades burocráticas, formação continuada, entre outras. Sobre esse movimento as autoras Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016) apontam que se se traduzem em uma dinâmica processual em que os elementos da atividade docente alfabetizadora se interligam e dão origem à um ethos alfabetizador. As autoras apontam que entendem por ethos alfabetizador a formação de um “[...] conjunto de hábitos, crenças e valores, elaborados por um grupo ao longo do tempo, a partir de determinados condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos que se encontram inter-relacionados, sendo estes determinantes” (HOÇA; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2016, p. 941).

A respeito do trabalho docente, a avaliação escolar é um dos elementos que indicam e norteiam as práticas educativas no âmbito escolar. A esse respeito, Freitas (2014) faz uma importante contribuição ao apontar que

Quando a avaliação externa pressiona o professor por um maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas de avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação lema a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos (FREITAS, 2014, p.1097).

A partir do que o autor propõe, verifica-se que as avaliações externas são apresentadas como elementos negativos que incidem sobre a prática educativa do professor. Mediante tais apontamentos, é possível pensar que no âmbito do contexto das escolas municipais de Ji-paraná, a realização da avaliação externa pode ser um fator determinante para o bem-estar e/ou mal-estar dos professores alfabetizadores. O tópico a seguir faz uma contextualização do trabalho dos professores que atuam em turmas de alfabetização na Secretaria Municipal de Educação no Município de Ji-Paraná, Rondônia.

3.3 O trabalho dos professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, RO.

O trabalho dos professores alfabetizadores da secretaria municipal de educação de Ji-Paraná, RO é regulamentado, tanto pela legislação Federal e Estadual, quanto pelo Sistema de Ensino municipal (Lei nº. 1337 de 27 de setembro de 2004, alterado posteriormente pela Lei nº. 1715 de 18 de dezembro de 2007), que estabelece as normas gerais de implantação, propondo a organização do ensino fundamental, pela resolução municipal nº. 033/2012-CME/PMJP/RO que fixa as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, pela Lei municipal nº. 2838/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação (PME), Lei municipal nº. 1535/2006 e Lei municipal nº. 1715/2007 que instituem o pagamento de gratificação e Resolução Municipal nº. 105/2019-CME/PMJP/RO que institui o Sistema de Avaliação das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Assim, faz-se necessário discutir como as legislações e resoluções municipais entendem quais são as atividades e responsabilidades dos professores no que se refere ao processo de ensino no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental I.

O Sistema de Ensino Municipal em consonância com as legislações federais e estaduais, define no Art. 25 que o Ensino fundamental é uma etapa da educação básica de escolarização obrigatória organizado em 09 (nove) anos que tem por objetivo, “[...] a formação básica do cidadão” (JI-PARANÁ, Lei nº. 1715/2007, 2007). O Art. 27 da Lei nº. 1337/2004 estabelece a fixação do calendário escolar em atendimento as normas gerais da educação nacional com calendário prevendo o mínimo de 800 horas de efetivo trabalho escolar, distribuídas em 200 dias letivos (JI-PARANÁ, Lei nº. 1337/2004, art. 27, Inciso I, Alínea A).

No que se refere ao processo de alfabetização, as Diretrizes Curriculares Municipais estabelecem no Art. 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I. a alfabetização e o letramento;
 - II. o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
 - III. a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como o todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
- § 1º. Mesmo que a Secretaria Municipal de Educação ou as instituições escolares, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será

necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º. Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 033, Art. 30, 2012).

Verifica-se que no que se refere ao processo de alfabetização que este deve ser desenvolvido durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental de forma ininterrupta, cabendo aos docentes, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens básicas para os estudantes.

Outro importante documento legal que consubstancia o exercício profissional dos professores alfabetizadores diz respeito à Resolução n. 033/2012-CME/PMJP/RO de 12 de julho de 2012 que fixa as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Esta Resolução infere que o currículo do Ensino Fundamental é entendido “[...] como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências para construir as identidades dos estudantes” (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº 033, Art. 7, 2012), bem como que as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental respeitam a base nacional comum curricular.

A respeito da organização do currículo escolar, esta resolução, estabelece-se que

Art. 10. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 033, Art. 10, 2012).

Sobre as atividades e responsabilidades docente sobre o processo de ensino, verifica-se que as legislações orientam o que e como deve ser organizado as atividades de ensino no contexto escolar, implicando sobre as condições de trabalho dos professores.

Uma das atribuições docente no processo de ensino diz respeito a oferta da recuperação paralela no ambiente escolar. Sobre a recuperação paralela, a Lei 1337/2004 em seu Art. 27, inciso III, alínea d especifica a obrigatoriedade dos estudos para os casos de

baixo rendimento escolar. Este artigo indica a necessidade de uma organização pedagógica para que os estudantes tenham direito a recuperação de forma paralela aos estudos. Entretanto, destaca-se que para que a atividade de recuperação paralela possa ser exercida pelos docentes faz-se necessário que os professores possuam carga horária destinada para atividades extraclasse. A Resolução Municipal nº. 033 ao organizar o as diretrizes curriculares contribui para pensar essa questão, isso por que prevê em seu Art. 53,

III. assegurar a lotação de professores de 40 horas para os três anos iniciais do ensino fundamental garantindo 20 horas de sua carga horária para atividades de reforço escolar, recuperação, planejamento, estudos e formação continuada;

IV. assegurar espaço físico para oferta de reforço escolar considerando a sua necessidade em função da progressão continuada; (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 033, Art. 53, 2012).

O inciso III acima é importante por estabelecer que os docentes que atuam no processo de alfabetização devem possuir carga horária compatível para atingir o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao processo de alfabetização, isso porque orienta que os professores devem ter condição para que em contraturno à regência de sala de aula, ofereçam aos estudantes, atividades de reforço escolar e/ou recuperação paralela, planejamento, estudos e formação continuada, entre outras atividades relacionadas ao processo de ensino.

No que se refere a atividade docente, a Resolução Municipal nº. 033 estabelece que a organização do trabalho pedagógico, com relação aos componentes curriculares obrigatórios no Ensino Fundamental, infere que estes serão organizados conforme instituído pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara da Educação Básica com a Resolução nº. 07 de 14 de dezembro de 2010:

I. Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira Moderna;
- d) Arte;
- e) Educação Física;

II. Matemática;

III. Ciências da Natureza;

IV. Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia.

V. Ensino Religioso.

§1º. Os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser organizados por áreas de conhecimento e os anos finais por componentes curriculares (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 033, Art. 13, 2012).

Ainda sobre o trabalho dos professores, esta resolução estabelece que deve-se destinar espaço e tempo para que os profissionais da escola possam efetivar atividades coletivas, tais como, planejamento, reuniões, formação continuada, entre outras, retomando assim a necessidade de que os docentes atuantes nos anos iniciais em contexto de alfabetização possuam contrato de trabalho de 40 horas semanais. Em seu Art. 19 infere que as instituições de ensino deverão prover de condições necessárias para que os docentes possam realizar seu trabalho, ao estabelecer que:

§ 5º. O Projeto Pedagógico Escolar e o Regimento Interno Escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte das ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 6º. A Secretaria Municipal de Educação garantirá, na implementação do Projeto Pedagógico Escolar, as articulações necessárias a fim de assegurar a formação continuada de seus profissionais. (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 033, Art. 19, 2012).

No que se refere as condições de trabalho dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, verifica-se que a Resolução Nº. 033, estabelece ainda Art. 53 que para a implementação das diretrizes curriculares municipais, cabe à Secretaria Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação e às Escolas assegurar:

I. os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II. a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo;

(JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 033, Art. 53, 2012).

Ainda sobre o contexto de trabalho dos professores alfabetizadores, destaca-se a Lei n. 2838 de 03 de julho de 2015 que aprovou Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 10 (dez) anos (2015-2025), conforme estabelece a Constituição Federal (1988) no seu Art. 204 e a Lei n.13.005 em seu Art. 9º que institui e aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme o Art. 1º do Plano Municipal de Educação as diretrizes (PME) são:

I. erradicação do analfabetismo;

II. universalização do atendimento escolar;

- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade do ensino;
- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
- VIII. criação de metas para aplicação de recursos públicos em educação que assegurem o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. valorização dos profissionais da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Dentre as diretrizes do PME a alfabetização é uma das preocupações, isso porque, é proposta a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar. Inere-se ainda que o PME implica sobre o trabalho dos professores pois institui metas e estratégias que sistematizam a organização do ensino na universalização do acesso e garantia de ensino, para a erradicação do analfabetismo, para a formação e a valorização de professores, dentre outras coisas.

No que se refere aos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal, o PME no seu Art. 10º institui que fontes de informações para a avaliação da qualidade de educação básica e para a orientação das políticas públicas educacionais estes serão organizadas conforme estabelecido nos incisos abaixo:

- I. indicadores de rendimento escolar, referente ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
 - II. indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, entre outras relevantes;
 - III. cabe ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP a elaboração e o cálculo do Índice do Desenvolvimento a Educação Básica (IDEB) e dos indicadores referidos nos incisos I e II;
 - IV. a avaliação do desempenho dos(as) estudantes em exames, referido no inciso I poderá ser diretamente realizada pela União ou pelo Sistema Estadual de Ensino e Sistema Municipal de Ensino assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação;
 - V. caberá a cada Sistema de Ensino o acompanhamento do rendimento escolar do níveis de ensino oferecidos relevando-se os instrumentos e a periodicidade específica a cada rede.
- (JI-PARANÁ; PME, 2015)

Sobre a questão da avaliação da qualidade da educação, fica evidente que o PME estabelece que ela deve ser realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP. Destaca-se que o sistema de avaliação nacional da qualidade da educação básica é realizado por meio de avaliações externas larga escala. Essa avaliação é responsável por identificar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Indica ainda que o Sistema de Ensino municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação também acompanhar o rendimento dos(as) estudantes por meio de instrumentos e periodicidade específica.

Sobre a questão do acompanhamento do ensino e do trabalho dos professores, destaca-se que no âmbito do Município de Ji-Paraná, a Secretaria Municipal de Educação anteriormente ao PME, já havia uma política de avaliação externa que é realizada pela SEMED de Ji-Paraná, Rondônia. Essa política de avaliação externa da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – SEMED prevê que o nível de alfabetização dos alunos matriculados em turmas de 2º ano do ensino fundamental deve ser verificado em duas etapas durante o ano escolar. A avaliação externa é regulamentada pela Lei Municipal n. 1535/2006 e pela Lei Municipal n. 1716/2007. Estas leis instituem o pagamento de gratificação em 20% sobre o salário para os professores que atingirem as metas estabelecidas para desenvolvimento dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná - SEMED é responsável por realizar e aplicar as avaliações a todos os estudantes matriculados regularmente nestas turmas. Cabe esclarecer que são cobrados como meta dos docentes atuantes em turmas do 2º ano, que na primeira avaliação, 70% dos estudantes alcancem média 6.0 e na segunda avaliação, 90% dos estudantes deve atingir média 6.0.

Em uma reportagem publicada no blog⁸ da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2014, a então coordenadora do Circuito Campeão Maria de Lourdes B. Crepaldi informa que a escolha pela avaliação direcionada para a turma do 2º ano do ensino fundamental justifica-se no tempo de elaboração e aprovação da legislação que vigora sobre a avaliação externa. Segundo a reportagem publicada, quando a legislação entra em vigor a estrutura organizacional da educação brasileira ainda não estava organizada em blocos pedagógicos em que as três primeiras séries foram estabelecidas como ciclo sequencial (1º ao 3º ano para a etapa da alfabetização). Sendo assim, é possível pensar que no âmbito do contexto das escolas municipais de Ji-paraná, a realização da avaliação externa pode ser um fator determinante para o bem-estar e/ou mal-estar dos professores alfabetizadores.

⁸Para mais informações sobre a reportagem, acessar o link da publicação:
<http://semedjipa.blogspot.com/2014/07/ensino-fundamental-avaliacao-para.html>

No que se refere ao trabalho dos professores, o PME estabelece como Meta 2 “Universalizar o ensino fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06(seis) a 14 (quatorze) anos, garantindo que pelo menos 95%(noventa e cinco por cento) dos alunos conclua esta etapa da idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano Municipal de Educação”. Para cumprir essa meta, são definidas 14 (quatorze) estratégias, das quais duas impactam sobre o exercício profissional dos professores mais diretamente, são as estratégias 2.10 e 2.12.

A estratégia 2.10 assegura aos docentes que atuam no Ensino Fundamental carga horária que deve ser destinada ao “[...] período reservado a estudos e planejamento visando à melhoria crescente da qualidade do trabalho docente, de acordo com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9394/96, Art. 67 e a Lei n. 11738/2008” (JI-PARANÁ; PME, 2015). A estratégia 2.12 refere-se a elaboração e implementação de “[...] programa de formação continuada para professores supervisores e gestores do Ensino Fundamental” (JI-PARANÁ; PME, 2015). Estas estratégias são importantes para pensar o exercício e desenvolvimento profissional docente.

Sobre o processo de alfabetização, a Meta 5 do PME estabelece que esta deve ser atingida por todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Sobre o trabalho dos professores alfabetizadores, a estratégia 5.2 infere que no processo de alfabetização nos anos iniciais deve ser apoiada nos

[...] instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano e avaliar os resultados obtidos a fim de ofertar subsídios e formação continuada específica aos educadores, bem como estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (JI-PARANÁ, PME, META 5, 2015)

A referida estratégia expõe que os resultados no âmbito da atividade docente alfabetizadora deve ser aferida tanto por instrumentos de avaliação em larga escala, como também por instrumentos próprios. Ainda visando o cumprimento da Meta 5, estabelece-se a estratégia 5.5 que visa a promoção e o estímulo ao “[...] acesso à formação continuada para professores(as) alfabetizadores objetivando o conhecimento de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras [...]” (JI-PARANÁ; PME, META 5, 2015).

No que se refere ao processo formativo dos professores, a Meta 13 assegura com a estratégia 13.16 que os docentes têm direito a um “[...] professor substituto para o profissional

de educação que esteja participando de cursos de formação continuada, em áreas afins, ou por motivos de doenças e licenças” (JI-PARANÁ; PME, META 13, 2015).

Sobre a valorização dos profissionais educadores da educação básica, a Meta 14 propõe 12 (doze) estratégias. Dentre as estratégias propostas, destacam-se

14.3 – Garantir a reestruturação e revisão, no prazo de dois anos, do Plano de Cargos e Carreira para os(as) profissionais do magistério observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, contemplando a implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento de ensino;

14.6 – Articular, no prazo de um ano, o estabelecimento de programas e ações especificamente voltadas a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integralidade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

14.9 – Prever, nos planos de Cargos e Carreira dos profissionais da educação, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação (lato senso e stricto senso);

14.12 – Prever na revisão do Plano de Carreira, Cargos e Salários a possibilidade de pagamento, em pecúnia, no caso de indeferimento do pedido de Licença Prêmio dos Servidores ativos por interesse do serviço. (JI-PARANÁ; PME, META 14, 2015).

A partir das estratégias destacadas acima que compõe a Meta 14, verifica-se uma intenção em garantir condições e acessos ao processo de formação continuada dos professores. Sobre a valorização profissional, verifica-se que também há uma preocupação nisso porque são estabelecidas as estratégias 14.3 e 14.9, que tratam sobre a questão oferta de programas de formação continuada e sobre a garantia do direito ao afastamento para participar de cursos formativos. Já a estratégia 14.12 reconhece que os profissionais perfazem o direito a licença Prêmio para afastamento remunerado que pode ser recebida também em forma de pecúnia. A Licença Prêmio é um direito do servidor ao afastamento remunerado por 3 (três) meses que é alcançado no exercício de suas atividades com assiduidade no período de 5 (cinco) anos. No que se refere ao bem-estar docente, verifica-se que no âmbito do PME (2015-2025) há uma intenção de estabelecer programas de apoio à prevenção e à promoção da saúde dos profissionais da educação por meio da estratégia 14.6.

Outra importante legislação municipal que orienta a atividade docente refere-se a Resolução N.º105/2019-CME/PMJP/RO que valida o Sistema de Avaliação das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. No âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta resolução estabelece no Art. 6º, que além dos aspectos qualitativos inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem, deve ser observado que do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular que “[...] a verificação de aprendizagem dar-se-á com base na

Matriz de Habilidades de cada Componente Curricular nos termos das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino” (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO N.º. 105, Art. 6º, 2019). Esta Resolução altera as Diretrizes Curriculares Municipais, pois estabelece no Art. 7º desta Resolução que no Ensino Fundamental,

deve-se considerar os dois anos iniciais como **Bloco Pedagógico, garantindo percurso contínuo** e articulado de aprendizagem da Educação Infantil com os anos iniciais do Ensino Fundamental e dos anos iniciais do Ensino Fundamental com os anos finais, reconhecendo na organização escolar (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO N.º. 105, Art. 7º, 2019) (destaque da Resolução).

Trata então da alteração do entendimento da progressão continuada para o bloco pedagógico, que entende que a progressão continuada será somente aplicada aos estudantes de 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO N.º. 105, Art. 7º, §1º, 2019), devendo ser observadas as complexidades do processo de alfabetização, tais como, garantido o processo de evolução a partir de sua entrada no Ensino Fundamental, a recuperação paralela, os processos de construção da alfabetização e letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, entre outras.

No âmbito da atividade docente, a Resolução n.º. 105/2019, em seu Art. 10, infere que os docentes devem proceder a avaliação de desempenho de aprendizagem dos estudantes conforme os documentos orientadores propostos em anexo da resolução, sendo eles,

- I. para o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, o professor utilizará os seguintes instrumentais e Anexos desta Instrução Normativa:
 - a. Diário de Classe, sendo:
 - um Diário para cada ano de escolaridade;
 - Diário Único para as salas multisseriadas;
 - um Diário para cada Atendimento Educacional Especializado.
 - b. Ficha de Avaliação Individual – FAI para o 1º ano do Ensino Fundamental, Anexo II;
 - c. Instrumento de Acompanhamento do Desempenho do aluno de 2º ao 5º ano, Anexo IV;
 - d. Instrumento de Acompanhamento do Desempenho do aluno de 6º ao 9º ano, Anexo V;
 - e. Instrumento de Acompanhamento de Recuperação Paralela do 1º ao 9º ano, Anexo XIX. (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO N.º. 105, Art. 10º, 2019).

A partir dos instrumentais definidos como imprescindíveis para o processo de avaliação de desempenho e aprendizagem dos estudantes, é importante destacar que no exercício da atividade docente, os professores devem também, realizar a recuperação de rendimento escolar tanto de forma imediata e contínua, quanto de forma paralela e em

contraturno ao período escolar dos estudantes (JI-PARANÁ, RESOLUÇÃO Nº. 105, Art. 14º, 2019).

O Art. 45 da RESOLUÇÃO Nº. 105/2019 estabelece ainda que os professores que atuam nos anos três primeiros anos do Ensino Fundamental devem possuir preferencial carga horária de 40 (quarenta) horas, bem como devem participar de programas de formação de alfabetização e outros.

Neste tópico, produziu-se uma contextualização da questão legal de orientação para o desenvolvimento da atividade docente alfabetizadora no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Estado de Rondônia. A partir deste contexto, faz-se necessário discutir teoricamente como ocorre o processo de bem-estar com o trabalho dos professores alfabetizadores. O capítulo a seguir, apresenta os aspectos teóricos sobre a constituição do bem-estar docente.

CAPÍTULO IV - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE (PROFABEM) E SEUS APORTES TEÓRICOS

Considerando a questão do bem-estar/mal-estar dos professores alfabetizadores, apresenta-se neste capítulo, inicialmente, o referencial teórico que embasa a elaboração e as análises do programa de intervenção. Discute-se, a seguir, como a formação de professores contribui para pensar as situações emocionais dos professores atuantes no âmbito do processo de alfabetização dos estudantes. Após a reflexão sobre a questão da formação continuada para o bem-estar docente, apresenta-se a proposta de formação continuada desenvolvida para ser aplicada aos professores que concordarem em participar da pesquisa.

4.1 O bem-estar docente: um campo teórico de análise

Historicamente, é possível observar que a psicologia moderna enquanto campo de produção do conhecimento científico inicialmente esteve ligada a perspectiva da ciência natural. A esse respeito, Goto, Holanda e Costa (2018) apontam que foi no final do século XIX que a psicologia separa-se em relação a filosofia, a partir da “[...] fundação dos “Laboratórios de Psicologia Experimental”, que se concretizaram pela incorporação e prática do modelo científico-natural às investigações em psicologia” (GOTO; HOLANDA; COSTA, 2018, p.39) (destaque dos autores). Ainda segundo os autores, a psicologia assumiu a postura da ciência positiva e natural para as investigações “[...] da consciência, do psiquismo e, posteriormente do comportamento e da cognição” (GOTO; HOLANDA; COSTA, 2018, p.40). Esta característica da psicologia moderna de ordem naturalista deixou de lado “[...] a

reflexão e cuidado da alma para ser ciência natural da consciência ou dos fenômenos psíquicos” (GOTO; HOLANDA; COSTA, 2018, p.40).

A perspectiva fenomenológica de Hurssel produziu críticas a essa característica dessa abordagem epistemológica da psicologia moderna naturalista, pois considerava que

[...] ao se assumir como uma ciência empírica, natural e probabilística, edificando-se com os métodos das ciências objetivas, perdeu-se de vista o verdadeiro sentido de uma psicologia com a que aqui tentar-se-á caracterizar (GOTO; HOLANDA; COSTA, 2018, p.41).

Ou seja, a partir da crítica produzida pela perspectiva epistemológica da fenomenologia de Hursserl, a psicologia passa então a investigar a vida psíquica e a essência da subjetividade dos indivíduos. A partir desse contexto, observa-se que a psicologia, assim como a fenomenologia, contribui para a produção do conhecimento que “[...] tem como objeto de estudo a consciência e seus conteúdos” (GOTO; HOLANDA; COSTA, 2018, p.43) enquanto fenômeno a ser investigado. A psicologia passa a assumir uma nova postura científica, em que na postura epistemológica contemporânea almeja nas pesquisas empíricas produzir conhecimento acerca das “[...] peculiaridades das vivências psíquicas intencionais, habitualidades psicológicas, ou seja, “a configuração total de um vida psíquica em geral” (GOTO; HOLANDA; COSTA, 2018, p.49) (destaque dos autores), ou seja, a essência da vida psíquica dos indivíduos. Para Sala (2018), a aproximação da psicologia à fenomenologia se dá quando a psicologia passa a considerar que

[...] a vida humana é uma experiência vivida em um mundo de significado. Uma experiência quer dizer uma experiência cogitativa, isto é, psíquica, de pensamento, de conhecimento, estimativa e prática, porque a prática, naturalmente, está acompanhada de conhecimento e avaliação (SALA, 2018, p. 16).

Para o autor, é a partir dessa aproximação que a psicologia rompe com a postura epistemológica naturalista, cognitiva tradicional que tinha o ser humano “[...] como uma caixa de processar na qual se dão representações” (SALA, 2018, p. 16). Sendo assim, busca entender que

[...] a partir da perspectiva transcendental, as investigações psicológicas são as mesmas que as filosóficas, somente levadas a cabo de uma intenção distinta. Isto é, o fenomenólogo procura comprometer-se com a realidade desde uma perspectiva filosófica; o psicólogo não, porque ainda que descreva a vida, buscará adaptações [...], as investigações de uns e outros se podem transferir (SALA, 2018, p. 19-20).

A partir dessa contextualização histórica, faz-se necessário apontar que tanto a psicologia moderna, quanto a contemporânea, enquanto um campo de produção do conhecimento científico, sempre estiveram ligadas a pesquisas que buscassem sanar as doenças, ou seja, tinha por característica, tratar as doenças psíquicas dos indivíduos. Esta área do conhecimento sempre esteve centrada na doença. Visando uma nova postura na constituição do conhecimento científico, os autores Scorsolini-Comin e Santos (2010) apontam em linhas históricas, o movimento pela psicologia positiva se inicia em 1930, quando descrevem que

[...] a Psicologia Positiva teve início com os estudos de Terman, Jung e Watson na década de 1930, sobre superdotados, sucesso no casamento e paternidade. No entanto, o estudo sobre a felicidade e sobre as emoções positivas se iniciou por volta da década de 1950, quando a Organização das Nações Unidas passou a ter interesse ativo na mensuração dos níveis de vida de várias comunidades mundiais, o que hoje se designa por expressões correlatas, tais como, bem-estar, condições de vida ou qualidade de vida (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 440)

Entretanto, faz-se necessário apontar que as investigações, no campo da psicologia positiva, não rechaçam a existência do adoecimento, do sofrimento e das avaliações negativas dos indivíduos, ao contrário, procuram compreender quais os fatores que são importantes para que o indivíduo possa desenvolver sua felicidade, sua qualidade de vida, ou seja, seu bem-estar. Portella (2018) contribui quando aponta que o campo teórico da psicologia positiva “[...] reconhece a existência do sofrimento humano, situações de risco e doenças, no entanto, não está restrita apenas a reparar o que há de errado ou ruim, mas (re)construir qualidades positivas” (PORTELLA, 2018, p. 9).

Já segundo Leite e Gonçalves (2009) a psicologia positiva se inicia com investigações para entender a constituição da felicidade a partir da década de 1970 em estudos desenvolvidos por Diener, pois segundo os autores Leite e Gonçalves (2009) foi após os primeiros estudos de Diener desenvolvidos na década de 1970 que começou-se o movimento de indicar que a felicidade é construído do conceito bem-estar subjetivo. Segundo essas autoras Diener foi responsável por propor o agrupamento das definições de bem-estar subjetivo e felicidade, e que este agrupamento, chamado de bem-estar subjetivo é caracterizado por três categorias. A primeira categoria

[...] compreende o bem-estar através de critérios externos, como a virtude e tem um caráter normativo, já que define aquilo que é desejável. Assim, a felicidade não é concebida de modo subjetivo, mas pela posse de um valor digno de se almejar. A segunda categoria concentra-se na autoavaliação do bem-estar subjetivo, e tem sido denominada de satisfação da vida. Nesta

categoria são considerados os critérios que levam a uma pessoa a perceber sua vida como boa. Na terceira categoria, o bem-estar é definido a partir de experiências emocionais prazerosas, sendo, [...] a preponderância dos afetos positivos sobre os negativos (LEITE; GONÇALVES, 2009, p. 2-3).

Essas categorias descritas por Leite e Gonçalves (2009) mostram que o agrupamento dos estudos sobre bem-estar subjetivo possibilita compreender como os aspectos positivos e negativos podem incorrer sobre a saúde tanto física e como psicológica dos indivíduos nos vários âmbitos da sua vida, seja na sua relação social, bem como na realização pessoal e profissional, na felicidade e satisfação com a vida em geral.

A psicologia positiva é um campo teórico importante para esta investigação, pois segundo Leite e Gonçalves (2009) tem por objetivo, possibilitar outra vertente para a psicologia, rompendo com os aspectos curativos e científicos da profissão. Destaca-se como finalidade então deste campo teórico, a problematização dos efeitos positivos que os indivíduos constroem sobre si e sobre o seu trabalho. Neste campo teórico, são investigados os aspectos que se correlacionam ao estado afetivo positivo do indivíduo. Estes aspectos são “[...] felicidade, resiliência, otimismo, gratidão, contentamento, qualidade de vida, satisfação com a vida etc.” (LEITE; GONÇALVES, 2009, p.1). Destaca-se como importante a definição de Snyder e Lopes (2009), quando apontam que

[...] a ciência e a prática da psicologia positiva estão direcionadas para a identificação e a compreensão das qualidades e virtudes humanas, bem como para o auxílio no sentido de que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas. (SNYDER; LOPES, 2009, p. 19).

Para os autores Scorsolini-Comin e Santos (2010) a perspectiva epistemológica da psicologia positiva busca “[...] basicamente, a modificação do foco da Psicologia de uma reparação dos aspectos ruins da vida para a construção de qualidade positivas” (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 440-441). Ou seja, com a Psicologia Positiva, a postura das investigações científicas, deve ser centrada em entender

[...] sobre as experiências positivas (como emoções positivas, felicidade, esperança e alegria), características positivas individuais (como caráter, forças e virtudes), e instituições positivas (como organizações baseadas no sucesso e potencial humano, sejam locais de trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades ou sociedades (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2009, p. 440-441).

Trata-se então, de uma corrente epistemológica que tem um caráter preventivo e é esta característica que a diferencia da psicologia tradicional. O campo teórico da psicologia positiva contribui para investigações que buscam entender sobre a resiliência de alguns

indivíduos, que mediante determinadas situações conflitantes, estressoras, entre outras, ainda assim, não padecem. Nesse sentido, a psicologia positiva busca conhecer como e por que

[...] algumas pessoas são mais resilientes do que outras quando se deparam com os reveses da vida, não padecem de doenças ocupacionais e são capazes de enfrentar as adversidades percebendo aspectos positivos que poderão levá-las ao crescimento (LEITE; GONÇALVES, 2009, p.1).

Ressalta-se que o termo bem-estar é correlato a psicologia positiva. Destaca-se como sendo importante, fazer uma reflexão acerca do conceito bem-estar subjetivo. Para Jesus (2007) o bem-estar subjetivo “[...] diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida” (JESUS, 2007, p. 26). Assim, bem-estar se exprime em resultado de processos motivacionais e de autorrealização docente “[...] em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2007, p. 26-27).

No âmbito do trabalho docente, o bem-estar docente é um estado (físico e psicológico) que depende de vários fatores para se concretizar. No que se refere ao trabalho, outra importante contribuição é definida por Rebolo e Bueno (2014) quando apontam que “o trabalho é uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se” (REBOLO; BUENO, 2014, p.324). O bem-estar é fruto da avaliação que cada indivíduo faz de sua vida, no trabalho, o bem-estar também é co-relacionado a este processo de avaliação.

No que se refere a felicidade, concorda-se com Seligman (2009) quando sugere que dentro da perspectiva da psicologia positiva, ela é construída pelas emoções momentâneas positivas e de “[...] contentamento, tranquilidade, alegria, prazer, satisfação, serenidade, esperança e encantamento” (SELIGMAN, 2009, p. 23), e que estas emoções podem influenciar inclusive na longevidade e na continuidade de bons relacionamentos, tais como casamento, amizades, etc. Na perspectiva de bem-estar deste autor é preciso se apropriar das “[...] virtudes e as forças pessoais” (SELIGMAN, 2009, p.28), isso porque o bem-estar “[...] é fruto da interação das nossas forças e virtudes” (SELIGMAN, 2009, p.28).

Para Rebolo e Bueno (2014) o bem-estar subjetivo se relaciona “[...] à satisfação em diversos domínios da vida, aos estados emocionais positivos e à quase ausência de estados depressivos ou de ansiedade, decorrentes da avaliação que cada pessoa faz de suas vivências” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324). No âmbito do trabalho, para estas autoras, o bem-estar está relacionado ao resultado da avaliação que cada sujeito realiza “[...] de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho” (REBOLO;

BUENO, 2014, p. 324), ou seja, o bem-estar no trabalho é fruto do sentimento de satisfação que cada indivíduo tem a respeito de si mesmo, de suas experiências de vida, bem como, da execução e das condições de seu trabalho. É possível apontar ainda que o bem-estar no trabalho é decorrente de “[...] um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324-325).

As tensões que incidem sobre o trabalho docente em âmbito do processo de ensino da leitura e da escrita são provocadas pelas discussões sobre as diferentes abordagens metodológicas a respeito do processo de ensino, como também são sentidas pelas transformações sociais que buscam cada vez mais questionar a função social da escola. As transformações sociais implicam sobre a instituição escolar, produzindo reflexos nas relações estabelecidas e mantidas dentro do ambiente escolar.

Para Rebolo, Nogueira e Soares (2010) são as relações interpessoais os fatores “[...] determinantes fundamentais para o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e de aprendizagem e também para o bem-estar ou o mal-estar docente” (REBOLO; NOGUEIRA; SOARES, 2010, p. 113). A respeito do desenvolvimento da atividade profissional em âmbito da alfabetização, pode-se dizer que além das tensões existentes, as relações interpessoais e as condições de trabalho e o excesso de trabalho também influenciam o desenvolvimento profissional.

Jesus (2007) aponta que as situações de excesso de trabalho (como ocorre com os professores alfabetizadores) podem ocasionar processos de insatisfação e que se manifestam no surgimento do mal-estar docente. O excesso de trabalho pode traduzir-se em possibilidade de desânimo para os professores, principalmente na fase escolar da alfabetização. Entretanto, é preciso ressaltar que “[...] nem todos os professores estão abatidos, nem sua situação é a mesma em torno das razões que levam alguns professores a se sentirem cansados e desmoralizados, e outros a manterem o ânimo e a ilusão” (MARCHESI, 2008, p. 52). Desta forma, apesar dos desafios inerentes ao trabalho, muitos professores ainda sentem-se satisfeitos com o trabalho.

Csikszentmihalyi (1992) destaca que a satisfação é o resultado de como o indivíduo avalia o sentimento ao cumprir alguma atividade anterior, também ultrapassa o que estava programado a fazer e alcança algo inesperado, que talvez, nem sequer o tivesse pensado que existisse. Para o autor, a satisfação é um movimento para frente, que contempla a sensação de novidade, de realização e bem-estar. Considerando o que propõe o autor, é preciso então identificar que a satisfação é um elemento que integra o bem-estar.

Outro conceito importante é o definido por Jesus (2007) quando aponta que “[...] diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida” (JESUS, 2007, p. 26). Para este autor o bem-estar se exprime em resultado de processos motivacionais e de autorealização docente “[...] em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2007, p. 26-27).

O bem-estar docente é um estado (físico e psicológico) do professor que depende de vários fatores para se concretizar. No que se refere ao trabalho, outra importante contribuição diz respeito a definida por Rebolo e Bueno (2014) quando apontam que “o trabalho é uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se” (REBOLO; BUENO, 2014, p.324). O bem-estar é fruto da avaliação que cada indivíduo faz de sua vida, no trabalho, o bem-estar também é co-relacionado a este processo de avaliação. Abaixo, apresenta-se o modelo de análise do bem-estar e do mal-estar docente proposto por Rebolo (2012).

Figura 01: Modelo de Análise do Bem-estar/Mal-estar Docente Proposto por Rebolo (2012)

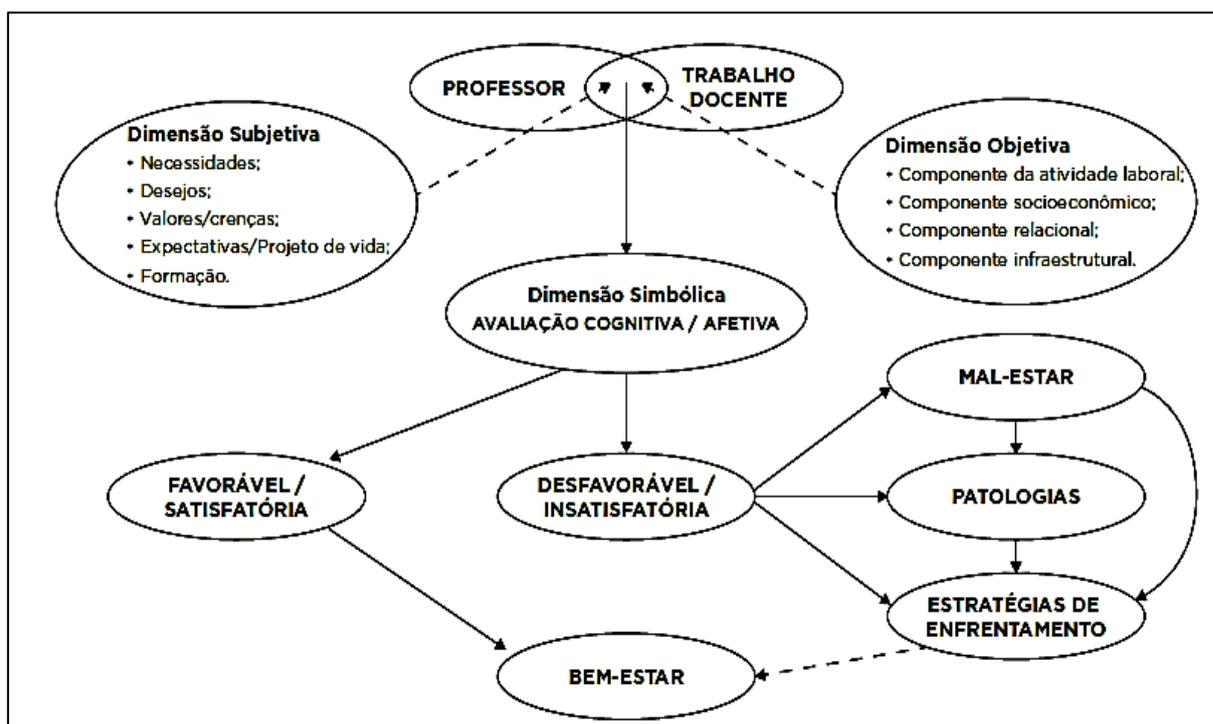


Figura 1: Rebolo (2012, p.33)

Conforme estabelecido no modelo de análise do bem-estar proposto por Rebolo (2012) é possível perceber que o bem-estar é um processo dinâmico que decorre da intersecção de duas dimensões. São elas, a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva.

A dimensão objetiva está relacionada “[...] às características do trabalho em si e as condições oferecidas para sua realização” (REBOLO, 2012, p.24). Rebolo (2012) aponta que a dimensão objetiva se divide em quatro componentes, sendo eles: o componente da atividade laboral, o componente relacional, o componente socioeconômico e o componente físico-concreto do trabalho. O Componente da atividade laboral relaciona-se

ao conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas quanto à: diversidade e identidade que possuem entre si; ao grau de autonomia que permitem, aos desafios que impõem, às exigências de habilidades e concentração; à posse de objetivos e metas claras e exequíveis; ao retorno que oferecem; à sensação de alteração do tempo; e à possibilidade de controle das situações (LAPO, 2005, p. 10-11).

O componente relacional está relacionado com a forma como “o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar” (LAPO, 2005, p.11). Os fatores que compreendem este componente são:

[...] liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, relações hierárquicas, apoio socioemocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias a serem adotadas, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado/feedback (LAPO, 2005, p.11).

Outro componente que compõe a dimensão objetiva é o socioeconômico. Sobre este componente, Rebolo (2012) infere que ele envolve tanto os aspectos sociais quanto os aspectos econômicos que afetam diretamente o professor. Os elementos que compõem este componente são:

[...] salário, salário variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira, privacidade, horários previsíveis, tempo de lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária e social da escola, desenvolvimento profissional, treinamentos e aprimoramento contínuo e nível de interesse dos alunos (LAPO, 2005, p.11).

Já o componente infraestrutural compreende aspectos que se relacionam com os fatores ligados “[...] as condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho” (LAPO, 2005, p.11), tais como, “inclui a adequação das instalações e condições gerais e infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho” (LAPO, 2005, p.11).

A dimensão subjetiva corresponde “[...] às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida” (LAPO, 2005, p.10-11), bem como compreende outros aspectos essenciais ao bem-estar, tais como “[...] a auto-aceitação, o relacionamento positivo com as pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal” (LAPO, 2005, p.11).

Segundo o modelo de análise proposto por Rebolo (2012), a intersecção dessas duas dimensões gera uma nova dimensão é denominada de dimensão simbólica. É na dimensão simbólica que são realizadas as avaliações cognitivas e afetivas dos docentes com relação a si mesmos e ao trabalho, onde o resultado destas avaliações (satisfação ou insatisfação) que vão indicar se o docente tem sensação de bem-estar ou mal-estar com o trabalho.

No que se refere a felicidade, concorda-se com Seligman (2009) quando infere que dentro da perspectiva da psicologia positiva, ela é construída pelas emoções momentâneas positivas e de “[...] contentamento, tranquilidade, alegria, prazer, satisfação, serenidade, esperança e encantamento” (SELIGMAN, 2009, p. 23), e que estas emoções podem influenciar inclusive na longevidade e na continuidade de bons relacionamentos, tais como casamento, amizades, etc. Na perspectiva de bem-estar deste autor é preciso se apropriar das “[...] virtudes e as forças pessoais” (SELIGMAN, 2009, p.28), isso porque o bem-estar “[...] é fruto da interação das nossas forças e virtudes” (SELIGMAN, 2009, p.28).

Para Rebolo e Bueno (2014) o bem-estar subjetivo se relaciona “[...] à satisfação em diversos domínios da vida, aos estados emocionais positivos e à quase ausência de estados depressivos ou de ansiedade, decorrentes da avaliação que cada pessoa faz de suas vivências” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324). No âmbito do trabalho, para estas autoras, o bem-estar está relacionado ao resultado da avaliação que cada sujeito realiza “[...] de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324), ou seja, o bem-estar no trabalho é fruto do sentimento de satisfação que cada indivíduo tem a respeito de si mesmo, de suas experiências de vida, bem como, da execução e das condições de seu trabalho. Apoiada nestas autoras, é possível apontar que o

bem-estar no trabalho é decorrente de “[...] um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324-325).

4.2 A Formação Continuada como elemento para a promoção do bem-estar docente

Considerando a possibilidade de investigar a relação entre o bem-estar/mal-estar e o trabalho dos professores alfabetizadores, levanta-se o pressuposto de que o trabalho no ambiente alfabetizador produza desafios que podem provocar o mal-estar como, também, alegrias que provocam o bem-estar de docentes que trabalham em salas com turmas que estão em processo de alfabetização. As tensões entre o sucesso e insucesso da prática traduzida em situações que podem acarretar situações de bem-estar docente ou mal-estar docente.

A formação continuada pode contribuir para que os docentes identifiquem a origem das dificuldades na realização da atividade e desenvolvam estratégias necessárias para o enfrentamento. A formação de professores é imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores de forma que estes tenham uma avaliação positiva sobre o trabalho e o bem-estar com o trabalho que realizam.

Sobre as dificuldades com a atividade docente, estas podem compreender desde as questões metodológicas e teóricas do processo de ensino, quanto podem ser de característica relacional e interpessoal, de excesso de trabalho, más condições de trabalho, organização pedagógica, entre outras. A formação continuada de professores é um dos elementos imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores de forma que estes possam realizar uma avaliação positiva sobre o trabalho que realizam.

Dourado e Siqueira (2022) realizam importantes contribuições sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Os autores defendem que a formação de professores é um processo que deve buscar romper e/ou contrapor com as propostas formativas neoliberais que as políticas educacionais de formação tem implicado sobre a educação, principalmente a partir do ano de 2016, com o movimento de golpe que retirou do cargo a presidente eleita Dilma Rousseff. Para os autores, a partir desse movimento, o campo educacional sofreu inúmeros retrocessos

[...] nas políticas, na gestão, na organização e no financiamento da educação do país, envolvendo ataques unilaterais do MEC à composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); revogação de Decreto de nomeação de conselheiros/as e efetiva recomposição do CNE, que assumiu feição

predominantemente privatista, cortes e contingenciamentos de recursos; e ofensivas à autonomia universitária, dentre outros fatores (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p. 61)

Os autores inferem ainda que a lógica da política neoliberal no âmbito da formação de professores implica sobre a concepção de qualidade, competência e de formação. Dourado e Siqueira (2022) inferem que na concepção defendida pela lógica privatista de mercado, a formação de professores ocorre por meio de um modelo formativo que prioriza a prática e a ausência de criticidade no processo de formação. Ao se contrapor a essa lógica, a formação de professores desencadeia “um movimento contra-hegemônico que expresse a luta e seus atores na contraposição ao desmonte da formação de professores no país” (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p. 68). Nesse processo de enfrentamento e contraposição ao desmonte da formação de professores e as políticas privatistas propostas pelo neoliberalismo, os autores apontam alguns princípios. Destaca-se o princípio de valorização profissional e de formação continuada.

Segundo os autores, o princípio de valorização profissional deve ser expressado em um processo de relação entre a formação inicial e a formação continuada, nas condições de trabalho do professor, em forma de salário e carreira digna, “principalmente aquela que reconhece as temporalidades da vida dos sujeitos e suas condições biopsicossociais” (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p. 72). Sobre o princípio da formação continuada, os autores inferem que é preciso romper com processo e modelos que sejam fragmentados e centrado em habilitações, isto é, precisa-se buscar “um processo que respeita a pluralidade, a diversidade cultural, a identidade das instituições e interesses sociais, profissionais e se articula aos desafios postos à gestão e à organização pedagógica, aos processos de ensino e de aprendizagem, reafirmando os princípios da gestão democrática” (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p. 73).

A partir das contribuições de Dourado e Siqueira (2022), destaca-se que se entende que a formação continuada é uma possibilidade para a construção de conhecimentos e saberes no âmbito do desenvolvimento da atividade docente voltada a prevenção e promoção do bem-estar dos professores alfabetizadores, isso por que possibilitará aos profissionais professores, o desenvolvimento de experiências positivas na realização do exercício da docência.

A esse respeito, Almeida e Aguiar (2017) contribuem para pensar a formação continuada como uma possibilidade de construção do “saber sobre si mesmo e sua prática profissional” (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 90). Outra importante contribuição acerca da formação continuada, diz respeito aos apontamentos de Jesus (2002) quando indica que a

formação de professores na perspectiva do bem-estar docente, contribui para a prevenção das situações provocadas pelo estresse crônico decorrente do trabalho. No âmbito de desenvolvimento de programas de formação continuada para a promoção do bem-estar, destaca-se a contribuição realizada por Jesus (2002) quando aponta que se faz necessário desenvolver o modelo relacional na formação de professores. Segundo este autor, o modelo apresenta

[...] algumas estratégias que podem ser implementadas na formação científica educacional, no estágio pedagógico e na formação contínua, visando a construção de um percurso profissional caracterizado pela autoconfiança e pelo sucesso profissional do professor, através da conciliação entre o trabalho em equipa e a autoaprendizagem e reflexão na e sobre a prática docente (JESUS, 2002, p.12).

A formação apoiada no modelo relacional proposto por Jesus (2002) contribui com os docentes, pois possibilita elementos e estratégias de enfrentamento que direcionados aos professores desenvolve postura frente às situações estressoras e que comprometem o bem-estar com o trabalho, bem como, com o seu desenvolvimento profissional, ou seja, propiciar orientações preventivas e aprendizagens que estimulem aos docentes “[...] desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (coping) para fazer frente às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional” (JESUS, 2007, p.33).

Entretanto, é importante ressaltar que o bem-estar docente não é uma possibilidade que se efetiva somente com a formação continuada, ele também requer outros fatores necessários para ampliar a melhorar a satisfação docente com o trabalho, ou seja, melhores condições de trabalho, ampliação de políticas públicas, organização didático pedagógica, entre outros, que são fatores de ordem da dimensão objetiva do trabalho. Desta forma, faz-se necessário destacar que esta pesquisa tem como foco a ampliação dos fatores de ordem da dimensão subjetiva do trabalho docente, conforme o quadro de análise do Bem-Estar Docente proposto por Rebolo (2012).

A formação precisa dar importância para as emoções dos professores, isso por que esta é fundamental para o desenvolvimento de atitudes. Nesse sentido, destaca-se que

a formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que sente o outro. E sobretudo, a desenvolver a autoestima docente (IMBERNÓN, 2009, p.103).

Imbernón (2009) aponta que a formação de atitudes contribui para o desenvolvimento pessoal dos professores, isso por que para este autor a docência é uma profissão “em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece” (IMBERNÓN, 2009, p. 102), bem como, que possibilita um melhor relacionamento com os colegas de profissão e com os alunos. Imbernón (2010) evidencia ainda que a formação continuada possibilita o desenvolvimento de motivação intrínseca necessária a tarefa e ao exercício da docência a ser realizado pelos professores, isso por que, considera que a motivação é uma ação “[...] muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade” (IMBERNÓN, 2010, p. 107). A partir dos autores Jesus (2002; 2007), Imbernón (2009; 2010), entre outros, aponta-se que a formação continuada é um mecanismo que permite aos professores o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento direcionadas para superar as situações de mal-estar e alcançar o bem-estar docente.

No trabalho de professores alfabetizadores, espera-se que os docentes tenham adquirido os saberes necessários compreender o processo de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização, bem como de como ocorre o processo de aprendizagem no momento da apropriação da língua escrita. Por outro lado, é possível que no contexto da escola, os profissionais alfabetizadores sejam os que mais têm sofrido pressão social, bem como do próprio Estado para o alcance do sucesso de suas práticas. Essas possíveis situações, talvez sejam desencadeadoras de bem-estar/mal-estar na medida em que os docentes sentem-se observados/avaliados permanentemente pela comunidade escolar.

Quando se fala em processo de alfabetização, pode-se falar em uma ampliação dos sentimentos subjetivos do bem-estar/mal-estar docentes quando da sua atuação como profissional capaz de produzir certos resultados que são esperados pela escola e pela comunidade circundante.

Ao investigar como uma proposta de programa de formação continuada contribui para a promoção de bem-estar de professores alfabetizadores de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – RO entende-se que o processo formativo é uma possibilidade inerente para subsidiar aos docentes no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes inerentes ao desenvolvimento da prática educativa, como também, contribui para o enfrentamento das dificuldades que podem ocasionar o mal-estar docente.

A partir das reflexões realizadas sobre a importância da formação continuada para o contribuir com o desenvolvimento do bem-estar no trabalho dos professores, o próximo

tópico, apresenta o programa de formação continuada para a promoção do bem-estar dos professores alfabetizadores.

4.3 Elaboração do Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM)

O programa de formação continuada conta com o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas que possibilitem reflexões sobre práticas e posturas profissionais e pessoais no trabalho que podem ocasionar situações de mal-estar docente. As atividades a serem desenvolvidas por meio do programa de formação continuada possibilitarão que os professores identifiquem tais práticas e posturas a fim de que estes profissionais elaborem estratégias de enfrentamento e superação dessas vivências negativas geradoras de mal-estar, buscando assim, a promoção e a vivência do bem-estar.

O programa foi construído a partir da dimensão subjetiva para a promoção do bem-estar docente de professores alfabetizadores. Vale destacar que a dimensão subjetiva é uma das dimensões que compreendem o modelo de análise proposto por Rebolo (2012). Conforme já anunciado anteriormente, é importante ressaltar que conforme o modelo de análise, a dimensão subjetiva compreende as características pessoais do professor no que se refere às competências e habilidades, as necessidades, desejos e valores, projeto de vida, auto-aceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio de ambiente, propósito de vida, crescimento pessoal (REBOLO, 2012).

Partindo do campo teórico já levantado sobre o bem-estar docente, destaca-se algumas pesquisas com propostas já desenvolvidas e direcionadas a promoção do bem-estar docente. A primeira que se destaca é um estudo realizado por Jesus (1998; 2002; 2007) que propõe o modelo relacional para formação continuada para professores. Segundo Jesus (2002), a formação contínua é de fundamental importância para o desenvolvimento e a realização profissional dos professores, pois este modelo concebe o trabalho em equipe, “num clima de autenticidade e cooperação, orientado para a análise de problemas concretos do cotidiano profissional” (JESUS, 2002, p. 36). Para Jesus (2002), a formação continuada necessita ser direcionada para a resolução de problemas, para a promoção de inovações no meio escolar, e ainda, “compreender e ajudar a dar respostas às reais necessidades dos professores na escola [...]. Só assim a formação contínua poderá constituir um instrumento ao serviço da inovação

educativa escolar e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor” (JESUS, 2002, p. 37).

Rebolo, Mendes e Aristimunha (2016) fazem uma proposta de formação continuada adaptada do modelo proposto por Jesus (1998). A formação continuada desenvolvida pelas autoras foi desenvolvida com 16 professores de uma escola do município de Campo Grande. O programa de formação realizou um total de 07 encontros semanais com duração de uma hora e meia de duração cada. Com a realização do programa de formação continuada, as autoras relataram como resultado do estudo “[...] a ausência de indicadores da presença de estresse para todos os professores” (REBOLO; MENDES; ARISTIMUNHA, 2016, p. 57).

Sampaio (2008) também realizou um estudo de mestrado em educação que teve por objetivo desenvolver um programa de apoio ao bem-estar de professores. Destaca-se que o programa de formação continuada desenvolvido pelo autor foi constituído de atividades teóricas e práticas que tinham por objetivo refletir sobre as implicações sobre as práticas e posturas profissionais e pessoais dos professores que levam a situações de mal-estar e de promoção de bem-estar. Segundo o autor, com o programa desenvolvido, os docentes vivenciaram experiências de cuidado de si, o que possibilitou o desenvolvimento de estratégias e superação do mal-estar, repercutindo na promoção de bem-estar tanto no âmbito profissional, quanto pessoal.

Bittencourt e Jorge (2008) fazem uma importante reflexão sobre a quem compete o cuidado da saúde dos professores frente aos problemas e dificuldades que estes profissionais encontram no desenvolvimento da atividade educativa. Assim, esses autores destacam que “[...] a escola precisa investir na capacitação dos seus profissionais para responder a demanda; na articulação intersetorial para minimizar ou resolver seus problemas; desenvolver ações que aproximem a família e a comunidade do espaço escolar; aumentar as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem para atender à diversidade que lhe é apresentada; e articular todas as áreas para construir um ambiente promotor de saúde” (BITTENCOURT; JORGE, 2008, p. 46).

Outra importante contribuição para pensar o programa de intervenção para formação continuada de professores é proposta por Gilmar Carneiro (2016), quando aponta que o uso da psicologia positiva para programas educacionais para o desenvolvimento dos aspectos das forças e virtudes no âmbito da escola. Este autor destaca as experiências de Soler (2014) que se apoia nos estudos publicados por Seligman (2011) sobre o desenvolvimento do bem-estar por meio de programas educacionais.

Destaca-se que se concorda com Corrêa (2016) quando estabelece que as intervenções no âmbito da psicologia positiva constituem “[...] um corpo de práticas baseadas em evidências com vistas a guiar a aplicação de suas propostas por profissionais” (CORRÊA, 2016, p. 259) visando o desenvolvimento de temáticas que ampliam a percepção de felicidade, bem como “dos comportamentos, emoções e cognições positivas” (CORRÊA, 2016, p. 259).

Apresenta-se no quadro 14, uma síntese do programa elaborado para esta pesquisa e que foi implementado junto aos professores. O programa proposto é constituído de atividades teóricas e práticas relacionadas a temáticas que, no âmbito do bem-estar com ênfase no bem-estar subjetivo, podem possibilitar a promoção do bem-estar por meio de oficinas, dinâmicas de grupo, aplicação do instrumento EBED, rodas de conversas, entre outras. Destaca-se que a proposição das atividades é inspirada e adaptada da proposta de Jesus (1998), de Rebolo, Mendes e Aristimunha (2016), bem como, nos estudos de Dias e Garcia (2016), de Abreu (2016), de Medeiros (2016), de Netto (2016) e de Livramento (2016). Destaca-se que o Programa foi desenvolvido para professores alfabetizadores de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná por meio da realização de 07 oficinas pedagógicas realizadas uma vez por semana durante os meses de março e abril de 2022. Cada encontro teve em média a duração de 2 horas, totalizando carga horária mínima de 14 horas.

Quadro 14 – Organização do Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores	
Oficina Pedagógica	TEMÁTICAS
I.	Apresentação do projeto de pesquisa e identificação dos fatores de insatisfação no trabalho dos docentes alfabetizadores.
II.	O Estresse e as implicações para a saúde dos professores
III.	Forças Pessoais - Percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima
IV.	Gratidão, Generosidade, Empatia e Resiliência
V.	Flow e Atenção Plena
VI.	Gerenciamento do Tempo e Trabalho em Equipe
VII.	Habilidade de Assertividade e Avaliação do Programa, Autoavaliação e Reavaliação do nível de bem-estar Docente

Fonte: Elaborado pela Autora.

Conforme a apresentação do programa de formação continuada, as várias temáticas têm como intuito desenvolver conhecimentos e estratégias de enfrentamento e superação do mal-estar no âmbito da dimensão subjetiva do trabalho. Partindo desse pressuposto, pretende-se refletir sobre as temáticas presentes no programa de formação continuada proposto, bem como descrever e refletir como as atividades propostas podem contribuir para construção do bem-estar pelos professores participantes.

No âmbito da psicologia positiva, várias são as experiências e exercícios propostos para a promoção do bem-estar. Destaca-se que no âmbito da elaboração do PROFABEM (Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores), vários exercícios foram levantados como possibilidade para serem trabalhados. Entretanto, ao considerar a proposta do programa, bem como, o tempo de realização do programa que se apresenta abaixo, foram selecionados atividades e exercícios que mais se aproximavam dos objetivos propostos para serem apresentados e realizados junto ao grupo de professores participantes. Destaca-se ainda que muitos dos exercícios e atividades propostas para este programa de formação foram adaptados por considerar que se aproximavam dos objetivos e finalidades de cada oficina pedagógica programada. Ressalta-se que o programa de formação PROFABEM não é uma proposta pronta e validada por outros autores. A seguir apresenta-se, de forma detalhada as temáticas e atividades que são propostas para cada oficina pedagógica do PROFABEM.

4.3.1 Primeira Oficina Pedagógica: Apresentação do projeto de pesquisa e identificação dos fatores de insatisfação no trabalho dos docentes alfabetizadores.

Quadro 15 – Descrição das atividades realizadas na primeira oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica I	Atividades
Apresentação do projeto de pesquisa e identificação dos fatores de insatisfação no trabalho dos docentes alfabetizadores.	(1) Atividade de acolhimento: Música “Boas Vindas” de Caetano Veloso; (2) uma reflexão por meio de explanação teórica em forma de colóquio sobre o bem-estar docente e os fatores de insatisfação no trabalho dos docentes alfabetizadores; (3) exercício: “Curtograma” proposto por Portella (2017); (4) Aplicação do questionário socioprofissional (Apêndice A); (5) Aplicação do instrumento EBED – Escala de Bem-Estar Docente (Anexo A);

	(6) Dinâmica de encerramento: leitura do texto/mensagem: “a trajetória do campeão” (SIMIONATO, 2006, p.112)
--	---

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) A proposta da atividade de acolhimento tem por finalidade refletir sobre a vida de forma geral, isso por que entende-se que esta música contribui para pensar as relações e avaliações que são mantidas e suas implicações com o bem-estar. (2) O colóquio contribuirá para iniciar o debate sobre o bem-estar e os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho junto ao grupo de professores presentes, bem como apresentar os objetivos da pesquisa.

(3) O exercício “Curtograma” proposto por Portella (2017) tem por finalidade, auxiliar aos docentes no mapeamento das atividades que podem promover e cultivar emoções positivas que ajudam na constituição do bem-estar, bem como, instigar o aumento da frequência destas atividades relacionadas as emoções positivas e diminuição da frequência das atividades relacionadas as emoções negativas que minimizam o bem-estar.

(4) Já o questionário socioprofissional (Apêndice A) é constituído de perguntas fechadas e abertas e tem por objetivo identificar qual o perfil do grupo dos docentes participantes da pesquisa e sua percepção de felicidade com a vida e com o trabalho alfabetizador.

(5) A Escala de Bem-Estar Docente (EBED) conforme já descrito no capítulo 1, é composta por 37 variáveis que compõem a dimensão objetiva do trabalho e tem por objetivo identificar, no início do programa, quais fatores são percebidos como satisfatórios e quais são insatisfatórios no processo de constituição do bem-estar dos professores.

(6) A atividade Dinâmica de encerramento: de leitura do texto/mensagem: “a trajetória do campeão” (SIMIONATO, 2006, p.112) contribui com a reflexão de que o bem-estar não é um produto final pronto que se pode ser comprado, mas sim, resultante de um processo de avaliação e de superação aos obstáculos.

4.3.2 Segunda Oficina Pedagógica: O conceito de estresse, as implicações para a saúde dos professores e as estratégias de enfrentamento para as situações estressoras.

Quadro 16 – Descrição das atividades realizadas na segunda oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica II	Atividades
O conceito de estresse, as implicações para a saúde dos professores e as estratégias se enfrentamento para as situações estressoras.	(1) Atividade de acolhimento: música “Tocando em Frente” (Almir Sater); (2) uma reflexão por meio de explanação teórica em forma de colóquio sobre o conceito de estresse e as implicações na saúde do professor; (3) Roda de conversa: discutir e elaborar com o grupo, estratégias se enfrentamento para as situações estressoras (coping) (JESUS, 1998; 2006; 2002; 2007;), (4) Dinâmica de Grupo: leitura do texto “porque as pessoas sofrem” de Marco Antonio Spinelli (SIMIONATO, 2006, p.61), (5) Feedback : dos resultados encontrados com a aplicação do EBED.

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) A Atividade de acolhimento: música “Tocando em Frente” composta por Almir Sater e Renato Teixeira é uma canção contribui para refletir sobre a vida, as dificuldades e as superações e adaptações que são necessárias para vivenciar o bem-estar. Essa música foi tocada por entender que ela inspira reflexões sobre que estratégias podem ser tomadas para superar as dificuldades vivenciadas cotidianamente. (2) Após, faz-se necessário o desenvolvimento da atividade de colóquio que é composta por uma reflexão por meio de explanação teórica sobre o conceito de estresse e as implicações na saúde do professor.

(3) A atividade Roda de conversa tem por finalidade, discutir e elaborar com o grupo, estratégias se enfrentamento para as situações estressoras (coping) (JESUS, 1998; 2006; 2002; 2007;). Jesus (1998) infere que este exercício é uma possibilidade de formulação de estratégias de enfrentamento para situações adversas que podem ser tomadas tanto no âmbito profissional, quanto na vida pessoal do docente. Entretanto, é preciso ressaltar que nem todas as estratégias de enfrentamento podem ser tomadas pelos professores, isso porque, algumas não dependem da possibilidade ou habilidade de resolução dos professores, mas também de demandas externas a função docente, tais como, medidas político-administrativas dos gestores educacionais, bem como, governamentais.

(4) A atividade Dinâmica de Grupo: leitura do texto “porque as pessoas sofrem” de Marco Antonio Spinelli (SIMIONATO, 2006, p.61) contribui para a reflexão sobre questões que implicam na forma como os docentes percebem a avaliação que fazem da vida no geral e com o trabalho.

(5) A atividade Feedback é importante por expor os resultados encontrados com a aplicação do EBED com base nas respostas dos docentes durante a primeira oficina pedagógica sobre os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho.

4.3.3 Terceira Oficina Pedagógica: As forças pessoais: percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima.

Quadro 17 – Descrição das atividades realizadas no terceira oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica III	Atividades
As forças pessoais: percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima.	(1) Dinâmica de acolhimento “Sugestão A” proposta por Simionato (2006); (2) uma reflexão por meio de explanação teórica em forma de colóquio sobre a temática forças pessoais na perspectiva da percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima; (3) realização da atividade “Descobrir-se” inspirada em Snyder e Lopes (2009); (4) Dinâmica “Bilhete”.

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) A dinâmica de acolhimento denominada “Sugestão A” consiste em uma atividade direcionada a uma mensagem de acolhimento aos docentes. A atividade de acolhida tem por finalidade produzir reflexões para entender qual a percepção de imagem os docentes fazem de si mesmo e como isto influi sobre seu bem-estar. (2) O colóquio abordará por meio de explanação teórica a temática forças pessoais na perspectiva da percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima.

(3) A atividade “Descobrir-se” inspirada na proposta de Snyder e Lopes (2009, p. 72) tem por objetivo, desenvolver o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima, bem como, falar de si mesmo. Trata-se de um exercício que permite aos docentes, identificar suas as crenças e valores individuais no que se refere a forma como os docentes percebem a si mesmos, a sua autoestima, a sensação de incapacidade, a insegurança, a depreciação da imagem profissional e pessoal dos educadores.

(4) A dinâmica “Bilhete” é uma atividade que envolverá a escrita de um bilhete para um amigo contando como o docente se sente ao realizar seu trabalho. Foi solicitado de cada docente que destaque 10 emoções/sentimentos que ele tem vivenciado na sua atividade

profissional, descrevendo tanto as dificuldades e quantos os sentimentos positivos ao conseguir superar as dificuldades.

4.3.4 Quarta Oficina Pedagógica: Gratidão, Generosidade, Empatia e Resiliência

Quadro 18 – Descrição das atividades realizadas no quarta oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica IV	Atividades
Gratidão, Generosidade, Empatia e Resiliência	(1) Atividade de acolhimento: Dinâmica “Aviõezinhos de Elogios” proposta por Simionato (2006); (2) uma reflexão por meio de explanação teórica em forma de colóquio sobre os conceitos de Gratidão, Generosidade e Empatia e suas implicações no desenvolvimento da atividade docente alfabetizadora; (3) O exercício “Capitalizar Reveses” proposto por Portella (2018); (4) O exercício Visita da Gratidão proposto por Seligman (2011); (5) O exercício “Diário da Gratidão.

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) A atividade de acolhimento desenvolvida com dinâmica “Aviõezinhos de Elogios” é proposta por Simionato (2006) e tem por finalidade, observar as características empáticas e generosas do grupo, discutir a importância do respeito às características de cada pessoa, bem como que o respeito é fundamental para o relacionamento e funcionamento positivo do grupo, estimular a manifestação de carinho e generosidade e refletir sobre a importância dessa atitude, estimular a autoestima da equipe, entre outras coisas.

(2) O colóquio tem por finalidade produzir reflexões por meio de explanação teórica sobre os conceitos de Gratidão, Generosidade e Empatia e suas implicações no desenvolvimento da atividade docente alfabetizadora.

(3) O exercício “Capitalizar Reveses” proposto por Portella (2018) e tem como escopo, “criar explicações alternativas para reveses; desenvolver a resiliência através do trabalho cognitivo” (PORTELLA, 2018, p. 11).

(4) O Exercício “Visita da Gratidão” proposto por Seligman (2011, p. 41) consiste na proposição da escrita de uma carta a ser feita pelos docentes participantes da pesquisa para uma pessoa e ser entregue pessoalmente. Tem por finalidade, propor reflexões sobre a vida, buscando entender situações vivenciadas e expor sentimentos de agradecimento. Segundo Seligman (2011) o exercício Visita da Gratidão é importante por propiciar mudanças positivas

naqueles que o praticam, pois tem caráter transformador e pode aumentar o bem-estar no âmbito emocional, ou seja, “[...] aumento da satisfação com a vida e redução da depressão” (SELIGMAN, 2011, p. 44). Medeiros (2016) também destaca que o exercício Visita da Gratidão também atua como importante intervenção para o desenvolvimento da empatia, o que contribui na vivência de relacionamentos mais saudáveis e do bem-estar.

(5) O exercício “Diário da Gratidão” é uma atividade prática de reflexão sobre as vivências cotidianas. Para o exercício, foi oferecido aos docentes um caderno para registro diário da reflexão dos acontecimentos cotidianos, sendo destacados pelos docentes três motivos de agradecimento. A respeito do exercício diário da Gratidão, Snyder e Lopes (2009) inferem que

[...] Essas intervenções com vistas a aumentar a gratidão resultaram repetidamente em benefícios. Por exemplo, em comparação com as pessoas que registraram (eventos estressantes) neutros ou negativos em seus diários, os que escreviam diários de gratidão (ou seja, registravam eventos pelos quais eram gratos) eram superiores em termos

1. Da quantidade de exercício que faziam,
2. Do otimismo em relação à semana seguinte e
3. De se sentir bem em relação a suas vidas

(SNYDER; LOPES, 2009, p.248)

É importante destacar que as atividades de reflexão sobre a gratidão contribuem para com o processo de avaliação subjetiva do bem-estar com a vida e com o trabalho.

4.3.5 Quinta Oficina Pedagógica: Flow e Atenção Plena: a vivência de experiências prazerosas e o estabelecimento de metas

Quadro 19 – Descrição das atividades realizadas na quinta oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica V	Atividades
Flow e Atenção Plena: a vivência de experiências prazerosas e o estabelecimento de metas	(1) Atividades de acolhimento: leitura e reflexão do texto “A parte mais importante do corpo” proposta por Simionato (2006); (2) Colóquio sobre Flow e Atenção Plena (mindfulness): contribuições para a avaliação das experiências cotidianas e suas implicações para a vivência do bem-estar; (3) Exercício “três minutos do seu dia” proposto por Netto (2016); (4) Dinâmica de Relaxamento pela Respiração ambas propostas por Simionato (2006); (5) Dinâmica “fitas coloridas”.

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) As atividades de acolhimento compreende a leitura e reflexão do texto “A parte mais importante do corpo” proposta por Simionato (2006), isto por que é uma atividade que possibilita contribuir com a reflexão sobre a importância da empatia para com o outro, apoio emocional e relacionamento interpessoal na vida e no trabalho.

(2) O colóquio sobre Flow e Atenção Plena (mindfulness) amplia teoricamente a discussão e compreensão desses conceitos por parte do grupo investigado, possibilitando contribuir para a avaliação das experiências cotidianas e suas implicações para a vivência do bem-estar.

(3) O exercício “três minutos do seu dia” proposto por Netto (2016) busca propiciar o desenvolvimento da atenção plena. A proposta de intervenção de Netto (2016) compreende o desenvolvimento de uma pausa nas atividades que estão sendo desenvolvidas. Segundo o autor, este exercício amplia a habilidade de concentração.

(4) O exercício Dinâmica de Relaxamento pela Respiração também proposto por Simionato (2006) contribui com a promoção do relaxamento das pessoas ao qual estão passando pelo processo de intervenção por meio da meditação.

(5) Segundo Simionato (2006) a dinâmica “fitas coloridas” tem por finalidade, possibilitar o reconhecimento e valorização das coisas simples da vida, ampliando sentimentos positivos, potencial criativo da equipe de trabalho, partilha de experiência, entre outras coisas. Com esta dinâmica “fitas coloridas”, é possível produzir reflexões importantes sobre aspectos da vida e do trabalho em equipe, a projeção de metas para a atividade docente, a capacidade criativa, entre outras.

4.3.6 Sexta Oficina Pedagógica: Gerenciamento do tempo e trabalho em equipe.

Quadro 20 – Descrição das atividades realizadas no sexta oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica VI	Atividades
Gerenciamento do tempo e trabalho em equipe.	(1) Atividade de acolhimento: música “É” de Gonzaguinha; (2) Colóquio para explanação e discussão teórica sobre gestão do tempo e do trabalho em equipe na prática docente alfabetizadora e as implicações para o bem-estar; (3) Roda de conversa; (4) Exercício “Tempo Escolar”; (5) Dinâmica “dos problemas”.

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) A atividade de acolhimento: música “É” de Gonzaguinha contribui para produzir reflexões sobre o cotidiano da vida de cada pessoa, sobre o que se quer viver ou ser, se querem vivenciar experiências positivas podemos produzir no âmbito do trabalho. (2) O colóquio para explanação e discussão teórica sobre a temática gestão do tempo e do trabalho em equipe contribui pode contribuir para ampliar as percepções dos professores sobre a prática docente alfabetizadora e as implicações para o bem-estar.

(3) O exercício “Roda de conversa” possibilita compreender como os docentes percebem o trabalho em equipe e a gestão do tempo, bem como, se conseguem elaborar estratégias para melhorar o trabalho em equipe e a gestão do tempo. (4) O exercício “Tempo Escolar” tem por objetivo refletir sobre a organização do tempo dos professores alfabetizadores. (5) O exercício dinâmica “Dos problemas” consiste em uma atividade coletiva que tem por objetivo, produzir reflexões sobre a importância do trabalho em equipe.

4.3.7 Sétima Oficina Pedagógica: Habilidade de assertividade e Avaliação e Autoavaliação do docente no programa de formação.

Quadro 21 – Descrição das atividades realizadas no sétima oficina pedagógica do programa de formação.	
Oficina Pedagógica VII	Atividades
Habilidade de assertividade e Avaliação e Autoavaliação do docente no programa de formação.	(1) Atividade de acolhimento: leitura do texto “a mala de Viagem”; (2) Colóquio para explanação e discussão teórica sobre assertividade e as implicações para o bem-estar; (3) Exercício de identificação de assertividade dos docentes; (4) Roda de conversa; (5) Exercício de autoavaliação do estilo de relacionamento interpessoal; (6) Exercício de resolução de uma situação problemática propostos por Jesus (1998, p. 85-86). (7) Atividade de avaliação e autoavaliação docente; (8) Reaplicação do instrumento EBED; (9) Exercício de leitura do “bilhete” escrito, (10) Dinâmica de encerramento “presentinhos” proposta por Simionato (2006).

Fonte: Elaborado pela autora. O detalhamento de todas as atividades propostas estão no Apêndice C.

(1) Atividade de acolhimento: leitura do texto “a mala de Viagem” é importante por possibilitar realizar uma reflexão introdutória para a discussão da temática “assertividade”. (2)

O colóquio para explanação e discussão teórica sobre assertividade e as implicações para o bem-estar abordando o conceito e as características da assertividade e as implicações na atividade docente alfabetizadora. A reflexão teórica tem como objetivo, subsidiar o desenvolvimento da Habilidade de assertividade para o grupo de professores alfabetizadores.

(3) O exercício de identificação de assertividade dos docentes é proposto por Martins (2017, p. 20-23). Tem como finalidade possibilitar que os professores participantes avaliem seu nível de assertividade. (4) A roda de conversa possibilita compreender como os docentes percebem a temática da assertividade e sua relação ao processo pedagógico na sala de aula.

(5) O exercício de autoavaliação do estilo de relacionamento interpessoal é proposto por Jesus (1988) e segundo o autor, este exercício possibilita que cada docente avalie sua percepção quanto ao seu estilo de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, seja com colegas ou com os alunos. (6) O Exercício de resolução de uma situação problemática propostos por Jesus (1998, p. 85-86) reflete uma situação problemática que pode ocorrer em uma determinada turma onde o professor leciona.

(7) Atividade de avaliação e autoavaliação docente tem por objetivo, compreender como os docentes conseguiram se apropriar das discussões produzidas ao longo do programa de formação e como as discussões influem sobre a sua avaliação de satisfação e insatisfação com o trabalho satisfatório. (8) A Reaplicação do instrumento EBED possibilita verificar se o programa de formação contribui para uma mudança na percepção dos docentes no que se refere a avaliação que já faziam sobre os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho.

(9) Exercício de leitura do “bilhete” produzido por cada docente em oficina pedagógica realizada sobre a temática forças pessoais tem por objetivo, verificar junto aos docentes como eles conseguem avaliar sua percepção sobre como percebem o desenvolvimento da emoção e dos sentimentos pessoal e profissional e sua relação com o bem-estar, suas dificuldades e seus enfrentamentos para superação.

(10) Dinâmica de encerramento “presentinhos” proposta por Simionato (2006) tem por finalidade, promover uma despedida para as atividades do grupo com uma mensagem positiva, bem como, reafirmar a importância da troca de afeto e atenção tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Ressalta-se que as atividades que compõem o programa de formação apresentado são descritas detalhadamente no Apêndice C. No capítulo V, apresenta-se as os resultados e discussões decorrentes da implementação do programa de formação continuada para promoção do bem-estar junto ao grupo de professores investigados descrito neste tópico.

CAPÍTULO V - POSSIBILIDADES PARA O BEM-ESTAR DOCENTE: A IMPLEMENTAÇÃO E A ANÁLISE DO PROFABEM

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, tanto os relacionados à implementação do programa como os dados obtidos com a realização das entrevistas. Apresenta-se no primeiro tópico o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa e as características do grupo investigado, tais como, faixa etária, gênero, estado civil, nível e área de formação, situação funcional, carga horária de trabalho, entre outras informações. A seguir são discutidos em tópicos, os dados referentes às temáticas das oficinas pedagógicas, a avaliação da Escala de Bem-Estar Docente referente ao grau de satisfação dos docentes com os fatores dos quatro componentes do trabalho, bem como, as percepções docentes sobre a avaliação que realizaram do programa PROFABEM.

5.1 Perfil Socioprofissional dos docentes

O perfil socioprofissional dos docentes participantes da pesquisa foi traçado a partir dos dados produzidos com a aplicação do questionário socioprofissional. A partir deste questionário foi possível identificar as características quanto ao perfil sociodemográfico dos participantes no que se refere à faixa etária, gênero e estado civil. Especificamente sobre o perfil socioprofissional, foram levantadas questões ligadas ao nível e área de formação, tempo de magistério, tempo de atuação em turmas de alfabetização, situação funcional, número de escola que trabalha e carga horária de trabalho. A seguir apresenta-se a tabela 1 com os dados referente ao perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

Gênero	
<i>Feminino</i>	8
<i>Masculino</i>	2
Faixa etária	
<i>31 a 40 anos</i>	5
<i>41 a 50 anos</i>	4
<i>51 a 60 anos</i>	1
Estado Civil	
<i>Solteiro/a</i>	2
<i>Casado/a</i>	6
<i>Divorciado/a</i>	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos com o questionário socioprofissional.

No que se refere à faixa etária, foi possível identificar que dos 10 participantes, cinco (5) possuem idade entre 31 a 40 anos, quatro (4) entre 41 e 50 anos e um (1) entre 51 e 60 anos. Com referência ao gênero, oito (8) docentes são do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino. Sobre o estado civil, com base nas informações respondidas pelos/as docentes, verificou-se que dois (2) são solteiros/as, seis (6) são casados/as e dois (2) são divorciados/as.

A tabela 2 a seguir apresenta o perfil socioprofissional dos docentes participantes da pesquisa a partir do dados informados no questionário socioprofissional respondidos pelos docentes.

Tabela 2 - Perfil Socioprofissional dos docentes participantes da pesquisa

Formação	
<i>1 Graduação</i>	6
<i>2 graduações</i>	4
<i>Especialização</i>	10
Experiência profissional	
Tempo de docência no magistério	
<i>1-3 anos</i>	1
<i>4-6 anos</i>	2
<i>7-25 anos</i>	7
<i>25-35 anos</i>	0
<i>35-40 anos</i>	0
Tempo de docência em turmas de alfabetização	
<i>1-3 anos</i>	5
<i>4-6 anos</i>	2
<i>7-25 anos</i>	3
<i>25-35 anos</i>	0
<i>35-40 anos</i>	0
Turma que exerce a docência no momento da pesquisa	
<i>1º ano</i>	5
<i>2º ano</i>	2
<i>3º ano</i>	3
Tipo de Contrato de trabalho	
<i>Concursado/a</i>	10
Jornada de trabalho	
<i>40 horas (Integral)</i>	9

25 horas (Parcial)	1
Número de escolas que trabalha	
1 escola	10
Feliz com o trabalho que realiza	
sim	9
não	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos com o questionário socioprofissional.

Sobre o perfil socioprofissional apresentado na tabela 2, verifica-se que todos os docentes possuem formação em nível de graduação e pós-graduação. Destaca-se que da formação em nível de graduação, destaca-se que seis (6) docentes possuem somente uma graduação, sendo que cinco (5) possuem graduação de Licenciatura em Pedagogia e um (1) possui graduação de Licenciatura Normal Superior. Os outros quatro (4) participantes possuem duas graduações sendo: três (3) possuem formação em graduação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras e um (1) Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História.

No que se refere a experiência profissional docente de forma geral, as informações mostram que um (1) docente está em fase inicial de carreira com tempo de exercício do magistério entre 1 e 3 anos de atuação, dois (2) docentes estão entre 4 e 6 anos de atuação profissional e sete (7) professores possuem experiência com tempo entre 7 e 25 anos.

Sobre o ciclo de vida profissional de professores, Huberman (2007) aponta carreira se divide em fases, sendo que de 1 a 3 anos trata-se da fase de entrada na carreira (inicial), de 4 a 6 anos é a fase de estabilização que corresponde consolidação de um repertório pedagógico, de 7-25 anos trata-se da fase de diversificação. Segundo o autor, é nesta fase que os profissionais passam a produzir questionamentos sobre seu desenvolvimento profissional que podem levar as próximas fases. Assim, de 25 a 35 anos os docentes passam pela fase de serenidade ou distanciamento afetivo e de 35-40 anos pela fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo, conforme a avaliação da vivência e experiência de cada docente. A partir dos dados, verifica-se que a maioria dos professores dos professores estão na fase da carreira de diversificação, ou seja, de começarem a produzir os questionamentos profissionais sobre sua experiência.

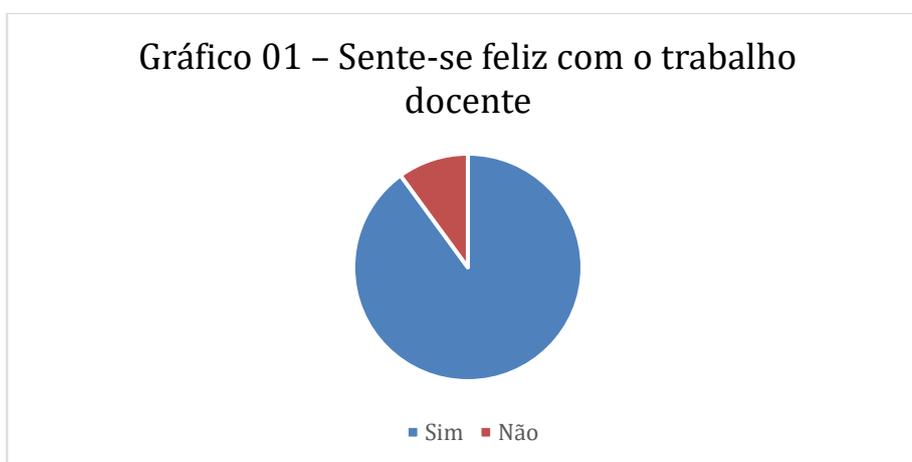
Especificamente sobre a experiência no âmbito da alfabetização, os dados informados dão conta de que cinco (5) docentes possuem tempo de docência em turmas de alfabetização entre 1 e 3 anos de atuação, dois (2) entre 4-6 anos e três (3) docentes entre 7 e 25 anos. Verificou-se que uma grande parte dos professores participantes apesar de já possuírem uma experiência considerada na profissão docente, no âmbito do trabalho com turmas de

alfabetização, a maioria não possui experiência com este perfil do trabalho docente. Huberman (2007) infere que a fase inicial corresponde a uma fase de descoberta e de sobrevivência que pode se traduzir em choque de realidade. Assim, é possível inferir que os docentes possam estar passando por esse choque de realidade com o trabalho no contexto de atuação com turmas de alfabetização.

Sobre a lotação de turmas, cinco (5) docentes atuam em turmas de 1º ano, dois (2) em turmas de 2º ano e três em turmas de 3º ano. Destaca-se ainda que todos os docentes participantes da pesquisa são concursados e efetivos do quadro de servidores da secretaria municipal de educação de Ji-Paraná, atuam em uma única escola. No que se refere a jornada de trabalho, nove (9) docentes possuem carga horária integral (40 horas semanais) e um (1) carga horária parcial (25 horas semanais). Sendo assim, destaca-se que todos os docentes participantes da pesquisa possuem estabilidade na profissão. A respeito da estabilidade, Lapo (2005) infere que este é um fator da dimensão socioeconômica que é uma possibilidade que influencia na percepção do bem-estar com o trabalho.

Verifica-se ainda que sobre a questão aberta do questionário socioprofissional “Você é feliz com o seu trabalho? Justifique sua resposta” os docentes inferiram que a maioria se sente feliz com o trabalho que realizam, sendo que somente um docente apontou que não é feliz com o trabalho que realiza, conforme pode ser verificado no gráfico 01 abaixo.

Figura 02: Gráfico 01 – Sente-se feliz com o trabalho docente



Fonte: Elaborado a partir do Questionário Socioprofissional aplicado na primeira oficina pedagógica do programa de formação continuada (PROFABEM).

No que se refere a questão, verifica-se que oito (9) docentes apontaram que são felizes com o trabalho que realizam e um (1) inferiu que não é feliz com o trabalho que realiza. A

respeito dessa questão, os docentes relataram suas percepções sobre a avaliação que fazem de sua vivência com o trabalho, conforme verifica-se nas falas⁹ discutidas a seguir

A fala da professora Marta infere que o gosto pelo trabalho está relacionado ao status social da profissão.

Sim, gosto do meu trabalho porque me sinto importante socialmente, pelo impacto que a educação traz para as pessoas em sociedade, pela diferença que faz e a transformação da pessoa na sua própria vivência social (Professora Marta).

Três docentes apontam que a percepção de felicidade com o trabalho está relacionada à característica da atividade docente. São elas, Professora Isabel, Joana, Juliana nas falas abaixo:

Sim. Ver uma criança ler, se descobrindo é uma satisfação imensa (Professora Juliana).

Sim. Encontro dificuldades e situações que as vezes deixa infeliz, mas são por consequências do trabalho (profissão) (Professora Isabel).

Estou feliz com o meu trabalho, porém ainda não realizada totalmente com os resultados do meu trabalho, percebo que sou lenta em estratégias dentro da sala de aula, o que deixa meus alunos ansiosos ou não contemplados na sua especificidade, sinto que me faltam ferramentas, mas sobretudo estratégias na metodologia de ensino, uma vez que atuo com uma turma de 1º ano com alunos especiais (2 comprovados e 2 sem laudo médico) e sei que possivelmente terão outros, que espero perceber suas possíveis deficiências ou transtornos, daí me pergunto será que perceberei e serei rápida em adequar a metodologia com essas crianças? (Professora Joana).

Verifica-se na fala da professora Joana que apesar de se avaliar feliz com o trabalho, esta docente aponta que sente muita frustração ou insatisfação com o exercício da profissão, isso porque em seu relato, aponta o medo e uma percepção de que necessita de um processo formativo mais direcionado para a atividade docente. A professora Isabel também aponta ser feliz com as atividades que realiza, entretanto, a fala da docente indica que algumas situações decorrentes do trabalho provocam uma insatisfação que pode se traduzir em infelicidade com o trabalho. Para a professora Juliana, estar feliz com o trabalho relaciona-se a percepção de feedback quando percebe a evolução do processo de aprendizagem das crianças no âmbito da alfabetização.

Já no relato da professora Beatriz observa-se que apesar dela apontar uma satisfação, ela evidencia uma incerteza no processo de avaliação, conforme sua fala abaixo:

⁹ As falas foram produzidas com o Questionário Socioprofissional na questão aberta. Destaca-se que todas as falas dos docentes serão apresentadas em formatação de recuo e em itálico ao longo do texto.

É difícil medir a felicidade, mas gosto muito do meu trabalho, os desafios que surgem me deixam de certa forma desacomodada, me faz sair da bolha e querer melhorar sempre, não apenas por gostar da minha profissão, mas de querer buscar o melhor para minha família, bem como para a jornada acadêmica, contribuir para uma boa educação para a comunidade escolar, gosto muito de aprender abordagens novas, fazer pesquisa tudo para oferecer o meu melhor, então se for fazer uma escala de 0 a 10, posso dizer que é uns 8,5. Os 1,5 deixo para as críticas e a negatividade, mas é essa nota porque estudo muito, então não me afeta tanto quanto. As críticas incomodam, mas são tantas demandas pessoais e profissionais que no fim trabalhar me renova (Professora Beatriz).

Verifica-se que a docente Beatriz manifesta a percepção de que gosta do trabalho que realiza e que os desafios a ajudam a se desacomodar na realização da atividade docente.

Outros três docentes destacam a função social da profissão como um elemento importante na percepção da avaliação de felicidade com o trabalho que realizam, são eles, professor Bruno, Roberto e Mariana.

Sim! O trabalho dignifica o ser humano, o trabalho forma o profissional e o caráter. Quando trabalhamos com carinho e amor naquilo que fazemos, somos mais felizes como profissional e como pessoa (Professor Bruno).

Sim, é o local onde me sinto útil ao mundo (Professor Roberto).

Sim, porque faço o que amo (Professora Mariana).

A professora Helena apontou que a estrutura organizacional do trabalho é um dos fatores que em sua avaliação possibilitam uma avaliação positiva da percepção de felicidade com o trabalho, conforme verifica-se na fala “*Sim. O ambiente é acolhedor, equipe prestativa, o que permite desenvolver o trabalho com sucesso e realização*” (Professora Helena).

Somente uma docente apontou que não está feliz com o trabalho que realiza, conforme pode ser verificado na fala abaixo:

Não. O sistema educacional e a forma em que a educação é conduzida ao meu ver é conflitante e angustiante. A educação anda na contramão do sistema. A progressão automática de alunos é um ponto que me desanima bastante enquanto docente. A educação é transformadora, mas para esta transformação aconteça de fato é preciso mudar a forma de conduzir as coisas (Professora Bianca).

Percebe-se que para a professora Bianca, a avaliação negativa da percepção de felicidade com o trabalho está relacionada a forma como a educação é conduzida, ou seja na falta de participação na tomada de decisões no âmbito do processo educativo, decisões estas

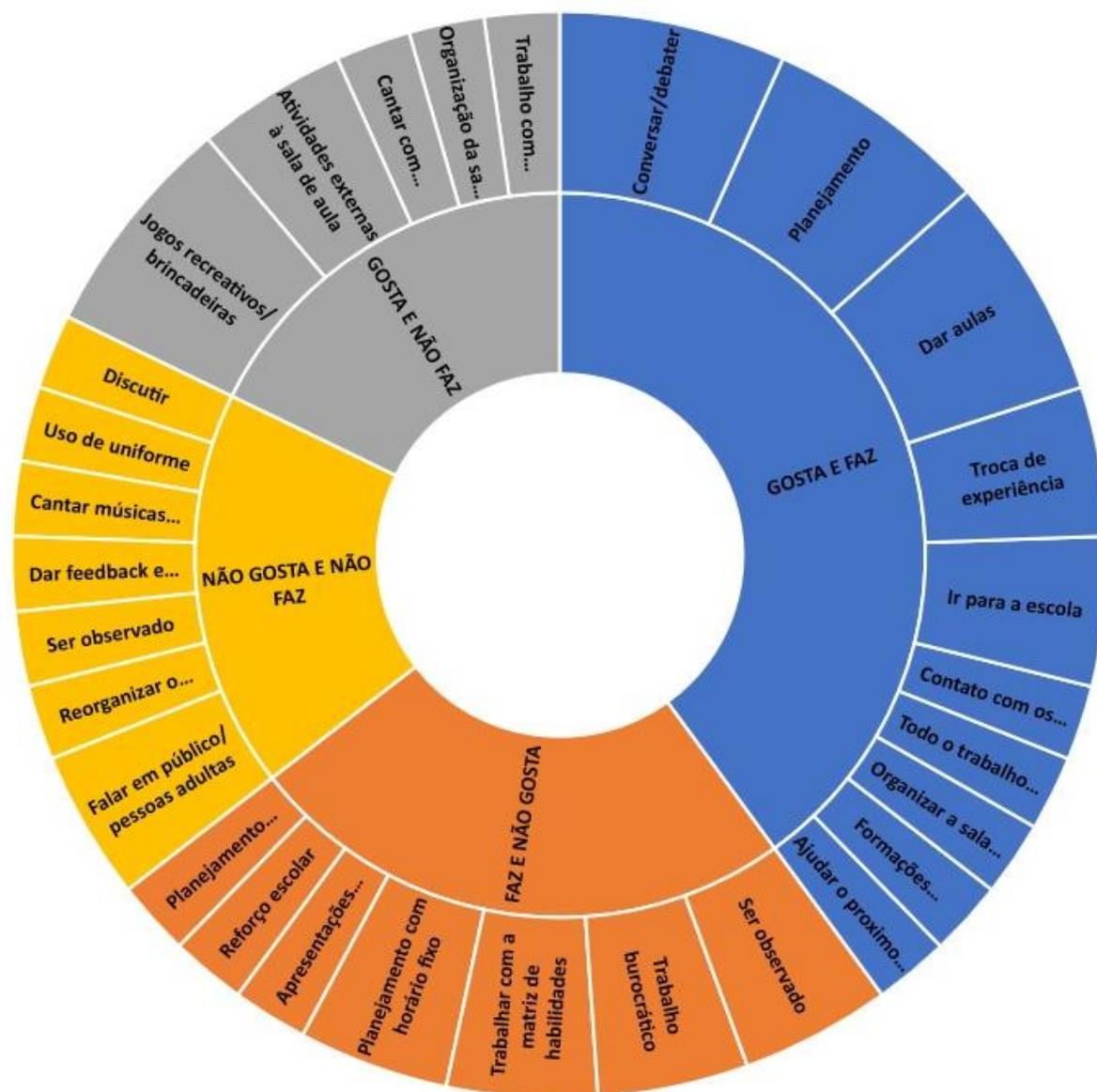
que interferem na realização a atividade docente de uma forma geral, conforme infere em sua fala. A participação na tomada de decisões no trabalho é um dos fatores que implica na percepção de bem-estar dos professores e está relacionado ao componente relacional da dimensão objetiva do trabalho. Outros fatores que também estão relacionados a este componente e que implicam sobre a forma como a educação é conduzida refere-se a liberdade de expressão e repercussão/aceitação de ideias dos professores. Estes fatores quando percebidos como fonte insatisfação podem levar a uma avaliação de insatisfação com o trabalho.

5.2 Do bem-estar com o trabalho docente: reflexões sobre os dados com o exercício Curtograma

A partir do exercício “Curtograma” (PORTELLA, 2017) realizado na primeira oficina pedagógica, destaca-se que os docentes que responderam a atividade impressa. Com base nas respostas indicadas, foi percebido diversas características relacionadas ao trabalho que eles gostam e fazem, gostam e não fazem, as que não gostam e fazem, bem como as que não gostam e não fazem.

Esta atividade teve por finalidade, contribuir com os professores no que se refere a possibilidade de poderem mapear quais as atividades que auxiliam no desenvolvimento de atividades positivas e que contribuem para o bem-estar. Abaixo, observa-se no gráfico 2, a incidência das respostas obtidas com o exercício no que se refere as respostas sobre o trabalho.

Figura 03: Gráfico 02 – Exercício Curtograma com o trabalho

GRÁFICO 02: EXERCÍCIO CURTOGRAMA COM O TRABALHO

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas com o exercício “Curtograma” descrito no Apêndice C.

Considerando o exercício proposto por Portella (2017), destaca-se que foi solicitado uma reflexão dos docentes tanto com relação as atividades da vida em geral como com o trabalho. Para isso, foi solicitado que preenchessem dois quadros, sendo uma para as atividades da vida em geral e outro para as atividades com o trabalho. Após realizarem a atividade, foi solicitado para que se quisessem apontassem as dificuldades para realizar a atividade, bem como, sobre como se sentiram ao realizar a atividade.

Observa-se no gráfico 2 que as atividades relacionadas ao trabalho que os docentes *gostam e fazem* estão relacionadas aos elementos da atividade docentes, ou seja, planejamento, ministrar aulas, processo formativo, organização do espaço da sala de aula, trabalho pedagógico, contato com estudantes, bem como ao relacionamento interpessoal (interação com colegas, partilha de experiência, conversar/debater assuntos).

No que se refere as atividades que *faz e não gosta*, destaca-se que as respostas compreendem as questões de organização do trabalho (planejamento com horário fixo no ambiente escolar, planejamento coletivo), atividades ligadas ao ensino (reforço escolar), bem como outras atividades que compreendem trabalho burocrático, ser observado, falar em público/apresentações.

As atividades descritas que os docentes *gostam e não fazem* compreendem as de interação lúdica (jogos recreativos e brincadeira, atividades externas à sala de aula e cantar com os estudantes), trabalho com projetos culturais, organização da sala (arrumar/decorar).

Já as atividades que os docentes *não gostam e não fazem* correspondem à questões de ordem relacional (discutir, dar feedback e contribuir ¹⁰com o trabalho dos colegas, falar em público/pessoas adultas), de ordem metodológica do processo de ensino (reorganizar o planejamento/usar estratégias sugeridas, ser observado, cantar música com os estudantes), bem como ao uso de uniformes no ambiente escolar. Sobre este exercício, os docentes realizaram algumas inferências que são apresentadas e discutidas abaixo.

Sobre as atividade que fazem e não gostam, a fala do professor Bruno infere que ele considerou importante refletir sobre as atividades que realizam, quando aponta que “*Eu achei interessante essa atividade, achei muito interessante dizer o que gosta e faz o que gosta e não faz o que faz e não gosta isso é importante*” (Professor Bruno).

A respeito das atividades, a professora Bianca também contribuiu com a reflexão apontando “*É isso aí, esse tipo de coisa que faz o geral nosso mal estar porque a gente gosta e não pode fazer (professora Bianca)*”. A partir da fala desta docente, verifica-se que que não conseguir realizar as atividades que gosta é um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do mal-estar com o trabalho.

Sobre as atividades que fazem e não gostam, as docentes Marta e Juliana indicaram que estas correspondem as questões de horários pré-fixados pela equipe gestora e com relação a ornamentação do espaço da sala de aula, conforme pode ser verificado nas falas abaixo:

¹⁰ Falas transcritas de material em áudio gravado durante o 1ª oficina pedagógica do programa de formação.

Eu não gosto de trabalhar com esse horário fixo, tem dia que não flui, que simplesmente o planejamento não decola, mas eu tenho que estar ali naquele horário do planejamento (Professora Marta.)

Decoração de sala, organizar a sala é uma coisa que eu tenho que fazer e eu não gosto, eu não tenho habilidade para realizar isso (Professora Juliana).

Para a professora Marta, a atividade que realiza mas que não gosta, está relacionada a falta de autonomia para organizar seus horários de planejamento para realizar as tarefas de planejamento. Importante destacar que a organização dos horários de planejamento e planejamento coletivo, de recuperação paralela, formações continuadas e reuniões pedagógicas, entre outras atividades externas ao espaço da sala de aula são organizados e determinados pela equipe gestora e supervisão escolar.

A partir do que é apontado pela docente Marta, é importante refletir sobre a implicação da falta de autonomia no âmbito do trabalho do professor, bem como que este é um fator importante que pode incidir sobre as percepções de bem-estar com o trabalho. Importante ressaltar que a autonomia docente está relacionada a forma de participação e poder de decisão destinada aos docentes no âmbito do trabalho pedagógico.

O relato da professora é um indício de que a equipe gestora e supervisão escolar não leva em consideração a autonomia docente no âmbito da organização do trabalho, bem como sobre a tomada de decisão, pois tiram deles o poder de decidir em que dias consideram melhor para planejar as atividades, em que horário é mais apropriado oferecer a recuperação paralela, entre outras decisões e organizações pertinentes ao trabalho que os professores realizam.

Destaca-se ainda que três docentes manifestaram que tiveram dificuldades em realizar a atividade, conforme as falas abaixo:

Eu tive muita dificuldade em responder o que eu não gosto e eu não faço. Eu gosto muito de vir trabalhar, o que eu não gosto é de ficar em casa, eu gosto mesmo é de estar na escola (Professora Beatriz).

Eu tive dificuldade para colocar no papel, eu sei o que eu quero colocar, mas eu tenho dificuldade de usar as palavras, de dizer o que eu quero dizer, essa foi minha dificuldade (Professora Isabel).

“É difícil refletir sobre isso, porque as vezes a gente não quer parar para pensar nisso” (Professora Joana).

Sobre as atividades realizada, verifica-se que a fala da professora Beatriz mostra que ela gosta de estar envolvida com o trabalho que realiza. Já a professora Isabel infere que tem dificuldade em apontar as atividades que gosta e não gosta com relação ao trabalho. Já a fala da professora Joana mostra que o incomodo está relacionado ter que refletir sobre as questões do trabalho.

A atividade de “Curtograma” foi proposta com a finalidade de que os docentes pudessem produzir reflexões sobre as atividades cotidianas que realizam no âmbito do trabalho docente, bem como que estas reflexões contribuíssem para como a promoção e cultivo de emoções e experiências positivas no âmbito da atividade docente. Refletir sobre as atividades que realizam contribui ainda para com a avaliação que os docentes realizam sobre a percepção do bem-estar com o trabalho, uma vez que a reflexão pode contribuir para que estes docentes aumentem a frequência de realização de atividades que mais gostam de fazer, ampliando a percepção de satisfação com o trabalho, bem como, minimizando a frequências das atividades que menos gostam de realizar e que podem gerar o sentimento de insatisfação. Entretanto, é importante destacar que algumas atividades apontadas como as que não gostam não depende somente de implicações subjetivas do professor, pois dependem também que as estruturas de organização do trabalho garantam as condições de trabalho e de autonomia docente para realização da atividade docente. Assim, quando não se garante uma estrutura de trabalho que possibilite que os docentes realizem atividades satisfatórias, estas atividades podem tornar-se fontes de insatisfação e comprometer o bem-estar com o trabalho.

5.3 Da escolha pela Profissão Docente

Viu-se no perfil socioprofissional que todos os docentes possuem formação em nível de Graduação de Licenciatura em Pedagogia ou curso correlato (Licenciatura Normal Superior) e Pós-Graduação Latu Senso na área de Educação. Para compreender sobre a escolha pela profissão docente, foi questionado aos professores/as durante as entrevista o que os fizeram optar pela docência.

Sobre a escolha pela profissão, a maioria dos docentes relataram nas entrevistas que a escolha pela profissão não foi realizada por considerarem tinham alguma afinidade com o curso ou a profissão. A maioria dos docentes apontaram que não tinha interesse em cursar pedagogia, mas devido a fatores socioeconômicos de acessibilidade ao curso, optaram pela

formação em Pedagogia ou curso correlato. Tais dados podem ser observados nas falas abaixo:

Na verdade eu não queria. Eu fui relutante quando eu vim, eu fui relutante a vida toda assim, depois eu acho foi meio que falta de opção, eu queria concluir um outro curso, o curso que eu escolhi eu vi que não ia dar conta de pagar e tudo mais, então eu mudei para pedagogia. Foi falta de opção, eu não escolhi isso, na verdade eu não queria (Professora Bianca).

Olha, não era o que eu queria, mas foi a questão financeira mesmo, por que na época eu não ter condições financeiras de acessar uma faculdade no qual eu gostaria de fazer e essa era a que estava acessível pra mim. Eu tinha feito o vestibular e fui aprovada, então eu fui fazer ela por questões financeiras, por questões socioeconômicas mesmo na época, foi por isso. Eu fiz na UNIR, era gratuito (Professora Beatriz).

Na verdade desde o início eu nunca quis ser professor, eu entrei de paraquedas no curso. Em 2005, eu fiz o Enem e tirei uma pontuação boa, então eu ingressei na antiga ULBRA. Eu consegui uma bolsa de 100% no curso de pedagogia. Então eu falei, se não tem tu, vai tu mesmo, eu abracei o curso e me dediquei, eu fui a fundo, porque eu pensei se é isso que eu tenho eu vou fazer da melhor forma possível. (Professor Roberto).

Quando é algo para acontecer na vida da gente, a gente pode fugir o tanto que a gente quiser. Quando eu terminei o ensino fundamental I eu não tive condições de estudar, onde eu morava não tinha escola, na época era quarta série ainda, então eu fiquei afastada um tempo, quando eu voltei a estudar, terminei o ensino médio, eu jamais queria se professora, eu sempre falei que eu gostaria de fazer contabilidade ou administração, mas o pezinho na educação sempre estava ali, eu estava trabalhando na educação, eu comecei a trabalhar na educação e surgiu em 2009 a oportunidade de fazer um curso, chamado pró-infantil, não sei se você conhece, do governo federal, direto do governo federal, um curso para quem não tinha nível superior, mas era nível magistério, para trabalhar com a educação infantil. Esse curso foi o divisor de águas na minha vida, para quem não queria educação, de repente estava trabalhando na educação infantil, fazendo um curso na educação infantil e foi o que transformou. Quando eu terminei esse curso eu falei: não! eu vou para a área da educação, vou começar a investir na área da educação por que eu acho que por mais que eu fuja, eu vejo que isso me realiza. Eu fiz o curso, terminei esse curso e comecei a faculdade (Professora Helena).

Olha, eu quando era mais nova eu não pensava em fazer pedagogia. Aí, uma amiga minha que é pedagoga, professora, amiga irmã minha me falou assim, faz pedagogia, até por que eu não estava podendo pagar um curso com valor e o curso de pedagogia era mais acessível. Eu comecei a fazer pedagogia porque essa amiga tanto me falava e eu gostava do jeito dela e ela já era pedagoga aqui em Ji-Paraná (Professora Juliana).

Na época foi que eu estava finalizando o terceiro ano do ensino médio, minha mãe queria que eu fizesse uma faculdade, então eu fiz o Enem e ganhei uma bolsa de administração na Ulbra, só que eu não consegui assumir porque meu pai tinha o nome na empresa do meu primo, ele estava

como empresário. Então eu não pude assumir a bolsa. Eu pensei em pagar porque eu trabalhava na época. Eu comecei a pesquisar sobre as carreiras e eu vi que no ministério público e no tribunal de justiça tinha concurso para pedagogia, para pedagogo, então eu decidi fazer pedagogia para tentar trabalhar como pedagogo no ministério público. Então eu comecei a fazer o curso, só que quando faltava um semestre para terminar a faculdade, abriu esse concurso, aí eu fiz e passei, então quando eu fui chamada eu vim trabalhar e estou aqui (Professora Isabel).

Eu era auxiliar de serviços diversos e tinha o ensino fundamental, e vendo os professores, eu pensei, há eu acho legal, eu já havia dado aula um ano como professor leigo, em 1989/1990 e eu achei, primeiro o caminho mais curto para uma formação superior, uma graduação superior, eu vi um caminho mais curto, de conseguir uma graduação e conseguir conhecimento pela condição que na época favorecia eu conseguir uma graduação rápida de 3 anos e meio. Eu achei o caminho mais fácil para conseguir uma graduação superior. Na época que eu trabalhava nos serviços gerais na escola, o professor ganhava mais do que hoje em termos de salário (Professor Bruno).

Sobre o processo de escolha pela profissão docente durante as entrevistas somente duas (2) professoras relataram que escolheram cursar pedagogia porque tinham uma vontade em realizar o curso, conforme as falas abaixo:

O que me fez optar pela docência, eu penso assim que primeiramente é por que eu gosto. Eu sempre vi a questão do professora para a mulher como uma área fácil né, não é tão difícil, digamos, gratuito, barato em relação a outras formações, porque assim, ser uma médica ia custar caro, ser uma advogada ia custar caro e dentro aqui do município aqui de Ji-Paraná na minha época da faculdade era uma coisa possível para quem tinha dinheiro né, e eu nunca tive dinheiro por que assim eu venho de uma família carente, de baixa renda, então eu sabia assim que por mais que eu trabalhasse, eu não teria dinheiro para custear uma faculdade cara, então eu tinha que optar por algum curso que não me deixasse uma mulher dependente, dona de casa, que não conseguisse ingressar no mercado de trabalho, eu tinha essa visão. Quando eu comecei a trabalhar em um consultório médico, eu trabalho desde os meus 16 anos, eu sempre percebi que sempre pagavam pouco para mulher, sempre a mulher tinha mais trabalho, sempre foi mais trabalhoso para a mulher trabalhar fora e em casa, então eu sempre vi esse lado, como eu poderia fazer para ganhar mais digamos assim, ganhar mais dinheiro, então eu resolvi fazer um curso na faculdade e o curso que eu percebi que ia me dar estabilidade financeira foi pedagogia. Então não dá para falar assim que eu fiz porque eu fui empurrada não, eu fiz porque eu decidi, eu escolhi fazer esse curso. Eu tomei essa decisão (Professora Marta).

Eu despertei para a educação primeiramente quando eu iniciei como catequista desde quando eu crismei, eu tinha 15 anos e eu gostava de estar indo, só que daí veio uma situação, eu sempre trabalhava com adolescente

como catequista. Então eu sempre achei que eu iria me dar bem com as turmas de 4º ano e 5º ano (Professora Joana).

Entretanto, verifica-se que para uma das docentes, a escolha pela docência estava para além da afinidade pela docência, pois uma das condições para a escolha do curso estava relacionada a questão do custo financeiro para cursar a Licenciatura em Pedagogia, pois era o que ela poderia pagar. Verifica-se que esta situação também foi relatada pela maioria dos docentes para a escolha do curso conforme pode ser observado nas falas, quando relatam que o fator socioeconômico de acesso ao ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia foi fundamental. Os relatos da professora Marta e do professor Bruno mostram que na percepção dos docentes a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia (ou curso correlato) foi uma decisão que possibilita uma estabilidade financeira e acesso seguro ao mercado de trabalho.

Entretanto, importante destacar que mesmo o curso de Licenciatura não ter sido a primeira escolha para realizar a formação de ensino superior, destaca-se que no questionário socioprofissional, somente uma docente inferiu que não estava feliz, o que possibilita inferir que o processo de formação inicial contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, destaca-se que apesar da maioria dos docentes inferirem que a escolha pela profissão foi motivada pelos fatores econômicos para acessar a formação em nível superior, alguns docentes apontaram que o processo formativo inicial contribuiu para o desenvolvimento e interesse pela docência, conforme pode ser observado nas falas abaixo.

Eu fui para a pedagogia por falta de opção e eu me apaixonei pelo curso. Eu gostei mesmo do curso e hoje eu gosto do que eu faço (professora Bianca).

Eu gosto de ser professora, eu gosto dessa profissão, faz bem para a sociedade, é uma profissão importante socialmente. Eu pelo menos vejo assim (Professora Marta).

Não, porque eu queria, mas eu me identifiquei (Professora Beatriz).

Eu me identifiquei quando eu fiz estágio, eu falei, realmente é o que eu quero, eu gostei, eu acho que tudo colaborou para que eu ficasse e me tornasse um professor e hoje eu gosto muito do que eu faço (Professor Roberto).

Eu fugia da educação mas de alguma forma a educação vinha até mim e aí chega uma hora que a gente fala não, na hora que eu me encontrei dentro desse curso, que foi o divisor de águas, eu vi o que era realmente (Professora Helena).

Eu comecei fazer pedagogia, comecei a gostar, eu gosta de ir, da turma, dos encontros. Nessa época meu marido estava até nos Estados Unidos, a maioria dos encontros, dos grupos de estudos era na minha casa, então a gente sempre estava fazendo os trabalhos, apresentando, então eu fui me apaixonando pela arte da docência (Professora Juliana).

As falas acima dos professores inferem que apesar da escolha do curso pela maioria ser motivada por fatores socioeconômicos, destaca-se que o processo formativo foi importantes para a decisão de manter-se na profissão, isso porque eles desenvolveram sentimentos de gosto e identificação com a docência. Dentre os motivos apontados estão gostar da profissão, identificar-se, função social da profissão e questões práticas (estágios). Esses motivos foram se constituindo em função de um processo formativo dos professores. Entende-se que a formação de professores é responsável por desenvolver os saberes necessários para o exercício da docência. Sendo assim, é possível inferir que a formação de professores possibilitou aos docentes o desenvolvimento dos saberes necessários e que levaram a se identificarem e gostarem da profissão.

Sobre os saberes docentes desenvolvidos no âmbito do processo de formação de professores, destaca-se que estes estão relacionados a

[...] um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2006, p.35).

A partir de das contribuições de Tardif (2006), é possível inferir que a formação de professores é um caminho que constitui os saberes que articulam os conhecimentos e conteúdos necessários para o desenvolvimento da profissão docente. Sendo assim, compreende-se que mesmo a maioria dos docentes apontarem que não tinham uma determinada afinidade com a profissão, o processo de formação consolidado foi um elemento essencial para o desenvolvimento de afinidade e identidade com a profissão docente, possibilitando a percepção de que gostam e se identificam com a profissão.

5.4 Estresse Docente: percepções produzidas na segunda oficina pedagógica do PROFABEM

Pensar o bem-estar docente, é também reconhecer que há mal-estar e que este precisa ser superado. O estresse é um dos fatores que podem desencadear o mal-estar nos professores, trazendo implicações para a saúde docente. Destaca-se que o mal-estar docente é o contrário de bem-estar, ou seja, está relacionado a avaliação que o sujeito faz de seu trabalho, identificando como negativo, bem como repercute na saúde docente, apresentando estresse síndrome de burnout, entre outras doenças (ESTEVE,1999; PICADO, 2009). Picado (2009) tem inferido que o mal-estar docente também está associado as transformações sociais, políticas e econômicas que lançam sobre os “[...] sistemas de ensino em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global” (PICADO, 2009, p.2).

Esteve (1999) aponta que o estresse docente pode ser ocasionado por vários fatores dentre eles a mudança do contexto social. A esse respeito, Esteve (1999) aponta que

A acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ESTEVE, 1999, p. 13).

Esse contexto de mudanças influencia em processos de adaptação e ajustamento dos professores na realização da atividade docente no contexto da nova realidade. Adaptar-se a essas mudanças implica sobre os docentes em um processo de sobrecarga de trabalho que pode ocasionar no estresse e consecutivamente no mal-estar. Para isso, é importante destacar que a formação continuada de professores é um caminho para ajudar os docentes a construir estratégias de enfrentamento para lidar com esta questão. A partir da reflexão sobre o processo de mudança, é preciso destacar que o estresse é uma das consequências que pode levar ao adoecimento e ao mal-estar docente.

Comumente o termo estressado é utilizado pelas pessoas para indicar um estado físico de cansaço ou um estado psicológico negativo. Entretanto, é preciso destacar que o estresse é importante para o desenvolvimento do ser humano, bem como, que este nem sempre é negativo ou pode ocasionar mal-estar. Uma definição importante é realizada por Limongi França e Rodrigues (1999) quando apontam que o termo estressado se refere há um

estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.25)

No mesmo sentido, os autores inferem que o stress pode ser definido como “conjunto de reações, que ocorrem em um organismo quando está submetido a um esforço de adaptação” (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.31). Assim, o estresse é decorrente de um processo que envolve um esforço de adaptação que pode ser positivo ou negativo. A esse respeito, Limongi França e Rodrigues inferem que o estresse não pode ser erradicado, pois

[...] ele pode ser um recurso importante e útil para uma pessoa fazer frente às diferentes situações da vida que ela enfrenta em seu cotidiano. A resposta ao stress surge, ou melhor, é ativada pelo organismo, com o objetivo de mobilizar recursos que possibilitem às pessoas enfrentarem situações – as mais variadas – que são percebidas como difíceis e que exigem delas esforço (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.26).

O estresse é importante para o desenvolvimento do ser humano, entretanto, destaca-se que ele requer que as pessoas desenvolvam estratégias de enfrentamento para superar as situações adversas. Limongi França e Rodrigues (1999) apontam que o estresse é decorrente de estímulos estressores internos e externos. Os estímulos internos são decorrentes de pensamentos, sentimentos, emoções e fantasias, já os estímulos externos são decorrentes do meio socioeconômico e cultural, inclusive do trabalho. Nos seres humanos esses estímulos internos e externos ocasionam o estresse. O estresse (síndrome geral de adaptação) é o movimento de adaptação para superação dos problemas e adversidades decorrentes desses estímulos. Assim, o stress é tanto um processo como um estado. Enquanto processo, o stress “é a tensão diante de uma situação de desafio por ameaça ou conquista” (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.28). Enquanto estado, o stress “é o resultado positivo (eustress) ou negativo (distress) do esforço gerado pela tensão mobilizada pela pessoa” (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.28).

Para Limongi França e Rodrigues (1999) o estresse relacionado ao trabalho “é definido como as situações em que a pessoa percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador a suas necessidades de realização pessoal e profissional e/ou a sua saúde física e mental, prejudicando a interação desta com o trabalho e com os ambiente de trabalho, à medica que esse ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que ela não contém recursos adequados para enfrentar tais situações” (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.31).

Considerando a relevância da discussão da temática no contexto do programa de formação, foram realizados um colóquio e uma atividade de reflexão para pensar a questão do estresse com o grupo docente. A interação promoveu alguns diálogos entre os docentes sobre os fatores de estresse e como os docentes percebem seus limites emocionais ligados à questão com relação ao trabalho.

A gente sempre extrapola. Eu penso assim hoje, eu consigo ver a versão minha de tempos atrás na “professora Beatriz”, quando eu olho a ela. Eu era exatamente como ela. Hoje eu não tenho mais o pique que ela tem. A idade, o meu limite eu já extrapolei, eu já fui além do que eu dava conta. Então, eu vejo como a gente com o decorrer dos anos extrapola. Às vezes a sua mente quer fazer, mas você não consegue mais. O tempo vai passando e você vai diminuindo, você não consegue mais dar respostas, você fica mais lento, você fica desacelerando. A gente só percebe o limite quando o corpo reclama. A gente quer ir, quer fazer, quer se envolver, mas o corpo começa a reclamar. Mas enquanto não está acontecendo nada com corpo a gente está indo, está se envolvendo cada vez mais. A gente não tem limite para viver a vida, de viver no trabalho. A gente quer fazer tudo que estiver ao alcance para fazer para viver para o trabalho. O meu adoecimento foi por conta do trabalho, eu fiquei 7 anos afastada da docência, da sala de aula, foi por conta de eu ter dado mais do que 100% de mim para o trabalho, de me envolver, de realizar todas as coisas, de não respeitar o limite necessário que nós temos que respeitar. Eu me envolvi demais (Professora Mariana).

Isso que a “professora Mariana” está falando é a mais pura verdade, porque eu tenho uma vida corrida e quando chega a noite, eu não quero perder a família, mas eu também não quero perder de estudar. Eu tenho um pensamento assim, se eu tenho que fazer eu não posso esperar, tem que ser na hora. Tem um curso de Mestrado que eu quero fazer, tem um projeto que eu quero entrar, em grupo de estudo, eu fico o tempo todo com a cabeça assim girando, cheia de coisas para fazer e quando eu chego em casa eu estou cansada. E é por isso que às vezes eu fico doente, porque eu fico esgotada. Eu cheguei no momento em que o médico falou assim você precisa desacelerar, você não pode continuar assim e isso me deixou muito triste, porque eu gosto de viver assim, eu gosto de ter coisas para fazer, eu sou viciada no trabalho (Professora Beatriz).

O relato da professora Mariana mostra que a docente chegou a adoecer devido cobrar-se no trabalho e não saber respeitar seus o limites físicos e psicológicos. Já a professora Mariana, infere que ela gosta de estar sempre em alguma atividade, que não consegue parar

nem mesmo em seu tempo de lazer e descanso, pois em suas horas vagas dedica-se a estudos e outras atividades. Segundo a docente esse ritmo de vida e trabalho tem provocado seu adoecimento e esgotamento.

Sobre não respeitar os limites no âmbito do trabalho, outros docentes inferiram que não gostam de sentirem-se pressionados, nem de ultrapassar os limites, conforme indicam as falas abaixo:

Eu gosto de ultrapassar os limites na parte física, mas não no emocional. Na vida, no dia a dia do trabalho eu estou sempre do meu limite, eu não gosto de ultrapassar, eu gosto de respeitar o meu limite. Mas isso não se aplica à questão física, porque eu gosto de ir além na questão da parte física, ultrapassar os meus limites (Professor Roberto).

Eu não gosto de pressão, eu detesto pressão, ser pressionada. Eu sou uma pessoa que se pressionar não sai nada. Eu não gosto de pressão para nada na minha vida. Eu penso assim. É claro que eu me entrego, que eu faço o meu melhor no trabalho, mas eu penso que se eu sair hoje da escola, se aconteceu alguma coisa comigo, amanhã eles arrumam outra pessoa e colocam no meu lugar, porque todos nós somos substituíveis, ninguém é insubstituível. Então assim, eu dou o meu melhor no trabalho, mas também tenho uma minha vida lá fora que eu preciso viver bem, eu não posso deixar que o meu trabalho influencie na minha vida pessoal de forma negativa (Professora Juliana).

Eu também não gosto de viver pressionado para nada, para falar bem a verdade eu não gosto de pressão (Professor Bruno).

A falas dos docentes acima indicam que alguns docentes extrapolam em suas atividades por que gostam de passar além de seus limites, enquanto que outros preferem não se sobrecarregarem no trabalho, procurando fazer somente o que é essencial e não gerem pressão com o trabalho. Entretanto, o relato das professora Mariana e Beatriz mostram que há consequências para o profissional quando não reconhece os limites físicos e psicológicos no empenhamento com o trabalho.

Essa situação de extrapolar os limites pode incidir em estresse docente, isso porque podem indicar a sobrecarga de trabalho. Sobre o estresse docente, Jesus (2002) aponta que é uma das consequências que podem levar a situações de mal-estar com o trabalho. Para o autor, os fatores relacionados ao estilo de vida no contexto do trabalho são

o ritmo de vida acelerado, quase alucinante, em que os sujeitos têm que responder rapidamente a constantes novas solicitações; são os ambientes de elevada competitividade, em que muitas vezes os fins justificam os meios, traduzindo a perda de valores humanistas, como a solidariedade e a cooperação [...] (JESUS, 2002, p. 13).

Verifica-se que de acordo com os dados da figura 04 que a questão das relações interpessoais é uma das situações que interferem no trabalho dos professores, isso porque, segundo os docentes é nas relações interpessoais que são mantidos uma boa relação entre pais/família e professores, alunos/as e professores, bem como entre os pares (colegas) de trabalho. Entretanto, também surgiram questões relacionados a questão salarial, plano de carreira, falha do sistema educacional, nível de interesse dos estudantes, material didático inadequado, não reconhecimento do trabalho realizado, sobrecarga de trabalho, entre outras coisas.

Viu-se que o estresse decorrente do excesso de trabalho pode ser resultante do fato de que os docentes ultrapassam seus limites físico ou psicológicos no trabalho. Em atividade posterior, os docentes apontaram outros fatores que podem incidir sobre o estresse no contexto do trabalho. Uma maior incidência de resposta dos professores está relacionada as relações interpessoais com os alunos e alunas ao apontarem a questão da falta de educação como um fator que produz situações estressoras e nível de interesse dos alunos e alunas. Sobre a questão relacional apontadas pelos professores com a família e alunos, Marchesi (2008) infere que as interações entre os docentes e familiares tem implicação sobre a questão emocional. Para o autor apesar dos pais terem pouca interação no âmbito da instituição motivada pelas visitas esporádicas e com pouco efeito sobre os possíveis conflitos existentes, “as relações com os pais são uma realidade cada vez mais presente nas experiências dos professores, e o acerto na colaboração mútua significa um apoio inestimável para o seu trabalho” (MARCHESI, 2008, p. 110).

Marchesi (2008) aponta ainda que no caso das relações entre professores e alunos, os docentes tem a intenção de que a família dos estudantes atuem no condicionamento das reações emocionais dos alunos e alunas, ou seja, “os projetos dos docentes orientam o tipo de relação que pretendem estabelecer com os pais e as expectativas que depositam nela” (MARCHESI, 2008, p. 110). Assim, percebe-se que pode ser gerada uma expectativa de vivência afetiva por parte dos professores com os estudantes no que se refere ao processo de interação e no sentimento de valorização dos estudante para com o momento de escolarização. Entretanto, quando essa expectativa não se concretiza pode ocasionar o sensação de desvalorização com a atividade docente por parte da família e dos estudantes.

Outras situações estressoras estão vinculadas as condições de trabalho, com a falta de material didático apropriado, sobrecarga de trabalho, bem como as questões de desvalorização da profissão com a questão do não reconhecimento do trabalho realizado, falhas no sistema educacional, plano de carreira inadequado, salário inapropriado. O trabalho do professor passa

por muitas crises, inclusive para se definir se esta é uma atividade profissional ou não. A esse respeito Marchesi (2008) aponta que

Não há dúvida de que a atividade realizada habitualmente nas escolas pelos professores é uma ocupação, um trabalho e, dessa perspectiva, uma forma de prestar serviço à sociedade em troca de uma remuneração. [...] a atividade dos docentes se afasta da maioria das ocupações, na medida em que é um serviço público que beneficia o conjunto da sociedade e que, portanto, deve estar governado por algumas normas e valores que garantam seu correto funcionamento. Por isso, a atividade está incluída no que normalmente se entende por profissão (MARCHESI, 2008, p. 24).

O cenário de questionamento da profissão docente, vai refletir sobre as situações estressoras apontadas pelos docentes que englobam a inadequada condição de trabalho do professores. Marchesi (2008) infere que é preciso reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional do professores como estratégias para o fortalecimento do bem-estar. Para o autor,

O sentimento de pertencimento a um grupo contribui para a autoestima e o equilíbrio pessoal. Ao contrário, o sentimento de isolamento e de ausência de referências sociais provoca insegurança e falta de confiança. As administrações sociais provoca insegurança e falta de confiança. As administrações educacionais deveriam ser conscientes da importância dos professores se sentirem orgulhosos de fazerem parte da profissão docente. Não é tarefa simples, se levamos em conta que a maioria dos professores considera que nem a sociedade nem a própria administração educacional dão a eles o devido valor (MARCHESI, 2008, p. 123).

A partir das situações estressoras apontadas pelos docentes, verifica-se que estas ocorrências promovem sentimentos negativos no que se refere ao trabalho, conforme verifica-se na figura 05 abaixo construída a partir das respostas dos docentes a atividade proposta.

Figura 05- Nuvem de palavras sobre Sentimentos e Percepções dos Docentes sobre Fatores que Promovem Situações Estressantes no trabalho.

Sentimentos e Percepções dos Docentes sobre os Fatores que Promovem Situações Estressantes no trabalho

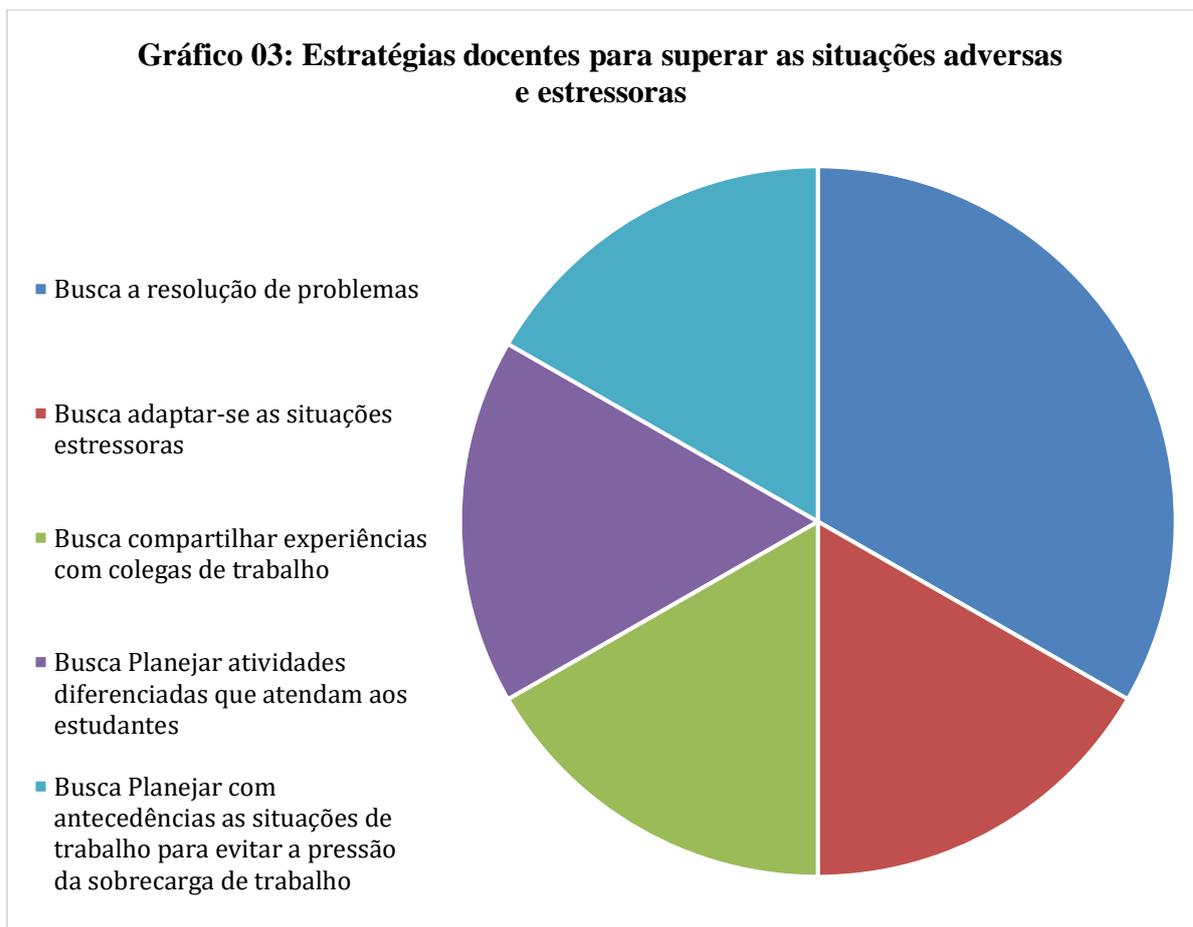


Fonte: Elaborado pela autora a partir da atividade de roda de conversa.

Percebe-se na figura 05 sobre as percepções apontadas pelos docentes uma maior estabilidade com relação aos sentimentos sendo todos negativos, ou seja, a percepção de que as situações estressoras incidem em desmotivação, aumento da carga de trabalho, impaciência, insegurança, frustração, ansiedade, tristeza, impotência, pressão, pessimismo.

Mediante as situações estressoras e os sentimentos vivenciados, os docentes relataram que utilizam de estratégias para minimizar os sentimentos negativos provocados pelos fatores que promovem situações estressoras no ambiente de trabalho, conforme pode ser verificado no gráfico 03 abaixo:

Figura 06: Gráfico 03 - Estratégias docentes para superar as situações adversas e estressoras



Fonte: Elaborado pela autora a partir da atividade Roda de Conversa

Jesus (1998) infere que este exercício de reflexão sobre as situações estressoras e suas consequências possibilita a formulação de estratégias de enfrentamento para situações adversas que podem ser tomadas tanto no âmbito profissional, quanto na vida pessoal do docente. Entretanto, é preciso ressaltar que nem todas as estratégias de enfrentamento podem ser tomadas pelos professores, isso porque, algumas não dependem da possibilidade ou habilidade de resolução dos professores, mas também de demandas externas a função docente, tais como, medidas político-administrativas dos gestores educacionais, bem como, governamentais.

Verifica-se que de acordo com as respostas, dentre as estratégias de enfrentamento utilizadas, os docentes apontaram utilizam das estratégias que buscam a resolução de problemas, ou seja, trata-se do enfrentamento com foco no problema, como também que indicaram que utilizam estratégias que promovam uma adaptação as situações estressoras, o compartilhamento de experiência com os colegas de trabalho, o planejamento de atividades

diferenciadas e o planejamento antecipado para as situações de trabalho na tentativa de evitar a pressão da sobrecarga de trabalho que caracterizam o enfrentamento com foco na emoção, pois buscam minimizar a sensação desagradável que as situações estressoras podem ocasionar.

Destaca-se que as estratégias de enfrentamento são formas de superação das situações adversas, que “[...] surgem frente aos conflitos e desafios do dia-a-dia do trabalho. Os enfrentamentos são atitudes utilizadas para superar e minimizar as dificuldades e condições adversas a fim de alcançar a satisfação ou bem-estar no trabalho” (SCARAMUZZA, 2015, p. 54). Autores como Limongi França e Rodrigues (1999), Rebolo (2012), Lapo (2005), Jesus (1998, 2002, 2007) também inferem que existem várias estratégias de enfrentamento e que estas são necessárias para superar as situações de adversidades no contexto do trabalho. Sobre as estratégias de enfrentamento Rebolo (2012) e Lapo (2005) destaca-se que as estratégias de enfrentamento podem ser de caráter ativo, passivo, com foco no problema ou com foco na emoção.

Conforme Rebolo (2012) o enfrentamento ativo compreende a movimentação que cada sujeito em situação de insatisfação faz para buscar mudança na estrutura ao qual está inserido e envolve a participação em movimentos grevistas, representações sindicais, comissões, grupo de estudos, entre outras, tratando-se portanto de ações e movimentos de enfrentamento coletivo. O enfrentamento passivo é tido por movimentos e ações de cunho individual e é caracterizado por dois tipos de afastamento do ambiente de trabalho – físico e psicológico – mantendo o mínimo de esforço para manter-se no emprego. O afastamento físico compreende o distanciamento das atividades que geram a insatisfação (licenças com ou sem vencimento; remoções; afastamento para formações e estudos, faltas no trabalho, entre outras). O afastamento psicológico é contrário ao afastamento físico, ou seja, a sujeito está presente fisicamente no ambiente de trabalho, mas seu envolvimento é de forma inerte ou indiferente as situações adversas, há uma acomodação com as situações. A autora descreve ainda que o enfrentamento com foco no problema tem por característica que o sujeito busque atuar na situação causadora da insatisfação ou do mal-estar, buscando modifica-la e o enfrentamento com foco na emoção tem por característica buscar o reequilíbrio do estado emocional, diminuir a sensação de desagrado que está sentido, buscando a reestruturação dos seus sentimentos frente a situação adversa.

5.5 Forças pessoais: Percepções de si, autoconceito, autoimagem e autoestima

Entender sobre as forças pessoais é importante para o desenvolvimento do bem-estar com a vida e com o trabalho, isso porque, possibilitam compreender “[...] os benefícios da simples identificação do que temos de melhor. Parece que descortina uma paisagem sobre si próprio que antes não se sabia que existia” (CORRÊA, 2016, p.155). Para Corrêa (2016), as forças pessoais contribuem com o desenvolvimento da atividade profissional, isso por que, possibilitam um maior engajamento no trabalho pois implicam na forma como as pessoas podem observar em si mesmos e nos outros o que se tem de melhor.

Na psicologia positiva, as qualidades humanas compreendem as forças e as virtudes. As virtudes e as forças de caráter pessoais têm relação com a forma como as pessoas percebem os aspectos relacionados a si mesmas e ao modo como exercem seu trabalho. Entretanto, destaca-se que as virtudes e as forças de caráter são diferentes entre si. Para Seligman (2009) um indivíduo virtuoso apresenta em seu modo de viver e perceber a vida a partir da vivência de todas (ou quase todas) as 6 virtudes ubíquas, são elas: “saber, coragem, humanidade, justiça, moderação e transcendência” (SELIGMAN, 2009, p. 210). Seligman (2009) destaca que para alcançar cada virtude, é preciso percorrer “vários caminhos distintos para alcançá-las” (SELIGMAN, 2009, p. 210). A esses caminhos o autor chama de forças.

Seligman (2009) aponta que no âmbito da psicologia positiva as forças pessoais são tidas como os traços morais de cada indivíduo, bem como que as forças podem ser adquiridas e/ou aperfeiçoadas. Entretanto, para adquirir e/ou aperfeiçoar as forças pessoais, é preciso que cada indivíduo dedique tempo, esforço e determinação. Seligman (2009) estabelece que as forças pessoais são compreendem 24 traços morais divididas entre as 6 (seis) virtudes.

Seligman (2009, 2011) sistematiza as seis virtudes e suas correspondentes forças de caráter. A primeira virtude é Sabedoria e Conhecimento que compreende as forças de caráter relacionadas as qualidades cognitivas que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento. São elas: criatividade; curiosidade; abertura; amor por aprender; perspectiva. A segunda virtude é Coragem que compreende forças de caráter relacionadas as qualidades emocionais. São elas: bravura; persistência; integridade; vitalidade. A terceira virtude é Humanidade que compreende as forças de caráter relacionadas as qualidades interpessoais. São elas: amor; gentileza; inteligência social (inteligência emocional, inteligência pessoal). A quarta virtude é Justiça que corresponde as qualidades cívicas, ou seja, sentimento de comunidade. São forças de caráter relacionadas a esta virtude: cidadania; imparcialidade, liderança. A quinta virtude é

Temperança, que corresponde as qualidades que protegem contra os excessos. São forças de caráter desta virtude: perdão e compaixão, humildade/modéstia; prudência; autorregulação. A sexta virtude é Transcendência que corresponde as qualidades que se relacionam as conexões com o universo mais amplo e dão sentido. As forças de caráter que estão relacionadas a esta virtude são: apreciação da beleza e da excelência; gratidão; esperança, humor; espiritualidade.

No âmbito do bem-estar docente, as forças pessoais propostas por Seligman (2009; 2011) implicam no processo de superação de situações adversas que podem implicar em satisfação com a vida se forem vivenciadas e avaliadas como positivas ou em situação de mal-estar se forem vivenciadas e avaliadas como negativas. Para Snyder e Lopes (2009) o bem-estar emocional corresponde à

[...] percepções de felicidade e satisfação com a vida declaradas explicitamente, junto com o equilíbrio de sentimentos negativos e positivos. Essa estrutura tripla de bem-estar emocional consiste em satisfação na vida, sentimentos positivos e ausência de sentimentos negativos (SNYDER; LOPES, 2009, p. 74).

No âmbito da psicologia positiva, as virtudes e as forças pessoais implicam na forma como as pessoas desenvolvem a percepção de si mesmas, ou seja, seu autoconceito, sua autoimagem e sua autoestima. O autoconceito é resultante de um processo subjetivo de avaliação das pessoas sobre si mesma.

A atividade de dinâmica de acolhimento “Sugestão A” proposta por Simionato (2006) promoveu momentos de reflexões dos docentes sobre sua imagem que têm se si. Após a realização da a atividade, foi questionado aos docentes como eles se sentiram. As reflexões foram as seguintes:

Não tem como não rir (todos riram), porque na hora que você olha no espelho, que você se vê, é instantâneo o riso, então você ri. É a primeira coisa que você faz. Eu não sei porque, eu acho que é alguma coisa relacionada a ação e reação, o riso pra você mesmo. Pra mim foi automático, eu estava séria, eu li o cartaz, e quando eu me vi, não tive outra reação, veio o riso. Eu gosto de ser elogiada por outras pessoas, então eu me importo com a opinião de outras pessoas. Eu sempre pergunto para meu esposo e meu filho, como eu estou, se está bom. Se ele falarem que não gostaram, eu vou procurar uma outra roupa que fique melhor na opinião deles, porque me passa uma segurança de que estou bem, que estou bonita. Quando você não tem ninguém para perguntar é diferente, você se arruma do seu jeito e sai, mas se tem alguém que você considera, você dá importância para a opinião. Então eu pergunto, ficou legal? ficou bacana? estou bem? gostou?, então eu penso que a opinião ajuda a gente a ficar melhor. Tem dia que você se olha no espelho e se ama, que você se acha bonita, que está tudo ótimo, tem dia que não (Professora Mariana).

É automático, se olhar no espelho e sorrir e, a frase sugere isso também (todos riram). Então, eu também gosto de ouvir, mas a gente tem que ter um senso próprio de opinião, de saber o que fica bom de acordo com seu gosto, mas é bom ser elogiada sim. Nem sempre a opinião do outro vai te agradar, mas se você se sente bem, é o que importa. As vezes meu marido fala não gostei, mas se eu estou me sentindo bem, eu saio mesmo assim. Eu estou me amando (Professora Juliana).

É um processo automático a gente pensar assim, sorri. Eu queria me abraçar no espelho (risos) (Professor Bruno).

Eu quando me arrumo para vir trabalhar, eu me arrumo primeiro para mim, porque eu considero que é impossível tentar agradar aos outros. Eu não me preocupo com a opinião de outras pessoas sobre como eu me arrumo, como eu estou vestida para vir para o trabalho, porque primeiro eu tenho que me sentir bem (Professora Helena).

Às vezes eu me arrumo também para ganhar um elogio, é importante (Professora Joana).

Tem dia que é assim mesmo, que a gente está bem, tá tudo ótimo conversando, tem dia que não. Tem dia que você está se sentindo assim, age com o coração, está bem, dormiu bem, por que se eu não durmo bem, eu já não levanto bem, já não vou me achar bem. Eu pensando sobre as discussões aqui, eu não tive crises de ansiedade por 2 anos, e são os dois anos que eu fiquei em casa por conta da pandemia da covid, trabalhando longe, sem contato das pessoas, eu curti minha gravidez tranquila, eu não precisei nem tomar medicação nesse período e com o retorno eu senti uma diferença. mas antes disso ou não estava sentindo nada. Eu sou muito ansiosa. No primeiro dia de aula do retorno eu passei mal, eu fiquei morrendo de medo assim, não parece, mas eu estava muito assustada no começo. Então as vezes a gente esconde o que está sentindo. Eu estou fazendo terapia com uma psicóloga, mas eu tenho dificuldade em abrir-me com as pessoas, eu vou nas terapias, mas eu não vejo resultado, eu não consigo sentir diferença. Ela chega lá ela fala, eu não estou aqui para te falar ai que legal e tal, eu estou aqui para ser o seu espelho, para você falar e é isso que é duro, você escutar o que você está dizendo, você não quer ouvir, mas no fundo ao dizer você sabe que está certo, você não quer admitir, você não quer se aceitar, não é fácil aceitar o que você diz, aceitar e se perdoar, porque é um processo e é difícil (Professora Beatriz).

Eu gostei dessa atividade do espelho, por que é uma forma de ver como você enxerga a sua pessoa, como você se provoca, não é só a imagem em si (Professora Bianca).

As falas dos docentes são importantes para entender que a realização de simples atividades ou exercícios possibilitam que os docentes reflitam sobre sua autoimagem. A autoimagem é importante no processo de bem-estar porque é um fator que mostra como e se a pessoa está sentindo-se bem consigo mesma. A maioria das falas mostram que a imagem é importante para cada pessoa, pois reflete que seu psicológico é externalizado no reflexo do

apenas uma vez) estão os aspectos nervosismo, tímido/a, ser observado/a, caprichoso/a, ciumento/a, não respeitar o limite da carga horária, quieto/a, rígido/a, insegurança, medo, entre outros.

No que se refere aos aspectos positivos, as respostas dos professores evidenciam que uma percepção positiva dos docentes está relacionada a características de persistência, pontualidade, comprometimento, coragem, observador, felicidade, compreensão, autoconfiança, companheirismo, organização, criatividade, bem como competitividade, extroversão, compartilhamento de ideias, batalhar e determinação, conforme pode ser observado na figura 08 abaixo:

Figura 08: Nuvem de palavras dos aspectos positivos do Exercício “Descobrimdo-se”.

Exercício "Descobrimdo-se": percepções dos professores sobre os aspectos positivos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do exercício “Descobrimdo-se”.

Sobre essa atividade, somente três docentes refletiram sobre o exercício. As reflexões das docentes focaram somente na questão dos aspectos negativos, conforme pode ser evidenciado nos registros abaixo:

Nossa!, quando a gente vai falar sobre a gente é estranho, é difícil. Falar e descrever negativamente é difícil, porque não é fácil você se apontar, assumir coisas negativas (Professora Bianca).

Verdade, é estranho mesmo. Eu achei didático, porque as vezes nós falamos dos outros, vemos as falhas dos outros, mas não falamos sobre nós mesmos. Olhar pra dentro de nós mesmos (Professora Joana).

Eu não quero falar sobre essa atividade. não me sinto à vontade. Eu não me sinto à vontade para falar sobre mim, de pensar que tem coisas que não são tão legais em mim, é difícil, expor minhas negatividades, é tão difícil isso, falar de você mesmo, a gente fica balançada (Professora Beatriz)¹¹.

A atividade “Descobrimdo-se” é uma possibilidade que inspirada na proposição de Snyder e Lopes (2009) que permite aos docentes, identificar suas as crenças e valores individuais no que se refere a forma como os docentes percebem a si mesmos, a sua autoestima, a sensação de incapacidade, a insegurança, a depreciação da imagem profissional e pessoal dos educadores.

Tanto a atividade de acolhimento “Sugestão A”, quanto o exercício “Descobrimdo-se” buscam promover momentos de reflexão nos docentes sobre a forma como se percebem. Essas reflexões são importantes pois podem influenciar sobre o autoconceito, a autoimagem e a autoestima dos professores. Zacharias (2012) aponta que de uma forma humanística, o autoconceito está relacionado a percepção de cada indivíduo no que se refere à “[...] construção que se dá a partir da forma como cada um se enxerga, como enxerga as situações em que está imerso e como estas duas percepções se inter-relacionam” (ZACHARIAS, 2012, p. 32). Para a autora, o autoconceito pode ser definido como o resultado de um processo avaliativo que cada pessoa realizada de si mesma a partir das experiências e vivências estabelecidas com o meio ao qual está inserida. Para isso, Zacharias (2012) infere que

[...] o autoconceito tem um aspecto descritivo, ou seja, a pessoa faz descrições de si mesma com relação aos seus atributos físicos, suas características de comportamento, suas qualidades emocionais; e um aspecto avaliativo, ou seja, o sujeito realiza uma avaliação de suas condutas, suas qualidades. Portanto, é uma percepção, uma ideia, que a pessoa tem de si mesmo, estando relacionado ao autoconceito do indivíduo (ZACHARIAS, 2012, p. 33).

¹¹ Destaca-se que durante a realização de todos as oficinas pedagógicas, foi possibilitado que os docentes se sentissem a vontade para participar das atividades propostas. Assim, quando algum dos docentes participantes não se sentia-se a vontade para participar a atividade ou exercício proposto na realização da oficina pedagógica, eles tinham liberdade para ficarem na sala ou saírem, sem a necessidade da obrigação de participar. Ressalta-se que foi percebido esse movimento pelos docentes participantes algumas vezes. Nessas ocasiões não se perguntava aos participantes onde iriam, o que já haviam concluído a atividade ou exercício, pois havia o entendimento de que naquele exercício ou atividade proposta eles não estavam sentindo-se confortável para participar.

O autoconceito está relacionado aos fatores da autoimagem e autoestima de cada pessoa. Esses fatores são fundantes a forma como cada pessoa consegue construir as concepções e percepções de si mesmo. A autoestima está relacionada ao processo de valorização que envolve a avaliação que cada pessoa faz de si mesma. Entretanto, Timm, Mosquera e Stobäus (2010) apontam que é necessário que o termo não seja tomado como um modismo ou moda. Para os autores, é preciso que a tomada do termo seja pelo seu significado científico para explicar o sentido de autoestima. Nesse sentido, no âmbito do bem-estar, a autoestima “está vinculada ao autoconceito, porem conhecer a si mesmo é importante, mas não significa o mesmo que estimar-se” (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010, p.880), ou seja, é o sentimento resultante da avaliação que cada pessoa faz de si mesma que pode ser positivo ou negativo e está relacionado ao êxito e as potencialidades.

A autoimagem está relacionada a uma percepção e no conhecimento da pessoa sobre si mesmo e de suas potencialidades. Assim, é um fator que está associado a questão da identidade. Assim, destaca-se que a autoimagem é um fator importante no processo de promoção do bem-estar, isso porque, está relacionado a forma como cada pessoa avalia e percebe a si mesma, tensionando a imagem que faz de si frente a imagem tida como ideal.

Sobre a autoimagem e autoestima, Timm, Mosquera e Stobäus (2010) inferem ainda que estas “não podem ser focalizados apenas na dimensão de resultado. Mas, principalmente, de processo, porque “nada nos garante uma estabilidade comportamental”” (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010, p.882) (destaques dos autores).

Macêdo e Andrade (2012) apontam que

O sujeito constrói uma *imagem de si* ao responder que ele acha que é, como percebe suas características físicas e psicológicas, suas qualidades ou falhas. Por meio das funções perceptivas e ativas, a *imagem de si* desempenha influência fundamental em escolhas e decisões e, assim, constitui a construção subjetiva (MACÊDO; ANDRADE, 2012, p.74) (destaques dos autores)

Assim, destaca-se que no âmbito das forças pessoais, o autoconceito, a autoestima e a autoimagem é imprescindível para entender o processo de constituição do bem-estar tanto com a vida pessoal, quanto no trabalho, isso porque implicam na forma como cada pessoa percebe e cuida de si mesma, bem como, pode propiciar as pessoas possibilidades educativas para desenvolver habilidades necessárias ao processo de avaliação subjetiva e cuidado de cada sujeito.

5.6 Empatia, Generosidade, Gratidão e Resiliência

As temáticas empatia, generosidade, gratidão e resiliência são importantes para o bem-estar subjetivo dos professores. Assim, destaca-se que no âmbito do programa de formação continuada essas temáticas foram discutidas como uma possibilidade de contribuir com a avaliação dos docentes sobre as questões ligadas a atividade laboral que podem ajudar na avaliação do bem-estar.

Segundo o dicionário Houaiss o termo gratidão refere-se à qualidade de quem é grato, bem como, ao reconhecimento por auxílio ou benefício recebido. O termo generosidade refere-se à virtude daquele que se dispõe a sacrificar os próprios interesses em benefício do outro, bem como, ato de bondade e atitude de quem é generoso. Já o termo empatia refere-se à capacidade de partilhar sentimentos e emoções de outra pessoa. Ambos os termos dizem respeito a características subjetivas de cada um que são importantes no processo de avaliação da satisfação com a vida e com o trabalho.

No âmbito do programa de formação continuada PROFABEM as atividades tiveram por objetivo, problematizar e promover momentos de reflexão sobre as temáticas. Assim, a realização da atividade de acolhimento: dinâmica “Aviõezinhos de Elogios” proposta por Simionato (2006) objetivou discutir as características empáticas e generosas dos docentes, propiciando a discussão da importância do respeito às características de cada pessoa, estimulando a manifestação de carinho e generosidade. Esta atividade envolveu a descontração, diversão e ajuda entre os colegas para ensinar a confeccionar o aviõezinho. Enquanto realizavam a atividade os docentes conversavam sobre atividades que deveriam realizar no período da semana, sobre o prazo para postar os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pela SEMED. Essas avaliações tiveram como finalidade mapear o nível de desempenho dos estudantes decorrentes das aulas remotas provocadas pela pandemia. Na atividade, os professores interagiram e brincaram com os aviõezinhos. Estavam descontraídos. Sobre a atividade:

É avião que voa com curva ou sem curva e todos riram (Professor Roberto).

Olha, eu não pude brincar de aviõezinho quando era criança, vou brincar agora (risos) (Professora Joana).

Olha, o meu avião não voa, fiquei magoada (risos) (Professora Mariana.).

Credo Mariana, que avião mal feito (risos) (Professora Juliana).

Os elogios trocados na atividade compreenderam características de amizade, companheirismo, determinação, delicadeza, honestidade, amorosidade, humildade, ausência de preconceito, caráter, sinceridade, acolhimento, prestatividade, alegria simpatia, gosto por aprendizagem, entre outras. Após a leitura dos elogios, foi discutido se algum docente não se sentia à vontade com os elogios trocados. Somente a professora Joana manifestou-se, conforme a fala “*Nossa que legal, tem gente que é assim, começa falando de si e vai embora, achei legal*” (Professora Joana).

Após a atividade, foi discutido sobre a questão dos elogios trocados, mas os docentes não manifestaram com falas, somente com o assentimento da cabeça concordando com os elogios trocados. O colóquio envolveu a explanação e discussão teórica sobre os conceitos de Gratidão, Generosidade e Empatia e suas implicações no desenvolvimento da atividade docente alfabetizadora. Nas discussões promovidas pelo colóquio, os docentes manifestaram-se sobre algumas questões ligadas a questão da resiliência, ansiedade os modos de superação dos problemas conforme as falas abaixo:

A gente passa por isso o tempo todo. As vezes acontece uma coisa, você perde uma coisa e aparece outra. A vida é isso, uma resiliência o tempo inteiro, entendeu, a gente vive o tempo inteiro assim. Eu penso que a gente é o tempo todo se recuperando de alguma coisa. A gente passa por algum problema emocional inesperado, então a gente tem que lidar com isso e tentar dar a volta por cima e superar, se levantar, renascer até se possível. Eu acho isso bem interessante (Professora Mariana).

A vida é cheia de obstáculos. As vezes tem alguns obstáculos que nos derrubam, mas precisamos levantar “catando cavaco” e vai embora. Precisamos superar os obstáculos pra vida continuar. As vezes nós vamos precisar burlar esses obstáculos, desviar, passar por baixo, para poder não cairmos neles novamente (Professor Bruno)

Quem nunca teve decepções na vida. Todos passamos por alguma experiência que nos abateu em algum momento. Quando o pessoal da Semed pediu para eu falar em um grupo de professores de educação infantil sobre a minha experiência de atuação em 6 anos com uma turma de berçário, eu senti muito calafrio, mas mexeu muito comigo aquilo, uma coisa que eu fazia a muito tempo e era só falar da minha experiência, mas eu gelei no dia, deu uma coisa ruim. É um sentimento ruim, estranho que dá na gente (Professora Joana).

A partir da dinâmica, verifica-se que a atividade incentiva a generosidade e a empatia coletiva dos professores. A generosidade é tida como sendo uma “[...] das 24 forças de caráter das virtudes humanas, e portanto, um aspecto moral que pode ser desenvolvido” (ABREU, 2016, p. 277) que influi sobre o ato de reconhecer e valorizar a outra pessoa. Segundo Abreu (2016), essa força de caráter implica no reconhecimento de bondade e generosidade, “[...] que age pela empatia/simpatia, moral ou responsabilidade social” (ABREU, 2016, p. 277).

Abreu (2016) tem inferido que estudos científicos mostram que os atos de práticas que envolvem generosidade “não é apenas bom para que recebe, mas também para quem os faz” (ABREU, 2016, p. 277). Sendo assim, destaca-se que esta força de caráter implica em “[...] aumento de auto percepção, nos vendo como uma pessoa altruísta e piedosa, promovendo assim senso de autoconfiança, otimismo e assistência. Efeito social positivo também pode ser observado, o que torna a generosidade crítica no desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e autênticos” (ABREU, 2016, p. 277)

A empatia é definida como uma “resposta emocional aos problemas percebidos de outra pessoa. A empatia pode implicar a capacidade de sentir emoções semelhantes às da outra pessoa, ou a sensação de ternura em relação a ela” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 267). A empatia também é necessária no processo de constituição do bem-estar subjetivo. Snyder e Lopes (2009) destacam que

o sentimento de empatia parece pressionar os seres humanos em direção as ações “puramente” prestativas ou altruístas (ou seja, ações não egoístas), essa motivação geralmente tem implicações positivas para pessoas que vivem em grupos. Isso quer dizer que, enquanto sentirmos empatia, devemos estar mais dispostos a ajudar nossos concidadãos (SNYDER; LOPES, 2009, p. 258)

Destaca-se que a empatia corresponde a uma característica humana de “entender e assumir a perspectiva de outra pessoa” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 259). Para Snyder e Lopes (2009), essa característica está correlacionada a forma como compreendemos também a ação de outras pessoas. Medeiros (2016) tem inferido que a empatia é responsável pelo sentimento de importância que se dá a outras pessoas, ou seja, é a “[...] habilidade empática que nos torna seres humanos melhores ao nos levar para fora de nós mesmos e que, quando reconhecemos o que o outro sente, somos movidos a agir em prol desse sentimento” (MEDEIROS, 2016, p. 313). A autora destaca ainda que a empatia está relacionada à conexão entre as pessoas e influi sobre as emoções.

Sobre os efeitos da empatia no bem-estar, Medeiros (2016) apoiada em Falcone destaca que implica manutenção da qualidade dos relacionamentos, provoca efeitos

interpessoais mais positivos, implica em efeitos sociais importantes tais como, popularidade com os amigos, solidão e satisfações em relações românticas, propicia o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e auxilia na redução de problemas emocionais e psicossomáticos no amigos e familiares, influi sobre comportamentos específicos de mediação na relação conjugal, contribuindo na manutenção e ajuste na relação conjugal que possibilitam uma relação positiva para o ajustamento conjugal.

Sendo assim, a partir de Snyder e Lopes (2009) destaca-se que as estratégias de intervenção que propiciam o desenvolvimento da empatia possibilitam abordar e fortalecer as características do que é bom na humanidade, bem como suas formas de cultivar e sustentar a qualidade empática do ser humano.

Para Medeiros (2016), O terapeuta é um profissional recomendado para o desenvolvimento da característica empática, isso porque este profissional conseguirá estabelecer relação alicerçada em segurança por meio de “[...] vínculo e identificar variações emocionais, cognitivas e comportamentais” dos indivíduos. Sendo assim, para o desenvolvimento de empatia em pacientes, é necessário a realização de terapia com profissionais terapeutas, pois a terapia

[...] pode fluir ou estagnar de acordo com a postura do terapeuta, que precisa dessa habilidade para monitorar os limites e adequações para cada paciente. A empatia é, dessa forma, um elemento essencial para a aliança terapêutica e ajuda o paciente a se motivar a experimentar novos comportamentos (MEDEIROS, 2016, p. 314).

O exercício “Capitalizar Reveses” proposto por Portella (2018) e teve como finalidade, “criar explicações alternativas para reveses; desenvolver a resiliência através do trabalho cognitivo” (PORTELLA, 2018, p. 11). Para o desenvolvimento da atividade, foi solicitado que os docentes respondessem a perguntas entregues impressas em forma de um questionário aberto.

Sobre a questão “identifique um revés ou adversidade com o trabalho que realiza e escreva o mesmo a seguir” os docentes responderam:

A rejeição em relação ao meu desempenho profissional (Professora Bianca).

Trabalhar em grupo (Professora Juliana).

Trabalhar conteúdos e habilidades que compõe o currículo da turma com alunos não alfabetizados (Professora Helena).

Falta de cuidador (Professora Beatriz).

Como liderar e alfabetizar minha turma (professora Joana).

A dificuldade de trabalhar a virtualidade (Professor Bruno).

Barulho e insegurança (Professora Mariana).

Sobre a questão de reflexão sobre a percepção dos sentimentos experienciados e vivenciados pelos docentes em função da adversidade relatada, os docentes apontaram:

Sensação péssima de impotência, de não saber lidar com tudo isso, de dar o meu melhor, me esforçar e as pessoas da sociedade não estarem reconhecendo o meu esforço (Professora Bianca).

Me senti com medo, frustrada, assustada, apavorada, as vezes despreparada para lidar com tal situação (Professora Helena).

A falta de cuidador atrapalha o nivelamento e a adaptação dos estudantes com deficiência, criando assim uma sobrecarga de trabalho (Professora Beatriz).

Sentimento de insegurança, medo de fracassar, medo da insatisfação dos pais e mães das crianças com o meu trabalho (Professora Joana).

Quando estou em sala e tem muito barulho fico desregulada e não consigo desempenhar a minha função como deveria e com isso tenho muita dificuldade de fazer o meu trabalho e bate a insegurança (Professora Mariana).

Os relatos docentes apontados no exercício mostram que os sentimentos são: impotência, percepção de não retorno ao trabalho desenvolvido (feedback), frustração, pavor/susto/medo para lidar com as adversidades e/ou fracassar, insegurança. Esses sentimentos negativos podem implicar sobre a avaliação que cada docente realiza de sua vida profissional, o que pode incidir sobre a ausência de bem-estar ou insatisfação com o trabalho que realizam.

Sobre as aprendizagens decorrentes das adversidades, os relatos docentes apontam:

Aprendi que nem Jesus agradou a todos e porque eu uma simples mortal ficava tentando agradar, que temos que sim, que dar o nosso melhor e parar de nos preocupar como o que os outros vão pensar, porque sempre terá gente que irá te motivar e também sempre haverá quem vai te desmotivar (Professora Bianca).

O medo faz parte e preciso me adequar as situações e contextos que me encontro (Professora Helena).

Ter paciência, porque o estudante nada tem a ver, pois já me conformei com a realidade (Professora Beatriz).

Entendi que não estou sozinha, que não preciso guardar para mim as dificuldades e temores (Professora Joana).

Aprendi que tenho que encontrar uma forma de resolver essa questão para melhor fazer meu trabalho (Professora Mariana).

Ter mais empatia com o próximo, aceitar críticas, ser mais dinâmica (Professora Juliana).

As aprendizagens relatadas mostram que mesmo sentindo sentimentos negativos, os docentes extraíram percepções de aprendizagens decorrentes de situações adversas, conforme apontam os relatos acima. Essa superação das adversidades e consequentes aprendizagens contribuem para uma posterior avaliação positiva do trabalho, o que se traduz em bem-estar.

A pós o exercício proposto, os docentes fizeram a discussão sobre a atividade conforme as falas produzidas a partir de roda de conversa, onde puderam apontar quais foram suas percepções sobre a realização do exercício.

Olha, quando a atividade de escrita é realizada após a discussão, no calor do momento, eu consigo melhor pensar sobre as respostas. Bom, se eu fiz correto, eu achei tranquilo. Sobre a dificuldade, depois de um tempo foi uma das coisas que me fez sair de sala de aula e é o que eu estou enfrentando e por incrível que pareça, esse ano eu estou sendo testada, durante todo o tempo que eu já dou aula eu nunca peguei uma turma tão indisciplinada como eu peguei esse ano. Então o barulho e a insegurança tá muito difícil, tá muito complicado. Principalmente o barulho, quando eu estou em sala e tem muito barulho, eu fico desregulada. Eu não consigo fazer direito o que eu tenho que fazer se o barulho for muito alto. As vezes as pessoas veem assim, mas Mariana você fala tão alto, mas é até controverso as vezes, mas eu não consigo ouvir o som da minha voz, eu tenho uma dificuldade muito grande com isso, com o barulho, eu não sei se é porque eu sou TDAH. O barulho me incomoda muito. É uma coisa estranha e por isso eu fiquei muitos anos sem entrar em sala, porque eu não conseguia lidar com o barulho da sala, porque isso incomoda tanto que desregula, as vezes dá vontade de quebrar tudo, é muito irritante. Eu gostaria aprender a lidar com isso, eu preciso encontrar uma forma de resolver isso para tentar fazer melhor o meu trabalho, mas eu ainda não sei. Eu me sinto insegura, impotente, e eu não tenho nenhuma estratégia nesse momento. (Professora Mariana).

Sobre minha atividade, eu coloquei sobre a adversidade, que eu passei dois anos afastada por conta da covid, mas assim, como a Mariana falou, eu me desestabilizei esse ano, eu estou passando uma prova com uma aluna lá da sala e já faz uns sete anos que eu não tinha esse problema. É um problema que eu tinha na educação infantil e eu ainda não tinha sentido no fundamental porque eu não havia trabalhado com 1º ano ainda. O que me estressa e incomoda é choro de criança, me desestabiliza ter alguém

chorando o tempo todo. E esse ano eu peguei uma menina que chora tanto, que me desestabiliza no trabalho. Mas assim, é só essa aluna que se comporta com choro na sala, os outros são tranquilos e ela quer só brincar, atividades lúdicas, brincadeiras, quando passa tarefa ela não quer, começa a chorar (Professora Marta).

Olha eu coloquei assim, é o momento que eu estou passando agora, eu tenho 2 alunos que precisam de cuidador e eu estou sem cuidador na sala. Essas crianças estão aguardando em casa porque eles não têm condições de frequentar a escola sem o apoio de cuidador, e isso me preocupa, porque quando esses alunos vierem para a sala eu vou sofrer com uma sobrecarga de trabalho e isso me preocupa porque pode implicar sobre o trabalho que eu venho desenvolvendo com os demais alunos da sala. Eu sei que vai gerar uma sobrecarga de trabalho, então eu já estou preparando meu psicológico para isso. Então assim, como eu vou fazer para atender esses alunos quando eles vierem? como vou conseguir atendê-los? como que eu vou conseguir lidar com isso? então assim, é complicado. Então as condições para eu atender os alunos não estão adequadas porque falta o apoio necessário e eu vivo com essa insegurança de quando esses alunos vão chegar (Professora Beatriz).

A partir da partilha da dificuldade apresentada pela professora Mariana, dois docentes compartilharam suas estratégias didáticas que segundo os docentes, ajudam a superar a situação problematizada.

Sobre o tom de voz, eu de um tempo pra cá eu estou procurando me corrigir o meu tom de voz. Se na hora que as crianças estão falando eu pegar um nível de tom de voz mais baixo, elas vão querer escutar e vão fazer mais silencio, isso também vai fazer com que elas falem mais baixo. Se eu falar alto, elas vão só aumentando o tom de voz. Então de uns tempos para cá, eu comecei a corrigir meu tom de voz, procuro falar mais baixo. Então as vezes é preciso manear a voz. Eu estou tentando não fazer com que eles saiam dos lugares, eles me chamam e eu vou até eles. Então se eu estou no lugar e eles querem vir, eu falo não, fica no lugar e chama que a professora vai até lá. Então o tempo todo eu fico andando, passando nas mesas, falando com eles. Eu falo, eu vou ajudar, mas lá no seu lugar. Eu tenho um menino lá que é uma benção, ele fica bem assim (a professora levantou a mão para sinalizar o gesto do aluno), e enquanto eu não vou lá, ele não abaixa a mão. Eu acho tão bonitinho. Eu acho que se eles virem na minha mesa é ruim, porque tumultua e gera bagunça, então eu prefiro ir até a mesa deles, eu ando muito na sala, eu vou lá, eu ensino, eu ajudo, eu olho a atividade. Eu acho melhor. As vezes para chamar a atenção da turma eu bato na mesa. Todos param e olham. Mas não gosto de falar alto com eles não (Professora Juliana).

Sobre a questão de indisciplina na sala os docentes apontaram que a professora de Educação física não iria trabalhar aula prática de exercício com os alunos, porque eles

estavam muito bagunceiros, sendo assim relataram que as aulas passariam a acontecer de forma teórica dentro da sala, conforme observa-se nas falas:

A professora de Educação física disse que meus alunos não vão ter aula na quadra, que vai fazer a aula em sala. Fiquei sem a sala no horário, porque ela usou (Professora Mariana).

Com os meus alunos foi a mesma coisa, disse que eles não estão obedecendo e prestando atenção. Mas eu não ligo, porque a sala também é dela, mas eu acho que essa é uma estratégia dela, pra ver se eles melhoram o comportamento, porque ela falou que eles estão com muita conversa (Professora Juliana).

Com a minha turma também. Mas eu acho ruim, porque nesse horário gosto de ficar na sala corrigindo atividades dos alunos. Ela tem que arrumar uma estratégia com eles, porque nós não arrumamos? né. (questionou as outras professoras). Eu não acho interessante essa estratégia. Ela tem que usar a estratégia dela lá de dominar os alunos. Eu queria ficar com a sala só pra mim (risos da professora) (Professora Beatriz).

Mas essa já é uma estratégia dela eu acho. Eu não me incomodo (Professora Marta).

Mas vocês tem que lembrar que a educação física também compreende a aula teórica e a prática (Professora Bianca).

Sobre a situação problemática apresentada pela professora Marta, as professoras Joana e Beatriz destacaram:

Eu acho que pelo fato das crianças não terem frequentado a escola durante esses dois anos, eles estão querendo ficar pertinho dos pais de novo. Não querem vir para escola (Professora Joana).

Minha filha também está assim, ela não quer ir pra escola, ela só quer ficar em casa brincando, porque ficou cômodo pra eles, isso é um reflexo desse período. Porque assim, quando chega na escola é só tarefa, tarefa, tarefa, então eles querem brincar. Pode observar, começa a educação física estão todos de boa, brincam, participam, acaba a atividade física e começa a tarefa as crianças começam a chorar, reclamar, chamar a mãe. Está assim. Então eu converso com eles, gente vocês não estão mais de férias, agora precisamos estudar, fazer as tarefinhas na escola (Professora Beatriz).

Sobre as condições de trabalho docente a partir da situação relatada pela professora Beatriz, os docentes comentaram:

Sobre isso Beatriz, nós conversamos na semana passada sobre essas frustrações que nós vivemos no trabalho. O sistema e os gestores superiores não nos apoiam e nos dão a estrutura mínima para trabalharmos. Olha, ontem eu carreguei essa televisão (apontando para uma televisão que fica na sala do auditório) para poder usar porque as lousas não funcionam (Professora Joana).

Então sobre isso, muitas vezes o sistema nos obriga a fazer um monte de coisas, mas ao mesmo tempo não dão a estrutura mínima para que isso aconteça e isso torna frustrante a profissão. A gente tem as tecnologias na escola que não funcionam e nós estamos aqui. (sobre as novas lousas digitais que não estão funcionando). Então essa falta de estrutura torna frustrante para trabalhar. Eu me sinto um escravo da tecnologia (Professor Bruno).

Com a pandemia e com o protocolo com todas essas mudanças a gente se viu obrigado inclusive a mudar a nossa postura, mudar as nossas estratégias e a gente precisa muito dessas coisas para trabalhar com essas crianças, porque eles passaram 2 anos na mídia, na mídia e é difícil agora você chegar com papel assim e falar pra ele você precisa fazer essa tarefinha e a gente está esperando instalar esses aparelhos pra gente utilizar em sala, sabe tanta coisa e a gente ainda tem que se virar nos trinta. Sobre as mesinhas digitais eu fui pedir para usar com minha turma e me falaram que não é para usar, porque é só para as atividades de reforço. Então pra que isso? se não é para usar, pra que compraram as coisas? Só para dizer que tem?. Eu queria usar com meus alunos e não pude usar. As mesinhas estão lá, cheguei seca para poder usar com os meus alunos e fui impedida, disseram que não podia porque eram para dar apoio no reforço. Daqui uns dias essa televisão não vai funcionar mais porque todo mundo fica com ela pra cima e pra baixo, vai acabar estragando, mas não tem o que fazer, a gente precisa dela. Não tem todos os materiais para trabalhar e é chato isso daí. As vezes tem o material didático, mas não pode ser utilizado. Então assim, as mesinhas vieram para o suporte dos primeiros anos, eu fui na sala do AEE para aprender a usar a mesinha, fui usar durante a semana e falei que ia precisar das fontes das mesas e me falaram assim, ah não, essas mesinhas não é para usar não, as mesinhas vão para a sala de reforço. Eu já estava com a mesinha na minha sala, voltei com a mesinha para trás, isso é frustrante, é chato, porque isso era um diferencial que eu poderia oferecer para os meus alunos e não pude. Você tem que fazer o planejamento e entregar com tempo recorde para a impressão das apostilas, essa é uma questão que está estressante, desde o ano passado nós professores do primeiro ano sentamos e conversamos que não tem condições de trabalhar com nossos alunos com a apostila impressa duas páginas em uma, porque a qualidade e o espaço ficam ruim, muito pequeno. Tivemos uma reunião e nos manifestamos de que para o 1 ano não dava, que para nós deveria ser feita a impressão na página inteira e a nossa decisão não foi respeitada. Eu achei uma desfeita, um descaso com o nosso trabalho, justificando que precisa economizar. Então como nós vamos oferecer um trabalho de qualidade para os nossos alunos com a qualidade dos materiais que são entregues. Nossos alunos do 1 ano não escrevem do quadro como os outros alunos, precisam de um material diferenciado. Então eu fiquei chateada porque passaram por cima de uma decisão que tinha sido tomada pelo grupo de professores do 1 ano (Professora Beatriz).

Eu estou com uma turma de 3 ano no pós pandemia e eu estou com vários alunos pré-silábicos e eu estou tendo que trabalhar conteúdos do 3º ano, é assustador esse momento e frustrante ao mesmo tempo por que a gente está aqui para trabalhar com as crianças e ao mesmo tempo está amarrado a conteúdos obrigatórios (Professora Helena).

É frustrante você ter que dar conta do seu trabalho e não ter suporte para isso. Você é obrigado a pegar papel em cima de papel, mas ninguém oferece o suporte necessário básico para nos ajudar a desenvolver no trabalho (Professora Mariana).

Eu também falei que não queria que minhas impressões fossem frente e verso e não adiantou, continuam sendo em frente e verso, é horrível isso, porque como eu vou colar a atividade no caderno das crianças, não tem como, então fica aquele monte de atividades soltas, eles perdem as atividades, é horrível (Professora Bianca).

A questão da resiliência no campo do bem-estar docente fundamenta-se no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Destaca-se que a resiliência é tida como uma forma positiva de enfrentar dificuldades e problemas encontrados no percurso da vida. Segundo aponta Yunes (2003) o estudo sobre resiliência no âmbito da psicologia é recente, ou seja, tem sido realizado a partir da década de 1970.

Snyder e Lopes (2009) inferem que os profissionais que se dedicam a estudar a resiliência, dedicam-se a identificar “[...] os recursos pessoais e ambientais “que ocorrem naturalmente” e ajudam as crianças e os adolescentes a superar os muitos desafios da vida” (SNYDER; LOPES, 2009, p.100) (destaque dos autores). Os autores destacam ainda que os estudos sobre o desenvolvimento adulto “[...] geralmente conseguem proporcionar informações prospectivas sobre o desenrolar gradual da vida das pessoas. Seu conhecimento profundo do passado e do presente (SNYDER; LOPES, 2009, p.102).

Para Snyder e Lopes (2009), de forma simplificada, a resiliência pode ser definida como um modo de recuperar-se. Sendo assim, destaca-se que resiliência é um processo positivo de enfrentamento às dificuldades encontradas no decurso da vida de cada indivíduo. Ou seja, refere-se a um processo de adaptação positiva que implica na habilidade ou capacidade de recuperação ou adaptação positiva diante de adversidades ou riscos significativos (SNYDER; LOPES, 2009). Outra definição importante é realizada por Livramento (2016) quando infere que a resiliência é “[...] um processo que sustenta as características psicológicas positivas dos indivíduos” (LIVRAMENTO, 2016, p. 371)

Snyder e Lopes apoiados em Masten e Reed (2002) destacam que uma pessoa ser resiliente carrega consigo duas características de julgamento imprescindíveis, são elas:

Em primeiro lugar, há um julgamento de que os indivíduos estão se “saindo bem”, ou melhor do que isso, com relação a um conjunto de expectativas de comportamento. Em segundo lugar, há um julgamento de que houve circunstâncias atenuantes, que representam uma ameaça aos bons resultados. Assim sendo, o estudo dessa classe de fenômenos requer definição de critérios ou métodos para garantir a boa adaptação e a existência passada ou presente de condições que representem uma ameaça à boa adaptação (MASTEN; REED apud SNYDER; LOPES, 2009, p. 103)

Entretanto, destaca-se que se faz importante que a resiliência não seja tratada como um modismo ou um termo genérico. Destaca-se assim, a percepção de que a resiliência é decorrente da capacidade subjetiva de enfrentamento de cada pessoa para superar os efeitos negativos de determinadas situações. Livramento (2016) infere que no âmbito da Psicologia Positiva a resiliência tem sido relacionada à “[...] emoções positivas, forças de caráter, bem-estar, dentre outros” (LIVRAMENTO, 2016, p. 373).

Sobre a forma como as pessoas resilientes lidam com as situações, Seligman (2009) infere que “as pessoas felizes não somente resistem melhor à dor e adotam mais precauções relativas à segurança e à saúde quando ameaçadas, mas também as emoções positivas *desfazem* as emoções negativas” (SELIGMAN, 2009, p. 74) (destaque do autor).

Em uma entrevista cedida para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos (edição 241, 29 de outubro de 2007), Poletto (2007) aponta que a resiliência é decorrente de um processo dinâmico que envolve tanto as características individuais como também a complexidade do contexto social ao qual o sujeito está envolvido. Poletto (2007) infere ainda que

O processo de resiliência opera na presença de risco para produzir consequências que auxiliam os indivíduos a enfrentarem e superarem problemas e adversidades na vida. A principal característica do processo de resiliência, tanto de crianças e adolescentes como de qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade, é o engajamento em uma situação de risco, seu enfrentamento, superação e adaptação diante de algo adverso” (POLETTTO, 2007, p. 5-6)

Outra importante contribuição sobre o processo dinâmico da resiliência é realizada por Angst (2009) quando aponta que

[...] a resiliência não pode ser considerada um escudo protetor, que fará com que nenhum problema atinja essa pessoa, a tornando rígida e resistente a todas as adversidades. Não existe uma pessoa que É resiliente, mas sim a que ESTÁ resiliente. Esse é um processo dinâmico e as influências do ambiente e do indivíduo relacionam-se de maneira recíproca, fazendo com que o

indivíduo identifique qual a melhor atitude a ser tomada em determinado contexto (ANGST, 2009, p. 255) (destaques da autora).

Angst (2009) aponta que o processo dinâmico de resiliência envolve tanto fatores de risco, quanto fatores de proteção. Os fatores de proteção são relacionados as situações compreendem as “[...] influências que modificam ou melhoram a resposta de uma pessoa a algum perigo que predispõe a um resultado não adaptativo, e que parecem mudar ou reverter circunstâncias potencialmente negativas” (ANGST, 2009, p. 255). Para a autora, os fatores de proteção estão associados as “relações parentais satisfatórias, disponibilidade de fonte de apoio social, autoimagem positiva, crença na religião, etc são consideradas fontes de proteção” (ANGST, 2009, p. 255).

Já os fatores de risco “são variáveis que aumentam a probabilidade de desadaptação do sujeito diante de uma situação de perigo” (ANGST, 2009, p. 255). Entretanto, Angst (2009) salienta que “os fatores de risco não são uma sentença” (ANGST, 2009, p. 255) bem como, destaca que os fatores de proteção incidem na redução do impacto dos riscos, diminuindo as “[...] reações negativas em exposição à situação do risco, estabelecendo autoestima e criando oportunidades para reverter os efeitos do estresse” (ANGST, 2009, p. 255).

No processo de resiliência, a interação e apoio humano positivo é indispensável, isso porque, entende-se que estes correspondem a atitude positiva de acolhimento, sensibilidade e empatia para com o outro. A respeito das características relacionadas a resiliência, Angst (2009) infere que as pessoas que alcançam a resiliência possuem “autoestima positiva, habilidades de dar e receber em relações humanas, disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse, tolerância ao sofrimento” (ANGST, 2009, p. 255). Destaca-se ainda, que a resiliência é uma importante habilidade subjetiva necessária para diminuir o estresse e ampliar as estratégias de enfrentamento para superação das dificuldades e adversidades encontradas no cotidiano da vida pessoal e profissional.

Para discutir as questões da temática da gratidão foram propostos os exercícios Visita de gratidão e Diário de gratidão de Seligman (2011). Sobre o exercício Visita de gratidão somente alguns docentes conseguiram realizar a atividade. Dos que realizaram a atividade propostas, inferiram que a experiência foi positiva conforme pode ser verificado nas falas abaixo.

Consegui fazer a visita. Foi maravilhoso, conversamos bastante (Professora Juliana).

Eu consegui fazer a visita, foi muito bom. Eu chorei, ele chorou, todo mundo chorou. Antes de abrir a carta já estava todo mundo chorando. Ele não gosta disso, mas eu chorei. Eu não fiquei só na carta, também comprei um chocolate, porque é algo sobre gratidão e esse rapaz aí quando eu cheguei aqui na cidade, quando eu me mudei pra cá, ele me recebeu na casa dele. Eu estava sem dinheiro, então ele me recebeu na casa dele, me arrumou a moto dele com gasolina com tudo, me ajudou, me instruiu onde eu teria que ir e tal e eu estava grávida também e estava indo pra escola com a moto dele por esses dias e tal ele foi uma pessoa que me recebeu muito bem aqui na cidade. Nós estudamos juntos na Unir de Ariquemes e nós dois viemos do perrengue, trabalhando, comendo nissim miojo e estudando muito para concurso público e graças a Deus estamos aqui na cidade trabalhando. Ele gostou muito da experiência e disse pra mim que vai fazer, porque ele sentiu a necessidade de fazer também com outra pessoa, que ele também vai fazer com alguém. Pra mim foi uma experiência muito interessante, eu senti assim uma paz interior, sentimentos bons, a gente se abraçou e tal e foi muito bom mesmo. Eu nunca tive a oportunidade de agradecer do modo certo (Professora Beatriz).

Eu também gostei da experiência, muito interessante. Nunca tinha feito uma visita assim, e eu gostei. Tem até outra pessoa que eu quero fazer uma visita de gratidão. então eu vou fazer outra (Professora Helena).

Destaca-se que outras afirmativas sobre os exercícios visita de gratidão e diário de gratidão são atividades que precisam ser realizadas em momentos livres dos professores. Sendo assim, estas atividades aparecem relatadas também durante o momento da entrevistas semiestruturadas individuais e por isso serão discutidas posteriormente. Por gratidão, uma autora importante para discutir a questão é Renata Abreu (2016), que infere no contexto da psicologia positiva “[...] a gratidão tem lugar de destaque, sendo reconhecida como um componente crucial da felicidade humana, e pesquisas a apontam como uma das forças de caráter mais fortemente associadas a satisfação com a vida” (ABREU, 2016, p. 275). Entretanto, é importante destacar que é preciso estar atento para a gratidão não seja tratada como modismo midiático, mas sim, como uma importante força de caráter. Para Abreu (2016), a gratidão e a generosidade têm correspondência com o altruísmo.

Para Portella (2017) “Gratidão pode ser definida como a sensação percebida de maravilhamento, agradecimento e valorização da vida” (PORTELLA, 2017, p. 25). Segundo esta autora, a Gratidão é decorrente da apreciação de algo ou de momento que levanta nas pessoas a vontade de retribuir, agradecer, pois envolvem sentimentos que misturam “[...] alegria e apreço sincero” (PORTELLA, 2017, p. 25).

Seligman (2011) infere que a

[...] gratidão pode tornar sua vida mais feliz e satisfatória. Quando sentimos gratidão, nos beneficiamos da lembrança agradável de um acontecimento positivo em nossa vida. Igualmente, quando expressamos nossa gratidão aos outros, fortalecemos nosso relacionamento com eles. Mas às vezes expressamos nossa gratidão de uma forma tão casual e rápida que ela se torna quase sem sentido (SELIGMAN, 2011, p. 41).

Snyder e Lopes (2009) quando apontam também que a gratidão surge no reconhecimento de uma ação percebida como positiva por outra pessoa e que esta ação não pode ser sentida por quem pratica como sendo “[...] 1. onerosa para si mesma, 2. Valiosa para quem recebeu e 3. Intencional” (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 247).

5.7 Flow e Atenção Plena

A temática Flow é relacionado a intervenções práticas que possibilitam a vivência de experiências prazerosas no cotidiano. As experiências prazerosas são definidas por Csikszentmihalyi (1992) como estado de flow ou experiência ótima. Snyder e Lopes (2009) inferem que as experiências ótimas são decorrentes de um processo criativo que envolvem o estado de viver em capacidade total, isto é, um estado mental ligado ao melhor desenvolvimento e funcionamento das atividades satisfatórias. Já a Atenção Plena refere-se as várias traduções para o termo Mindfulness e está relacionada “ao traço ou estado mental de estar atento, intencionalmente, à experiência presente. [...] estar atento, de forma deliberada, ao fenômeno que se desenvolve aqui e agora, com aceitação e sem julgar” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016, p. 19).

Sendo assim, destaca-se que no âmbito do Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM), foi realizado um colóquio para reflexão teórica sobre Flow e Atenção Plena (mindfulness) e suas contribuições para a avaliação das experiências cotidianas e como atividades práticas uma atividade de acolhimento com a leitura e reflexão do texto “A parte mais importante do corpo” proposta por Simionato (2006), o exercício “três minutos do seu dia” proposto por Netto (2016), a dinâmica “fitas coloridas” e a dinâmica de Relaxamento pela Respiração ambos propostas por Simionato (2006).

Ressalta-se que na realização da oficina pedagógica para discutir sobre as questões do Flow e da Atenção Plena os docentes dois professores participaram das conversas, mas nas

atividades propostas não se sentiram a vontade para participar. Outra dado importante a ser relatado trata-se que os docentes que participaram interagiram, mas não dedicaram uma concentração e não realizaram uma avaliação oral das atividades propostas. Sobre as discussões, a docente Beatriz apontou que sobre as atividades que gosta e sente um estado de Flow corresponde ao planejamento de atividades ou assistindo televisão. Já o docente Bruno inferiu que percebe seu estado de Flow quando está sozinho e realiza suas atividades ouvindo música conforme pode ser verificado nas falas abaixo.

Eu sinto quando eu estou montando a apostila ou atividades, quando eu vejo o tempo já passou e eu não terminei, e precisa imprimir, daí a gente tem que correr pra tentar terminar. Em casa eu sinto o flow quando eu estou assistindo séries, porque eu desconecto da realidade (Professora Beatriz).

Eu sinto quando estou sozinho em casa, coloco uma música para fazer minhas atividades e não tem ninguém para incomodar, tirar minha atenção. Mas quando chega alguém me chamando, eu não consigo me concentrar (Professor Bruno).

O bem-estar (felicidade) não é uma coisa estática ou processo linear que se solidifica e é imutável na vida de uma pessoa, ao contrário, é um processo que envolve vários fatores que podem sofrer interferência de acordo com os acontecimentos diversos. Uma importante contribuição é realizada por Csikszentmihalyi (1992), quando infere que

“Descobri” que a felicidade não é algo que acontece; não é o resultado da boa sorte ou do acaso. Não é algo que o dinheiro possa comprar ou que o poder possa controlar. Não depende de acontecimentos externos, mas sim de como os interpretamos. A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós. As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado da felicidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 14)

Com base neste autor, é possível compreender o bem-estar é decorrente de um processo que se dá no controle da consciência. Snyder e Lopes (2009) apontam que o flow ocorre mediante algumas condições. São elas: “1. desafios ou oportunidades de ação percebidos que ampliam (nem subutilizando, nem saturando) as habilidades pessoais existentes e; 2. objetivos próximos claros e feedback imediato sobre o progresso” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 231).

A questão sobre a percepção de metas e objetivos definidos para a realização do trabalho foi refletida por quatro professoras. A esse respeito inferiram que:

Eu penso que eu preciso me organizar. Preciso melhor organizar o meu tempo, por que as vezes eu sinto que falta tempo para outras coisas que são necessárias para o ensino com as crianças (Professora Helena).

Sobre essa questão do tempo quando o pai e a mãe fala que não tem tempo pra ajudar o filho ou a filha eu fico pensando, meu deus. Eu entendo que a gente realmente não devem ter tempo, mas nós temos que se organizar, então se eles se organizarem sobra tempo pra ajudar as crianças sim. O que falta é organizar o tempo que tem, por que se organizar certinho, dá para sentar com as crianças, acompanhar o que elas têm feito na escola sim. Como assim as mães e os pais não tem tempo para os filhos, tem que ter tempo sim (Professora Bianca).

Eu coloco direto para o grupo dos meus pais, gente tira meia hora, quarenta minutos para o filho de vocês, já faz diferença no rendimento dos que acompanham as crianças. Alguns falam eu não tenho tempo professora, então eu falo, o filho é seu mãe, mais na frente você vai lucrar se você tirar um tempo pro seu filho agora. Eu acho que tem uns pais que pensam assim, é obrigação do professor, mas não é só a gente que vai fazer milagre, eles precisam acompanhar as crianças. Tem responsabilidades que são dos pais (Professora Juliana).

Eu fiz isso com a minha filha, ela fica meio período na escola e meio período na creche. Tem tarefas que ela faz na creche, mas a tarefa de casa eu pedi para não fazerem com ela, porque eu acompanha as atividades e ajudo em casa. Foi uma forma que eu encontre para me obrigar a sentar e acompanhar ela, porque se eu deixo para a creche, eu não sentaria com ela, não acompanharia. Se eu deixasse por conta da creche eu nem saberia o que ela estava estudando nem como ela está se desenvolvendo na escola, se ela está escrevendo, como ela está lendo, então eu sei tudo isso. Então na creche eu falo para eles trabalharem outras coisas com ela, leitura, etc. mas as tarefas da escola mesmo sou eu quem acompanho. Foi uma forma de eu acompanhar ela, tirar um tempo para ficar com a minha filha. Ela vai para essa espécie de creche porque eu não tenho com quem ela fique, então ela vai para essa creche para que eu venha trabalhar (Professora Beatriz).

As falas das docentes mostram uma relação com a questão da organização do tempo no que se refere a percepção de metas e objetivos definidos com o desenvolvimento do trabalho. Ainda sobre as discussões produzidas na oficina pedagógica, os docentes apontaram que as atividades que gostam de fazer e que ajudam na percepção do flow e da atenção plena no dia a dia estão relacionadas à:

Eu gosto de Ler e aprender novas línguas (Professora Beatriz).

Eu gosto de costurar (Professora Joana).

Eu gosto de ler, literaturas (Professora Juliana).

Eu gosto de ouvir música e dançar em casa (Professor Bruno).

Eu gosto de pedalar (Professora Bianca.)

Mediante dos apontamentos dos docentes, destaca-se que o flow é contrário ao tédio. Nesse sentido, Snyder e Lopes (2009) inferem que o estado flow proposto por Csikszentmihaly está relacionado aos desafios e as habilidades que se equivalem, enquanto que o tédio, ocorre quando “os desafios e as oportunidades eram fáceis demais em relação as habilidades” produzindo a ansiedade que corresponde as demandas que ultrapassam as capacidades de ação. Assim, o flow é um estado que pode ser experienciado quando são percebidas as seguintes condições:

[...] desafio percebido em relação as habilidades, objetivos claros, e feedback em relação aos avanços, a experiência acontece momento a momento, e o estado subjetivo que surge tem as seguintes características (SNYDER; LOPES, 2009, p. 232).

No que se refere as características do flow, os autores destacam:

- ✓ Concentração intensa e dirigida naquilo que se está fazendo no momento.
- ✓ Fusão de ação e consciência.
- ✓ Perda de autoconsciência reflexiva (ou seja, perda da consciência de si mesmo como ator social).
- ✓ Sensação de que se podem controlar as próprias ações, ou seja, de que se pode, em princípio, lidar com a situação, pois se sabe como responder ao que quer que aconteça a seguir.
- ✓ Distorção da experiência temporal (geralmente, uma sensação de que o tempo passa mais rapidamente do que o normal).
- ✓ Experiência da atividade como sendo intrinsecamente gratificante, a ponto de o objetivo final ser apenas uma justificativa para o processo (SNYDER; LOPES, 2009, p. 232-233).

A partir das características elencadas acima, ressalta-se que o flow corresponde “[...] a experiência da absorção dá recompensas intrínsecas que estimulam a persistência em uma atividade e o retorno a ela. Portanto, as atividades relacionadas a essas atividades podem ser aumentadas com o passar do tempo” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 235), identificando junto as pessoas, quais “[...] as atividades que lhes dão flow e as estimular a investir suas atenções e suas energias nessas atividades” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 235). Dentre as atividades que podem favorecer o flow, destacam-se que estas devem envolver mais a vida cotidiana, tais como, “1. encontrar e dar forma a atividades e ambientes que conduzam mais a experiências de flow e 2. Identificar características pessoais e habilidades de atenção que possam ser aprimoradas para aumentar as probabilidades de flow” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 235).

Atividades que induzem a produção do flow com a vida: jogar xadrez, fazer trilhas de bicicleta, escalada de paredões rochosos, aprender uma segunda língua, confeccionar artesanatos, dança, atividades físicas em geral, leitura, meditação de mindfulness, espiritualidade, entre outras (SNYDER; LOPES, 2009). Dias e Garcia (2016) estabelecem que as atividades que propiciam o flow são importantes, pois “[...] o processo de realizar uma atividade por empenho e escolhas próprias gera uma sensação de recompensa significativa para cada um, elevando a satisfação e motivação” (DIAS; GARCIA, 2016, p. 267).

Para alcançar o flow é preciso que se estabeleça metas para o desenvolvimento das atividades. Por metas, entende-se que estas contribuem para o favorecimento de experiências que possibilitam o fluir das atividades. Para isso, Dias e Garcia (2016) estabelecem que estas devem ter por princípio, ser específica (clara, detalhada); mensurável (saber se atingimos ou não a meta), alcançável (motivadora), relevante (grau de importância) e temporal (com datas e prazos). A esse respeito das metas, os autores inferem que

[...] quem estabelece metas são provavelmente pessoas que atingem o sucesso e este pode ser o diferencial das que não o fazem. Metas claras, específicas, desafiadoras, que avaliam nosso desempenho através de planejamento e critérios, nos levam a resultados cada vez melhores. Podemos fazer correções durante a jornada e adaptar os passos necessários para atingir os objetivos, pois, com as metas estabelecidas, verificamos que somos capazes de superar os obstáculos que forem surgindo (DIAS; GARCIA, 2016, p. 270).

A realização do exercício “Três Minutos” teve por finalidade, auxiliar a atenção plena. Trata-se de uma proposta de intervenção de Netto (2016) que envolveu o desenvolvimento da percepção de que é possível realizar uma pausa nas atividades que estão sendo desenvolvidas ao longo do dia. Ressalta-se que durante as atividades do encontro, foi necessário realizar várias pausas nas falas e discussões isso porque havia uma obra de recuperação asfáltica na rua lateral a escola e estava passando uma máquina de tapa buracos que fazia muito barulho. Isso atrapalhou inclusive a concentração dos professores na realização do exercício proposto. Sobre o exercício “Três Minutos” os professores inferiram:

É interessante, vou ensinar para os meus alunos. esse exercício a gente pode fazer com as crianças na sala, é muito interessante (Professora Juliana).

Eu estou ficando tão relaxada que eu estou ficando com sono. Eu estou planejando fazer com a minha turma uma meditação. Eu já tive uma experiência quando eu trabalhava na educação infantil, eu trouxe um gel de massagem e eles sentaram em uma roda assim (gesto com as mãos) e eu dei o creme pra eles e foi muito interessante (Professora Beatriz).

Eu percebi que às vezes parece que nós não damos a devida atenção sobre a importância do nosso oxigênio e ele é importante pra nos ajudar a nos concentrar. Isso é muito interessante. Quando nós estamos com um aluno que tira a gente do sério, todos nós precisamos respirar fundo, então esse exercício ajuda nisso, no nosso controle (Professor Bruno).

Eu preciso desse momento todo dia, eu tenho um menino e uma menina que me tiram do sério, meu Deus (Professora Bianca).

A atividade “Relaxamento pela Respiração” teve como objetivo, promover o relaxamento das pessoas ao qual estão passando pelo processo de intervenção. Destaca-se que somente duas docentes produziram alguma avaliação da atividade proposta. Entretanto, destaca-se que os professores/as interagiram e descontraíram-se bastante nessa atividade.

Eu me imaginei na Bahia, comendo um camarãozinho, tomando água de coco, tudo de bom (Professora Juliana).

Eu queria estar nessa praia (riso de todos) (Professora Beatriz).

A dinâmica proposta por Simionato (2006) é importante para proporcionar aos docentes momentos de relaxamento por meio da intervenção de meditação. Proporciona a vivência de experiência da atenção plena que auxilia na diminuição do estresse docente. Netto (2016) infere as atividades com foco na atenção plena (mindfulness) proporcionam benefícios aos praticantes com relação a melhoria da “[...] harmonia no ambiente no trabalho, redução de estresse e maior satisfação com o trabalho” (NETTO, 2016, p. 287).

A dinâmica “Fitas Coloridas” teve por finalidade,

- ✓ Reconhecer e valorizar as coisas simples da vida.
- ✓ Estimular a interiorização e a exteriorização de sentimentos bons e positivos, percebendo que, por meio deles, conseguimos nos renovar.
- ✓ Vivenciar a força do potencial criativo de uma equipe de trabalho, quando seus integrantes estão abertos para a troca de experiências.
- ✓ Equilibrar a auto-estima da equipe, valorizando o potencial de cada um dos seus integrantes (SIMIONATO, 2006, p. 83).

Ressalta-se que a professora Isabel e o professor Roberto não quiseram participar da atividade, pois não se sentiram a vontade. A partir da realização da dinâmica proposta, destaca-se que os docentes conversaram e riram muito, o que dificultou o desenvolvimento da concentração conforme as orientações dadas na dinâmica. Na última música da dinâmica os professores se divertiram e cantaram junto a letra da música “Maluco Beleza”. Sobre as provocações da necessidade de extravasar os sentimentos somente uma professora realizou um apontamento:

Eu penso que não deixaram a gente extravasar o nosso eu interno. Temos muitas vezes que nos conter. Muitas vezes eu esqueço de ouvir outras coisas, como eu gosto do Racionais, lambada, calypso, entre outras coisas fora do dito “normal” que alegam o dia (Professora Beatriz).

A dinâmica “Fitas Coloridas” é importante por contribuir na produção de reflexões importantes sobre aspectos da vida e do trabalho em equipe, a projeção de metas para a atividade docente, a capacidade criativa, entre outras. As atividades propostas subsidiam os docentes para que possam “[...] encontrar maneiras de ordenar a consciência de modo a estar no controle das emoções e dos pensamentos” (CSIKSZENTMIHAYI, 2020, p.37).

A docência envolve o desenvolvimento de multitarefas (planejamento, ensino, recuperação de conteúdos, afetividades, interações humanas, atividades burocráticas (preencher documentos), entre outras). Sobre a questão de multitarefas, Csikszentmihayi (2020) infere que é preciso atenção para que não seja sobrecarregado nos indivíduos a capacidade neurológica. Assim, o autor destaca que “Há um limite para a quantidade de “eventos” que podem aparecer no consciente e ser admitidos e absorvidos apropriadamente antes de eles começarem a se amontoar” (CSIKSZENTMIHAYI, 2020, p.42).

Importante destacar que os exercícios propostos no encontro possibilitam o desenvolvimento da Atenção Plena. A temática da Atenção Plena é importante para o bem-estar, isso porque refere-se a um estado mental que envolve a atenção e a concentração ao momento presente. A respeito da Atenção Plena, Cebolla e Demarzo (2016) inferem que as várias traduções para o termo Mindfulness que o levaram a muitas denominações, tais como, “[...] atenção plena, plena atenção, consciência plena, consciência pura, estar atento” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016, p. 19).

Ressalta-se que a literatura aponta que o mindfulness é uma tradução no inglês para sati, que surge no âmbito da religião budista. Netto (2016) infere que “Pali é o idioma da Psicologia Budista e também a língua na qual foram escritos os discursos de Buda” (NETTO, 2016, p. 284). Netto (2016) infere que é preciso não perder de vista que atenção plena (mindfulness) não seja o mesmo que meditação, mas que a meditação seja uma das práticas mais usadas para alcançar o estado de consciência. Para a autora, isso ocorre por que as atividades de meditação realizadas diariamente são maneiras de se praticar informalmente e complementa a atenção plena.

A atenção plena compreende técnicas intervenção que têm como base a meditação. Essas técnicas buscam manter a atenção plena. Cosenza (2021) infere que é

[...] uma maneira de manter a atenção consciente em um objeto de escolha, sendo que ao mesmo tempo, tem-se tanto a consciência do objeto quanto a consciência de estar atento. [...] atenção voltada para o momento presente, de forma voluntária e contínua, mas também a abertura ao que aparece no fluxo da consciência, sem emissão de julgamentos (COSENZA, 2016, p. 2).

Segundo Cebolla e Demarzo (2016), a atenção plena (mindfulness) por meio da meditação tem relação com variados indicadores de saúde física e psicológica, tais como, “maior equilíbrio do sistema nervoso autônomo (simpático e parassimpático), níveis mais elevados de afeto positivo, satisfação com a vida, vitalidade e menores níveis de afetos negativos e de outros sintomas psicopatológicos” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016, p. 21). Para estes autores, a atenção plena (mindfulness) reflete na saúde e no bem-estar dos praticantes de estratégias e técnicas de meditação, isso porque os efeitos são sentidos por meio do “[...] maior controle da atenção, maior consciência das experiências internas e externas, menor reatividade às mesmas experiências, e em consequência melhor regulação emocional e uma maior flexibilidade psicológica” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016, p. 21).

Cebolla e Demarzo (2016) apontam que a atenção plena envolve dois componentes, são eles, a autoregulação da atenção e a orientação aberta as experiências.

O primeiro componente consiste, portanto, na autoregulação da atenção para que o indivíduo mantenha-se concentrado na experiência fenomenológica imediata e possa reconhecer melhor os acontecimentos corporais, sensoriais e mentais no momento presente. O segundo componente é a adoção de uma orientação particular frente às próprias experiências do momento – uma orientação particular frente às próprias experiências do momento – uma orientação caracterizada pela curiosidade, abertura e aceitação, que também pode ser entendida como um monitoramento aberto à experiência (CEBOLLA; DEMARZO, 2016, p. 20-21).

A atenção plena no âmbito da psicologia positiva é apontado por Netto (2016) como uma possibilidade de estudo científico para tentar entender o “que funciona na vida das pessoas, em todos os momentos da vida, do nascimento até a morte, investigando o que torna a vida mais digna de ser vivida” (NETTO, 2016, p. 287). Para essa autora, as intervenções de atenção plena no âmbito da psicologia positiva favorecem a “[...] promoção do florescimento e na vivência do bem-estar. Não é que seu objetivo final seja o bem-estar, mas o fato de nos tornarmos mais conscientes das nossas experiências traz esse benefício” (NETTO, 2016, p. 287).

Os autores Snyder e Lopes (2009) inferem que são as experiências cotidianas que compõem cada momento do dia das pessoas e que a atenção plena, o flow, entre outras, são

estratégias de melhorar essas experiências. Assim, argumentam que “[...] Acreditamos que muitos de nós caminham pelo cotidiano de forma inconsciente, fora de sintonia com o significado de nossas experiências e nossas emoções” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 222).

Snyder e Lopes (2009) ainda apontam que sobre o processo de aprendizagem, é preciso ainda entender como as intervenções

[...] nos ensina sobre as profundezas da alegria, do contentamento e do sentido que podem ser atingidos por meio do envolvimento com a vida cotidiana. Em nossa tentativa de entender as experiências ótimas, discutimos as buscas de novidade, de absorção e do sagrado respectivamente, e destacamos os possíveis benefícios de uma existência mais intencional (produzida com a ajuda de intervenções sólidas que promovam mindfulness, flow e espiritualidade). Começamos refletindo sobre como os momentos de nossa experiência são portadores do potencial para dar prazer e sentido à nossa vida (SNYDER; LOPES, 2009, p. 222).

Para Snyder e Lopes (2009), as técnicas de mindfulness são importantes por se manifestarem de forma contributiva para os comportamentos e experiências cotidianas das pessoas. Ao definir o que é mindfulness, os autores inferem que se relaciona a “[...] uma busca ativa pela novidade” (SNYDER; LOPES, 2009, p. 225) e que requer romper com o “piloto automático”, isto é, com a repetição de comportamentos no cotidiano. Concorde-se com os autores quando argumentam que é preciso estar atento para as mudanças e as incertezas que ocorrem no dia-a-dias das pessoas, ou seja, que não se é possível controlar todas as ações e acontecimentos nas experiências e vivências cotidianas, isso por que a vida não é estática, automática. Assim, destaca-se que

O mindfulness pode combater nossa natureza avaliativa e nos levar a fazer menos julgamentos desnecessários, até mesmo os positivos. Viver o momento presente exige uma capacidade refinada de diferenciar sutilezas, e isso não precisa levar a uma avaliação (SNYDER; LOPES, 2009, p. 226).

Sobre os benefícios da prática do mindfulness em forma de meditação, os autores Snyder e Lopes (2009) destacam que as pesquisas têm indicado como resultados, a redução de sintomas psicológicos e físicos, maiores níveis de empatia e menores índices de ansiedade e depressão, o alívio do estresse, estado emocional positivo, entre outros.

5.8 Gestão do Tempo e Trabalho em Equipe

Para a produção deste tópico, foi produzidos discussões e reflexões sobre gestão do tempo e trabalho em equipe por meio da realização de um colóquio. Assim, apresenta-se os dados produzidos a partir dos exercícios propostos no âmbito da 6ª oficina pedagógica do PROFABEM (Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores). São eles: Atividade de acolhimento com a música “É” de Gonzaguinha; Colóquio para explanação e discussão teórica sobre a temática gestão do tempo e do trabalho em equipe na prática docente alfabetizadora e as implicações para o bem-estar; Exercício “Tempo Escolar”; Dinâmica “dos problemas”.

A atividade de acolhimento foi realizada em som ambiente com a apresentação da música “É” composição de Gonzaguinha. Considera-se que esta música possibilita reflexões sobre aspectos do cotidiano da vida de cada pessoa, sobre o que se quer viver ou ser, se é possível produzir experiências positivas no ambiente de trabalho. A atividade teve como finalidade, desenvolver discussões sobre quais as impressões conseguiram produzir e como sentiram-se os docentes a partir da música apresentada. A partir da música, três docentes teceram algumas reflexões sobre a aproximação da música com as discussões que vem sendo realizadas no âmbito do PROFABEM:

Fala sobre viver e ser feliz apesar dos pesares, apesar do salário. Eu acho que é sobre isso. A música chama a nossa atenção é que não precisamos de muito para sermos felizes, as vezes um simples almoço em família deixa a gente tão contente. Não precisa de muito (Professora Juliana)

Por que está falando de conquistas, eu achei que com relação a sala de aula a música está relacionada aos nossos direitos, sobre o estresse no nosso trabalho, os adoecimentos, da insatisfação do salário, estamos aí todos esperando aumento, então é isso (Professora Marta)

Rosilene: eu acho que é sobre nossas lutas e conquistas. É doido ouvir esses relatos de descaso com a nossa profissão (Professora Joana).

A fala da Professora Juliana mostra que a musica produz reflexões sobre aspectos da vida cotidiana e da valorização da profissão relacionada a questão salarial. Verifica-se na fala da docente que apesar do salário que recebe é possível viver bem, pois aspectos simples da vida, como por exemplo o almoço em família possibilitam uma perspectiva de contentamento

e alegria. Para as Professoras Marta e Joana, a música remete a reflexões sobre as conquistas de direitos no âmbito do trabalho, da insatisfação salarial e da saúde docente. A falas das docentes mostra um cenário de reflexão sobre os aspectos relacionados a valorização da profissão docente.

Durante a realização do colóquio sobre a temática, alguns docentes produziram reflexões sobre a parceria familiar no processo de alfabetização das crianças e que a falta desta parceria implica sobre o trabalho docente, conforme pode ser observado abaixo:

O trabalho docente depende também da participação familiar. A gente percebe isso quando vê que aquela família que tem uma postura que acompanha as crianças, aquela criança é visível o desenvolvimento na escola, agora aquela outra que a família não está nem aí, a gente percebe que ela tem mais dificuldade. Então, a aprendizagem das crianças dependem muito dos valores que cada família tem sobre o processo escolar, do acompanhamento. Se a criança não se desenvolve, ela vai ser empurrada. Então a aprendizagem das crianças esbarra muitas vezes na família. Na minha percepção faltam regras para as crianças e é a família que orienta a disciplina nas crianças. A criança disciplinada ela vai bem a vida toda, já a que não tem disciplina é mais difícil para ela conseguir se desenvolver. É um absurdo. A tarefa é do aluno e é obrigação dele fazer. Essas coisas geram em nós professores uma profunda insatisfação com o trabalho (Professora Joana).

As crianças que a família não está nem aí, são as crianças que vão ser empurradas pelo sistema. Porque eu penso assim, se nós estamos realizando um trabalho na escola, em casa a família tem que ajudar, acompanhar o processo. A gente percebe que falta rotina com muitas crianças. Eu percebi que depois da pandemia, com as interações online pelo WhatsApp, os pais não estão nem aí. Se as pessoas tirassem meia hora com seus filhos todo dia, isso não compromete as outras atividades, às vezes eles ficam lá, no celular, mas dizem que não tem tempo para os filhos (Professora Juliana).

A sensação que dá é que as vezes os pais estão fazendo um favor em acompanhar seus filhos no processo de ensino. A gente sabe que educar dá trabalho, e muitos pais nós vemos que não querem ter trabalho. Está muito cômodo para eles. O que nós temos visto é que para uma grande parcela dos pais tem sido mais fácil dar um celular nas mãos dos filhos ou mesmo o controle da televisão do que acompanhar e auxiliar as crianças. De fato nós temos que entender que a criação das crianças não tem um manual. Em uma palestra que eu assisti, eu aprendi que se um pai tiver 10 filhos, cada criança vai se comportar diferente com o mesmo ensinamento, então são necessárias estratégias diferentes com cada um. (Professora Helena).

Vocês vejam como é interessante, falando sobre essa questão de tempo, eu acho engraçado quando pai e mãe falam assim: eu não tenho tempo pra isso. Imagina isso, dizerem que não tem tempo para os filhos, é um absurdo. Filhos tem que ser prioridade dos pais, não pode ter essa história de que não tem tempo para ajudar os filhos. O que será que eles podem julgar mais importante na vida deles do que os filhos? E muitas vezes eles vêm na porta da sala falar pra gente que eles não tem tempo de acompanhar o rendimento

escolar das crianças. Às vezes perde tempo só pra vir falar que não tem tempo, imagina só isso “Professora Bianca”.

Imagina que muitas vezes a ficha da família parece que não cai, sabe que eles também tem que contribuir com o processo de aprendizagem das crianças (Professora Marta).

Verifica-se nas falas que para os docentes, a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização está relacionado a forma como as famílias retiram tempo para acompanhar e interagir com as crianças e que este tempo de acompanhamento reflete sobre o progresso escolar das crianças. Segundo os docente apontam, as crianças que melhor se desenvolvem são as que são melhores acompanhadas pela família. Entretanto, refletem que as crianças menos acompanhadas são empurradas pelo sistema. Uma das falas inferem ainda que a questão da organização do tempo para assistência e acompanhamento familiar para as crianças compromete o desenvolvimento da atividade docente. Uma questão que deve ser pensada a partir da fala destes docentes refere-se a forma como os docentes e a escola estão criando estratégias para recuperar os estudantes com dificuldade de aprendizagem.

No âmbito do trabalho docente, importante refletir que este compreende a realização de várias atividades inerentes ao processo de ensino. Sobre o trabalho docente, destaca-se que este é uma atividade profissional baseada nas interações humanas, ou seja, o trabalho docente é uma atividade humana que envolve uma ação que requer “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando na capacidade de aprender, para educa-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 49).

Entretanto, a atividade docente não é uma tarefa simples ou fácil, isso porque requer conhecimentos e saberes específicos, bem como se desenvolve a partir da organização do processo de escolarização que compreende elementos fundantes inerentes a prática docente, ou seja, estrutura curricular, planejamento, habilidades interpessoais, estrutura física e pedagógica entre outras. Dentre os elementos estruturantes da atividade docente, destaca-se duas características que importantes da organização do trabalho docente, são elas, a gestão do tempo e o trabalho em equipe.

Sobre a questão da organização do tempo, uma docente infere a respeito das implicações no âmbito do ambiente de trabalho, conforme pode ser observado na fala da professora Juliana abaixo:

Falando sobre a organização do tempo, eu só lembro que estão chegando as avaliações bimestrais e eu tenho que planeja-las. Nós temos que deixá-las prontas porque temos que enviá-las para impressão ainda. Nós precisamos nos organizar, organizar nosso tempo para não sermos sobrecarregados com os afazeres tumultuados. A Pior coisa que tem é a falta de tempo na escola. Na sexta feira eu levei meu planejamento para terminar em casa porque como o planejamento é coletivo, a minha parte não deu tempo de fazer aqui na escola, então eu levei pra casa pela falta de tempo. Como eu não tenho notebook aqui, eu precisei levar para casa. Então, eu terminei em casa no final de semana. Mas é o tipo de coisa que eu não gosto de fazer, levar trabalho para casa, eu não gosto de deixar acumular (Professora Juliana).

Verifica-se que na fala da docente que por motivos de finalização do bimestre, aumentou a frequência de outras atividades relacionadas ao trabalho docente, o que fez com que ela não conseguisse realizar todas as atividades no próprio ambiente de trabalho e dentro de sua carga horária prevista e contratada. Assim, ela sentiu a necessidade de levar trabalho para casa. Entretanto, a docente infere ainda que ela não gosta de adotar essa conduta. Respeitar o tempo destinado a carga horária é importante, pois em caso contrário compromete-se o tempo para lazer e a família, um dos fatores que contribuem para a avaliação positiva a respeito do bem-estar.

Sobre a questão da organização do tempo, os docentes realizaram o exercício “Ritualização do Tempo Docente” O exercício teve como finalidade, produzir reflexões sobre como os docentes organização e distribuem seu tempo de trabalho ao longo do dia. Para produzir as reflexões, foi distribuído aos docentes uma ficha com um quadro ao qual os docentes apontaram as atividades que realizam cotidianamente e o tempo que destinam para cada atividade dentro da jornada diária de trabalho. Para realizar a atividade, destinou-se um tempo entre 20 e 30 minutos da oficina pedagógica. Importante destacar que no dia da realização da oficina pedagógica, somente sete (7) docentes estavam presentes, pois dois dos docentes estavam cobrindo turmas de professores que necessitaram se afastar da escola e uma docente não pode mais comparecer nos encontros devido a alteração das datas previstas para realização do programa. Os dados informados pelos docentes mostram no gráfico 04 abaixo, o horário de acordar, arrumar-se, tomar café da manhã e colocar-se em deslocamento para o trabalho.

Figura 09 – Gráfico 04 – Primeiras Atividades do Dia em Casa informado pelos docentes no exercício Ritualização do Tempo Docente.

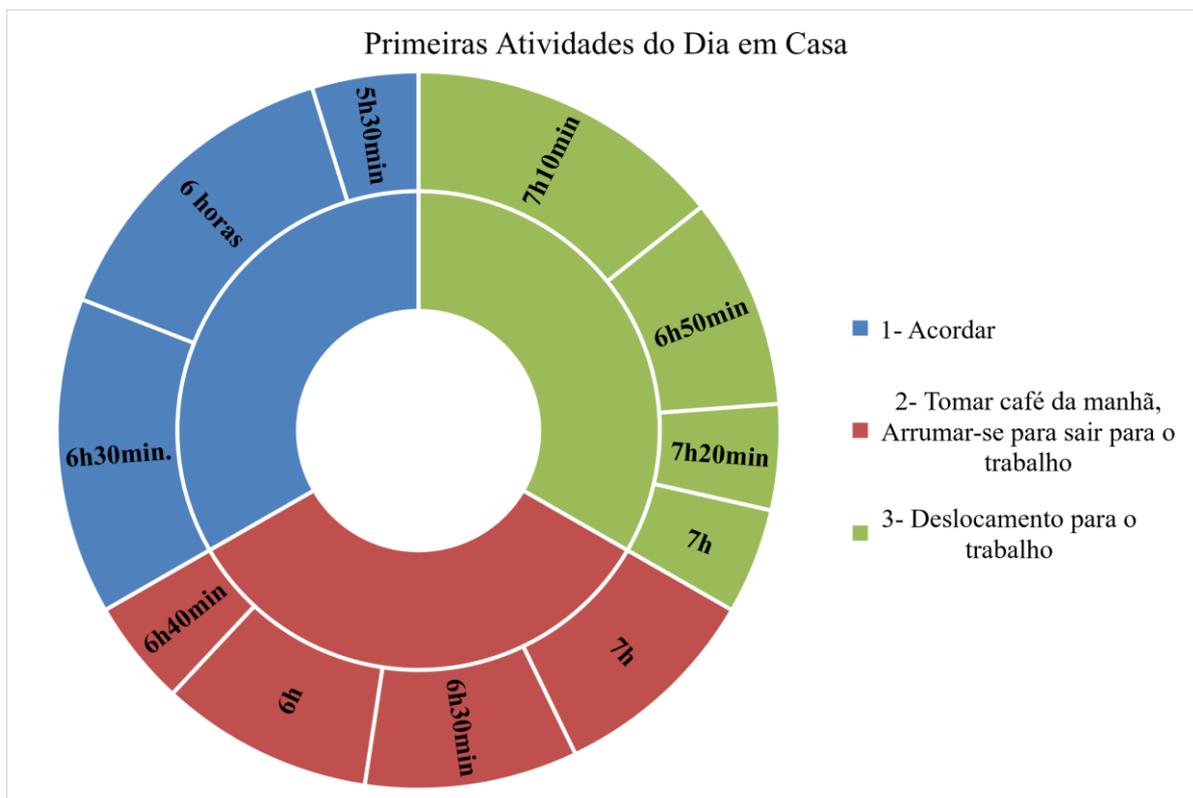


Figura 09 – Gráfico 04 elaborado pela autora a partir dos dados informados no Exercício Ritualização do Tempo Docente descrito no apêndice C.

Verifica-se que uma parcela dos docentes acordam no horário das 6 horas e uma outra as 6 horas e 30 minutos da manhã. Somente uma docente informou que acorda às 5 horas e 30 minutos. Após os docentes descrevem os horários que se arrumam e tomam o café da manhã. Posteriormente, indicam o horário que se colocam em deslocamento para o trabalho, que compreende o horário de entre 6 horas e 50 minutos e 7 horas e vinte minutos.

Outros dados mostram a organização do tempo dos docentes no trabalho. Segundo os docentes informaram, o início das aulas são as 7 horas e 30 minutos e o encerramento as 11 horas e 30 minutos da manhã, conforme pode ser verificado no quadro 22 abaixo.

Quadro 22 – dados sobre atividades no âmbito da atividade na escola.		
Atividades na Escola	Horário	Frequência de Respostas
Organização da Sala de aula	7h20min	2
	7h30min	5
Início da aula	07h30min	7
Término da aula	11h30min	7

Horário de almoço (11h30min à 13h30min)		
Retorno as atividades de contra turno na escola	13h30min	7
Horário de saída	17h30min	

Quadro 22: elaborado pela autora a partir dos dados informados no Exercício Ritualização do Tempo Docente descrito no apêndice C.

Sobre o tempo na escola, os docentes informaram que iniciam a aula as 7 horas e 30 minutos e finalizam a aula as 11 horas e 30 minutos. Anteriormente ao início das aulas, dois dos docentes apontaram que vão para as salas de aula arrumarem e organizarem os espaços da sala de aula às 07 horas e 20 minutos.

Vale destacar que as atividades de contraturno na escola correspondem à: Atividades extraclasse (planejamento coletivo, recuperação paralela, correção de atividades de sala e casa, cadernos, produção de material de apoio (cartazes, jogos), atividades burocráticas (preenchimento de diário de classe, fichas de acompanhamento).

Sobre a organização do tempo, somente dois docentes descreveram a organização do tempo na sala de aula, o restante não realizou a destruição da carga horária no âmbito da sala de aula. Os dados informados por estes docentes foram organizados e são apresentados quadro 23 abaixo.

Quadro 23 - Descrição da organização do tempo docente na sala de aula com base nas respostas indicadas por dois docentes.		
	Horário	Atividades na Sala de Aula
Professora Joana	7h30min	Adentrar a sala de aula
	07h40min	Saudar os alunos, fazer a oração com a turma, fazer leitura deleite, leitura de cartazes e calendário fixados na parede, explicar o conteúdo (as vezes com áudio e vídeo)
	9h10min	Horário do lanche no refeitório
	9h30min	Retomada das atividades
	11h30min	Encerramento da aula
Professor Bruno	7h30min	Início das aulas com recepção dos alunos
	08h50min	Horário do lanche no refeitório
	9h05min	Retorno para a sala de aula, retomada das atividades
	11h30min	Encerramento da aula

Quadro 23: elaborado pela autora a partir dos dados informados no Exercício Ritualização do Tempo Docente descrito no apêndice C.

Ao realizar este exercício, os docentes puderam refletir sobre quanto tempo destinado ao lazer e ao descanso em casa e com a família é destinado as atividades profissionais, ou seja, contribui para que os docentes percebam se conseguem organizar o tempo para que o cotidiano da vida não seja sobrecarregado com a atividade docente. Destaca-se ainda que este exercício potencializa que os docentes a partir da reflexão possam elaborar estratégias para que melhor utilizem a organização do tempo no trabalho.

Mediante as reflexões realizadas no questionário aberto do exercício, os docentes apontaram as atividades profissionais são prioridade no desenvolvimento da atividade docente. A figura 10 abaixo corresponde a frequência das respostas dos docentes.

Figura 10: Nuvem de palavras sobre atividades prioritárias no âmbito do trabalho docente.

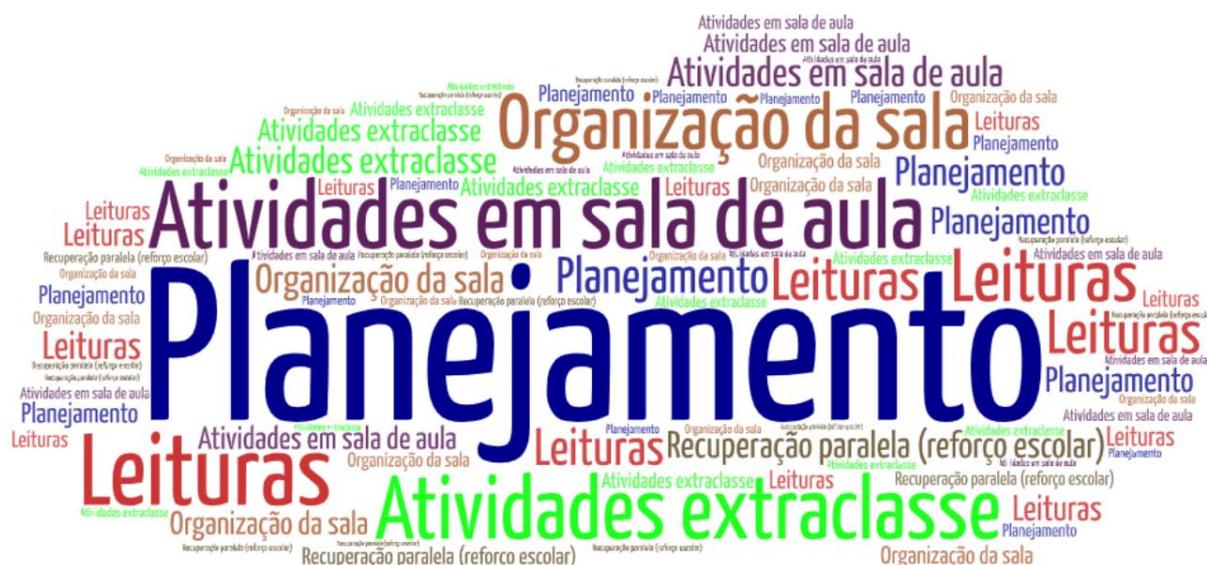


Figura 10. Nuvem de palavras elaborada pela autora a partir da frequência de respostas dos docentes para a questão aberta do exercício Ritualização do tempo docente descrita no apêndice C.

Verifica-se a partir da figura 10 acima que para a maioria dos docentes, as atividades prioritárias compreendem em maior frequência de respostas está relacionada ao planejamento da ação docente, seguida das atividades de ensino realizadas na sala de aula. Em menor frequência de respostas, foram apontadas, atividades extraclasse, leituras, recuperação paralela (reforço escolar) e organização de sala.

Questionou-se ainda no exercício, quais as atividades que os docentes realizam e que consideram que ocupa maior tempo da carga horária de trabalho. A partir das respostas dos docentes, elaborou-se a nuvem de palavras (figura 11) abaixo:

extraclasse. A organização do tempo deve contemplar o período para as atividades de ensino (intraclasse), como as atividades de formação contínua (em serviço), planejamento e preparação de sequências didáticas, burocracia (preenchimento de relatórios, fichas, etc.), recuperação paralela, correção e avaliação, atendimento de pais, atividades coletivas, entre outras que são tidas como extraclasse.

Tardif e Lessard (2012) apontam que

o tempo escolar é constituído, inicialmente, por um continuum objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. Essa estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para a frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos. Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e a acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois. Esse tempo escolar, portanto, é o tempo “sério”, “importante”, com consequências graves para o futuro: os atrasos, as faltas, as ausências, os descuidos se acumulam e passam a contar, constituindo fatores de fracasso ou de sucesso, enfim, a -diferenciação escolar e, mais tarde, social (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 75-76) (destaques dos autores).

O trabalho dos professores é uma atividade que compreende uma complexidade de tarefas que compreende para além do tempo destinado a preparação e execução das aulas, o que muitas vezes se estende para além do tempo escolar. A esse respeito, Tardif e Lessard (2012) inferem que

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar a colaboração. Muitos poucos professores afirmam não fazer nenhuma correção. [...] Além disso, a fim de manter a atenção dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam olhar alguns programas televisivos e assistir filmes para crianças e adolescentes. Essa atualização do gosto das crianças e dos jovens permite atrair o interesse dos alunos. Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente. Ademais, devido aos componentes emocionais da relação com os alunos, nem sempre é fácil ou mesmo possível desembaraçar-se completamente de alguns cuidados fora do tempo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 135).

Pensar sobre o tempo de trabalho é importante no processo de promoção do bem-estar dos professores, uma vez que estes podem organizar-se no planejamento para não sobrecarregar em suas atividades profissionais. Assim, a importância da gestão do tempo como elemento do bem-estar no trabalho está correlacionado a forma como os professores organizam e percebem a realização da atividade docente no cotidiano de seu trabalho.

Discutiu-se também sobre as implicações do trabalho em equipe no âmbito do trabalho docente. Destaca-se que todos os docentes presentes, participaram e interagiram na dinâmica., entretanto, somente alguns dos docentes realizaram reflexões sobre a atividade desenvolvida, conforme as falas abaixo:

“É impossível somente uma pessoa conseguir manter todos os balões no ar, é preciso um trabalho em equipe. A troca de experiência é tudo no ambiente de trabalho, é partilha de vivências, é ajuda. Então a troca de experiência no grupo é fundamental” (Professora Juliana).

“Olha a pessoa fica desanimada, porque ela sabe que não dá conta de todos os problemas. Agora coletivamente, dá trabalho porque nem todo mundo dá conta das suas coisas, mas melhora muito a carga. Pra mim quando nós procuramos nos dar bem com os colegas de trabalho, nos relacionamos bem com todos podemos manter uma boa convivência” (Professora Bianca).

“Eu acho assim, ganha mais quando a gente é parceiro um do outro, a gente chega mais forte ao final da jornada” (Professora Joana).

“De uma certa forma se eu consigo algum resultado, com apoio de todos nós não conseguimos um resultado muito melhor, torna-se mais leve o trabalho” (Professor Bruno).

“Todos temos o nosso lugar na equipe, todos temos algo a contribuir” (Professora Marta).

“Manter o interesse em ajudar, eu acho isso um desafio muito grande para um trabalho em equipe” (Professor Roberto).

A fala dos docentes indicam a percepção de alguns aspectos inerentes ao trabalho em equipe que são necessárias, são eles, interesse em ajudar, lugar na equipe (espaço para todos), manutenção de parcerias e do espírito de boa convivência com os colegas de trabalho e troca de experiências.

Jesus (1998, 2002, 2007) infere que o trabalho em equipe é uma das características que permite aos professores diminuir a percepção de isolamento no desenvolvimento da atividade docente, bem como, contribui para a percepção do apoio social, para “a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o

desenvolvimento profissional dos professores” (JESUS, 2002, p. 42). O autor aponta ainda que “a cooperação entre os professores pode ser o caminho (ou o obstáculo, se não existir) para o bem-estar docente” (JESUS, 2002, p. 42). Assim, verifica-se que é importante que seja possibilitado aos professores ambiente que permita um trabalho em equipe, pois este é um dos fatores que podem permitir uma experiência positiva com o trabalho.

No que se refere ao trabalho em equipe, Tardif e Lessard (2012) apontam que o trabalho do professor é centrado numa atividade humana coletiva, ou seja, que requer a interação humana para se desenvolver. Para os autores, sendo a profissão docente uma “profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 68). Entretanto, destaca-se que a coletividade está para além da relação professor e aluno no contexto da sala de aula, ou seja, também se faz presente na relação com outras pessoas no cotidiano do trabalho, principalmente os outros professores, o que propicia troca de experiências e parcerias de trabalho.

Sobre o trabalho em equipe, Tardif e Lessard (2012) inferem que o

auxílio profissional mútuo faz parte da tarefa dos professores, embora, geralmente de um modo informal. É preciso incluir nestas atividades de mútua ajuda profissional o apoio aos professores novos e a supervisão dos estagiários. Essas atividades, quando cumpridas com seriedade, demandam muita disponibilidade, empatia e habilidade da parte dos professores encarregados que recebem estagiários ou ajudam seus colegas (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 138)

Os autores apontam ainda que a organização do trabalho docente é composta de quatro grandes blocos compostos por diversos elementos. São eles, relação com os alunos e seus elementos, a relação com os pares, a formação e o desenvolvimento profissional e participação dos professores com a organização escolar. Segundo Tardif e Lessard (2012) a relação com alunos compreende elementos inerentes ao processo de ensino no contexto escolar tais como, planejamento, avaliação,

vigilância, atividades de recuperação, a participação na organização e atividades para escolares, os encontros com os pais e o tutorado ou a manutenção da disciplina dizem respeito em primeiro lugar aos alunos. A maioria dessas atividades é obrigatória (principalmente aquelas que decorrem da convenção coletiva), ao passo que outras apresentam um caráter incontornável. As atividades de ensino têm duração fixada pela convenção, enquanto as outras são mais ou menos flexíveis (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 140)

Sobre o bloco da relação com os pares destaca-se que este é composto por:

supervisão de estagiários e de professores em inserção profissional, ajuda a outros professores e intercâmbios pedagógicos entre os colegas. Estas atividades não são obrigatórias. Uma minoria de professores se dedicam às

duas primeiras, enquanto as outras duas geralmente dão lugar a práticas informais (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 140).

O bloco das atividades ligadas a formação e ao desenvolvimento profissional compreendem as jornadas pedagógica. No que se refere ao bloco da participação dos professores na organização escolar, destina-se “as várias comissões, o papel o chefe de equipe, bem como as atividades sindicais. Tais tarefas não são obrigatórias e são realizadas por uma pequena minoria de professores” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 140). Partindo da organização do trabalho docente a partir de Tardif e Lessard (2012) é possível perceber que a atividade docente é diversificada, bem como que se fundamenta na organização, planejamento do tempo e na coletividade.

5.9 Assertividade

Este tópico tem por objetivo, apresentar e analisar os dados produzidos na 7ª oficina pedagógica do PROFABEM (Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores) sobre a temática da assertividade. No âmbito do trabalho docente, a assertividade é um importante elemento relacionado ao bem-estar, isso porque garante aos docentes estratégias para manter relações positivas. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa desde a infância, bem como, pode ser promovida por meio de programas de formação. Vários autores tem apoiado e adaptado propostas de intervenção a partir do estudo realizado por Jesus (1988, 2002, 2007) que realizou um programa de formação que busca promover o bem-estar dos professores e que utiliza como umas das temáticas de discussão a assertividade. São eles: Sampaio (2008); Sampaio e Stobäus (2015); Rebolo, Mendes e Aristimunha (2016), entre outros.

O exercício “Avaliando sua assertividade”, foi desenvolvido por entender que possibilita a reflexividade dos professores sobre a habilidade de assertividade no âmbito do trabalho. A partir dos dados informados, os docentes realizaram uma somatória para identificar o nível da habilidade de assertividade. A somatória foi realizada conforme as orientações descritas no Apêndice C e compreende os seguintes níveis: baixa assertividade (até 36 pontos), média assertividade (de 37 até 72 pontos), boa assertividade (de 73 até 85 pontos) ou excelente assertividade (de 85 até 108 pontos). Os dados informados pelos

docentes apontam a partir da percepção dos professores o nível de assertividade do grupo, conforme pode ser verificado no gráfico 05 abaixo:

Figura 12: Gráfico 05 elaborado a partir dos dados do exercício “avaliando sua assertividade.

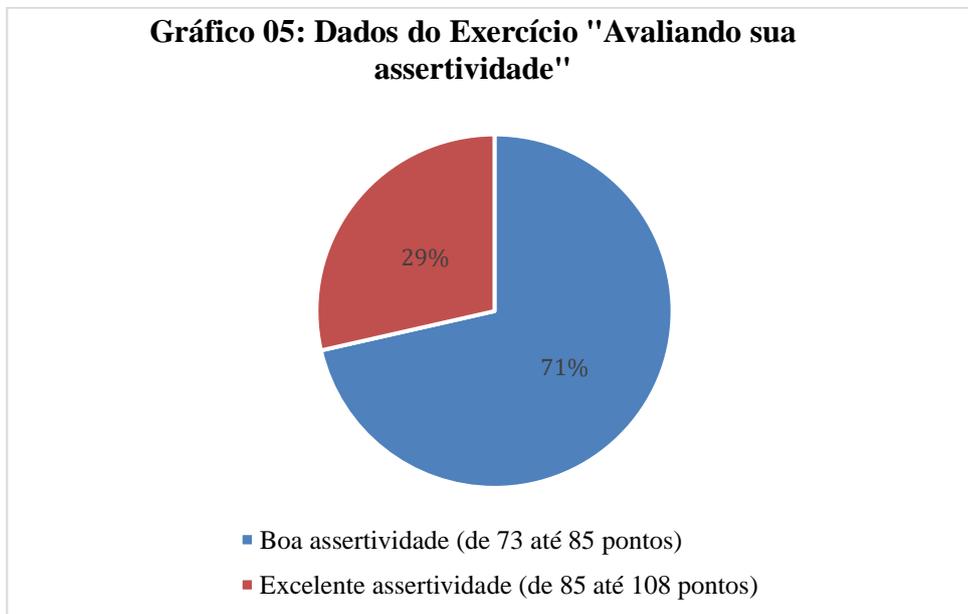


Figura 12: Elaborado pela autora a partir do exercício “Avaliando sua assertividade” descrito no Apêndice C.

A partir do gráfico 05 acima, verifica-se que para todos os docentes que participaram da atividade, os docentes possuem um nível de habilidade de assertividade positiva, ou seja, boa assertividade (maioria) e excelente assertividade (minoridade). Sendo assim, após os docentes realizarem o exercício, eles produziram as seguintes reflexões:

“Nossa, meu total geral deu 91 pontos. Eu coloquei que raramente eu não gosto de comprar nada se eu não gosto. Eu estava atrás de uma roupa de banho, eu fui num lugar e a vendedora era amiga da minha amiga, eu fiquei sem graça porque não tinha gostado, mas não comprei não, não gostei” (Professora Juliana).

“Eu acho que o meu é mentira, porque a minha conta deu 84 pontos. Eu tenho boa assertividade, mas eu não vejo isso, porque eu não sou de ficar falando. Eu sou muito quieta. Só falo quando eu preciso, mas quando eu falo de fato eu explico minha vontade. Eu não compro nada que eu não gosto, eu falo que não gostei e pronto” (Professora Isabel).

“Eu estou com boa assertividade, eu fiz 73 pontos. Olha sobre essa avaliação nós estamos todos falando que temos boa assertividade, resta saber se temos mesmo essa tal assertividade (todos riram). Sabe porque, eu estou olhando aqui as questões e uma coisa que eu coloquei aqui e que eu não deveria, porque eu sou muito bem resolvida em relação a muitas coisas. Mas olha aqui, eu por exemplo, quando vejo que um vendedor se esforçou em me atender e me mostrar uma mercadoria, as vezes eu compro mesmo

sem gostar, porque as vezes eu fico sem graça de não comprar, você está entendendo, e isso tá errado. As vezes eu fico incomodada com algumas situações e as vezes eu penso assim, eu não vou falar nada, mas daí quando eu vejo eu já estou falando (risos), porque eu não aguento olhar certas situações e não falar, principalmente em reunião. Outra coisa muito importante e saber receber críticas e é muito difícil isso (Professora Bianca).

“Eu era assim como a Bianca, comprava as coisas porque tinha dificuldade em dizer não quando eu era atendida. Mas com o tempo eu comecei a perceber que eu não tinha que agradar aos outros, mas a mim mesma. Então, eu comecei a dizer não para muitas coisas, eu fui cuidando isso em mim” (Professora Helena).

A falas de algumas docentes inferem que apesar de indicarem boa assertividade, as docentes mostra que é preciso saber impor-se diante de situações desconfortáveis, sem que isso cause algum prejuízo ou percepção de mal-estar ou insatisfação por não aceitarem determinada divergência pelo qual estão passando. O relato das professoras Juliana, Bianca e Helena refere-se ao contexto do cotidiano da vida que precisam saber lidar com compras do dia-a-dia, de saberem dizer não a algum produto caso não tenham gostado. Já o relato da professora Isabel mostra que ela desconfia do resultado que ela mesmo informou durante o exercício, pois ela não se percebe com boa assertividade. Destaca-se que outros docentes não compartilharam como se sentiram ao realizar a atividade. Martins (2017) infere que ao avaliar a habilidade de assertividade, cada sujeito consegue produzir reflexão sobre a forma como consegue lidar com os problemas imediatos e a possibilidade de minimizar a ocorrência de problemas futuros. No âmbito do trabalho docente, a assertividade é um importante elemento relacionado ao bem-estar, isso porque garante aos docentes estratégias para manter relações positivas.

Outro exercício que utilizado para avaliar e problematizar a habilidade de assertividade dos docentes foi o exercício “Autoavaliação do estilo de relacionamento interpessoal”. Este exercício é proposto por Jesus (1998) e contribui para que cada professor avalie sua percepção quanto ao seu estilo de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho tanto com os colegas ou quanto com os alunos.

Durante a realização do exercício de autoavaliação do estilo de relacionamento interpessoal os docentes puderam refletir sobre algumas situações problemas colocadas e a forma como eles lidam com cada situação apontando como manifestam sua habilidade de assertividade ou não. Assim, os docentes indicavam se agiam de forma passiva, agressiva ou afirmativa/assertiva e os motivos que levam a forma de agir de cada um.

Sobre o exercício “Autoavaliação do estilo de relacionamento interpessoal”, alguns docentes apontaram:

Eu gostei, foi bom porque nos ajuda a avaliar melhor nossa forma de expressar as atitudes. Na questão 2 eu coloquei que eu sou passiva, porque eu procuro deixar meus alunos se expressarem (Professora Bianca).

Foi bom essa atividade porque ajuda a refletir sobre como nós lidamos com algumas questões na sala de aula. Então assim, sobre a questão 2 seria cínico eu falar que eu sou passiva, porque assim, eu muitas vezes sou agressiva, porque na maioria das vezes eu me irrita com alguns comportamentos dos alunos na sala. Eu não sei se está certo ou errado, é a minha reação a situação. Eu reconheço que não é fácil ser passivo não, eu tenho dificuldade em ser passiva, minha resposta momentânea é mais agressiva (Professora Marta).

Eu sou passiva na sala, eu procuro deixar as crianças mostrar seu ponto de vista (Professora Juliana).

Eu tenho um aluno que ele me questiona as coisas todos os dias, então eu pergunto pra ele e falo me mostra onde eu estou errada, onde está certo ou errado, eu vou deixando ele até que entenda que ele não está correto em sala, isso é aprendizagem. Na sala hoje, durante o cabeçario ele disse que eu tinha errado o mês, então eu fui questionando ele até entender que o cabeçario estava correto, mas se eu fosse agressiva eu teria dado uma bronca nele naquele momento e não levado a refletir sobre as coisas que ele estava falando (Professora Helena).

Tem coisas que nós temos que aprender a negociar. Hoje mesmo eu estava com uma atividade com os alunos e eu esqueci o nome da imagem que estava na atividade. Então eu perguntei para os alunos, qual é o nome desse bicho? e um aluno me respondeu, é um besorro. Eu não lembrei o nome do animal da atividade, mas o aluno mesmo com erro de fala, ele me ajudou a lembrar. Era uma atividade em que nós estávamos trabalhando palavras com a letra B. Então às vezes nós temos que reconhecer que eles tem muito para também nos ajudar (Professor Bruno).

Verifica-se nas falas acima que a maioria dos docentes atuam de forma passiva no desenvolvimento das aulas na sala de aula com seus alunos e que somente a professora Marta indica uma atitude agressiva no âmbito da sala de aula. Saber lidar com situações de conflito é uma habilidade importante para os docentes no desenvolvimento da prática educativa.

Picado (2009) aponta que a assertividade é uma habilidade que está relacionada a capacidade de comunicação das pessoas, traduzindo-se em competência interpessoal, bem como que esta é um dos aspectos essenciais para prevenção do mal-estar dos professores. O autor infere que “o profissional deverá saber dar início, manter e terminar o processo de relacionamento interpessoal, lidando com as diferenças individuais ou abordar temas delicados” (PICADO, 2009, p. 20).

A comunicação é uma habilidade social humana que possibilita a interação. Essa habilidade pode ser propulsora de satisfação com o trabalho e com a vida em geral, uma vez que abrange tanto as relações interpessoais, quanto a assertividade. Picado (2009) evidencia que a assertividade é uma expressão designada para marcar sentimentos negativos e de defesa pelos próprios direitos de cada pessoa, bem como, para indicar “as habilidades de comunicação, a resolução de problemas interpessoais, a cooperação e os desempenhos interpessoais nas actividades profissionais” (PICADO, 2009, p.21).

Picado (2009) infere que ser assertivo é ter um comportamento socialmente habilidoso que implica o desenvolvimento das seguintes capacidades:

Iniciação e manutenção; falar em grupo; expressar amor, afecto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar-se justificadamente quando se sente molestado, enfadado, desagradado; saber desculpar-se ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (PICADO, 2009, p. 21)

No ambiente do trabalho docente, o desenvolvimento desta capacidade é imprescindível, pois está relacionada a capacidade de resolução e enfrentamento de problemas relacionais, tanto de professor e aluno, quanto de professor e colegas de trabalho e familiares dos estudantes. A respeito das relações estabelecidas no trabalho, Jesus (1998, 2002, 2007) infere que os profissionais professores não podem esquecer ou desconsiderar a forma como desenvolve sua atividade no que se refere a maneira como se relaciona com outras pessoas, seja alunos ou não. Para o autor,

As principais funções que o professor tem que exercer na sua actividade profissional passam por situações de relacionamento interpessoal, com alunos, com colegas e com encarregados da educação. Inclusivamente, tem-se verificado que a satisfação ou, ao contrário, a insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso ou do insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos nas actividades que realiza na sala de aula (JESUS, 1998, p. 82-83).

A assertividade implica em um estilo profissional que para trazer satisfação no desenvolvimento da atividade docente precisa ser assertivo, isto é, ativo, auto-afirmativo, confiante, que foge de posturas passivas e agressivas. Jesus (1998) estabelece ainda que

a atitude geral de confiança do sujeito assertivo contrasta com a atitude de dominância do agressivo e com a atitude de submissão do passivo. Enquanto que o assertivo procura evidenciar direitos pessoais na relação estabelecida com os outros, o agressivo procura dominar os outros e mostrar-se superior e o passivo procura passar despercebido e evitar conflitos. Entre as manifestações comportamentais do estilo assertivo contam-se a clareza e a

objetividade do discurso, o à-vontade, a adequação da postura ao conteúdo, a autenticidade e coerência interna, a aceitação dos outros e a facilitação da expressão dos outros. Ao contrário, o sujeito agressivo não reconhece os erros, revela-se autoritário, fala alto e interrompe os outros, enquanto que o sujeito passivo apresenta uma ansiedade permanente e tem dificuldade em dizer “não” e tomar decisões (JESUS, 1998, p. 83-84)

Jesus (1998) infere ainda que, ao conseguir manter uma postura assertiva, o docente conseguirá reduzir as tensões no relacionamento interpessoal, bem como, ser “[...] admirado pelos outros, enquanto o sujeito passivo é usualmente diminuído pelos outros e o agressivo não consegue estabelecer relações íntimas e de confiança” (JESUS, 1998, p. 84). Assim, verifica-se que quando a maioria dos docentes indicam se passivos e/ou agressivos no desenvolvimento das aulas estes docentes estão com dificuldades em resolver situações de relacionamento interpessoal que podem implicar em situações que podem se converter em situações de mal-estar com o trabalho.

5.10 Bem-estar docente – avaliação e reavaliação da Escala EBED

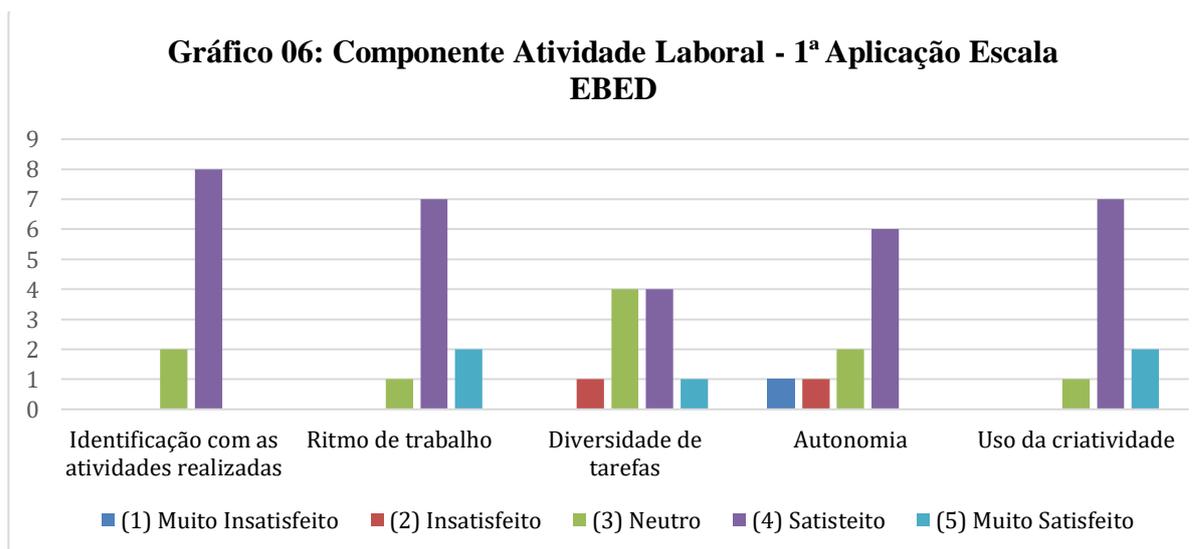
Este tópico tem por finalidade, produzir reflexões sobre os dados produzidos com a Escala de Bem-Estar docente aplicada no início e no final do PROFABEM. A escala de Bem-Estar Docente (EBED) de Rebolo e Constantino (2020) na versão completa (37 fatores) permite avaliar o grau de satisfação dos professores com os fatores do trabalho docente. Trata-se de uma análise comparativa das respostas inferidas pelos docentes na aplicação durante a primeira e a última oficina pedagógica do PROFABEM. Os dados estão organizados e discutidos em quatro componentes do trabalho, são eles: componente atividade Laboral, componente infraestrutural, componente relacional e componente socioeconômico. Os fatores de satisfação e insatisfação podem mostrar as implicações do Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM).

5.10.1 Componente Atividade Laboral

O componente Atividade Laboral é composto por cinco (5) fatores relacionados ao conjunto de atividades específicas inerentes ao do trabalho (REBOLO, 2012; REBOLO; CONSTANTINO, 2020). São fatores do componente da atividade laboral: identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho, diversidade de tarefas, autonomia e uso da criatividade. Esses fatores “são elementos importantes para propiciar o bem-estar no trabalho” (REBOLO, 2012, p. 35). Rebolo (2012) infere que estes fatores que estão ligadas a possibilidade de um trabalho que seja autotético, fluido, ou seja, que permite que as pessoas sintam-se “bem durante a realização das tarefas e não apenas com o seu término, ou com o retorno externo que no caso do trabalho docente, nem sempre é imediato, é um aspecto importante para o bem-estar dos professores” (REBOLO, 2012, p. 36).

O gráfico 06 abaixo mostra como os docentes avaliavam seu grau de satisfação durante a primeira aplicação da Escala de Bem-Estar Docente.

Figura 13: Gráfico 06 – Componente Atividade Laboral – 1ª Aplicação Escala EBED



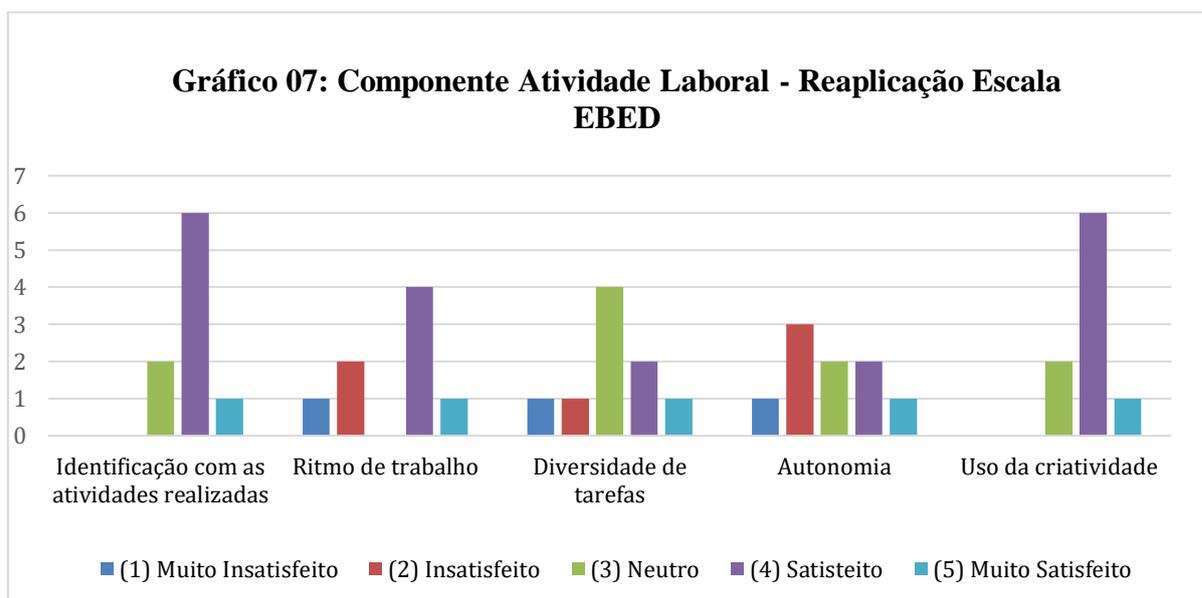
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED em sua primeira aplicação.

Verifica-se que na primeira aplicação da Escala EBED os docentes apontaram que estavam satisfeitos ou muito satisfeitos com todos fatores deste componente, sendo eles, identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho, diversidade de tarefas, autonomia e usos da criatividade. Entretanto, destaca-se que no fator diversidade de tarefas,

apesar da maioria declarar que havia satisfação, verifica-se que uma grande parte dos docentes indicou estar neutros na respostas e uma minoria que estava insatisfeito. A insatisfação, também foi relatada em minoria no fator da autonomia.

Após a implementação do PROFABEM, no último a escala foi reaplicada para os docentes presentes. O gráfico 07 abaixo permite reavaliar a percepção de satisfação dos professores com os fatores deste mesmo componente.

Figura 14: Gráfico 07 – Componente Atividade Laboral – Reaplicação Escala EBED



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED com a reaplicação.

A partir dos dados apresentados no gráfico 07, verifica-se que ao final do programa os docentes apontaram que a satisfação para a maioria estava presente em três (3) dos fatores, são eles, identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho e uso da criatividade. Verifica-se uma diferença no que se refere a questão da neutralidade, houve um aumento quanto a sua presença no fator da identificação com as tarefas realizadas e uso da criatividade e manteve-se estável nos fatores diversidade de tarefas e autonomia, bem como não houve registro de indicação no fator de ritmo de trabalho.

A respostas dos docentes indicam que aumentou a percepção da insatisfação com os fatores de ritmo de trabalho, diversidade de tarefas e autonomia. No que se refere a esse aumento da percepção de insatisfação com relação a esses fatores era relatada durante as oficinas pedagógicas pelos docentes, visto que apontaram que não estava sendo respeitado a

questão da autonomia dos professores, bem como, no que se refere ao ritmo de trabalho e diversidade.

Quando observado especificamente o fator da autonomia, verifica-se que o número de docentes satisfeitos caiu e a neutralidade aumentou, tornando-se assim, o fator em que o número de docentes que avaliam como sendo de insatisfeitos e muito insatisfeitos é maior do que de satisfação. Percebe-se que a partir do PROFABEM, a avaliação deste fator caiu. Esse dado de avaliação do bem-estar pode ser decorrente das discussões produzidas no ambiente formativo sobre as características do trabalho e dos fatores fontes de insatisfação com o trabalho. A partir das discussões foi observado que muitos docentes relataram momentos de insatisfação com a forma como a equipe gestora vinha conduzindo e direcionando a organização do trabalho dos professores. Em alguns exercícios a questão da falta de autonomia para organizar o próprio horário de planejamento foi mencionado por alguns docentes.

Outra questão que deve ser levada em conta trata-se que o PROFABEM teve como direcionamento uma perspectiva crítica do processo formativo, ou seja, buscou estimular a reflexão crítica dos sujeitos no que se refere ao contexto de trabalho ao qual os docentes estão inseridos. Essa abordagem de formação crítica pode contribuir para uma avaliação subjetiva mais crítica sobre os fatores que constituem o trabalho docente.

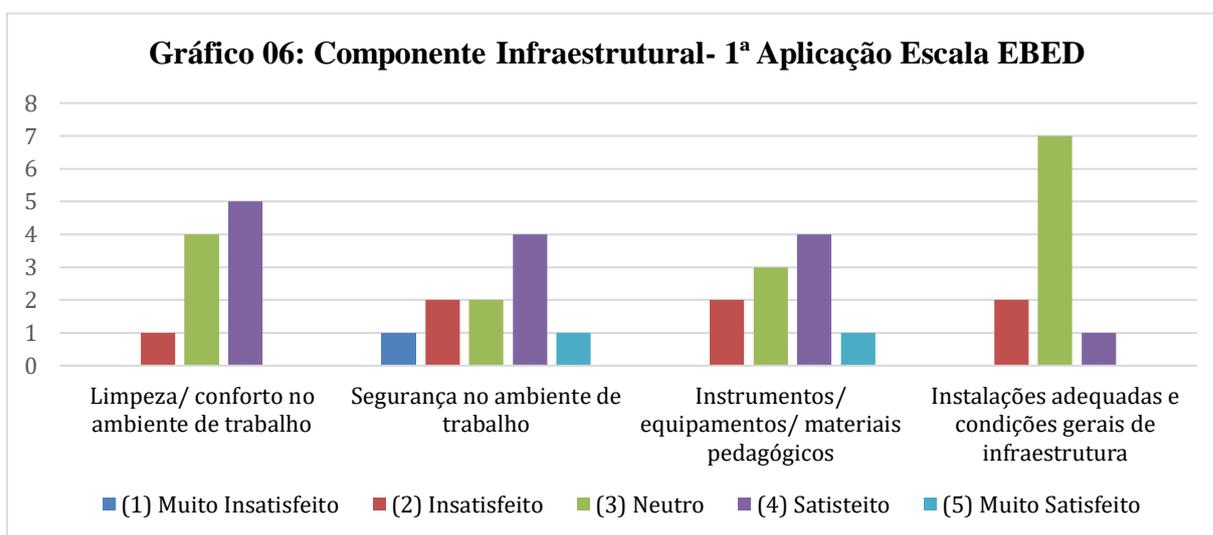
Entretanto, destaca-se que embora tenham sido registradas aumento no percentual de insatisfação e neutralidade em alguns fatores, a maioria do grupo ainda avaliam que os fatores do componente laboral permitem grau de satisfação com o trabalho realizado. Em estudo anterior Scaramuzza (2015) também identificou que para um grupo de professores atuantes em anos iniciais do ensino fundamental I também avaliavam e percebiam o componente laboral como fonte de satisfação com o trabalho, ou seja, identificou que a “satisfação elevada permite apontar que a atividade docente propicia aos professores, desenvolver uma atividade desafiadora [...]. A combinação destes fatores pode propiciar a satisfação com o trabalho” (SCARAMUZZA, 2015, p.79)

5.10.2 Componente Infraestrutural

Rebolo (2012) aponta que o Componente Infraestrutural é composto pelos fatores relacionados ao ambiente físico e as condições de trabalho do professor. São fatores do

componente infraestrutural: limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho, instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos e instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura. O gráfico 08 abaixo mostra a avaliação que os docentes faziam destes fatores durante a aplicação da escala EBED na primeira oficina pedagógica do PROFABEM.

Figura 15: Gráfico 08 – Componente Infraestrutural – 1ª Aplicação Escala EBED

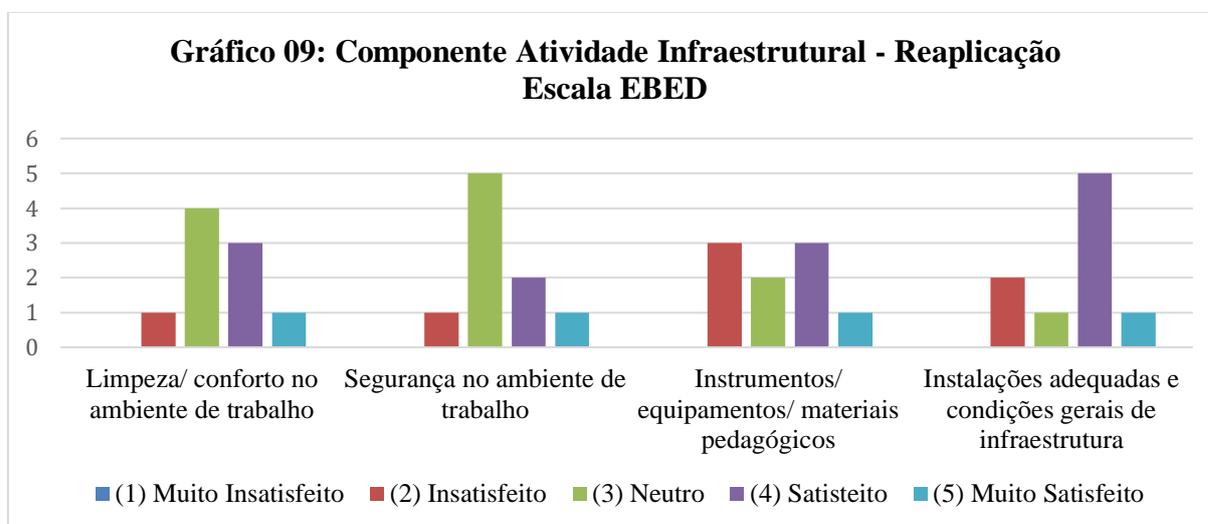


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED em sua primeira aplicação.

Verifica-se no gráfico 08 do componente infraestrutural que em três fatores os docentes avaliam em sua maioria com satisfação. São fatores avaliados que indicam satisfação: limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho e instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos. No que se refere a neutralidade ela é indicada pelos docentes em sua maioria no fator instalações e condições gerais de infraestrutura. Embora seja indicada pela minoria, viu-se que a insatisfação é indicada em todos os fatores deste componente.

O gráfico 09 abaixo mostra os dados decorrentes da reaplicação da Escala de Bem-Estar docente.

Figura 16 : Gráfico 09 – Componente Infraestrutural – Reaplicação Escala EBED



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED com a reaplicação.

O Gráfico 09 mostra um cenário a partir da implementação do programa, a reavaliação dos professores sobre estes fatores promoveu alteração negativa na percepção de satisfação. Assim, destaca-se que houve uma diminuição da avaliação positiva dos fatores com relação a satisfação, aumentando a avaliação sobre a neutralidade ou insatisfação no que se refere aos fatores de limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho e instrumentos/equipamentos/ materiais pedagógicos. Já no fator instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura percebe-se que um aumento na percepção de satisfação, uma alteração na percepção dos professores de forma positiva.

O componente infraestrutural é importante para o processo de constituição do bem-estar pois incide diretamente sobre as condições de trabalho e o ambiente ao qual os docentes integram cotidianamente para realizar seu trabalho. Quando a percepção de que o ambiente físico e as condições de trabalho não são adequadas para a realização do trabalho, a avaliação subjetiva dos docentes reflete negativamente, ou seja, verifica-se que a satisfação é ausente, como é o caso dos dados inferidos pelos docentes.

Sobre as condições de trabalho, Esteve (1999) infere que estas não estão adequadas podem incidir sobre o mal-estar dos professores, pois os fatores que estão ligadas as condições de trabalho “implicam para o êxito docente, provocando inclusive problemas de culpa no professor ainda que a situação não dependa exatamente dele, mas de todo um

sistema que não chega a transformar-se” (ESTEVE, 1999, p. 50). Outro autor que aborda sobre a questão das condições de trabalho é Jesus (1998, 2002, 2007) ao apontar que elas são condicionantes importantes para o bem-estar docente, isso porque contribuem para que os professores concretizem sua motivação e sua competência profissional.

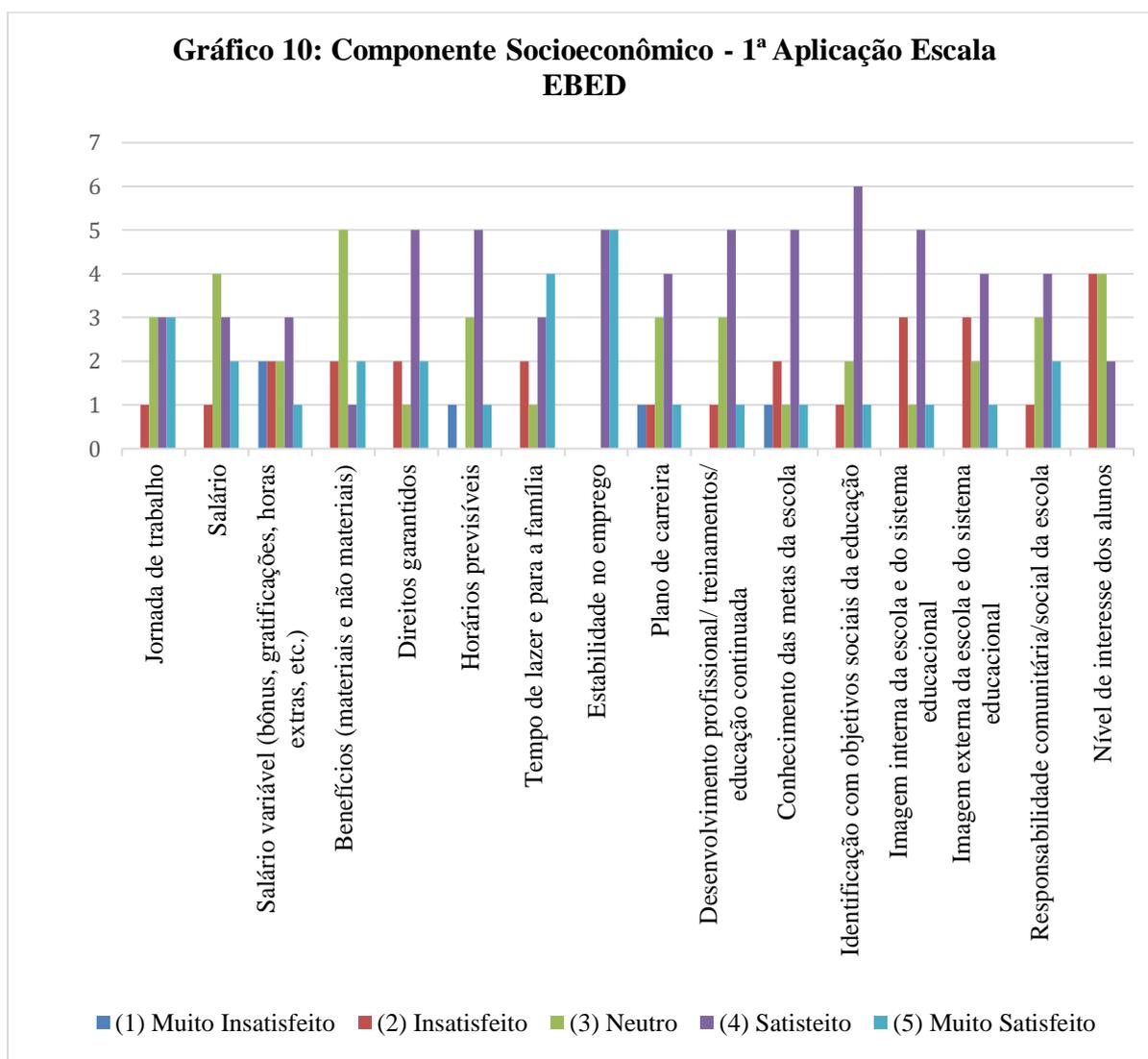
5.10.3 Componente Socioeconômico

O componente socioeconômico compreende os fatores do trabalho docente relacionados ao contexto social e econômico que “afetam diretamente o professor e seu trabalho” (LAPO, 2005, p.90). Os fatores do componente socioeconômico são: jornada de trabalho, salário, salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, horários previsíveis; tempo para lazer e para a família, estabilidade no emprego, plano de carreira; desenvolvimento profissional/treinamento/educação continuada, conhecimento das metas da escola; identificação com os objetivos sociais da educação, imagem interna da escola e do sistema educacional; imagem externa da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária/social da escola, e nível de interesse dos alunos. O gráfico 11 apresenta os dados das respostas dos professores na primeira aplicação da Escala EBED na primeira oficina pedagógica do PROFABEM.

No gráfico 10 abaixo, verifica-se que na primeira aplicação da Escala EBED os professores indicaram na maioria estar insatisfeitos com o fator nível de interesse dos alunos e salário variável. Nos outros fatores a insatisfação (insatisfeito ou muito insatisfeito) foi apontada por uma minoria. A indicação de neutralidade está presente em quase todos os fatores, exceto no fator estabilidade no emprego. Destaca-se que em dois fatores o grau de neutralidade é indicado pela maioria, são eles: salário e benefícios (materiais e não materiais). No restante dos fatores, o grau de foi apontado, mas não alcançou a maioria dos docentes.

No que se refere a avaliação de satisfação (satisfeito ou muito satisfeito), verifica-se que a percepção da avaliação positiva apontada pelos docentes na maioria dos fatores. Dentre eles, ressalta-se que o fator estabilidade no emprego não registrou nenhuma percepção negativa ou de neutralidade, conforme pode ser observado no gráfico 10.

Figura 17: Gráfico 10 – Componente Socioeconômico– 1ª Aplicação Escala EBED

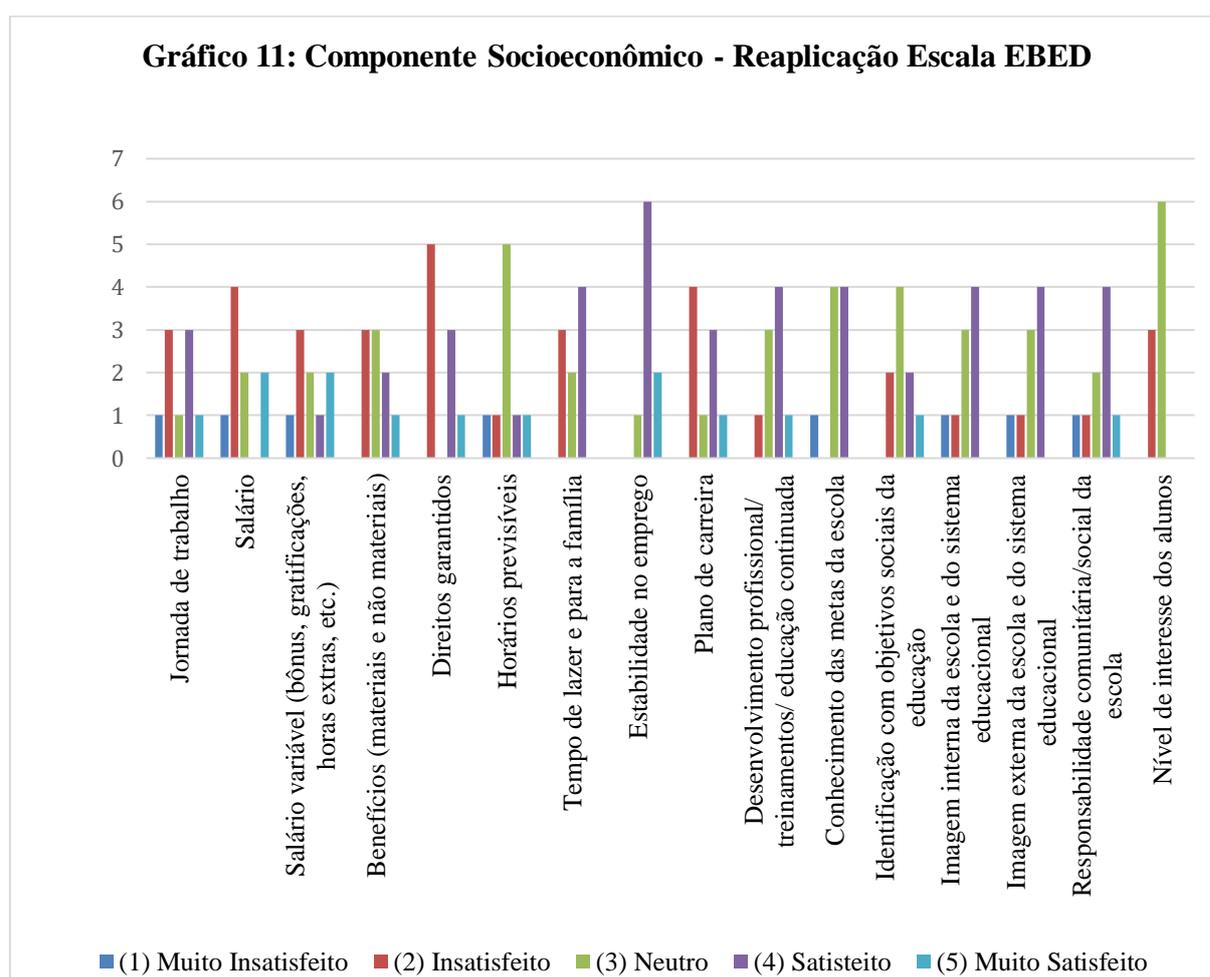


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED em sua primeira aplicação.

O gráfico 11 abaixo, mostra o grau de satisfação dos professores após a aplicação do PROFABEM. Trata-se dos resultados da reaplicação da escala EBED. A partir dos dados, verifica-se que houve uma alteração na percepção de satisfação dos docentes quanto aos fatores do componente socioeconômico. Apesar da maioria indicar a satisfação com a maioria dos fatores, observa-se há um aumento na percepção de insatisfação, aumentando o grau de insatisfeito ou muito insatisfeito. Os fatores que registraram esse aumento são: jornada de trabalho, salário, salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, horários previsíveis, tempo de lazer e para a família, plano de carreira. Entretanto, destaca-se que houve uma diminuição na percepção de insatisfação

(insatisfeito ou muito insatisfeito) em outros fatores, tais como: desenvolvimento profissional /treinamento/educação continuada, conhecimento das metas da escola; identificação com os objetivos sociais da educação, imagem interna da escola e do sistema educacional; imagem externa da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária/social da escola, e nível de interesse dos alunos.

Figura 18: Gráfico 11 – Componente Socioeconômico– Reaplicação Escala EBED



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED com a reaplicação.

Rebolo (2012) infere que os dados do componente socioeconômicos são importantes para entender como os docentes estão se sentindo com relação aos fatores estão ligados ao trabalho e que afetam direta ou indiretamente a atividade realizada pelos professores. Assim, verifica-se que mesmo que os docentes tenham apontado em alguns fatores estarem mais insatisfeito, verifica-se que para a maioria dos docentes ainda há uma percepção de bem-estar com o trabalho no que se refere ao componente socioeconômico, isso porque, em vários fatores a satisfação é indicada.

Entretanto, não se pode negar que há um grande desconforto dos docentes no que se refere a outros fatores deste componente, principalmente ao que estão ligados a questão da valorização da profissão docente tais como salário, direitos garantidos. Lapo (2005) em seu estudo identificou que o salário também era fonte de insatisfação dos professores investigados. Rebolo (2012) destaca que embora garantir um alto salário não seja fonte garantida de satisfação, quando percebido como muito baixo ele “pode provocar sérios problemas, pois reduz ao mínimo as condições de sobrevivência, levando à percepção de fracasso e de impotência diante da vida” (REBOLO, 2012, p. 46)

Já os fatores benefícios e plano de carreira apontaram um mesmo grau de satisfação, o que mostra que metade dos professores indicam estar insatisfeitos e outra metade satisfeitos. Ao se identificar que há uma percepção de insatisfação dos docentes, embora não seja maioria, essa situação indica que o ambiente de trabalho não está “oferecendo as condições necessárias para garantir uma firme articulação do professor com a realidade e com a sociedade e que possibilita a inserção satisfatória no grupo social e profissional ao qual pertence” (REBOLO, 2012, p. 45).

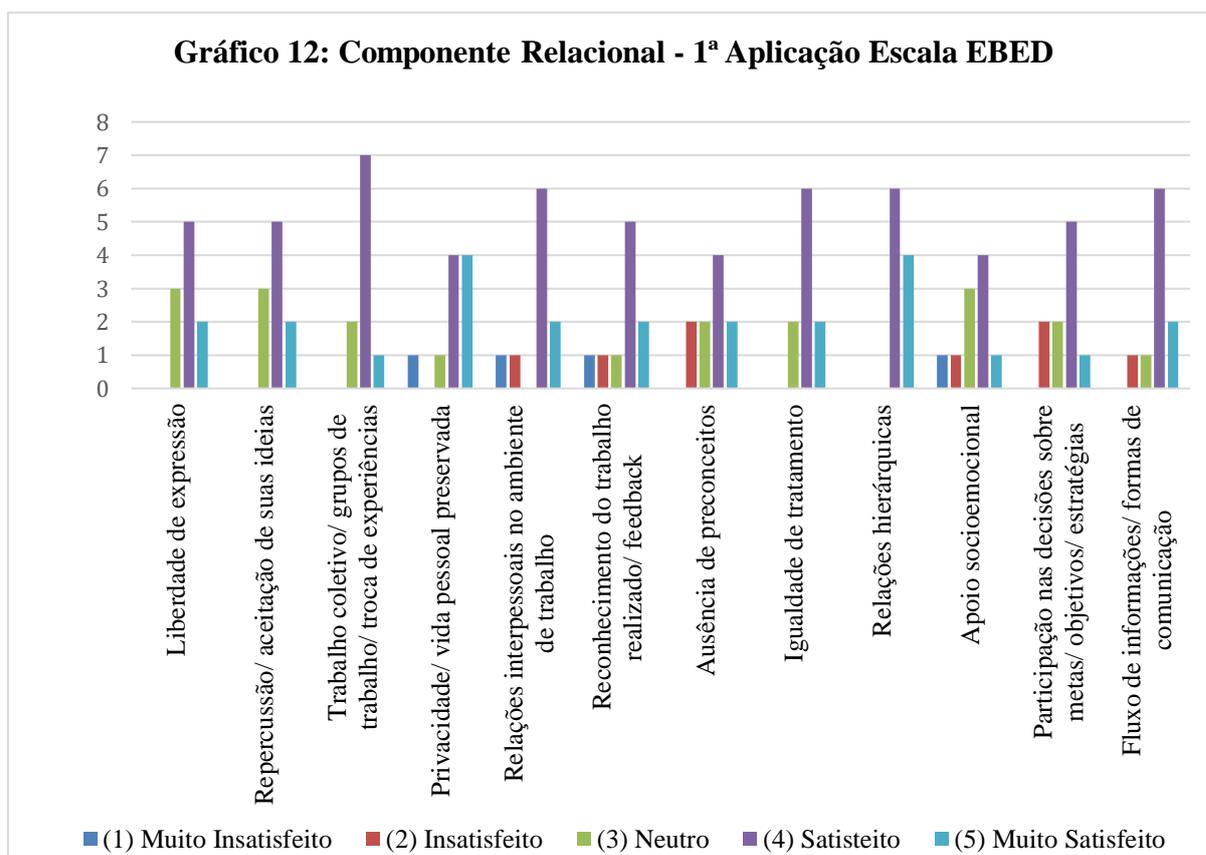
O fator estabilidade no emprego é o único fator que não foi apontado como fonte de insatisfação por nenhum dos docentes em nenhuma das aplicações da escala. Sobre a estabilidade no emprego, viu-se anteriormente que todos os docentes participantes desta pesquisa possuem contrato de trabalho efetivo, ou seja, por meio de concurso público, o que causa essa percepção de segurança com o emprego, refletindo no grau de satisfação positivo, o que pode configurar um contraponto com relação aos fatores avaliados negativamente pelos docentes.

5.10.4 Componente Relacional

O componente relacional é composto pelos fatores ligados ao campo das relações interpessoais mantidas pelos professores. Rebolo (2012) aponta que este componente do trabalho “diz respeito ao modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não” (REBOLO, 2012, p. 40). Os fatores que compõem este componente são: liberdade de expressão, repercussão/ aceitação de suas ideias, trabalho coletivo/ grupos de trabalho/ troca de experiências, privacidade/ vida pessoal preservada, relações interpessoais no ambiente de trabalho,

reconhecimento do trabalho realizado/ feedback, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, relações hierárquicas, apoio socioemocional, participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias, fluxo de informações/ formas de comunicação. O gráfico 12 abaixo, mostra como os docentes avaliavam o grau de satisfação dos fatores do componente relacional antes das intervenções do programa PROFABEM.

Figura 19: Gráfico 12 – Componente Relacional– 1ª Aplicação Escala EBED



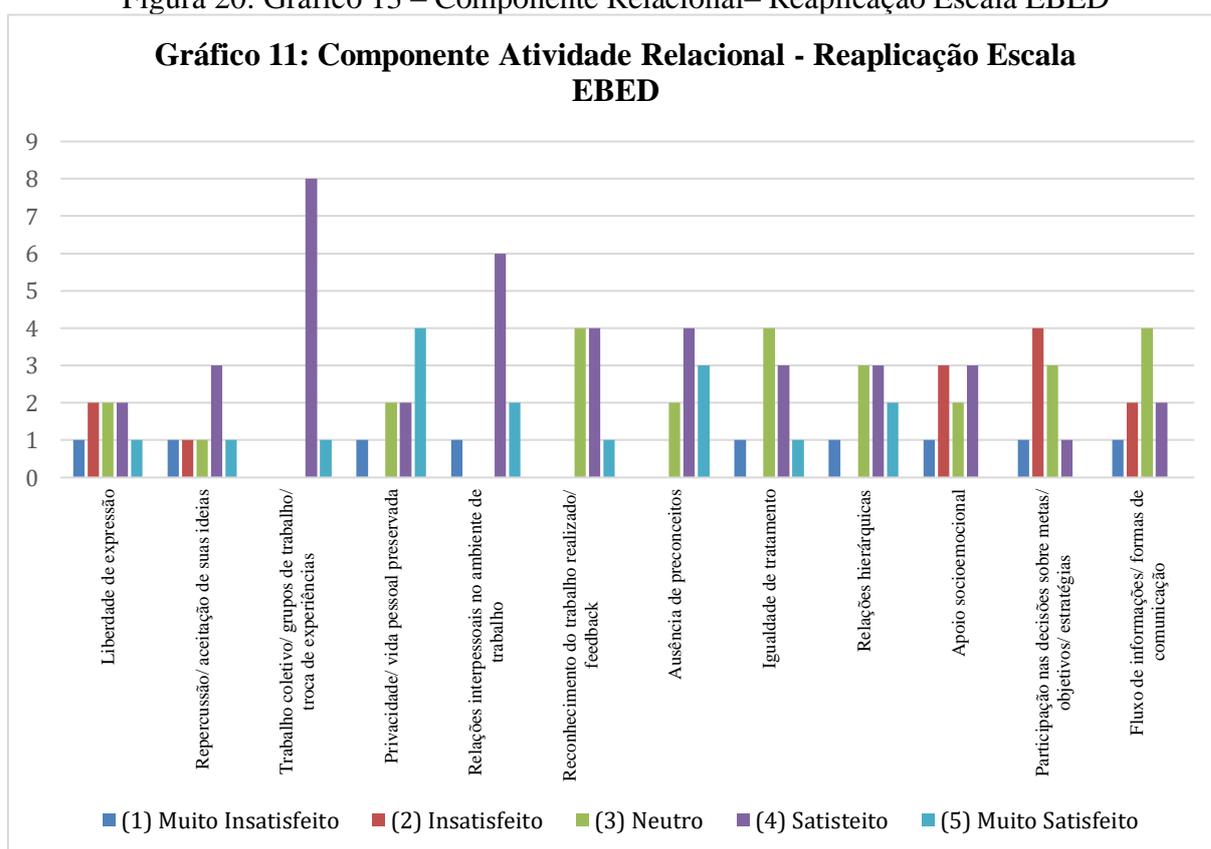
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED em sua primeira aplicação.

O gráfico acima mostra que a maioria dos docentes apontaram satisfação (satisfeito e muito satisfeito) com todos os fatores. Apesar de apontado em minoria, o grau de insatisfação (insatisfeito ou muito insatisfeito) é identificado em alguns fatores, sendo eles: relações interpessoais no ambiente trabalho, reconhecimento do trabalho realizado/ feedback, ausência de preconceitos, apoio socioemocional, participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias e fluxo de informações/ formas de comunicação. Outro dado que precisa ser observado é a questão do grau de neutralidade presente em quase todos os fatores, apesar de não ser maioria, ele é indicado por uma parcela considerável de professores em alguns fatores,

sendo eles: liberdade de expressão, repercussão/ aceitação de suas ideias, apoio socioemocional. Verifica-se que na primeira avaliação do grau de satisfação, um grupo de professores não aponta estar nem satisfeito, nem insatisfeito com alguns fatores do componente relacional.

Após a realização do programa de formação continuada para a promoção do bem-estar de professores alfabetizadores (PROFABEM), verifica-se que há uma reavaliação de alguns fatores que são apontados pelos docentes como fonte de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito), conforme o gráfico 13 abaixo que mostra o grau de satisfação dos docentes a partir das intervenções do programa PROFABEM.

Figura 20: Gráfico 13 – Componente Relacional– Reaplicação Escala EBED



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da aplicação da EBED com a reaplicação.

Os dados acima mostram que após o PROFABEM há alteração na percepção do grau de satisfação quanto as fatores apoio socio emocional, participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias e fluxo de informações/ formas de comunicação. Nestes fatores o grau de satisfação que antes era positiva alterou-se para uma avaliação negativa. Não se pode deixar de verificar ainda que embora apontado pela minoria, os fatores de liberdade de

expressão e repercussão/ aceitação de suas ideias também mostram algum grau de insatisfação com estes fatores. Destaca-se ainda que ao se comparar os gráficos 12 e 13, verifica-se que no gráfico 13 mesmo os outros fatores sendo apontados como fonte de satisfação pela maioria, há uma diminuição nessa percepção de professores satisfeitos em relação ao gráfico 11, pois aumentou o número de professores que avaliaram com neutralidade sua percepção.

Os dados mostram que é preciso atenção com alguns fatores do componente relacional, isso porque quando os docentes entendem que estes fatores são fonte de insatisfação com o trabalho, é porque as relações mantidas no ambiente da atividade laboral não estão propiciando satisfação. Tais dados mostram que é preciso propiciar melhorias nas relações ligadas a atividade laboral, ou seja, melhorar o fluxo de comunicação, valorizar as ideias e opinião dos professores, garantir a liberdade de expressão, propiciar apoio socioemocional e ainda, estimular a participação dos docentes nas tomadas de decisão. Rebolo (2012) aponta que quando as relações interpessoais são positivas e agradáveis, estas propiciam “subsídios para a realização mais satisfatória das tarefas da atividade laboral e auxiliarão na gestão eficiente do próprio trabalho (REBOLO, 2012, p. 40).

5.11 Avaliação do Programa PROFABEM: percepções docentes

Este tópico tem por finalidade, apresentar as percepções da avaliação que os docentes produziram sobre o Programa de formação PROFABEM para indicar as implicações e as contribuições no âmbito do bem-estar subjetivo. Assim, os dados apresentados neste tópico são provenientes tanto de uma avaliação reflexiva escrita realizada na última oficina pedagógica, como também, das entrevistas realizadas individualmente com os docentes.

Importante destacar que se entende que o processo de avaliação reflexiva é um importante elemento do processo formativo e pode ter diferentes conotações, tanto de conotação métrica/quantitativa, quanto subjetiva/qualitativa. No âmbito do programa de formação continuada proposto, ela é uma ferramenta para entender as implicações das abordagens realizadas sobre aspectos e fatores subjetivos na vida pessoal e profissional dos professores para a promoção do bem-estar. Destaca-se que este elemento de autoavaliação é importante por proporcionar reflexões dos docentes sobre os aspectos trabalhados, os avanços ou dificuldades, bem como as percepções e conhecimento sobre si mesmos que podem ajudar na avaliação que cada indivíduo faz de sua vida no geral e no trabalho.

A respeito da autoavaliação, Francisco e Moraes (2013) apontam que

é um importante componente ao ser utilizada como um instrumento de avaliação formativa, pois auxilia os alunos a adquirir uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos (FRANCISCO; MORAES, p.14971).

Segundo as autoras, autoavaliar-se implica na habilidade e na capacidade de percepção que cada indivíduo produz ao avaliar sobre si mesmo e sobre sua vida, envolve noção de responsabilidade consigo mesmo e apreço pelo empenho pessoal e coletivo. Para isso, é possível inferir que o processo de autoavaliação é um instrumento que possibilita identificar qual é a noção de valorização que cada sujeito tem de si mesmo, como percebe suas capacidades e limites, bem como, superar suas dificuldades no cotidiano, isso porque, a autoavaliação

tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol de uma aprendizagem qualitativa e de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo (FRANCISCO; MORAES, p.14972).

A autoavaliação é uma possibilidade para promover espaços formativos que valorizam o autoconhecimento e a reflexão coletiva e individual. No que se refere ao bem-estar docentes, destaca-se que a autoavaliação é um movimento de reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho. Imprescindível ressaltar que o bem-estar é decorrente de um processo de avaliação que cada pessoa faz de sua vida e do trabalho. No âmbito deste programa de formação continuada, destaca-se que promover momentos de autoavaliação permite compreender como os docentes investigados avaliam as intervenções realizadas.

As análises serão apresentadas em três eixos temáticos de discussão. O primeiro eixo temático corresponde à Metodologia do Programa que compreende as percepções dos docentes sobre o modelo formativo e atividades desenvolvidas. O segundo eixo temático é o de Conteúdos (temáticas) trabalhados no programa em que os docentes abordam a questão que indicam Refletir sobre aspectos da vida (Resiliência) e a questão da Resolução de conflitos e Clima e Organização do trabalho do professor. O terceiro eixo refere-se a Percepções de Bem-Estar dos professores após a Participação no Programa.

5.11.1 Eixo Temático: Metodologia do Programa

Sobre o eixo correspondente a Metodologia do Programa no aspecto modelo formativo, por meio da atividade de avaliação escrita, os docentes puderam refletir sobre como eles perceberam a proposta formativa do programa desenvolvido. Sobre a avaliação que produziram, a percepção dos docentes é de que o programa foi positivo, conforme pode ser verificado nas falas abaixo extraídas do exercício:

Muito relevante, excelente, já que nos faz refletir sobre a nossa prática (professora Bianca).

Um programa muito bom (Professora Isabel).

Nota 10. Esse programa foi muito importante, pois ele abriu espaço para nós explorarmos esse lado que é muito importante para a nossa profissão (Professora Marta).

Excelente, é gratificante refletir os desagrados da classe docente, perceber que não devemos caminhar sozinhos(as) com os descontentamentos, devemos sim, reivindicar direitos ao bem-estar (Professora Joana).

O programa é uma excelente oportunidade de reflexão sobre a influência das ações diárias na qualidade de vida tanto profissional, quanto pessoal (Professora Helena).

Gostei muito, pois nos fez refletir sobre assuntos profissionais (Professora Juliana).

Verifica-se que para a maioria dos professores que responderam a atividade escrita, o programa foi positivo destacando como importante a característica reflexiva das intervenções realizadas no que se refere aos aspectos profissionais. Somente uma docente aponta a relevância do programa para a vida pessoal e profissional. Assim, para os docentes, o modelo formativo desenvolvido (Programa PROFABEM) contribuiu de forma positiva. Essa percepção também pode ser notada nas falas produzidas durante as entrevistas semiestruturadas individuais, conforme abaixo:

Esse foi um curso muito diferente dos que eu já participei, envolveu muito diálogo com os colegas. Eu acho que foi muito satisfatório, primeiro porque teve aquela liberdade, teve um diálogo, então assim, é muito difícil quando a gente vai naquelas formações e que não tem uma abertura as vezes para a

gente colocar o que a gente está sentido, o que a gente pensa, então assim, parece que descarrega uma energia que a gente está carregando e a gente sai leve, então assim pra mim foi muito satisfatório (Professor Roberto)

Foi maravilhoso participar da formação, porque foi um momento assim, bem complicado para a gente, porque nós estávamos retornando do período de afastamento por conta da pandemia, desse processo pandêmico, assustador e era um momento que nós tínhamos para poder distrair, refletir e todos os encontros foram assim, foram momentos de distração, de uma reflexão, de aliviar um pouco a tensão do dia a dia (Professora Helena).

Foi bom participar do programa, foi importante porque trabalhou no nosso serviço uma visão diferente do a gente vê todo mundo falando que é de só ver os pontos negativos, de só ver gente falando mal. A formação focou mais nos pontos bons, foi trabalhando a autoestima, os pontos bons, então foi bom, foi muito bom (Professora Isabel)

Eu achei que foi interessante, porque assim, se não tiver isso, a gente não vai atrás mesmo de um terapeuta ou de fazer algo assim, a gente só que viver aquela vida e essa experiência ela proporcionou esse refletir, porque é muito difícil a gente parar para esse refletir e no começo a gente não quer, mas quando você começa a participar você vê que é diferente. (Professora Beatriz).

É uma formação muito benéfica pra gente, por que eu sinto o peso da cobrança em cima do professor, o peso é grande, é desgastante. (Professora Joana)

As falas tanto das avaliações, quanto das entrevistas evidenciam que na percepção dos professores a formação continuada constituiu espaços e momentos de reflexão para o grupo docente, pois possibilitou a reflexividade, o diálogo, a parceria entre os participantes em formação. Jesus (2007, 2002, 1988) aponta que a formação continuada é um caminho preventivo para o adoecimento dos professores em função do mal-estar e possibilita a promoção do bem-estar, pois os processos formativos podem ajudar “o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (coping) para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional” (JESUS, 2002, p. 27).

O autor destaca também que no processo de formação de professores deve-se buscar atender as necessidades dos docentes, ou seja, deve buscar ultrapassar a noção de que é apenas “um processo de “tornar-se” professor docente (JESUS, 2002). Concorde-se com o autor quando aponta que ao propor um processo formativo que busca a promoção do bem-estar, deve-se possibilitar reflexões que vão além das questões práticas da atividade laboral do

professor, e sim, possibilitar uma “formação mais participada e de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor” (JESUS, 2002, p. 31).

Sobre as contribuições do programa de formação PROFABEM, os docentes inferiram na avaliação escrita que as atividades e discussões promovidas possibilitaram processos de autoavaliação da prática docente e com aspectos da vida pessoal, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

Contribuíram para uma autoavaliação sobre a minha prática e a busca para novas estratégias para o que de fato não pode ser mudado (Professora Bianca).

Contribuíram como na perspectiva da comunicação (Professora Isabel).

Sim. Explorar nosso bem-estar contribuiu para conhecer melhor nossa satisfação sobre a nossa profissão e assim, conhecer nossos pontos de vista que muitas vezes a gente não percebe, pois ficam internalizados (Professora Marta).

Sim, possíveis orientações articuladas para eu, o profissional, exerça de forma adequada a atividade, não propondo sobrecarga de trabalho, reajustando, assim uma melhor ideia sobre escolha das atividades (Professor Bruno).

Sim. Contribuíram para o despertar para lutar pelos direitos, ser mais assertiva nas falas, exigir melhores condições de trabalho (Professora Joana).

Sim, expor as situações que causam desconforto, dialogar para melhor compreender o ambiente e as situações do cotidiano (Professora Helena).

Sim, expôs nossos questionamentos e ouvir dos outros professores me fez refletir melhor (Professora Juliana).

As falas mostram que para o grupo de professores que responderam questão da atividade, verifica-se que as contribuições apontadas indicam que o programa contribuiu com uma característica do desenvolvimento profissional dentro de uma abordagem relacional da formação de professores (JESUS, 1998, 2002, 2007).

Sobre a forma como o programa foi desenvolvido, os docentes apontaram que a participação integral no programa foi motivada por emoções e sentimentos positivos, pois gostavam de participar, proporcionava momentos prazerosos, interessantes, dialógico, entre outras percepções, conforme mostram as falas abaixo produzidas por meio das entrevistas individuais.

Era algo gostoso, não estava ali no curso por obrigação como em algumas outras formações estavam acontecendo, que chegam e falam pra gente, você é obrigado, tem que fazer. O curso foi uma coisa gostosa, prazeroso a gente vinha aqui nas tardes de segunda-feira e conversava, dialogava, a gente se abria, então eu acho que até fica de sugestão, eu acho que isso é uma maneira inovadora pra gente esse tipo de formação, de deixar mais a gente falar, se expressar, porque assim, eu vejo que não veio nada de cima para baixo, a gente teve voz, então foi bacana, de repente uma sugestão para ter outras formações assim até mesmo para você futuramente, fazer outras com a gente. (Professor Roberto)

“Eu gostei, achei muito bom, muito gostoso, fez a gente refletir como a gente pode ser, parar pra pensar o que nos faz feliz, as vezes a gente trabalha, trabalha e a gente não para pensar em algumas coisas importantes que impactam a nossa vida, a forma como estamos nos sentindo, as coisas positivas que podem acontecer com a gente, então assim, eu gostei de tudo na formação” (Professora Marta).

“Eu amei participar da formação porque foi uma hora que a gente teve de se abrir um com o outro sobre as dificuldades que cada um de nós temos, porque muitas vezes uma coisa que está afetando a gente, não é só com a gente, tem outras pessoas sofrendo também” (Professora Juliana)

Eu achei super interessante, tanto que todos nós ficamos lá participando. Nós fomos porque nós gostamos, nós não fomos obrigados a nada. Eu participaria de novo, num feedback eu faria de novo, eu achei muito bacana. Eu só fiquei chateado de não ter concluído todos os exercícios (Professor Bruno).

“É importante priorizar o que nos faz feliz, o que nos faz bem, é importante parar para pensar nisso. É importante termos saúde, estarmos bem, ter nossa família unida, já são motivos importantes para agradecer sempre” (Professora Marta).

Nós pudemos compartilhar nossos sentimentos e frustrações, assim como ouvir os colegas, que muitas vezes nós não paramos para ouvir mesmo estando dentro da mesma escola e é importante isso pra gente, a gente se sentir mais próximos, falar do que sente, do que pensa, das frustrações, isso é muito bom. Os encontros da formação sobre bem-estar eram algo prazeroso pra nós fazermos, porque a gente refletia, a gente repensava o que deu certo e o que não deu, o que não está bom, onde precisamos melhorar, isso é muito bom, essa reflexão ela precisa acontecer. Olha, a gente passa a conhecer coisas da gente que a gente não sabia, porque esse tempo de sentar e refletir de uma outra forma a gente nunca tem, é só trabalho, trabalho e trabalho e eu achei isso legal” (Professora Beatriz)

Participar do curso ajudou muito, a gente se sente ouvida e sentimos assim que estamos no mesmo barco. Da pandemia em 2020 quando parou nós tivemos muitos problemas emocionais. Eu tive problema com ansiedade em 2020, hormônios, ganho de peso, essas coisas, mas tudo movido por muitas frustrações que a gente vivenciou, das mudanças, da radicalidade que foi para a gente, a gente teve grandes dificuldades. Então, eu penso que a

formação foi muito boa pra gente lidar com algumas questões que nós vivenciamos no trabalho. (Professora Joana)

Conforme já apontado, verifica-se que as falas dos docentes, mostram que a participação no programa estava motivada por proporcionar momentos de reflexividade, diálogo, entre outras percepções positivas que promovia momentos gostosos e prazerosos. O professor Bruno destacou que o modelo formativo do programa foi interessante, gostoso e bacana. Para esse docente foram essas características que o motivaram a continuar participando, pois não havia uma cobrança de obrigatoriedade para participar das discussões, atividades e exercícios propostos. Essa característica da não obrigatoriedade também foi destacada pelo professor Roberto. Para o docente o modelo formativo é inovador, pois possibilitou que momentos gostosos, prazerosos, de diálogo, reflexividade, que deu voz aos docentes.

Para a professora Joana, o modelo do programa de formação desenvolvido permitiu que ela se sentisse ouvida em seus conflitos emocionais decorrentes do contexto da pandemia Covid-19 que fez com que ela sentisse sentimento de frustração decorrente das mudanças e pressões que ocorreram. Para esta docente, sentir-se ouvida possibilitou que ela conseguisse lidar com esse sentimento negativo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional profissionais. A professora Beatriz também relata que o programa promoveu espaço de partilha e escuta, uma vez que aponta que o grupo podia partilhar os sentimentos e frustrações. A docente destaca a percepção de que o modelo formativo do programa promovia momentos de prazer e de reflexão, o que promovia momentos de autoconhecimento. Para a professora Marta o programa também foi positivo, contribuindo com momentos de reflexividade. A professora Juliana também aponta que gostou de participar e destaca a característica da dialogicidade promovida pelo programa, uma vez que eles podiam partilhar e ouvir das dificuldades de cada um dos participantes, mostrando que muitas aflições e dificuldades são coletivas.

Quando os docentes apontam que o modelo formativo contribui para a escuta dos sentimentos de frustração e dificuldades do cotidiano do trabalho desenvolvido, mostra um cenário em que os docentes ressaltam a importância da partilha de experiência no ambiente de trabalho. A respeito da experiência docente, a partir de Tardif e Lessard (2012) é possível apontar que a experiência não pode ser vista como um processo de repetição das situações profissionais e nem dos fatos, mas sim, como uma forma de ressignificação das situações vivenciadas pelos docentes. Assim, ao promover momentos de partilhas de experiência,

possibilita-se que os docentes possam ressignificar os momentos vivenciados por outros docentes e desenvolver estratégias de superação e ressignificação para as suas dificuldades e frustrações, pois, esses momentos podem permitir que “a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 51).

Outro ponto apontado nos relatos docentes trata-se da percepção sobre a necessidade de partilha refere-se a questão da noção de que o diálogo rompe com a característica de uma atividade individual a ser realizada por cada professor, pois ao desenvolver momentos de partilha de experiência, sentimentos e frustrações, possibilita-se o desenvolvimento de uma coletividade entre os colegas. O trabalho dos professores é centrado em coletividades humanas (TARDIF; LESSARD, 2012), seja na relação entre alunos-professor, entre professor-professor, entre professor e demais profissionais da instituição de ensino. Assim, destaca-se que “um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 69). Assim, as falas dos docentes possibilitam compreender que pensar um espaço coletivo e que promove momentos de coletividade entre os colegas de trabalho contribui para minimizar o sentimento de solidão e de frustração no ambiente de trabalho.

Marchesi (2008) infere que as relações entre os colegas professores constituem uma estrutura protetora que contribui na manutenção da “estabilidade emocional e o bom ânimo da profissão” (MARCHESI, 2008, p. 124). O autor aponta ainda que é por meio da relação com os colegas que se pode compartilhar “iniciativas, projetos, problemas, frustrações e satisfações. Eles entendem nossa situação e nos oferecem alternativas, mas sobretudo compreensão e seu apoio afetivo” (MARCHESI, 2008, p. 125). O autor destaca ainda como necessário proporcionar grupos de reflexão no ambiente de trabalho por considerar que eles provocam a troca de opiniões, contribuindo o bem-estar emocional docente.

Marchesi (2008) também infere que é preciso romper com a característica de individualização presente na atividade docente, bem como com o medo e receio de partilhar desejos e frustrações dos professores, isso por que “a troca de experiências com alguns colegas e a sensação de apoio mútuo são necessárias” (MARCHESI, 2008, p. 125) para o desenvolvimento do bem-estar docente.

É possível apontar que a implicação da partilha de experiência em processo formativo direcionado para promoção do espaço de partilha e experiência levam a mudanças na postura profissional docente, uma vez que fomenta o desenvolvimento de estratégias e novas possibilidades frente as dificuldades e frustrações, possibilitando o desenvolvimento do sentimento de segurança no desenvolvimento da atividade docente. Assim, a formação passa a torna-se um processo de comunicação que permite o desenvolvimento de “vínculos pessoais e

um sentimento de confiança mútua que anima a atualizar e compartilhar o sentido da atividade educadora que cada um mantém” (MARCHESI, 2008, p. 125).

Outro ponto levantado por dois dos docentes sobre o modelo formativo refere-se a percepção de que eles não se sentiram pressionados a participarem das discussões promovidas com o programa de formação. Apoiada em Jesus (1998, 2002, 2007) é possível inferir que se faz necessário que em um processo de formação continuada para a promoção do bem-estar docente busque-se atentar para as necessidades e desejos dos docentes e ainda buscar propiciar um ambiente que autorize aos professores uma postura participativa.

Na percepção dos docentes, o programa de formação (PROFABEM) contribuiu com o desenvolvimento de um processo de autoavaliação da postura com relação ao trabalho, produzindo implicações na forma como eles lidam com as situações e dificuldades que envolve a postura profissional. Jesus (2002) infere que a formação continuada deve colocar “os professores em situações de trabalho em equipa, num clima de autenticidade e cooperação, orientado para a análise de problemas concretos do quotidiano profissional” (JESUS, 2002, p. 36).

Sobre a avaliação quanto a experiência em participar do PROFABEM, os docentes produziram as seguintes reflexões na atividade escrita:

Uma espécie de “terapia” veio a tona uma série de comportamentos que podemos mudar para que nossa carga seja mais leve (destaque da professora) (Professora Bianca).

Foi bom, pois nos levou a refletir e agradecer (Professora Isabel).

Foi muito bom, pois conhecer mais sobre o bem-estar foi de grande importância para conhecer nossa satisfação pessoal e profissional (Professora Marta).

Excelente, foi reajustado algumas ideias observadas durante o período da formação, deixando assim o profissional com uma melhor expectativa (Professor Bruno).

Reflexiva, trouxe entendimento melhor de como realiza o trabalho docente com menos desgastes ou frustrações e melhor, não permitir frustrações desnecessárias (professora Joana)

Participar da formação foi ótimo, oportunizou diálogos reflexivos e desabaços sobre questões referentes ao trabalho docente (Professora Helena)

Me sentir a vontade em expor minhas ideias e pensamentos (Professora Juliana)

Sobre esta avaliação, verifica-se que novamente os docentes apontam que se tratou de uma experiência positiva, como pode ser verificada nas falas acima. Na percepção dos professores, o programa de formação continuada (PROFABEM) possibilitou a reflexividade sobre a satisfação com o trabalho dos docentes, bem como, segundo os professores foi uma oportunidade de valorização das relações interpessoais na escola, oportunizando a comunicação entre os colegas tendo como base a dialogicidade de ideias. Alguns dos registros indicam que a reflexividade produzida no âmbito do programa de formação possibilitou aos docentes estratégias que visem diminuir a sobrecarga de trabalho, bem como, mostra a percepção da necessidade de uma luta coletiva em prol dos direitos e da necessidade de comunicação do grupo.

Assim, mostra-se que o programa de formação continuada PROFABEM foge dos modelos tradicionais de formação continuada. Os modelos tradicionais privilegiam aspectos estritamente didáticos ligados ao trabalho do professor. Já o programa PROFABEM possibilita um processo formativo que privilegie aspectos subjetivos docente direcionado a promoção do bem-estar docente. A respeito de modelos formativos, Imbernón (2009) estabelece que é preciso romper com os modelos formativos que vislumbrem uma formação técnica, mas sim, que favoreçam e potencializem a identidade docente, criando comunidades formativas que possam atuar em prol de uma coletividade docente e que busque o desenvolvimento atitudinal e emocional dos professores. Imbernón (2009) aponta que “se o professorado se encontrar desmotivado, é necessário encontrar mecanismos para a motivação extrínseca” (IMBERNÓN, 2009, p. 98).

Ainda no âmbito do eixo temático Metodologia do Programa, alguns relatos docentes mostram como as docentes sentiram-se ao participar dos exercícios e atividades propostos, conforme observa-se nas falas abaixo:

Eu sou muito quieta então muitas vezes eu não me manifesto, mas eu gostei das atividades. Sobre sugestões eu não pensei sobre isso não, eu não tenho nada a sugerir de novo. (Professora Isabel).

Nenhuma delas me deixou desconfortável que eu me lembre. Todas elas eu participei tranquila (Professora Beatriz).

Eu gostei das discussões, das atividades e discutir sobre a nossa saúde mental e como isso pode afetar o nosso trabalho na sala de aula, também foi importante saber que tem pessoas que estão se preocupando com isso, com a nossa saúde, então saber que tem pessoas se dedicando a estudar sobre isso (Professora Juliana).

Eu não lembro de nenhuma atividade assim que eu não tenha me sentido a vontade para fazer. Eu agradeço, foi maravilhoso participar da sua formação (Professora Helena).

As falas mostram que para os docentes, não houve atividades que eles não se sentiram confortáveis para realizar. Entretanto, conforme já destacado anteriormente, em determinadas atividades, observou-se que quando havia o desconforto no desenvolvimento da atividade ou exercício, eles ausentavam-se para ir ao banheiro, tomar água, prometiam entregar depois, entre outras coisas para evitar a participação. Quando havia esses momentos, registra-se que não se cobrava do docente a participação por justamente compreender que naquele determinado exercício ele não estava confortável. Os exercícios que se observou este comportamento foram: fitas coloridas, descobrir-se, três minutos, relaxamento pela respiração.

Sobre as atividades e exercícios desenvolvidos, os relatos se referiram as atividades diário da gratidão, visita de gratidão, “Fitas coloridas”. Sobre o exercício “Diário de Gratidão” as falas indicam apontam que foi uma experiência positiva, conforme se verifica nas falas abaixo:

A atividade do diário da gratidão, eu não estou conseguindo escrever o livro ainda, mas eu quero trazer ele pra cá, para o meu trabalho, quero deixar ele aqui, porque a maioria do tempo que eu tenho e que eu passo é aqui (Professora Beatriz)

Aquele caderninho que você nos deu, o diário é maravilhoso, porque realmente aquilo ali te faz refletir (Professor Roberto).

O que me marcou bastante foi aquela atividade da carta de trazer para a pessoa para agradecer e tal. Aquilo me marcou bastante (Professora Beatriz).

Eu gostei bastante do diário, o diário eu acho que eu vou continuar por um bom tempo, eu acho que talvez não todos os dias, mas pelo menos uma ou duas vezes por semana eu vou continuar fazendo ao longo da minha vida (Professora Helena).

Então sobre a formação, eu considero que o diário da gratidão ajudou. Eu acho que foi no ano de 2018, eu peguei uma agenda e eu fui enfatizando tudo que me acontecia no dia de ruim e eu ia anotando ali e agora eu estou fazendo o inverso, dos pontos bons que acontecem no dia, só de gratidão e eu estou vendo a diferença, eu penso olha aí a diferença as vezes a gente focaliza só nas coisas ruins e tem coisas boas também que precisam ser lembradas, valorizadas, então ele ajuda a gente a refletir mais nisso, você para pensar sobre o lado positivo (Professora Isabel).

O que eu mais gostei de fazer foi o exercício da agenda, diariamente parar um pouco para pensar no nosso dia, como podemos melhorar algumas experiências. Nem todo dia eu consigo parar para isso, mas eu tenho tentado realizar, eu estou gostando (Professora Marta).

Dos participantes que fizeram uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas nas entrevistas individuais, verifica-se que somente a docente Beatriz relata que não conseguiu realizar a atividade Diário de Gratidão proposta, mas que tem a intenção de realizá-la. Para os outros docentes, foi uma experiência que possibilitou refletir sobre situações e aspectos cotidianos da vida. Destaca-se que o exercício “Diário de Gratidão” é apontado por Snyder e Lopes (2009) como uma intervenção que propicia o aumento da gratidão, produzindo benefícios a quem o realiza, pois amplia a percepção de otimismo e de sentir-se bem em relação a sua vida.

Sobre o exercício “Visita de Gratidão”, alguns docentes já haviam avaliado durante as discussões produzidas e apresentadas nas análises do tópico 5.7 (Empatia, Generosidade, Gratidão e Resiliência) deste capítulo. Entretanto, nas entrevistas duas docentes fizeram inferência quanto a este exercício, conforme mostra a fala abaixo:

A carta de gratidão também foi bem interessante, é um momento que faz a gente refletir coisas do passado que estavam esquecidas e que no momento ali fez parar e pensar, espera aí, tem algo que eu preciso agradecer e agradecer de forma bem delicada, de uma forma bem prazerosa, foi bem interessante (Professora Helena).

Sobre o exercício da visita de gratidão eu não consegui fazer, eu até comecei a carta para minha mãe, mas eu não terminei ainda, mas eu ainda vou finalizar a escrita da carta. Mas eu pretendo fazer sim (Professora Isabel).

Para a professora Helena, o exercício foi interessante pois possibilita sobre situações e acontecimentos que estavam esquecidos. Já a professora Isabel registra que ela não conseguiu realizar a atividade proposta, mas que ela tem a intenção de ainda realizá-la, conforme sua fala abaixo. O exercício “Visita de Gratidão” segundo apontado por Seligman (2011) contribui para o desenvolvimento de posturas positivas para as pessoas que o praticam, aumentando assim a percepção do bem-estar no âmbito emocional, pois há uma redução da depressão e aumento da satisfação com a vida. Para Medeiros (2016), este exercício “Visita de Gratidão” é uma intervenção que possibilita o desenvolvimento da empatia, o que contribui na vivência de relacionamentos mais saudáveis e do bem-estar seja no trabalho, seja na vida pessoal.

Assim, faz-se necessário inferir que se entende que as atividades de reflexão sobre a gratidão, ou seja, tanto o “Diário de Gratidão”, como “Visita de Gratidão”, são intervenções que contribuem para com o processo de avaliação subjetiva do bem-estar com a vida e com o trabalho. No âmbito do trabalho docente, estes exercícios contribuem para aprimorar a compreensão empática nos relacionamentos profissionais, bem como, possibilitam a apreciação de pequenos atos positivos que são importantes no desenvolvimento profissional.

O exercício “Fitas coloridas”, somente foi apontado pela professora Beatriz. Para ela, a dinâmica contribuiu por se tornar uma fonte de distração com os colegas, destacando que estes momentos são raros no cotidiano do trabalho, conforme a fala abaixo:

A que eu mais gostei foi a dança, foi um momento bastante descontraído, porque é raro você ter com seus colegas, sempre está todo mundo sério trabalhando, é isso e aquilo. Essa foi uma situação assim, diferente pra mim, de risada, porque eu gosto muito de rir e aquilo lá pra mim foi legal, eu gostei daquela atividade (Professora Beatriz).

Destaca-se que a dinâmica “Fitas coloridas” contribui segundo Simionato (2006) para o reconhecimento e valorização das coisas simples da vida, estimulando sentimentos bons e positivos, bem como buscando o equilíbrio da autoestima. Assim, a partir da fala da docente, observa-se que a atividade de intervenção desenvolvida propiciou para a docente o estímulo de sentimentos bons, positivos e de descontração no ambiente trabalho junto aos colegas. Esse registro é importante por produzir reflexões sobre a forma como o ambiente de trabalho deve ser organizado para possibilitar aos professores além de condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho, momentos de interação.

5.11.2 Eixo Temático: Conteúdos

Este eixo apresenta as percepções dos docentes sobre as implicações das temáticas desenvolvidas no programa PROFABEM no âmbito da vida e do trabalho. Neste eixo temático, os relatos dos docentes levaram a reflexão de duas questões. A primeira diz respeito à reflexão sobre aspectos da vida (Resiliência) e a segunda corresponde à resolução de conflitos e clima e organização do trabalho do professor.

Sobre a refletir sobre os aspectos da vida (Resiliência) os docentes apontaram que o programa PROFABEM contribui para a percepção de que é necessário valorizar a história de

vida e as dificuldades no sentido de procurar superar as dificuldades, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

Depois das intervenções que você fez, me fez enxergar coisas que às vezes a gente não enxergava, então a gente tem que procurar no dia a dia encontrar subsídios, foi o que eu colhi das suas intervenções. Quando eu estou diante de um problema de uma dificuldade, eu começo a lembrar das minhas origens e eu começo a lembrar também do meu presente, então isso aí me dá força, eu só penso, nossa, olha onde eu cheguei e quantas pessoas não gostariam de ter ou de estar no meu lugar nesse momento, poxa, eu tenho saúde e a gente começa meio que condicionar não o cérebro, mas as informações positivas para que o seu cérebro receba aquele momento melhor, mesmo que você esteja no seu pior dia. Então eu me considero sim uma pessoa feliz (Professor Roberto).

O que faltou mesmo da minha parte é isso, é sentar, é parar e refletir um pouco sobre o meu trabalho, sobre a minha vida, organizar a minha vida, eu preciso organizar a minha vida e é o que eu estou fazendo agora, eu estou começando a organizar a minha vida, no meu trabalho, na minha casa, de pensar, aquela questão que você falou muito, de pensar sobre as coisas, as situações e eu percebi que aquele ambiente não estava me fazendo bem e aquele momento ali era importante pra mim eu sair daquele ambiente e aquilo ficou muito na minha cabeça (Professora Beatriz).

Existe muitos professores que hoje vivem a base de remédio, professores novos de profissão e isso é assustador. Eu tenho muito medo, por isso que eu procuro sempre ver o lado bom das coisas, tento não absorver tudo aquilo de pesado de ruim que acontece. Eu sei que eu preciso ter um posicionamento diante daquilo que acontece perto de mim, eu preciso resolver, mas eu não posso trazer para o meu ombro, para dentro de mim tudo aquilo que acontece, eu procuro sempre fazer isso e a gente falou sobre isso em um dos encontros da formação, sobre a questão do absorver, é muito perigoso isso. Eu procuro ter uma vida mais saudável, fazer algumas atividades físicas, ter uma alimentação mais saudável e busco relaxar, ler um livro, assistir um filme, ouvir uma música, para poder não me sobrecarregar (Professora Helena).

Todos temos os nossos problemas, mas a nós temos a chance de resolvê-los. Nós passamos por um período que nem todos puderam sair dele. Então isso já é um motivo para agradecer pela nossa vida, nós trabalhamos, temos nosso dinheiro e muitos não tiveram a mesma chance né de passar por tudo isso e sair bem (Professora Marta).

A capacidade de resposta positiva as dificuldades e situações problemáticas da vida é uma importante característica humana que deve ser desenvolvida por meio de propostas de formação. Essa capacidade de resposta positiva é denominada de resiliência. Snyder e Lopes (2009) inferem que a resiliência está vinculada a capacidade humana de recuperar-se. Nesse sentido, Livramento (2016) também argumenta que a resiliência é uma característica humana positiva. Assim, ser resiliente, é ser uma pessoa que consegue desenvolver resposta positiva frente as situações de adversidades que ocorrem na vida, tratando-se, portanto, de uma

capacidade de respostas ou enfrentamentos positivos. A partir do exposto, verifica-se que as falas dos docentes inferem que as discussões contribuíram para um posicionamento dos docentes que busca o desenvolvimento de estratégias para resolução dos problemas e das adversidades da vida, buscando a superação, dar valor as coisas simples da vida, ou seja, indicam que os docentes buscam recuperar-se e/ou adaptar-se das dificuldades e adversidades que estão passando ou que passaram em determinado momento da vida, o que produz implicações sobre o bem-estar subjetivo das pessoas.

Sobre resolução de conflitos e clima e organização do trabalho do professor, a partir da fala professora Joana, observa-se que a formação com ênfase nas questões subjetivas contribui para o bem-estar dos professores, uma vez que auxilia nos enfrentamentos as situações de cobranças e sobrecargas de trabalho vinculadas ao exercício docente. A fala da docente infere que se sente muito cobrada, frustrada, sem autonomia, pressionada pelo sistema com excesso de trabalho, bem como sente-se vigiada pela equipe gestora. Aponta ainda sua frustração com a característica burocrática da atividade docente, conforme observa-se no relato abaixo.

Então eu fico pensando nas relações humanas, o professor tem que lidar com isso intensamente durante o ano escolar, então a gente precisa estar bem, a gente precisa de mais dessas formações para repensar o nosso bem-estar docente, é muita frustração, muita cobrança, é muita coisa que se planeja para a gente executar, e eles não pensam se nós estamos bem para executar tudo aquilo, um sistema que cobra muito, força muito, a gente fica ali no grupo do primeiro ano, e a gente fala assim que parece que nós estamos igual a um bagaço de cana, porque não tem mais o que tirar e eles estão espremendo pra ver se sai mais caldo, então eu sinto isso esse ano em relação ao sistema, a escola. É complicado dizer que é o supervisor, acho que não, eu penso que mais o sistema porque ele cobra de todos, mas muita coisa é jogada para nós professores. As pessoas agem como se estivesse tudo bem, mas não está, sabe, mas com que forças nós vamos lutar contra o sistema? Então a gente vai levando, vai indo até onde aguentar, vamos sendo pressionados. A autonomia do professor hoje está entre aspas, a gente se sente pressionada, a gente está quieto trabalhando com os alunos de repente passa alguém vigiando, a supervisão está por cima olhando pra ver se estamos fazendo o trabalho, sabe, se estamos dando recuperação paralela, e eu me pergunto para que isso, eu não sei se mais algum professor vai te relatar isso, mas é real, a gente olha e pensa, até quando nós vamos ser vigiados desse jeito?, de onde vem essa pressão toda?, eu acho que não precisa de tudo isso, eu sinto que é como se nós não quiséssemos trabalhar, mas sabe o que a gente faz, deixa pra lá e faz o trabalho que pode entender. Outra coisa, para que tanta ficha? para que tanta coisa? vai resolver preencher tanto papel? pra que isso gente? não precisa de tudo isso para alfabetizar as crianças, então a gente fica muito perdido nisso, documentação, então eu acho assim existe um excesso de documentação na educação, em cima do professor que nos amarra, ao invés

de estar pesquisando uma nova estratégia nova, uma atividade para os alunos, tem que estar preenchendo documento e é isso (Professora Joana).

A fala da docente sobre a importância de processos formativos com ênfase na resolução de conflitos se faz devida a necessidade de se manter a reflexão sobre as condições e o clima e organização do trabalho que realizam. Assim, o relato da docente remete ao entendimento de que o trabalho docente necessita de toda uma estrutura que substancie o seu desenvolvimento para manter as condições necessárias para um trabalho satisfatório e de bem-estar, ou seja, requer carga horária e número de alunos por turma adequados, tempo para planejamento, tempo para atividades de recuperação paralela, tempo para realizar atividades burocráticas, tempo destinado a processos formativos no âmbito do trabalho, autonomia para organização do trabalho, entre outras questões.

Sobre a autonomia, destaca-se o trecho do relato da docente acima “*A autonomia do professor hoje está entre aspas [...] a gente está quieto trabalhando com os alunos de repente passa alguém vigiando, a supervisão está por cima olhando pra ver se estamos fazendo o trabalho*” que mostra o sentimento de inquietação docente sobre a forma como tem sido mantido o clima de organização no trabalho. Ao se sentir vigiada, esta docente sente seu espaço de autonomia sendo rompido. No componente da atividade laboral o fator da autonomia mostra na reavaliação da escala EBED é um fator avaliado pela maioria dos professores com grau de insatisfação (insatisfeitos e muito insatisfeitos).

Sobre o sentimento de insatisfação com relação ao clima e organização do trabalho docente, a docente Bianca destacou que em sua percepção para a resolução de conflitos é preciso uma tomada de atitude coletiva por parte dos docentes, conforme pode ser observado no relato abaixo:

É como nós conversamos no dia da formação, na verdade o grupo está insatisfeito, não é uma coisa minha ou de outro. As meninas começam a se queixar, expondo as questões, mas eu acho que o que mais me mata nessa educação é essa falta de união, está todo mundo insatisfeito, mas a gente não se organiza para expor isso para a gestão, o que o grupo está sentindo, isso não acontece entendeu, a gente não faz isso no coletivo sabe, fica conversando nos cantos, mas não resolve a situação. Eu vejo que eles tem medo de reação, então preferem ficar falando pelos corredores, eu não gosto dessas coisas, eu acho que a gente é tão forte, eu vejo o professor tão influenciador, ele consegue mudar a cabeça de tanta gente, ele consegue vender o peixe dele, ele consegue fazer com que uma criança que não quer aprender aprenda, mas como que ele não consegue parar para correr atrás dos próprios direitos, para se unir, eu não entendo isso, ele é formador de opinião e não consegue formar opinião em favor próprio, então isso me causa revolta com a nossa postura em relação a essas coisas. Nós somos fortes, mas a gente não para. Outra coisa, quem queima a imagem de professor é professor, porque muitas vezes é o professor que sai daqui e vai

ali falar mal do outro professor, dedurar o outro, é muita disputa dentro da escola, eu vejo isso (Professora Bianca).

A fala da docente mostra que em sua percepção é necessário a tomada de estratégias em âmbito coletivo junto a equipe gestora para apresentar os motivos que estão levando o grupo de professores a sentirem-se insatisfeitos no trabalho. A percepção de enfrentamento da docente visando a resolução de conflitos é o enfrentamento com foco no problema, ou seja, deve-se buscar agir em prol de melhorar o ânimo, a organização e as condições trabalho. Entretanto, o relato da docente deixa evidente que este enfrentamento não ocorre no espaço da escola, uma vez que o grupo de professores não se une para conversar de forma coletiva com a equipe gestora. Esse posicionamento coletivo também deve ser entendido como uma estratégia de enfrentamento passivo, uma vez que a partir de sua fala, mostra-se que o grupo busca não se posicionar frente as situações adversas, o que caracteriza o enfrentamento passivo com afastamento psicológico. Nesse tipo de enfrentamento passivo, o sujeito está presente fisicamente no espaço da escola, mas responde de forma inerte ou indiferente aos problemas e situações estressoras, buscando a minimização.

Pereira e Rebolo (2017) destacam que a organização do trabalho sobre fatores externos e internos. Para os autores, os fatores externos são vinculados a questão econômica, social e cultural. Já o fator interno está relacionado ao clima escolar por considerar que este influencia diretamente o trabalho dos professores, pois inferem que o clima escolar organiza o ambiente de atuação dos professores, contribuindo para a manutenção “de relações positivas entre professores, alunos, direção e demais trabalhadores da escola” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 94). Os autores apontam ainda que,

o clima da organização escolar tende a determinar as atitudes dos indivíduos em relação ao humor, estado de espírito, ânimo, comprometimento e satisfação. Assim, a identificação dos fatores que propiciam um ambiente favorável para o trabalho dos professores pode desencadear a reflexão sobre pontos fortes e fracos do ambiente escolar e possibilitar a implementação de estratégias de intervenção para a melhoria desse ambiente e do clima escolar (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 94-95).

Compreendendo então que o clima é um fator determinante na percepção da organização e do desenvolvimento do trabalho satisfatório, entende-se que o relato da docente mostra como em sua percepção se faz necessário que a equipe gestora propicie um ambiente de trabalho favorável e aberto para o diálogo com os docentes, ou seja, que busque estratégias para desenvolver a escuta das dificuldades e apresentação de ideias para resolução das situações adversas por parte do grupo de professores.

Ainda com relação ao eixo temático Conteúdos, na avaliação escrita, ao se perguntar se os docentes sentiram a necessidade outras temáticas, destaca-se que somente quatro (04) docentes responderam ao questionamento, conforme as falas abaixo:

Na minha opinião foram trabalhados temas ótimos (Professora Isabel).

Não necessariamente, foram expostos algumas atividades de desenvolvimento durante o período para uma melhora do propósito desenvolvido (Professor Bruno).

Sim. A contribuição das famílias dos alunos no âmbito da construção e do desenvolvimento do trabalho docente (Professora Helena).

Sim, sobre o desenvolvimento das nossas atividades (Professora Juliana).

Na percepção da professora Isabel e do professor Bruno, não há necessidade de outras atividades ou temáticas para serem trabalhadas. Entretanto, duas docentes, a professora Helena e a professora Juliana apontaram que sentiram a necessidade de que tivessem sido abordado temáticas mais ligadas à realização da atividade docente. A fala dessas docentes remete a uma proposta mais técnica de formação para o trabalho que realizam. Considera-se que esse tipo de abordagem do processo formativo continuado também é importante para o bem-estar dos professores e deve ser trabalhado dentro do contexto da escola com os gestores da instituição ou pela figura do supervisor escolar através das formações continuadas promovidas por meio da coordenação pedagógica, bem como deve ser proporcionada por meio de formações a serem propostas pela Secretaria de Educação seja de ordem municipal, estadual ou federal e por meio de políticas públicas para a formação de professores.

5.11.3 Eixo Temático: Percepções de Bem-Estar dos Professores

Neste eixo temático apresenta-se as percepções de bem-estar dos professores após a participação no programa PROFABEM. Neste aspecto, as falas dos docentes indicam que o programa contribuiu para que os professores refletissem sobre aspectos da vida que incidem na promoção do bem-estar.

Conforme o modelo de análise de Rebolo (2012) (figura 01) já apresentado e discutido, o bem-estar é um processo dinâmico decorrente da avaliação que as pessoas fazem de sua vida. Esta avaliação envolve ocorre na dimensão simbólica, que é uma intersecção da

dimensão subjetiva e objetiva. As percepções docentes indicam que o programa contribuiu no sentido de ampliar a reflexão sobre a vida, implicando sobre a forma como passam a enfrentar as situações e adversidades, bem como no conhecimento de que se faz necessária uma mudança de postura. As falas abaixo indicam a percepção de alguns dos docentes.

Eu percebo que eu sou uma pessoa que eu não gosto de murmurar, eu não gosto de reclamar assim, de reclamar o tempo todo, as vezes uma ou outra a gente solta, mas eu sempre faço essa avaliação também e eu percebo que eu tenho tudo para ser feliz, assim não me falta nada. Pra mim, esse foi um ponto muito satisfatório que eu aprendi muito. Principalmente faz refletir e liberar certas emoções tanto positivas quanto negativas, então só soma, agora eu me sinto mais leve (Professor Roberto).

Já tinha ouvido falar umas coisas que foram trabalhadas, outras coisas não, então assim, foi bem interessante e eu procuro levar para a vida, todos os dias fazendo uma reflexão e na medida do possível se alguém precisar eu tento passar o pouco que eu (Professora Helena).

Participar do curso me ajudou muito, até mesmo para entender o que é o bem-estar, o que é estar bem, porque algumas vezes a gente fica triste, algumas vezes preocupado, nem sempre nós estamos com dinheiro para comprar o que queremos, mas são os desafios de viver né, o importante é estar feliz na vida, estar bem né, temos que reclamar menos e agradecer mais a chance de estar vivos (Professora Marta).

Então eu avalio que seu estudo pode ser uma política no futuro para pensar a saúde dos professores, o nosso bem-estar, propor melhorias para os professores que estão em sala de aula. O curso mostrou algo novo pra gente. Quando eu comecei a lecionar meu marido tinha uma ideia de que eu iria ficar doente, porque isso está na cabeça das pessoas, que professor é doente, que fica doido, eu falei pra ele não é assim, depende da gente se cuidar, não é assim as coisas, é igual a levar trabalho para casa, eu acho isso errado, começa aí (Professora Juliana).

No trabalho, eu vejo que é um ano difícil, por conta desse pós-pandemia. Nós estamos sobrecarregados com muita coisa para fazer, para fazer a educação caminhar melhor. Como eu estou com uma turma de primeiro ano, eu penso que nós temos que trabalhar bem nossas crianças, pelo menos essas que estão aqui hoje na escola, para que no ano seguinte seja mais fácil para quem estiver com elas. Eu tenho assim esse sentimento (Professora Joana).

A partir das falas, observa-se que o programa contribuiu com a reflexividade docente e de que há um posicionamento que busca pensar positivamente sobre o trabalho. Entretanto, não se pode deixar de inferir que alguns docentes mostram um cenário em que os docentes estão se sentido sobrecarregados, pressionados com o trabalho no contexto do retorno presencial as atividades após o isolamento social devido a pandemia da Covid-19 (SARS-

CoV-2) conforme relatado pela professora a professora Joana. A referida pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 2020, isso por que se trata de uma doença de infecção respiratória recém descoberta, sem tratamento e causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) de transmissão alta. Como forma de prevenção, as medidas impostas foram, higienização das mãos com sabão e álcool em gel fator 70%, uso de máscara e isolamento social. Mediante este cenário, somente poderiam continuar em atendimento, serviços essenciais. Atividades vinculadas ao campo da educação foram suspensas de forma presencial, passando a acontecer de forma remota.

A fala das docentes Juliana e Marta inferem que a proposta do programa contribuiu com a reflexão sobre o bem-estar. Para a professora Juliana, é uma possibilidade que pode incidir sobre estratégias políticas de formação futuras que busquem a saúde dos professores. Este relato permite identificar que é possível formações que busquem ampliar a percepção dos professores para o bem-estar docente, bem como, que é preciso a tomada de consciência para superar os fatores de insatisfação que comprometem a saúde docente. É preciso romper com o ideário de que os profissionais da saúde são adoecidos por conta das adversidades e os fatores que levam ao mal-estar por meio da insatisfação e que podem traduzir-se também em adoecimento.

A professora Helena inferiu que foi interessante participar do programa PROFABEM e que contribui com conhecimentos novos que ela carregará para sua vida. Já a fala do professor Roberto indica que o programa contribuiu para com a maneira que ele avalia sua vida e a forma como eles supera as adversidades, pois ele busca levar uma vida sem muitas reclamações, o que sugere um posicionamento mais positivo em seu modo de ser.

Nas entrevistas, duas docentes indicaram não estavam satisfeitas com o ambiente de trabalho, sendo que no momento de realização das entrevistas, uma docente já havia sido removida (a pedido) para outra instituição de ensino da secretaria municipal de educação de Ji-Paraná, conforme evidenciam as falas abaixo:

Eu sentia muita pressão, eu me sentia muito pressionada, em função de tudo, porque a nossa é a melhor escola, é a escola referência, à escola isso, a escola aquilo e aquilo me incomodava um pouco. Eu estava numa situação muito difícil, estava com muita cobrança, eu sentia muito peso ali, muita cobrança para ser a melhor escola, para ser isso ou aquilo e aquela coisa ficou marcando a minha cabeça e isso contribuiu também de certa forma para o meu estado, eu me preocupava com isso, de não conseguir dar o meu melhor, aquilo me preocupava. aquele ambiente não estava legal pra mim, e hoje, nossa, eu acho que eu precisava disso, mas é difícil quando você quer sair de um lugar e daí aquilo foi um empurrão pra mim sair. E agora eu estou em outro lugar, nossa, eu estou feliz, eu estou até dormindo, coisa que

eu tinha que tomar e agora eu nem remédio estou tomando mais para dormir. quando você falou assim que quando um ambiente não está te fazendo bem que é preciso sair e aquilo pra mim eu não estava querendo aceitar aquilo pra mim. Isso foi um fator determinante que atçou em mim a vontade de sair e vir para cá. Acho que esse é o momento que eu falei, há, vou tentar, quem sabe, porque eu estava feliz, mas ansiosa, aquilo não estava me preenchendo, de alguma forma eu não estava me sentindo bem naquele ambiente (Professora Beatriz).

Eu me considero feliz. Eu na minha vida profissional eu estou buscando esse equilíbrio porque eu fui traçando estratégia dentro da educação. Eu não queria, mas eu gosto, entendeu, eu gosto de dar aula, eu não queria, hoje eu gosto de dar aula, poderia fazer outra coisa, mas hoje eu não quero fazer outra coisa, eu quero dar aula, porém, assim, eu fico buscando estratégia, agora até que eu me encontrei. Agora eu sinto que parece que a coisa já começou a dar uma desandada de novo, sabe, então eu tenho que buscar novas estratégias aqui na escola porque está ficando meio bagunçado e eu começo a me incomodar com isso. Eu procuro não ficar falando, mas aí eu não aguento. Agora eu estou bem insatisfeita aqui, então eu tenho que desenvolver novas estratégias pra ver se eu consigo me adequar entendeu, mas assim no geral eu consigo traçar estratégias para os problemas que eu tenho (Professora Bianca).

A Docente Beatriz aponta uma condição de insatisfação com o trabalho devido à uma pressão associada a cobranças de metas e resultados de avaliações externas. Segundo a docente, essa cobrança sobre seu trabalho tornou-se um dos elementos que influenciaram diretamente sobre sua saúde e bem-estar, bem como foi um dos motivos que levaram ela a tentar mudar de ambiente de trabalho. Com a mudança de ambiente de trabalho, a docente relata que voltou a sentir-se melhor, bem como, infere que se sente feliz. Entende-se que a busca pela mudança de instituição de ensino (remoção) é uma estratégia de enfrentamento para a insatisfação que a docente vinha sentindo. Trata-se de um enfrentamento passivo de caráter individual com afastamento físico do local ao qual estava inserida e que em sua percepção estava lhe causando insatisfação. Essa estratégia foi tomada a partir de discussões que aconteceram no âmbito das oficinas pedagógicas do programa de formação PROFABEM.

A docente Bianca infere que é uma pessoa feliz, entretanto, com relação ao seu trabalho, ela tem se sentindo insatisfeita, isso por que ela destaca que com relação a vida profissional ela tem buscado desenvolver estratégias para manter o equilíbrio, pois as coisas estão “*ficando meio bagunçado*” (Professora Bianca), o que tem a incomodado. Sua fala evidencia ainda que ela desenvolveu um gosto pelo exercício docente, ela identificou-se e não quer mais sair da educação.

Apesar de apontar a insatisfação apontada, a identificação com a profissão docente, é um dos fatores que contribuem para que a professora se mantenha como docente. Identificar-

se com os objetivos, metas e estratégias da educação é um fator que foi reavaliado na escala EBDE como fonte de satisfação pela maioria dos professores, bem como os fatores de imagem interna e externa da escola e do sistema educacional.

Verifica-se ainda que no ambiente de trabalho, a formação continuada é um caminho para que equipe gestora procure ouvir os anseios docentes, suas dificuldades e problemática, bem como, busque auxiliar os docentes na resolução de conflitos que surgem no cotidiano da atividade docente.

Apesar do exercício profissional não propiciar somente a satisfação com o trabalho, pois há muitos fatores que provocam insatisfação, a outros fatores que contribuem para que a docência seja vivenciada de forma positiva. Sendo assim, destaca-se a necessidade de programas de formação continuada que busquem desenvolver estratégias de enfrentamento e subsidie a superação dos obstáculos e dificuldades enfrentadas pelos professores no sentido de propiciar a avaliação positiva do trabalho, ampliando a percepção de bem-estar subjetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a possibilidade de investigar a relação entre o bem-estar/mal-estar e o trabalho dos professores alfabetizadores, levanta-se para o presente estudo a percepção de que o trabalho no ambiente alfabetizador produz desafios que podem provocar o mal-estar como, também, alegrias que provocam o bem-estar. As tensões produzidas na realização do trabalho alfabetizador podem ser traduzidas em situações que pode ocasionar o bem-estar docente ou mal-estar docente.

As críticas sobre o desempenho e eficácia do trabalho dos professores alfabetizadores estão muito presente nos discursos sobre a educação. Esse discurso é reforçado pelo sistema de avaliação nacional em larga escala. Outra questão que reforça esse discurso são os embates entre as disputas teórico-metodológicas e sobre os elementos do desenvolvimento profissional no âmbito da realização do trabalho docente alfabetizador.

Apresentou-se o bem-estar como sendo um campo teórico que possibilita verificar como professores percebem e fazem a avaliação da sua percepção de satisfação com a vida e com o trabalho. A formação de professores pode ser um elemento que ajude aos professores na construção de saberes inerentes e importantes nesse processo de avaliação da satisfação com o trabalho e com a vida em geral.

Visando atender ao objetivo “Elaborar uma proposta de programa de intervenção na formação continuada que ofereça subsídios para a promoção do bem-estar docente” desenvolveu-se o Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM). No âmbito do programa desenvolvido, a formação continuada é discutida como uma possibilidade para a construção de conhecimentos e saberes no âmbito do desenvolvimento da atividade docente voltada a prevenção e promoção do bem-estar dos professores alfabetizadores, isso por que possibilita aos

profissionais professores o desenvolvimento de experiências positivas na realização do exercício da docência.

Em atendimento ao objetivo “Implementar a proposta de um programa de intervenção na formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores”, destaca-se que o Programa PROFABEM foi realizado com 10 professores de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Estado de Rondônia. Foram realizadas o total de 7 oficinas pedagógicas uma vez por semana entre os meses de março e abril do ano de 2022, conforme referencial teórico, atividades e exercícios práticos descrito no capítulo IV e Apêndice C.

O objetivo “Identificar o nível de bem-estar/mal-estar dos professores alfabetizadores e os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho” foi possível atender após a realização do Programa PROFABEM e com a aplicação e reaplicação da Escala de Bem-Estar Docente – EBED.

Visando atender ao objetivo “Avaliar as implicações e contribuições do programa de formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores” são apresentados os dados produzidos no âmbito do Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-estar docente de Professores Alfabetizadores (PROFABEM), bem como apresenta-se quadros com as falas produzidas com a realização de entrevistas semiestruturadas com 9 docentes após a realização do Programa PROFABEM.

Os dados mostram que a maioria do grupo de professores participantes são docentes que já possuem uma experiência com o exercício da docência em anos iniciais, isso porque ou estão passando pela fase da estabilização profissional ou estão passando pela fase da diversificação. Somente um docente ainda passa pela fase inicial da carreira docente. No que se refere ao exercício da docência em turmas de alfabetização, os dados mostram que metade do grupo investigado possui pouca experiência com este perfil do trabalho docente.

Os dados apontaram que no início do Programa PROFABEM, nove docentes consideravam-se felizes e um docente apontou não estar feliz. A felicidade com o trabalho para os docentes que responderam sim estava ligada as questões do status social da profissão, relacionado à característica própria da atividade docente e a função social da profissão. Negativamente, foram relatados os sentimentos de frustração ou insatisfação do exercício da profissão com relação ao processo formativo mais direcionado para a atividade docente, com o processo de avaliação e com a desvalorização profissional. Destaca-se que os desafios da profissão foram relatados como possibilidade de romper com a acomodação na realização da atividade profissional.

Os dados evidenciam ainda que o com o Exercício “Curtograma” realizado com os professores, entre as atividades que gostam e conseguem realizar no trabalho estão relacionadas aos elementos centrados na atividade docente, tais como, o planejamento pedagógico, atividade de ensino, ao processo formativo, organização do espaço da sala de aula, relacionamento interpessoal, entre outras atividades e interações ligadas ao processo pedagógico. Dentre as atividades que realizam, mas não gostam, foram apontadas as questões de organização do trabalho de ordem coletiva (planejamento coletivo) e fixada (planejamento com horário predeterminado/fixo), bem como trabalho burocrático, entre outras coisas.

Sobre a escolha pela docência, os dados mostram que para os docentes participantes da pesquisa, a maioria não pretendia ser professor, mas as condições socioeconômicas os levaram a realizar a formação. Outros docentes apontaram que a estabilidade financeira no ingresso da carreira também foi um fator que os fizeram optar por realizar a formação em Nível Superior. Somente duas docentes indicaram que a opção pelo curso foi motivada porque se identificavam com a profissão. Entretanto, destaca-se que mesmo não sendo uma escolha motivada pelas características da profissão, os docentes apontam que no decorrer do processo de formação inicial se identificaram com a profissão.

Com relação aos dados sobre as percepções dos professores sobre o estresse docente, os dados produzidos por meio das discussões e diálogos mostram que é comum alguns dos professores ultrapassarem os seus limites na realização da atividade docente por gostarem. Entretanto, outros docentes procuram não ultrapassar os limites na tentativa de evitar a sobrecarga e a pressão no trabalho. O estresse docente é uma realidade no contexto do trabalho e é indicada como sendo uma das fontes desencadeadoras de mal-estar por causarem efeitos negativos entre os profissionais professores. Os fatores de estresse apontados pelos professores participantes estão relacionados a questão das relações interpessoais e as condições de trabalho. As situações estressoras são apontadas como fonte de sentimentos negativos com relação ao trabalho, mostrando uma percepção de que as situações estressoras incidem em desmotivação, aumento da carga de trabalho, impaciência, insegurança, frustração, ansiedade, tristeza, impotência, pressão, pessimismo. Para minimizar os sentimentos negativos provocados pelas situações estressoras, os dados mostram que os docentes buscam utilizar como estratégias de enfrentamento, a resolução de problemas, o compartilhamento de experiência com os colegas de trabalho, o planejamento de atividades diferenciadas e o planejamento antecipado para as situações de trabalho na tentativa de evitar a pressão da sobrecarga de trabalho.

Os dados referentes ao exercício “Descobrir-se” mostram aspectos negativos e positivos percebidos dos professores participantes quanto a autoimagem. No que se refere aos aspectos negativos mais apontados correspondem às características de ansiedade e exigência. De uma forma moderada, os docentes apontaram as características perfeccionista, sossego (tranquilo), autocobrança, falar muito, omissão de opinião e explosivo/a. Com menor frequência de respostas, ainda foram apontados os aspectos nervosismo, tímido/a, ser observado/a, caprichoso/a, ciumento/a, não respeitar o limite da carga horária, quieto/a, rígido/a, insegurança, medo, entre outros. Já sobre os aspectos positivos os docentes manifestaram a percepção que possuem as características de persistência, pontualidade, comprometimento, coragem, observador, felicidade, compreensão, autoconfiança, companheirismo, organização, criatividade, bem como competitividade, extroversão, compartilhamento de ideias, batalhar e determinação.

Sobre as temáticas empatia, generosidade, gratidão e resiliência, observa-se que as discussões, as atividades e exercícios desenvolvidos foram importantes para pensar aspectos do bem-estar subjetivo dos professores. No âmbito do programa PROFABEM a discussão das temáticas possibilitou contribuir com a avaliação dos docentes sobre as questões ligadas a atividade laboral que podem ajudar na avaliação do bem-estar, isso porque implicou em reflexões sobre o relacionamento interpessoal dos docentes. No âmbito das discussões produzidas, o exercício “Capitalizar Reveses” possibilitou a construção de explicações e alternativas para os reveses e adversidades cotidianas, ampliando a capacidade de resiliência dos docentes.

Os resultados mostram que sobre este exercício, o revés ou adversidade apontados pelos docentes está relacionado a questão de dificuldade para realizar o trabalho em equipe, não receber um retorno positivo do trabalho realizado, dificuldades em realizar o trabalho alfabetizador, trabalhar de forma virtual, bem como, trabalhar em um ambiente com barulho e insegurança. Os apontamentos dos docentes permitiram também perceber que essas situações incidem sobre percepções de sentimentos negativos tais como impotência, medo, frustração, pavor, susto, despreparo, insegurança, fracasso diante das situações adversas. Sobre as aprendizagens relatadas pelos professores permitiu identificar que mesmo sentindo sentimentos negativos, os docentes apontaram que extraíram percepções de aprendizagens decorrentes de situações adversas. Essa superação das adversidades e consequentes aprendizagem contribuem para uma posterior avaliação positiva do trabalho que se traduz em bem-estar.

Os resultados mostram que os docentes apontaram que as atividades que mais gostam de realizar e que contribuem para a percepção do desenvolvimento do flow e da atenção plena, estão relacionadas a atividades de lazer, são elas leitura, aprendizagem de novas línguas, costura, ouvir música, dançar, andar de bicicleta. São atividade que rompem com a percepção de tédio. O desenvolvimento do flow e da atenção plena é importante no desenvolvimento da atividade docente, pois considera-se que é uma atividade que requer atenção para o desenvolvimento das multitarefas que a profissão exige sem que os professores sejam sobrecarregados.

As reflexões produzidas no PROFABEM sobre gestão do tempo e trabalho em equipe, permitiram identificar que para os docentes as discussões produziram reflexões inerentes aos aspectos relacionados a valorização da profissão docente, bem como sobre a importância da parceria da família no processo de alfabetização das crianças, sendo que apontaram que a falta desta parceria produz implicações sobre o desenvolvimento do trabalho docente. Para os docentes, a aprendizagem das crianças está implicada na maneira como as famílias gestam e retiram tempo para acompanhar e interagir com as crianças que estão em processo de aprendizagem. Os resultados mostram ainda que, as crianças que melhor se desenvolvem são as que são melhores acompanhadas pela família, bem como, as crianças menos acompanhadas são empurradas pelo sistema, situações que segundo os professores se traduzem em implicações que comprometem o desenvolvimento da atividade docente.

Com relação ao exercício “ritualização do tempo docente” observou-se que para a maioria dos docentes, as atividades prioritárias relacionadas ao trabalho compreendem o planejamento da ação docente, seguida das atividades de ensino realizadas na sala de aula. De forma menos frequente, os docentes também indicaram as atividades extraclasse, leituras, recuperação paralela (reforço escolar) e organização de sala. Sobre as atividades que os docentes realizam e que ocupa maior tempo da carga horária de trabalho, os docentes apontaram as atividades em sala de aula e o planejamento, recuperação paralela, organização do trabalho docente e o trabalho burocrático.

A assertividade é um importante elemento relacionado ao bem-estar subjetivo, isso porque permitiu espaço de diálogo e reflexões e estratégias para manter relações positivas nas relações interpessoais mantidas no ambiente do trabalho docente. Os docentes fizeram uma autoavaliação sobre sua habilidade de assertividade. A autoavaliação dos docentes mostrou que na avaliação dos docentes o nível indicado pela maioria é de assertividade positiva, ou seja, boa assertividade (maioria) e excelente assertividade (minoridade). Os resultados mostram que as reflexões produzidas pelos professores indicam que é preciso saber impor-se diante de

situações desconfortáveis, sem que isso cause algum prejuízo ou percepção de mal-estar ou insatisfação por não aceitarem determinada divergência pelo qual estão passando. Assim, ressalta-se que se entende que a comunicação é uma habilidade social que possibilita a interação humana, o que possibilita ser um elemento propulsor de satisfação com o trabalho e com a vida em geral, uma vez que abrange tanto as relações interpessoais.

A escala de Bem-Estar Docente (EBED) de Rebolo e Constantino (2020) na versão completa (37 fatores) permitiu avaliar e re-avaliar o grau de satisfação dos professores com os fatores do trabalho docente distribuídos entre os quatro componentes do trabalho. Na primeira avaliação da escala, verificou-se que o grau de satisfação dos professores com o trabalho que os docentes estavam satisfeitos ou muito satisfeitos com vários fatores analisados dos quatro componentes do trabalho. Entretanto, foi registrado grau de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeitos) com alguns dos fatores.

Com relação ao componente da Laboral, a primeira aplicação registrou o grau de satisfação (satisfeito ou muito satisfeito) na aplicação com os fatores: identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho, diversidade de tarefas, autonomia e usos da criatividade. Já na reaplicação da Escala EBED ao final do programa foi registrado os seguintes dados: o grau de satisfação (satisfeitos e muito satisfeitos) foi apontado em três (3) dos fatores, são eles, identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho e uso da criatividade. Os dados mostram que o fator de autonomia registra a percepção da maioria dos docentes para o grau de insatisfação (insatisfeitos e muito insatisfeitos). Assim, quando se compara os resultados entre a primeira aplicação e reaplicação da escala no que se refere ao componente da atividade laboral, verifica-se alterações quanto a reaplicação da escala, onde pode ser percebido que uma maior percepção de neutralidade por parte dos professores, bem como a presença da insatisfação quanto ao fator na autonomia.

Sobre os fatores do componente infraestrutural, os dados mostram que na primeira aplicação da escala EBED, a maioria dos docentes indicou satisfação (satisfeito ou muito satisfeito) com os seguintes fatores: limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho e instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos. No fator instalações e condições gerais de infraestrutura há uma indicação da maioria como sendo percebido o grau de neutralidade. Observa-se que embora seja em grau de minoria, a insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito) é indicada em três dos fatores deste componente.

Após a realização do programa junto aos professores, a partir da reavaliação da Escala EBED, há uma alteração na percepção de satisfação dos professores de forma negativa, pois mostra que há uma diminuição do grau de satisfação (satisfeito e muito insatisfeito) dos

fatores, aumentando a avaliação sobre a neutralidade ou insatisfação no que se refere aos fatores de limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho e instrumentos/equipamentos/ materiais pedagógicos. Entretanto, no fator instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura mostra que há um aumento na percepção do grau de satisfação dos docentes.

Os dados do componente socioeconômico mostram que na primeira avaliação da Escala EBED os docentes apresentavam grau de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito) com o fator nível de interesse dos alunos e salário variável. Nos outros fatores a insatisfação (insatisfeito ou muito insatisfeito) foi apontada pela minoria. A indicação de neutralidade está presente em quase todos os fatores, exceto no fator estabilidade no emprego. Destaca-se que em dois fatores o grau de neutralidade é indicado pela maioria, são eles: salário e benefícios (materiais e não materiais). Os dados apontam ainda que o fator estabilidade no emprego é avaliado com satisfação por todos os docentes, pois não registrou percepção negativa ou de neutralidade. Sobre o grau de satisfação (satisfeito ou muito satisfeito), verifica-se que há uma percepção de avaliação positiva na maioria dos fatores.

Com a reavaliação da Escala de Bem-estar docente, destaca-se que há uma alteração no grau de satisfação (satisfeito ou muito satisfeito) dos quanto aos fatores do componente socioeconômico. Assim, destaca-se que apesar da maioria indicar a satisfação com a maioria dos fatores, observa-se um aumento na percepção no grau de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito). Os fatores que registraram esse aumento no grau de insatisfação são: jornada de trabalho, salário, salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, horários previsíveis, tempo de lazer e para a família, plano de carreira. Entretanto, percebe-se também um movimento de diminuição na percepção de insatisfação (insatisfeito ou muito insatisfeito) em outros fatores, são eles: desenvolvimento profissional /treinamento/educação continuada, conhecimento das metas da escola; identificação com os objetivos sociais da educação, imagem interna da escola e do sistema educacional; imagem externa da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária/social da escola, e nível de interesse dos alunos.

Ressalta-se ainda que dos dados produzidos com a re-avaliação da Escala EBED mostram que a partir das intervenções produzidas no âmbito do Programa PROFABEM, é possível verificar que mesmo que os docentes tenham apontado em alguns fatores estarem mais insatisfeito, verifica-se que para a maioria dos docentes ainda há uma percepção de bem-estar com o trabalho no que se refere ao componente socioeconômico, isso porque, em vários fatores a satisfação é indicada. Entretanto, os dados indicam que há um grande desconforto

dos docentes no que se refere aos fatores deste componente, principalmente aos que estão ligados a questão da valorização da profissão docente tais como salário e direitos garantidos, bem como que o fator estabilidade no emprego é o único fator que não foi apontado como fonte de insatisfação por nenhum dos docentes em nenhuma das aplicações da escala.

Sobre o componente relacional, os dados mostram que na primeira aplicação da Escala EBED, o grau de satisfação (satisfeito e muito satisfeito) e apontado pela maioria dos docentes em todos os fatores. Entretanto, verificou-se que apesar de ser indicado pela minoria, o grau de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito) foi indicado nos seguintes fatores: relações interpessoais no ambiente trabalho, reconhecimento do trabalho realizado/ feedback, ausência de preconceitos, apoio socioemocional, participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias e fluxo de informações/ formas de comunicação. Verifica-se ainda a percepção do grau de neutralidade para uma parte do grupo de professores em quase todos os fatores, dentre eles destacaram-se os fatores liberdade de expressão, repercussão/ aceitação de suas ideias, apoio socioemocional.

A partir do Programa PROFABEM, a reavaliação da Escala EBED mostra que houve uma alteração na percepção do grau de satisfação com alguns fatores que passaram a ser apontados pelos docentes como fonte de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito), são eles: apoio socio emocional, participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias e fluxo de informações/ formas de comunicação. Nestes fatores, verifica-se que o grau de satisfação que antes era positivo alterou-se para uma avaliação negativa.

Outro dado relevante da pesquisa diz respeito quanto reavaliação dos fatores de liberdade de expressão e repercussão/ aceitação de suas ideias, que apesar de apontado pela minoria, mostram um grupo de professores com grau de insatisfação com estes fatores. Ao se comparar os dados descritos na pesquisa, verificou-se que a partir da avaliação e reavaliação do grau de satisfação dos professores por meio da Escala EBED, apesar do grau de satisfação ser apontado pela maioria, há uma diminuição dessa percepção na reavaliação, isso porque aumentou o número de professores que avaliaram com grau de neutralidade. Assim, destaca-se que os dados apresentados mostram que é preciso atenção com relação aos fatores do componente relacional, pois eles contribuem para que a atividade laboral seja experienciada de forma a tornar o ambiente de trabalho harmonioso.

A partir dos dados apresentados, verifica-se que a reavaliação da escala mostrou um cenário em que a alguns dos fatores foram reavaliados e passaram a ser percebidos com grau de insatisfação com o trabalho. Identificou-se que a partir do PROFABEM, que do total de 37

(trinta e sete) fatores reavaliados, foram avaliados de forma negativa ou como fonte de insatisfação o quantitativo de 17 (dezessete) fatores distribuídos entre os quatro componentes.

No componente da atividade laboral três (03) dos fatores foram indicados com grau de insatisfação ou muito insatisfeito. Ressalta-se que os fatores em que há o registro do aumento do grau da insatisfação foram: ritmo de trabalho, diversidade de tarefas e autonomia. Verificou-se ainda um aumento do grau de neutralidade em outros fatores, entretanto, para a maioria, havia satisfação. A respeito do componente infraestrutural, é possível apontar que três (03) fatores foram reavaliados negativamente, o que possibilitou o registro do aumento da insatisfação, bem como da percepção do grau de neutralidade. Os fatores que registraram avaliação negativa (insatisfação e/ou neutro) são: limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho e instrumentos/equipamentos/ materiais pedagógicos.

No componente socioeconômico identificou-se que apesar da maioria dos fatores serem percebidos como fonte de satisfação, verifica-se que há oito (08) fatores que são reavaliados de forma negativa. São eles: jornada de trabalho, salário, salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, horários previsíveis, tempo de lazer e para a família, plano de carreira. Sobre o componente relacional, a reavaliação indicou que três (03) dos fatores foram indicados como fonte de insatisfação (insatisfeito e muito insatisfeito). São eles: apoio socio emocional, participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias e fluxo de informações/ formas de comunicação.

Entende-se que o resultado da reavaliação negativa dos fatores apresentados é decorrente das discussões produzidas no ambiente formativo sobre as características do trabalho e que potencializaram a reflexividade crítica dos docentes em um processo de formação continuada. Apesar da presença de 17 fatores serem reavaliados de forma negativa, há a indicação de que outros 20 (vinte) fatores são apontados como fonte de satisfação pela maioria após o desenvolvimento do programa, o que indica que há aspectos que incidiram positivamente sobre outros fatores dos quatro componentes reavaliados.

Ressalta-se que o objetivo central do programa foi produzir reflexões que problematizaram os aspectos subjetivos que incidem sobre o bem-estar dos professores alfabetizadores. Ao problematizar estes aspectos com o grupo, foi possível perceber que apesar de alguns dos fatores passarem a ser reavaliados como fonte de insatisfação, esses resultados não comprometem a percepção do bem-estar dos docentes, uma vez que outros aspectos podem amenizar a questão da insatisfação manifestada. Outra questão levantada

nesta tese está relacionada ao fato de que alguns dos fatores que são fontes de insatisfação não dependem da problematização realizada ou potencializada no desenvolvimento do programa.

Assim, destaca-se como necessário que outras instâncias que organizam o trabalho dos professores melhorem os fatores apontados como fonte de insatisfação, o que implica sobre as condições e o ambiente em que os docentes desenvolvem a atividade docente bem como, potencializem relações saudáveis no ambiente de trabalho, são elas: equipe gestora (direção e supervisão escolar) da instituição escolar, Secretaria Municipal de Educação, Governo Federal, políticas públicas (municipais, estaduais e federais) direcionadas ao apoio para o desenvolvimento da atividade e do bem-estar docente.

Sobre o programa PROFABEM, destaca-se que de forma geral a avaliação que os docentes fizeram foi positiva. Indicaram que as discussões, atividades e exercícios propostos, pois contribuiu com momentos de reflexão, diálogo e a parceria entre os participantes do grupo. A partir dos dados produzidos, verifica-se que para o grupo de professores participantes do programa de formação, as contribuições auxiliaram no desenvolvimento de um processo de autoavaliação da postura com relação ao trabalho, implicando em mudanças na conduta profissional visando diminuir a sobrecarga de trabalho, a percepção da necessidade de uma luta coletiva em prol dos direitos, e ainda, ampliou a percepção da necessidade de comunicação do grupo ao possibilitar momentos de exposição de ideias e sentimentos e escuta coletiva.

Sobre a Metodologia do Programa os docentes avaliaram os aspectos do modelo formativo do curso e atividades realizadas. A partir da avaliação que produziram, verificou-se que a percepção dos docentes foi de que o programa foi positivo, isso por que indicaram como importante, a característica reflexiva das intervenções realizadas no que se refere aos aspectos profissionais, bem como, que o Programa PROFABEM constituiu espaços que possibilitou a reflexividade, o diálogo, a parceria entre os participantes em formação.

Sobre Conteúdos, os docentes avaliaram que as implicações das temáticas desenvolvidas no programa PROFABEM no âmbito da vida e do trabalho. As reflexões docentes indicaram levaram a percepção de duas questões. A primeira diz respeito aos aspectos da vida (Resiliência), ao qual os resultados mostram quem os docentes indicam que o programa PROFABEM contribuiu para a percepção de que é necessário valorizar a história de vida e as dificuldades no sentido de procurar superar as dificuldades. A segunda corresponde à resolução de conflitos e clima e organização do trabalho do professor, ao qual apontou-se que a formação com ênfase nas questões subjetivas contribuiu para o bem-estar dos professores, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de enfrentamentos as situações de

cobranças e sobrecargas de trabalho vinculadas ao exercício docente. Identificou-se o sentimento de insatisfação com relação ao clima e organização do trabalho docente. Para superar esse sentimento de insatisfação, foi apontado como necessário a tomada de atitude coletiva por parte dos docentes como estratégia de enfrentamento para a resolução de conflitos.

Sobre as reflexões sobre as Percepções de bem-estar dos professores após a participação no Programa, os docentes apontaram que as contribuições ocorreram de forma positiva, uma vez que possibilitaram reflexões inerentes aos aspectos da vida que incidem na promoção do bem-estar. Verificou-se que para os docentes, o programa PROFABEM contribuiu com a reflexividade ao possibilitar espaços de interação e diálogo coletivo sobre o trabalho, ampliando a visão dos aspectos positivos e de satisfação com a atividade que realizam. Entretanto, não se pode deixar de inferir que alguns docentes mostraram um cenário em que estão se sentindo sobrecarregados, pressionados com o trabalho no contexto do retorno presencial as atividades após o isolamento social devido a pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2). Os docentes apontaram ainda que o programa PROFABEM é uma possibilidade formativa que pode contribuir no desenvolvimento de políticas de formações futuras que priorizem a saúde dos professores. Estas reflexões permitem apontar que é possível formações que busquem ampliar a percepção dos professores para o bem-estar docente, bem como, que é preciso a tomada de consciência para superar os fatores de insatisfação que comprometem a saúde docente. Segundo os docentes, o programa de formação também contribuiu com conhecimentos importantes para a vida e para a maneira como se avalia a vida, bem como em estratégias para superar as adversidades. Verificou-se ainda que apesar de duas docentes não apontarem estar satisfeitos/felizes com o trabalho, as professoras indicaram que buscam desenvolver estratégias para superar a insatisfação. Apesar da insatisfação apontada, a identificação com a profissão docente, é um dos fatores que contribuem para que as professoras se mantenham como docentes.

É importante destacar que a proposta desta pesquisa era investigar se a realização de um Programa de formação continuada contribui para auxiliar na promoção de bem-estar de professores alfabetizadores. A tese sustentada refere-se ao entendimento de que por meio de um programa de formação continuada direcionado para a promoção do bem-estar no âmbito da dimensão subjetiva é possível subsidiar os docentes alfabetizadores por meio de discussões e atividades de intervenção a realização do autoconhecimento, bem como a construção de estratégias de enfrentamento para as dificuldades provenientes das adversidades da atividade docente.

Ao olhar para os dados apresentados e discutidos ao longo desta tese, destaca-se importante ainda frisar que a formação de professores é um tema que ainda necessita ser pensada no chão da escola. Os profissionais da educação devem ter espaço na formação continuada para propor estratégias formativas. Para isso, é preciso garantir que cada profissional da educação tenha possibilidade de aprofundar-se teoricamente em campos formativos para propor ações que desencadeiam a reflexividade e a subjetividade docente. É preciso que se garanta autonomia no processo de formação continuada aos profissionais que atuam nos espaços escolares, isso por que estes conhecem a realidade e as necessidades do contexto educacional.

Para implementar o Programa PROFABEM, é preciso que além de conhecer a teoria da psicologia positiva, o profissional tenha um posicionamento de dialogicidade com o grupo de professores, deve ser um profissional que os professores sintam confiança em dialogar sobre as dificuldades e adversidades do cotidiano do trabalho. Assim, expressei minhas preocupações de que caso eu ocupasse o cargo de supervisora na escola os docentes se sentissem à vontade em compartilhar tantas preocupações e insatisfações que foram relatadas. Ao expressar essa inquietação, aponto ainda a percepção de que este estudo não finda as questões acerca da formação continuada direcionada para a promoção do bem-estar de professores, são algumas das possíveis questões que podem tornar-se inspiração para futuras investigações: Os fatores reavaliados como fonte de insatisfação são condições suficientes para provocarem o mal-estar nos professores alfabetizadores? Abrir os olhos para coisas que ainda não se percebia com a tomada de consciência não pode ser elemento de bem-estar mesmo trazendo inquietações? Caso torne-se uma política pública de formação incorporada por setores empresariais privados, o programa PROFABEM poderia ser ampliado para implementação uma larga escala e atingiria aos mesmos objetivos? Enfim, destaca-se que se fazem necessárias outras investigações que continuem a pensar a pessoa do professor em processos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Renata. Gratidão e Generosidade: uma abordagem prática aplicada ao bem-estar. In: CORRÊA, Andréa Peres (Org.). **Psicologia Positiva: teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Revista educar em Revista**, n. 64, p. 89-101, Curitiba, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00089.pdf>. Acesso 28/09/2020.

ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**' 01/05/2008 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SÃO PAULO: Biblioteca Depositária: PUC/SP.

ANDERY, A. P. A. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. V. 33, N. 3, p. 174-181, set./dez. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso 06/07/2020.

ANGST, Rosana. Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura. **Revista Psicologia Argum**. V. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set., 2009. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-540796>. Acesso 09/11/2022.

BARROSO, Betania Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente**.' 01/03/2008 210 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNB.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**.

01/07/2009 149 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas.

BAUMAN, Zygmunt. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. **Revista TB**, Rio de Janeiro, n. 148, p.41-58, jan./mar., 2002. Disponível em:

<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-2SF/Rosa/Desafios.pdf>. Acesso: 13/07/2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BITTENCOURT, Danielle; JORGE, Soraya. Programa 5: A Saúde do Professor: Como cuidar da saúde dos professores? A quem compete cuidar?. In: Brasil. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro: Saúde e Educação**. Ano XVIII, boletim 12, ISSN 1982-0283. Brasília: MEC/TV Escola, ago./2008. Disponível em: <https://cedaps.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Boletim-Saude-e-Educacao.pdf> . Acesso 09/02/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso 26/11/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**.

Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso: 26/11.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional De Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf . Acesso: 11/05/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Lei N. 13.005/2014**. Ministério da Educação. 2014.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> .Acesso: 26/11/2020.

CABRAL, Talitha Estevam Moreira. **O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX: indícios do mal estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930)**' 28/05/2014 143 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa, Viçosa: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa.

CALIL, Rosana. **No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos - A experiência do programa "Letra e Vida" em Piracicaba**' 01/09/2008 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: CENTRO Universitário Salesiano de São Paulo, Americana: Biblioteca Depositária: Campus Maria Auxiliadora – Unisal.

CAMOLEZ, João Carlos. **Pedagogia do re-encantamento: uma intervenção diferenciada na formação docente**' 01/08/2007 193 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo: Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. José Storópoli.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso 23/09/2020.

CARNEIRO, Gilmar. Psicologia Positiva a Serviço dos Educadores. In: CORRÊA, Andréa Peres (Org.). **Psicologia Positiva: teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016.

- CASTILHOS, Daniel Carneiro. **Grupo de Sensibilização e Criatividade: espaço de retomada de bem-estar/ autoimagem/ autoestima de educadores'** 01/01/2011 110 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: PUCRS.
- CEBOLLA, Ausias; DERMAZO, Marcelo. O que é Mindfulness? In: CEBOLLA, Ausias I Martí; GARCIA-CAMPAYO, Javier; DERMAZO, Marcelo. (Orgs.) **Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- CINTRA, Clarisse Lourenço; GUERRA, Valeschka Martins. Educação Positiva: a aplicação da Psicologia Positiva a instituições Educacionais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, V. 21, N. 3, São Paulo, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-505.pdf>. Acesso 28/09/2020.
- CORRÊA, Andréa Perez. Qualidades Humanas Positivas. In: CORRÊA, Andréa Perez. (Org.). **Psicologia positiva: teoria e práticas: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016.
- COSENZA, Ramon M. **Neurociência e mindfulness: meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse**. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- COSTA, M. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.
- DIAS, Cláudia Maria Pedroso; GARCIA, Rafael. Estabeleça metas para uma vida em Flow. In: CORRÊA, Andréa Peres (Org.). **Psicologia Positiva: teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016.
- DIAS, Deise de Souza.; BARROS, Maria Elizabeth.; SILVA, Olga Inês Vianna.; CAMPOS, Gioconda Machado. Das dores e delícias do trabalho docente: uma análise do trabalho. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.22, n.2, p.169-181, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8942/6431>. Acesso: 21/01/2020.
- DOMIANI, Magda Floriana et. al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Revista Cadernos de Educação – Faculdade de Educação – UFPEL**, n. 45, p.57-67, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>.
- DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem : contribuições de casos de ensino'** 28/02/2013 257 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: retrocessos e resistência propositiva. **Revista Textura**, v. 24, n. 59, jul./set., 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>. Acesso 24/02/2023.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito et al. Práticas dos Professores Alfabetizadores na EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?. **Revista Educação em Revista**, V. 29, N. 03, p. 177-198, Belo Horizonte, set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TnQ6FtmgHz6qtq3bKc3VyTq/?lang=pt>. Acesso 14/02/2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 20/04/2021.

FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado** 22/02/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo: Biblioteca Depositária: JALMAR.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação** 01/01/2009 272 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A Autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. In: EDUCERE: Congresso Nacional De Educação (Anais), p. 14968- 14983, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/49880353-A-autoavaliacao-como-ferramenta-de-avaliacao-formativa-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.html>. Acesso: 03/01/2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso 02/09/2020.

GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, Cláudia da M. D.; VALLE, Luiza E. L. R. do; MATTO, M. José V. M. (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre, Editora Penso, 2015.

GIACON, Beatriz Di Marco. **Caminho para se repensar a formação de professores: síndrome de Burnout** 01/08/2001 150 f. Mestrado em Educação (Currículo). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: Biblioteca Depositária: PUC/SP.

GOTO, Tommy; HOLANDA, Adriano Furtado; COSTA, Ileno Izidio da. Fenomenologia Transcendental e a Psicologia Fenomenológica de Edmund Hursserl. **Revista do Nufen**. V.10, N. 3, set./dez., Belém, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912018000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 14/07/2020.

HOÇA, Liliamar. Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1435-1453, set./dez., 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7325>>. Acesso 03/05/2020.

HOÇA, Liliamar. Elementos que Entrelaçam o Processo de Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 32, maio/ago., 2019. Disponível

em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1663> . Acesso 21/09/2021.

HOÇA, Liliamar. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras'** 24/02/2017 217 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulim; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Professores Alfabetizadores: estudos sobre elementos do desenvolvimento profissional. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 16, n. 50, p. 937-965, Curitiba, out./dez. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2896>>. Acesso: 04/08/2020.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-Estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o Bem-Estar Docente: uma lição de síntese**. Porto: Edições ASA, 2002.

JESUS, Saul Neves de. **Professor Sem Stress: realização e bem-estar Docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Ji-PARANÁ. **Lei Municipal de Ji-Paraná n. 1337: Sistema Municipal de Ensino do Município de Ji-Paraná**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, 27 de setembro de 2004. Disponível em: <http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/index.php?link=aplicacoes/publicacao/frmpublicacao&grupo=&nomeaplicacao=publicacao>. Acesso: 14/02/2022.

Ji-PARANÁ. Lei Municipal de Ji-Paraná N. 1535/2006 que regulamenta o pagamento de Gratificação aos professores da rede municipal de educação de Ji-Paraná. **DOE - Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho: DOE, 23/out./2006. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/diarios-antigos/2006-10-23.pdf> Acesso 07/12/2020.

Ji-PARANÁ. **Lei Municipal de Ji-Paraná n. 1715**. Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, 18 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/index.php?link=aplicacoes/publicacao/frmpublicacao&grupo=&nomeaplicacao=publicacao>. Acesso: 14/02/2022.

Ji-PARANÁ. Lei Municipal de Ji-Paraná N. 1716 de dezembro de 2007. Introduz modificações na Lei Municipal nº 1535 de 26 de setembro de 2006. **Câmara Municipal de Ji-Paraná**, 2007. Disponível em: http://187.4.114.154:5659/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=003904&extencao=PDF Acesso 01/12/2020.

JI-PARANÁ. **Lei Municipal de Ji-Paraná N. 2838: Plano Municipal de Educação – PME.** Diário Oficial do Município de Ji-Paraná. Ji-Paraná, 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://domjp.com.br/pdf/2015-07-06.pdf>. Acesso 14/02/2022.

JI-PARANÁ. **Resolução n. 033/2012-CME/PMJP/RO: Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.** Conselho Municipal de Educação, 12 de julho de 2019. Disponível em: <http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/index.php?link=aplicacoes/publicacao/frmpublicacao&grupo=&nomeaplicacao=publicacao>. Acesso: 14/02/2022.

JI-PARANÁ. **Resolução n. 105/2019-CME/PMJP/RO: Sistema de Avaliação das Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.** Conselho Municipal de Educação, 18 de abril de 2019. Disponível em: <http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/index.php?link=aplicacoes/publicacao/frmpublicacao&grupo=&nomeaplicacao=publicacao>. Acesso: 14/02/2022.

JOIVCHELOVICTH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2013.

LAPO, Flavinês Rebolo. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho.** 2005. Tese (Doutorado em educação) - universidade de São Paulo, São Paulo: Biblioteca Depositária - FEUSP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001444643>. Acesso: 21/01/2020.

LEITE, A. P. T. T.; GONÇALVES, S. M. M. O Trabalho pode ser Prazeroso: contribuições da psicologia positiva. **Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/320.%20o%20trabalho%20pode%20ser%20prazeroso.pdf. Acesso 12/jul./2020.

LIMA, Yuska; ABADÉ, Flávia Lemos. A oficina de intervenção psicossocial como estratégia de formação e articulação no trabalho com educadoras no contexto da pesquisa-ação. In: **XV Encontro Nacional da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social (ANAIS).** ISSN 1981-4321. Maceió, 30/out. à 02/nov. de 2009. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/381.%20a%20oficina%20de%20interven%C7%C3o%20psicossocial%20como%20estrat%C9gia%20de%20forma%C7%C3o.pdf. Acesso: 07/02/2023.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e Trabalho: uma abordagem Psicossomática.** São Paulo: Atlas, 1999.

LINHARES, Elisangela Vieira. **Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras.** 01/06/2006 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI.

LIVRAMENTO, Renata. Resiliência, Psicologia Positiva e Crescimento Pós-Traumático. In: CORRÊA, Andréa Peres (Org.). **Psicologia Positiva: teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações.** São Paulo: Editora Leader, 2016.

MACEDO, Cibele Vaz de; ANDRADE, Regina Glória Nunes. Imagem de si e Autoestima: A construção da Subjetividade no Grupo Operativo. **Revista Psicologia em Pesquisa.** UFJF, N.º 6, V. 01, Jan./jun., 2012. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472012000100010.

Acesso: 24/02/2022.

MACENA, Pabliane Lemes. **A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente'** 19/12/2014 169 f. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande :Biblioteca Depositária: UEMS.

MACHADO, Larissa Araujo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras'** 27/08/2014 132 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia: Biblioteca Depositária: BC – UFG.

MALACRIDA, Vanessa Ananias. **Ser professor no contexto do Século XXI: representações sociais de professores'** 01/08/2012 184 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, N.08, p.7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso 04/08/2020.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-Estar dos Professores:** competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Soraia Nunes. **Formação de professores felizes: evitando a síndrome de Burnout'** 01/04/2007 104 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá: Biblioteca Depositária: BCE.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Revista Argumentos Pró-Educação**. V.1, N. 2, p.173-192, maio-ago. Pouso Alegre, 2016.

Disponível em:

<<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/89/92>>. Acesso em 25/06/2020.

MARTINS, Vera. **Seja Assertivo** - como ser direto, objetivo e fazer o que tem que ser feito: como construir relacionamentos saudáveis usando a assertividade. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

MEDEIROS, Fernanda A. A empatia como Recurso Facilitador das Relações Humanas. In: CORRÊA, Andréa Peres (Org.). **Psicologia Positiva:** teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações. São Paulo: Editora Leader, 2016.

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional'** 01/12/2011 116 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: PUCRS.

MENEZES, Catia Soares Madaleno. **Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas'** 20/05/2016 118 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba: Biblioteca Depositária: UEMS.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MIRANDA, Margarete Parreira. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação**' 01/02/2010 240 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n.1, p.101-116, jan./abr., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso 29/06/2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso: 22/04/2020.

NETTO, Renata Gomes. Mindfulness e Psicologia Positiva. In: CORRÊA, Andréa Peres (Org.). **Psicologia Positiva: teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: **Cadernos de Pesquisas em Administração**, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; BOCK, Ana Mercês Bahia. A formação docente e a finalidade do trabalho educacional. **Revista Educação em Foco**. A.18, n.26, p.95-112, dez/2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341837990_A_formacao_docente_e_a_finalidade_do_trabalho_educacional_La_formacion_docente_y_la_finalidad_del_trabajo_educacional>. Acesso 04/08/2020.

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. p. 11-34. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. p. 217-233. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão. **Revista de Educación**. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009por.pdf?documentId=0901e72b81234821>. Acesso 25/mar./2014.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: ausência de diretrizes ou uma política anunciada?. p. 257-271. In: PINHO, S. Z. de. (Org.) **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **Formação de professores: identidade e "mal-estar docente"** 01/08/2005 150 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Presidente Prudente, Presidente Prudente: Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise de profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em questão**. Natal, v.46, n. 32, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso: 11/08/2020.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista Educação Pública**. V. 25, N. 60, p. 631-659. Cuiabá, set./dez. 2016. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/3239/9d01095bd109f694abd9a93746f0621dc8b9.pdf?_ga=2.52060265.1781118523.1589209366-2029731132.1585149476. Acesso: 11/05/2020.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador'** 01/05/2011 121 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador: Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira.

PEREIRA, Peter Paul; Rebolo, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, v. 22, n. 46, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1091>. Acesso: 08/02/2023.

PICADO, Luís. Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Revista Psicologia: o portal do psicólogo**. 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso: 20/maio/ 2020.

POLETTI, Michele. Resiliência: Um processo psicológico dinâmico. Entrevista concedida. **IHU On-line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, 29 de outubro de 2007, edição 241, ISSN 1981-8793. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1425-michele-poletto>. Acesso 09/11/2022.

PORTELLA, Mônica. **Aplicações da Psicologia Positiva: da prevenção das doenças mentais à potencialização de uma vida feliz**. p. 9-17. In: Anais do 1º Simpósio Latino Brasileiro de Psicologia Positiva. 2018. Disponível em: <https://psimais.com.br/wp-content/uploads/sites/2/2018/01/Artigo-M%C3%B4nica-Simp%C3%B3sio.pdf>. Acesso 04/07/2020.

PORTELLA, Mônica. **Caderno de Exercícios em Psicologia Positiva: Cultivar Emoções Positivas**. Volume 5. Rio de Janeiro: Psi+ - Instituto Internacional de Psicologia Positiva, 2017.

POTT, Francielle Priscyla. **Avaliação e gestão da alfabetização: usos da provinha Brasil no município de Dourados-MS'** 25/04/2013 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.

REBOLO, Flavinês. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXERIA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

REBOLO, Flavinês.; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez., 2014. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>. Acesso: 21/01/2021.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-Estar Docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 50, N. 176, p. 444-460, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n176/1980-5314-cp-50-176-444.pdf>. Acesso: 21/01/2020.

REBOLO, Flavinês; MENDES, Eliane Teixeira Barbosa; ARISTIMUNHA, Gisele dos Santos. Formação Continuada e o bem-estar docente: um programa de promoção do bem-estar para professores de uma escola pública de Campo Grande, MS. In: NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; LACERDA, Léia Teixeira. (Orgs.). **Das Novelas de Formação à Autonomia Docente: entre diversidades, pesquisas e descobertas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

REBOLO, Flavinês; NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade. **Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. N. 29, p. 109-120. Campo Grande, Jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/143/70>>. Acesso: 15/ago./2019.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. **Coração de Professor: os (des) encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica'** 01/10/2005 344 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador: Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **O que muda, quando tudo muda? Uma análise sobre a organização do trabalho de professores alfabetizadores'** 22/02/2013 210 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unicamp.

RODRIGUES, Ana Paula. **O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores'** 02/12/2015 122 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba: Biblioteca Depositária: BSo-UFSCar.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, Curitiba, set./dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso: 14/02/2022.

SALA, José Javier San Martin. Psicologia e Fenomenologia. **Revista Nufen**. V. 10, N. 3, set./dez., Belém, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912018000300002>. Acesso 16/07/2020.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. **Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente: Construção Profissional e Cuidar de Si**. 11/01/2008 125 f. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima'** 16/07/2014 199 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

- SANTIAGO, Jonatas Silva. **Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral'** 14/06/2019 103 f. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: Biblioteca Depositária: Universidade do Estado da Bahia.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.
- SCARAMUZZA, Simone Alves. **O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO'** 26/02/2015 167 f. Mestrado em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: Biblioteca Depositária: Pe. Feliz Zavattaro.
- SCHUTZE, Fritz. Análise sociológica e lingüística de narrativas. Dossiê: Narrativas. **Revista Civitas**. V. 14, N.2, p. e11-e52. Porto Alegre, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17117/11469>
Acesso: 11/05/2020.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antonio dos. Psicologia Positiva e os Instrumentos de Avaliação no Contexto Brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. N. 23, V. 3, p. 440-448, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300004>.
Acesso 10/07/2020.
- SELIGAN, Martin. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade Autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- SILVA, Renata Santos da. **Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia'** 09/01/2017 75 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.
- SILVA, Teresinha Gomes da. **O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras'** 01/06/2007 152 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SIMIONATO, Regina Bratfisch. **Dinâmicas de grupo para treinamento motivacional**. Campinas: Papirus, 2004.
- SNYDER, C. R.; LOPES, Shane J. **Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, Tatiana Palamini. **O trabalho docente e os programas de formação continua para professores alfabetizadores'** 27/04/2015 105 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus " Taquaral.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas.

Revista Psicologia e Sociedade, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wrfMHbjhHNppX7Lppk8DMNJ/abstract/?lang=pt>. Acesso: 08/02/2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O Mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. V. X, N. 3, p. 865-885, Fortaleza, set., 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300008#:~:text=O%20mal%20Destar%20docente%20%C3%A9,exaust%C3%A3o%20do%20que%20outros%20profissionais. Acesso: 09/11/2022.

TOLFO, Silvia Regina Basseto. **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas'** 30/06/2017 154 f. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM.

URMERSBACH, Regina. **Os meandros do processo de alfabetização e a incidência da exclusão escolar: um estudo em escolas municipais de são leopoldo'** 01/07/2007 204 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale Do Rio dos Sinos, São Leopoldo: Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

VIDAL, Mirinalia Lemos Gonçalves. A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no contexto da pandemia. **Revista Interações**, V. 16, N. 54, p. 94-105, 2020.

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21073>. Acesso: 03/01/2023.

WANDSCHEER, Marli Ferreira. **Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor'** 01/07/2012 141 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba: Biblioteca Depositária: DIS 370 W245a 2012 Biblioteca Joaçaba.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**. V. 8, N. especial, Maringá, p. 75-84, 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/8NB6nkqmK49dWHJYbqXLFDDB/abstract/?lang=pt> . Acesso: 09/11/2022.

ZACCHI, Marlucey Silveira de Souza. **Professores (as): trabalho, vida e saúde'** 01/03/2004 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Biblioteca Depositária: B.U.

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre'** 01/01/2012 152 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

ZALLA, Tatiana Vilela. **Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integralidade'** 16/12/2015 81 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de

formadores. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP - Campus Monte Alegre.

ZAMBON, Everton. **Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado**' 07/01/2014 132 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

ANEXO

ANEXO A

ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE

Atribua notas para os aspectos citados abaixo, relacionados ao seu trabalho.
Considere, para responder, o seu grau de satisfação com esses aspectos.

Legenda:

1	2	3	4	5
muito insatisfeito(a)	insatisfeito(a)	neutro	satisfeito(a)	muito satisfeito(a)

01	Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
02	Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
03	Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
04	Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
05	Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
06	Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
07	Ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
08	Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
09	Salário	1	2	3	4	5
10	Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
11	Benefícios (materiais e não materiais)	1	2	3	4	5
12	Autonomia	1	2	3	4	5
13	Uso da criatividade	1	2	3	4	5
14	Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
15	Repercussão/aceitação de suas idéias	1	2	3	4	5
16	Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
17	Direitos garantidos	1	2	3	4	5
18	Privacidade/Vida pessoal preservada	1	2	3	4	5
19	Horários previsíveis	1	2	3	4	5
20	Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
21	Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
22	Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
23	Estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
24	Plano de carreira	1	2	3	4	5
25	Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
26	Ausência de preconceitos	1	2	3	4	5
27	Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
28	Relações hierárquicas	1	2	3	4	5
29	Apoio socioemocional	1	2	3	4	5
30	Conhecimento das metas da escola	1	2	3	4	5
31	Participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias	1	2	3	4	5
32	Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
33	Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
34	Imagem interna da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
35	Imagem externa da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
36	Responsabilidade comunitária / social da escola	1	2	3	4	5
37	Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5

APÊNDICES

APENDICE A

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Pesquisa: “**PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE**”

Doutoranda/Pesquisadora: Simone Alves Scaramuzza

Prezados Professores,

Estamos realizando uma pesquisa sobre um programa de intervenção na formação continuada direcionado para a promoção do Bem-Estar dos Professores alfabetizadores que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. Para dar continuidade ao trabalho que vem sendo realizado, precisamos de alguns dados. Gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de responder este questionário, não havendo necessidade de se identificar. Suas respostas serão de fundamental importância para a pesquisa. Caso queira participar etapa da pesquisa que será realizada através da implementação do programa de intervenção, preencha os dados ao final do questionário.

Contando com sua participação, desde já agradecemos.

QUESTIONÁRIO SÓCIOPROFISSIONAL

Dados Pessoais					
Idade:	_____anos				
Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Gênero		
Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Solteiro	<input type="checkbox"/> Casado/a	<input type="checkbox"/> Divorciado/a	<input type="checkbox"/> Viúvo/a	
Formação:	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado
Graduação em:	_____				
Mestrado em:	_____		Doutorado em:	_____	
Tempo de Magistério:	_____anos		Tempo de atuação em turmas de alfabetização	_____anos	
Turma em que atua	_____				
Situação Funcional:	<input type="checkbox"/> Concursado/Efetivo	<input type="checkbox"/> Substituto/Eventual	<input type="checkbox"/> CLT	<input type="checkbox"/> outro. _____	
Número de Escolas em que trabalha:	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03 ou mais		
Jornada de trabalho:	<input type="checkbox"/> Parcial/20h	<input type="checkbox"/> Parcial/25h	<input type="checkbox"/> Parcial/30h.	<input type="checkbox"/> Integral/40h	<input type="checkbox"/> Mais de 40h _____
Quantidade de contratos de trabalho:	<input type="checkbox"/> 01	<input type="checkbox"/> 02	<input type="checkbox"/> 03 ou mais		



APÊNDICE B

ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA

- 1- O que fez você optar pela docência? Como foi o seu ingresso na docência?
- 2- O que você tem a falar sobre o seu processo de formação? (graduação e formação continuada)
- 3- Você poderia me falar de quando você iniciou a docência?
- 4- Fale como foi o início do trabalho com turmas de alfabetização.
- 5- Como você descreve o trabalho com turmas de alfabetização?
- 6- Como você percebe a sua prática educativa no contexto de turmas de alfabetização?
- 7- Quais são suas dificuldades na atuação profissional?
- 8- Você é uma pessoa que se considera feliz? O que te faz feliz na sua vida profissional? E na vida em geral?
- 9- Como você avalia o Programa de formação continuada para a promoção do bem-estar docente?
- 10- Ele contribuiu para ampliar sua percepção sobre bem-estar docente com o trabalho?

APÊNDICE C

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR
DOCENTE: PROFABEM - UM PROGRAMA REALIZADO COM
PROFESSORES ALFABETIZADORES**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2022

PRIMEIRA OFICINA PEDAGÓGICA: Apresentação do projeto de pesquisa e identificação dos fatores de insatisfação no trabalho dos docentes alfabetizadores.

(1) Atividade de acolhimento

Música “Boas Vindas” de Caetano Veloso

Sua mãe e eu
 Seu irmão e eu
 E a mãe do seu irmão
 Minha mãe e eu
 Meus irmãos e eu
 E os pais da sua mãe
 Sua mãe e eu
 Seu irmão e eu
 E a mãe do seu irmão
 Minha mãe e eu
 Meus irmãos e eu
 E os pais da sua mãe
 E a irmã da sua mãe
 Lhe damos as boas-vindas
 Boas-vindas, boas-vindas
 Venha conhecer a vida
 Eu digo que ela é gostosa
 Tem o sol e tem a lua
 Tem o medo e tem a rosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Tem a noite e tem o dia
 A poesia e tem a prosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Tem a morte e tem o amor
 E tem o morte e tem a gloria

Eu digo que ela é gostosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Sua mãe e eu
 Seu irmão e eu
 E o irmão da sua mãe
 E a irmã da sua mãe
 Lhe damos as boas-vindas
 Boas-vindas, boas-vindas
 Venha conhecer a vida
 Eu digo que ela é gostosa
 Tem o sol e tem a lua
 Tem o medo e tem a rosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Tem a noite e tem o dia
 A poesia e tem a prosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Tem a morte e tem o amor
 E tem o mote e tem a glosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Eu digo que ela é gostosa
 Sua mãe e eu
 Seu irmão e eu
 E o irmão da sua mãe

Entende-se que esta música contribui para pensar as relações e avaliações que são mantidas e suas implicações com o bem-estar.

(2) Colóquio

Trata-se de uma atividade direcionada para explanação teórica sobre a o processo dinâmico de constituição do bem-estar e sobre os fatores correlacionados a promoção do bem-estar. Tem por finalidade discutir e refletir sobre o campo teórico do bem-estar docente e sobre os fatores de satisfação com o trabalho dos professores. Deve ser iniciado após a atividade de acolhimento, com uma reflexão sobre a vida a partir das seguintes questões: A vida pode ser vivida em felicidade plena? A partir do questionamento e reflexão junto aos professores, iniciar a apresentação da finalidade da pesquisa e dos objetivos, bem como uma apresentação do conceito de bem-estar docente.

(3) O exercício “Curtograma”

Proposto por Portella (2017) o exercício tem por finalidade, auxiliar aos docentes no mapeamento das atividades que podem promover e cultivar emoções positivas que ajudam na constituição do bem-estar, bem como, instigar o aumento da frequência destas atividades relacionadas as emoções positivas e diminuição da frequência das atividades relacionadas as emoções negativas que minimizam o bem-estar. Como instruções, Portella (2017) aponta:

- 1) Preencher o quadro abaixo listando no 1º quadrante as atividades que gosta e faz, no 2º as que gosta e não faz, no 3º quadrante listar o que faz e não gosta e no 4º o que não gosta e não faz.
- 2) Uma vez listadas as atividades, a pessoa deve procurar aumentar a frequência das atividades que gosta e não faz no seu cotidiano, bem como diminuir as atividades que faz e não gosta (quando possível) (PORTELLA, 2017, p.12)

O quadro proposto pela autora é:

	GOSTO	NÃO GOSTO
FAÇO		
NÃO FAÇO		

Fonte: Elaborado por Portella (2017, p.12)

Considerando o exercício proposto por Portella (2017), destaca-se que foi solicitado uma reflexão dos docentes tanto com relação as atividades da vida em geral como com o trabalho. Para isso, foi solicitado que preenchessem dois quadros, sendo uma para as atividades da vida em geral e outro para as atividades com o trabalho. A atividade foi entregue de forma impressa para que os docentes pudessem responder. Após realizarem a atividade, foi

solicitado para que se quisessem apontassem as dificuldades para realizar a atividade, bem como, sobre como se sentiram ao realizar a atividade.

(4) Questionário socioprofissional

O instrumento é constituído de perguntas fechadas e abertas e tem por objetivo identificar qual o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes participantes da pesquisa e sua percepção de felicidade com a vida e com o trabalho alfabetizador. Foi entregue de forma física (impresso em papel A4) para que os docentes pudessem responder.

(5) Escala de Bem-Estar Docente (EBED)

Conforme já descrito no capítulo 1, o instrumento é composto por 37 variáveis que compõem a dimensão objetiva do trabalho e tem por objetivo identificar, no início do programa, quais fatores são percebidos como satisfatórios e quais são insatisfatórios no processo de constituição do bem-estar dos professores. A aplicação do instrumento foi realizada junto aos docentes de forma física (impresso em papel A4).

(6) Dinâmica de Encerramento

Como dinâmica de finalização da oficina pedagógica, foi realizada a leitura do texto “A trajetória do campeão” proposta por Simionato (2006) que diz

Para o homem de grande visão, recolher o lixo das ruas não incomoda, pois ele sabe que isso faz parte da tarefa de tornar o planeta mais belo. Enquanto para o homem de pouca visão, tornar o planeta mais belo não fascina, pois ele sabe que esse desejo traz consigo o trabalho de recolher lixo dos caminhos.

Para criar um mundo onde as realizações sejam obras do coração, existe um caminho de desafios.

A única maneira de ser superado com tranquilidade é olharmos para o objetivo, e não para os obstáculos (SIMIONATO, 2006, p. 112)

Este texto contribui com a reflexão de que o bem-estar não é um produto final pronto que se pode ser comprado, mas sim, resultante de um processo de avaliação e de superação aos obstáculos. Assim, a partir do referencial teórico abordado e da leitura do texto, é possível refletir junto com os professores participantes da oficina pedagógica, qual a grandeza da profissão docente alfabetizador, quais os desafios e como se sentem realizando a atividade docente.

SEGUNDA OFICINA PEDAGÓGICA: O conceito de estresse, as implicações para a saúde dos professores e as estratégias de enfrentamento para as situações estressoras.

(1) Atividade de Acolhimento

Música “Tocando em Frente” de Almir Sater. A referida música, tem por letra:

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei
 Conhecer as manhãs e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 E ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro
 Levando a boiada
 Eu vou tocando os dias
 Pela longa estrada, eu vou
 Estrada eu sou
 Conhecer as manhãs e as
 manhãs

O sabor das massas e das
 maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Todo mundo ama um dia
 Todo mundo chora
 Um dia a gente chega
 E no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz
 Conhecer as manhãs e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz

Composta por Almir Sater e Renato Teixeira, essa canção contribui para refletir sobre a vida, as dificuldades e as superações e adaptações que são necessárias para vivenciar o bem-estar. Assim, essa música foi tocada por entender que ela inspira reflexões sobre que estratégias podem ser tomadas para superar as dificuldades vivenciadas cotidianamente. São questões importantes para refletir: qual a importância de conhecer os próprios limites? Que dificuldades podemos encontrar nos “caminhos” percorridos no trabalho? Quais são as estratégias para superar as dificuldades encontradas?

(1) Colóquio

Esta atividade destina-se a explanação teórica sobre a temática do estresse, as implicações para a saúde dos professores e as estratégias de enfrentamento para as situações estressoras. Foi iniciado após a atividade de acolhimento.

(2) Atividade Roda de Conversa

Após a realização do colóquio, foi realizada a atividade de roda de conversa com o grupo para discutir e elaborar, com o grupo, estratégias de enfrentamento (*coping*) para as situações estressoras (JESUS, 1998; 2006; 2002; 2007). Para isso, foi disponibilizado de forma impressa algumas questões para que os docentes pudessem refletir sobre: Quais situações são provedoras de situações de estresse no contexto da atividade docente alfabetizadora? Como você se sente ao vivenciar essas situações? O que tem feito para resolver e/ou superar essas situações adversas (que estratégias/attitudes podem ser tomadas)? Você consegue superar essas situações? O que ainda não fez e que ainda poderia tentar para conseguir a superação? Após destinar um tempo para a reflexão e resposta dos docentes, foi destinado um tempo para que eles pudessem dialogar e expor suas reflexões, conforme o modelo abaixo.

<p>Nome: _____</p> <p style="text-align: center;">Vamos Refletir...</p> <p>Quais situações são provedoras de situações de estresse no contexto da atividade docente alfabetizadora?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Como você se sente ao vivenciar essas situações?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que tem feito para resolver e/ou superar essas situações adversas (que estratégias/attitudes podem ser tomadas)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Você consegue superar essas situações?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que ainda não fez e que ainda poderia tentar para conseguir a superação?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Jesus (1998) infere que este exercício é uma possibilidade de formulação de estratégias de enfrentamento para situações adversas que podem ser tomadas tanto no âmbito profissional, quanto na vida pessoal do docente. Entretanto, é preciso ressaltar que nem todas as estratégias de enfrentamento podem ser tomadas pelos professores, isso porque, algumas não dependem da possibilidade ou habilidade de resolução dos professores, mas também de demandas externas a função docente, tais como, medidas político-administrativas dos gestores educacionais, bem como, governamentais.

(4) Dinâmica de Encerramento

Após roda de conversa, foi realizada a dinâmica de grupo com a leitura do texto “Por que as pessoas sofrem” de Marco Antonio Spinelli proposta por Simionato (2006, p. 61).

- Vó, por que as pessoas sofrem?
- Como é que é?
- Por que as “pessoas grandes” vivem bravas, irritadas, sempre preocupadas com alguma coisa?
- Bem, minha filha, muitas vezes por que elas foram ensinadas a viver assim.
- (silêncio)
- Vó...
- Oi...
- Como é que as pessoas podem ser ensinadas a viver mal?
- É que elas não percebem que foram ensinadas a ser infelizes, e não conseguem mudar o que as torna assim. Você está entendendo, não é, meu amor? Você lembra da história do patinho feio?
- Lembro.
- Então, o patinho se considerava feio porque era diferente de todo mundo. Isso o deixava muito perturbado, tão infeliz que um dia ele resolveu ir embora viver sozinho. Só que o lago que ele procurou para nadar tinha congelado, estava muito frio. Quando ele olhou para o seu reflexo no lago, percebeu que ele era, na verdade, um maravilhoso cisne. E assim se juntou aos seus iguais e viveu feliz para sempre.
- (mais silêncio...)
- O que isso tem a ver com a tristeza das pessoas?
- Bem, quando nascemos, somos separados da nossa “natureza-cisne”. Ficamos como patinhos, tentando caber no que os outros dizem que está certo. Então, passamos muito tempo tentando virar patos.
- É por isso que as pessoas grandes estão sempre irritadas?
- Isso! Viu como você é espeta?
- Então é só a gente perceber que é cisne que dá tudo certo?
- (A avó engasgou...)
- O que foi, vovó?
- Na verdade, minha filha, encontrar o nosso verdadeiro espelho não é tão fácil assim. Você lembra o que o patinho precisava fazer para se enxergar?
- O quê?
- Ele primeiro precisava parar de tentar ser um pato. Isso significa parar de tentar ser quem a gente não é. Depois, ele aceitou ficar um tempo sozinho para se encontrar.
- Por isso ele passou muito frio, não é, vovó?
- Passou frio e ficou sozinho no inverno.
- Por isso o papai anda tão sozinho e bravo?
- Como é, minha filha?
- Meu pai está sempre bravo, sempre quieto com a música e a televisão dele. Outro dia ele estava chorando no banheiro...
- (Ficaram em silêncio por algum tempo...)
- Vó, o papai é um cisne que pensa que é um pato?
- Nós todos somos, querida.
- Ele vai descobrir que ele é, de verdade?
- Vai, minha filha, vai. Mas, quando estamos no inverno, não podemos desistir, nem esperar que o espelho venha até nós. Temos que procurar ajuda até encontrarmos.
- E aí viramos cisnes?
- Nós já somos cisnes. Apenas deixamos que o cisne venha para fora e tenha espaço para viver.
- (a menina deu um pulo da cadeira.)
- Aonde vai?
- Vou contar para o papai o cisne bonito que ele é. A boa avó apenas sorriu... (SIMIONATO, 2006, p.61-62)

A leitura do texto proposto contribui para a reflexão sobre questões que implicam na forma como as pessoas percebem a avaliação que fazem da vida no geral e com o trabalho.

Dentre as reflexões possíveis propostas por Simionato (2006), destaca-se: Permitir-se viver alegre é possível? É Possível conservar em nós pensamentos positivos e bons? Conseguimos externar nossa alegria e felicidade? Nos deixamos influenciar por fatores externos desagradáveis? Conseguimos valorizar o momento presente, valendo-nos das experiências do passado?

(5) Atividade de Feedback

A partir das reflexões que serão produzidas, foi realizada a atividade de Feedback dos resultados encontrados com a aplicação do EBED sobre os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho por meio de apresentação/exposição. Os dados da atividade de Feedback foram extraídos da Escala de Bem-Estar Docente respondidos na primeira oficina pedagógica.

TERCEIRA OFICINA PEDAGÓGICA: As forças pessoais: percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima.

(1) Dinâmica de Acolhimento “Sugestão A”.

Consiste em uma atividade direcionada a uma mensagem de acolhimento aos docentes. Trata-se de uma dinâmica proposta por Simionato (2006, p. 111). Para o desenvolvimento da atividade foi necessário como material, um cartaz em papel colorido e um espelho. O cartaz foi fixado na porta de recepção da sala onde ocorreu a formação e continha a seguinte mensagem:

Existe alguém que poderá fazê-lo imensamente feliz.

Que tal conhecer essa pessoa mais intimamente?

Para começar, olhe no espelho.

Sorria, e diga: Olá!

Destaca-se que junto ao cartaz, foi fixado um espelho pequeno para que os docentes possudessem observar-se. A atividade de acolhida tem por finalidade entender qual a percepção de imagem os docentes fazem de si mesmo e como isto influi sobre seu bem-estar.

(2) O colóquio.

Tem por finalidade contribuir com a reflexão dos docentes sobre as forças pessoais na perspectiva da Percepção de si, autoconceito, autoimagem e autoestima. A atividade foi realizada por meio de apresentação da temática. Utilizou-se como recursos de mídia Datashow e caixa de som.

(3) A atividade “Descobrimdo-se”

Inspirada na proposta de Snyder e Lopes (2009, p. 72), a dinâmica tem por objetivo, desenvolver o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima; falar de si mesmo. Para o desenvolvimento desta dinâmica, foi elaborado um cartão contendo uma fotografia impressa e espaço para que os docentes possam descrever 6 aspectos negativos e 6 aspectos positivos que possuem, conforme o modelo abaixo.

Modelo de cartão desenvolvido para a atividade proposta. Nome/Codnome: _____	
DESCOBRINDO-SE	
Observe sua fotografia. 	Descreva 6 aspectos negativos que você possui: _____ _____ _____
	Descreva 6 aspectos positivas que você possui: _____ _____ _____
	Os aspectos negativos influenciam no seu trabalho? _____ _____ _____
	Os aspectos positivos influenciam no seu trabalho? _____ _____ _____

Fonte: Elaborado pela autora a partir da atividade proposta por Snyder e Lopes (2009, p. 72)

Foi entregue para cada docente um cartão contendo sua própria fotografia para que possam refletir e descrever sobre os aspectos positivos e negativos que possuem relacionados as qualidades pessoais. A atividade “Descobrimo-se” é uma possibilidade que inspirada na proposição de Snyder e Lopes (2009) que permite aos docentes, identificar suas as crenças e valores individuais no que se refere a forma como os docentes percebem a si mesmos, a sua autoestima, a sensação de incapacidade, a insegurança, a depreciação da imagem profissional e pessoal dos educadores. Foi destinado um tempo de 10 minutos para realizem o exercício.

Após, foi solicitado que cada docentes que apontem como se sentiram ao realizar o exercício. Para isso, foram levantadas as seguintes questões: você teve dificuldades para descrever seus aspectos negativos? Você teve dificuldades para descrever seus aspectos positivos (qualidades)? Você sente que é difícil se autoavaliar positivamente ou negativamente? Porque?

(4) Dinâmica Bilhete

A realização da dinâmica “Bilhete” que envolve a escrita de um bilhete, por cada professor participante, para um amigo contando como se sente ao realizar seu trabalho. A dinâmica “Bilhete” é uma atividade que envolve a escrita de um bilhete destinada a si mesmo como se fosse para um amigo contando como o docente se sente ao realizar seu trabalho. Foi solicitado de cada docente que destacasse 10 emoções/sentimentos que ele tem vivenciado na sua atividade profissional, descrevendo tanto as dificuldades e quantos os sentimentos positivos ao conseguir superar as dificuldades.

Para a realização desta atividade foram necessários os seguintes materiais: canetas esferográficas e papel sulfite A4, envelopes e adesivos para lacrar os envelopes. Após escrever o bilhete cada docente deverá inserir o bilhete em um envelope, identificar o envelope e lacrar para que a leitura seja realizada na última oficina pedagógica do programa de formação. A realização desta atividade propicia que sejam trabalhadas a percepção da imagem que cada docente faz de si e de seu trabalho, observando as forças pessoais. Após a realização desta atividade, foi solicitado que cada docente apresente como percebe o processo de avaliação que faz de si mesmo e do trabalho.

QUARTA OFICINA PEDAGÓGICA: Gratidão, Generosidade, Empatia e Resiliência

(1) Atividade de Acolhimento

Para a atividade de acolhimento utilizou-se a dinâmica “Aviõezinhos de Elogios” proposta por Simionato (2006). Esta dinâmica tem por finalidade, observar as características empáticas e generosas do grupo, discutir a importância do respeito às características de cada pessoa, bem como que o respeito é fundamental para o relacionamento e funcionamento positivo do grupo, estimular a manifestação de carinho e generosidade e refletir sobre a importância dessa atitude, estimular a autoestima da equipe, entre outras coisas.

Para a realização da dinâmica, Simionato (2006) aponta que é necessário a utilização dos seguintes materiais: folha de papel sulfite e caneta esferográfica para cada participante, Música “Lindo balão azul” de Guilherme Arantes e a utilização do texto “você é importante” de autor desconhecido. Como procedimentos, a autora descreve as seguintes etapas:

- a) Cada participante receberá uma caneta e uma folha de papel sulfite, na qual deverá escrever: “Eu, _____, sou...”
- b) Abaixo dessa frase, anotarão aproximadamente seis qualidades que julgarem possuir. Nesta etapa, o facilitador os incentivará, dizendo que eles podem escrever tudo de bom que pensam a respeito deles próprios, uma vez que ninguém saberá quem escreveu. Por isso, não devemos assinar seus nomes nas folhas a fim de não serem identificados.
- c) Quando terminarem, cada um fará um aviõezinho de dobradura com sua folha. Será explicado que quem não souber fazer avião poderá solicitar ajuda aos colegas.
- d) Concluída essa etapa, o facilitador pedirá que todos fiquem de pé e brinquem com os aviõezinhos ao som da música “Lindo balão azul”.
- e) Ao término da canção, cada participante pegará um aviõezinho para si (preferencialmente outro que não seja o seu) e todos formarão, sentados um círculo.
- f) Cada pessoa deverá abrir o aviõezinho que estiver segurando e ler seu conteúdo em voz alta, para o grupo todo, completando com o seu nome o espaço demarcado na linha. O facilitador incentivará os participantes a interiorizar as qualidades lidas, como forma de estimular a autoavaliação.
- g) Ao final da leitura de cada pessoa, o grupo todo deverá aplaudi-la.
- h) Posteriormente, será aberta a plenária para a discussão da dinâmica. Seu fechamento será com a leitura do texto “Você é importante”.

(SIMIONATO, 2006, p. 75-76)

A leitura do texto “Você é importante” de autor desconhecido deve ser realizada pelo facilitador.

Texto: Você é importante

1. Diga o nome das cinco pessoas mais ricas do mundo.

2. Fale o nome dos cinco últimos ganhadores do prêmio Nobel, aquele dado para personalidades que se destacaram na ciência, na economia, nos assuntos da paz.

3. Agora, diga o nome das cinco últimas misses Universo. Lembrou?

4. Dê agora o nome de dez ganhadores de medalha de ouro em Olimpíadas.

5. E, para terminar, cite os últimos 12 ganhadores do Oscar.

Como foi, lembrou de algum? Difícil, não?

E olhe que são pessoas famosas; não são anônimas, não!

Mas o aplauso morre, prêmios envelhecem, grandes acontecimentos são esquecidos.

Agora, tente este outro teste:

1. Escreva o nome dos professores de que você mais gostava.

2. Cite três amigos que ajudaram você em momentos difíceis.

3. Pense em cinco pessoas que lhe ensinaram alguma coisa valiosa.

4. Recorde pessoas que fizeram você se sentir amado e especial.

5. Pense em cinco pessoas com quem você gosta de estar.

Mais fácil esse teste, não?

Sabe qual é a moral da história?

“As pessoas que fazem a diferença na sua vida não são as que têm mais credenciais, dinheiro ou prêmios. São as que se importam com você!” (SIMIONATO, 2006, p. 78).

Para produzir as reflexões sobre a dinâmica, Simionato (2006) aponta que se faz necessário levantar na discussão alguns questionamentos: Houve alguma dificuldade em realizar a atividade sobre suas características pessoais?

✓ É mais comum e mais fácil para nós falarmos dos nossos defeitos ou das nossas qualidades?

✓ Como agimos com as pessoas do nosso convívio: estamos atentos para as qualidades delas e as elogiamos?

✓ Qual é a importância do “reforço positivo” para o ser humano?

✓ Costumamos julgar e rotular as pessoas pelas características negativas que elas manifestam, esquecendo-nos de suas qualidades?

✓ Estamos atentos aos aspectos positivos das outras pessoas, observando os detalhes que às vezes ficam embutidos em seus comportamentos? (SIMIONATO, 2006, p. 76-77)

(2) Colóquio

O colóquio tem por finalidade problematizar e produzir reflexões teóricas sobre a temática Gratidão, Generosidade e empatia. Foi realizado a partir de uma exposição sobre as principais questões teóricas referentes a temática.

(3) Exercício “Capitalizar Reveses”

O exercício “Capitalizar Reveses” é proposto por Portella (2018) e tem como finalidade, “criar explicações alternativas para reveses; desenvolver a resiliência através do trabalho cognitivo” (PORTELLA, 2018, p. 11). Para o desenvolvimento da atividade, foi solicitado que os docentes respondam perguntas entregues impressas em forma de um questionário aberto conforme modelo abaixo:

“Capitalizar Reveses”
Nome/Codiname: _____
a) Identifique um revés ou adversidade com o trabalho que realiza e escreva o mesmo a seguir:

b) Escreva como se sentiu e o que pensou sobre o problema ou adversidade. Coloque aqui seus pensamentos, sentimentos, etc. Procure não se censurar, o importante é colocar para fora seus principais sentimentos e pensamentos.

c) Agora, reflita e escreva aqui o que você aprendeu com esta adversidade.

d) Como está se sentindo? Forneça uma outra explicação para o fato.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da proposição de Portella (2018, p. 11).

(4) Exercício “Visita de Gratidão”

O Exercício “Visita de Gratidão” proposto por Seligman (2011, p. 41) consiste na proposição da escrita de uma carta a ser feita pelos docentes participantes da pesquisa para uma pessoa e ser entregue pessoalmente, conforme as orientações propostas

A carta deve ser concreta e ter cerca de trezentas palavras: seja específico sobre o que ela fez por você e como isso afetou sua vida. Informe-se sobre o que você está fazendo agora e mencione que se lembra frequentemente do que ela fez. Faça uma carta especial.

Uma vez que você tenha escrito esse testemunho, ligue para a pessoa e diga-lhe que gostaria de visita-la, mas seja vago sobre o propósito do encontro;

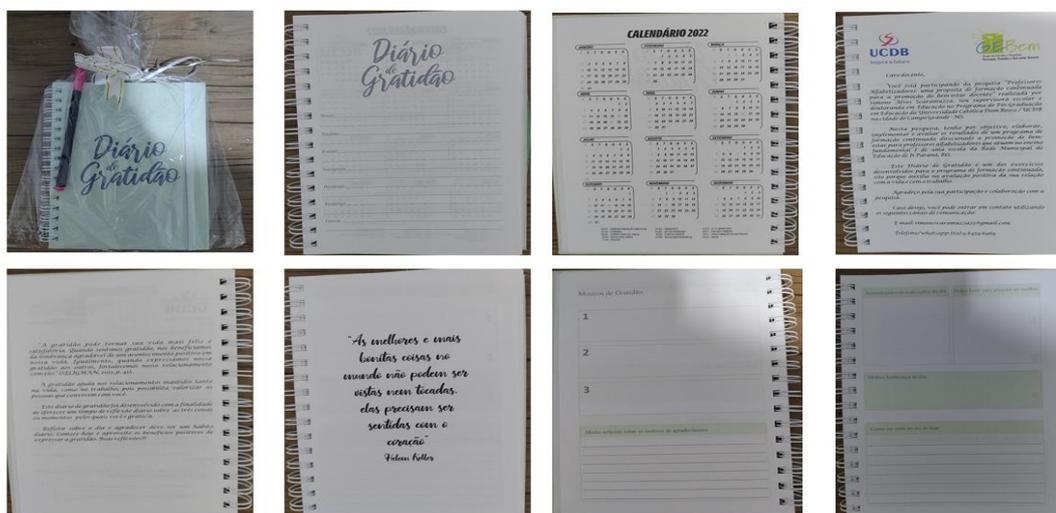
esse exercício é muito mais divertido quando é uma surpresa. Quando você encontrar com ela, leia a carta sem pressa. Observe as reações dela e as suas. Se ela o interromper enquanto você está lendo, diga que realmente gostaria que ela ouvisse até o final. Depois de terminar a leitura (cada palavra dela), discutam o conteúdo e seus sentimentos um pelo outro (SELIGMAN, 2011, p. 41-42)

Como recursos materiais, foram necessários caneta e papel pautado. Ao final do exercício, os docentes deverão expressar como se sentiram ao realizar o exercício. Para isso deve-se destinar um momento em oficina pedagógica posterior para que os docentes possam expor e refletir como se sentiram ao realizar a prática do exercício, expondo seus sentimentos ao realizarem a referida atividade entre outras coisas.

Segundo Seligman (2011) o exercício Visita da Gratidão é importante por propiciar mudanças positivas naqueles que o praticam, pois tem caráter transformador e pode aumentar o bem-estar no âmbito emocional, ou seja, “[...] aumento da satisfação com a vida e redução da depressão” (SELIGMAN, 2011, p. 44). Medeiros (2016) também destaca que o exercício Visita da Gratidão também atua como importante intervenção para o desenvolvimento da empatia, o que contribui na vivência de relacionamentos mais saudáveis e do bem-estar.

(5) Exercício “Diário de Gratidão”

O exercício “Diário da Gratidão” é uma atividade prática de reflexão sobre as vivências cotidianas. Para o exercício, foi oferecido aos docentes um caderno para registro diário da reflexão dos acontecimentos cotidianos, sendo destacados pelos docentes três motivos de agradecimento. O Caderno “Diário de Gratidão” foi desenvolvido para o programa de formação e impresso em gráfica local, conforme imagem ilustrativa abaixo.



Fonte: Imagens do Caderno “Diário de Gratidão” elaborado pela autora e desenvolvido e impresso por uma gráfica local.

O caderno “Diário de Gratidão” foi entregue aos docentes participantes juntamente com uma caneta ao final da oficina pedagógica para que pudessem realizar a atividade ao longo do programa de formação continuada. O exercício foi desenvolvido durante a execução do restante do programa. Ao final, foi realizada uma avaliação desta prática junto aos docentes na última oficina pedagógica do programa. A respeito do exercício diário da Gratidão, Snyder e Lopes (2009) inferem que

[...] Essas intervenções com vistas a aumentar a gratidão resultaram repetidamente em benefícios. Por exemplo, em comparação com as pessoas que registraram (eventos estressantes) neutros ou negativos em seus diários, os que escreviam diários de gratidão (ou seja, registravam eventos pelos quais eram gratos) eram superiores em termos

4. Da quantidade de exercício que faziam,
5. Do otimismo em relação à semana seguinte e
6. De se sentir bem em relação a suas vidas

(SNYDER; LOPES, 2009, p.248)

É importante destacar que as atividades de reflexão sobre a gratidão contribuem para com o processo de avaliação subjetiva do bem-estar com a vida e com o trabalho. No âmbito do trabalho docente, os exercícios Visita da Gratidão e Diário da Gratidão contribuem para aprimorar a compreensão empática nos relacionamentos profissionais, bem como, possibilitam a apreciação de pequenos atos positivos que são importantes no desenvolvimento profissional.

QUINTA OFICINA PEDAGÓGICA: Flow e Atenção Plena

(1) Atividade de Acolhimento

A atividade de acolhida envolve a leitura do Texto “A parte mais importante do corpo” de autor desconhecido é proposto por Simionato (2016). O texto é:

Quando eu era muito jovem, minha mãe me perguntou qual era a parte mais importante do corpo. Eu achava que o som era muito importante para nós, seres humanos, então eu disse:

- Os ouvidos, mãe.

E ela me falou:

Não. Muitas pessoas são surdas. Mas continue pensando sobre este assunto. Em outra oportunidade eu volto a lhe perguntar.

Algun tempo se passou, até que minha mãe repetiu a mesma pergunta. Desde que eu fizera a primeira tentativa de acertar, imaginava ter encontrado a resposta correta. Assim, dessa vez eu lhe disse:

- Mãe, a visão é muito importante para todos, então devem ser os olhos.

Ela me olhou e disse:

- Você está aprendendo rápido, mas a resposta ainda não está correta, porque há muitas pessoas que são cegas.

Dei mancada outra vez. Eu continuei minha busca por conhecimento ao longo do tempo e minha mãe me perguntou várias vezes e sempre a resposta era:

- Não mas você está ficando mais esperta a cada ano.

Então, um dia, meu avô morreu. Todos estavam tristes. Todos choravam. Até meu pai chorou. Eu me lembro bem, porque tinha sido apenas a segunda vez que eu o via chorar. Minha mãe olhou para mim quando fui dar o meu adeus final ao vovô. Ela me perguntou:

- Você já sabe qual é a parte mais importante do corpo?

Fiquei meio chocada por ela me fazer aquela pergunta naquele momento. Eu sempre achava que aquilo fosse apenas um jogo entre mim e ela. Percebendo que eu estava confusa, ela me disse:

- Esta pergunta é muito importante. Mostra que você viveu realmente a sua vida. Para cada parte do corpo que você citou no passado, eu lhe disse que estava errada e lhe dei um exemplo e uma justificativa. Mas hoje é o dia que você necessita aprender esta importante lição.

Ela me olhou de um jeito que somente uma mãe pode fazer. Eu vi lágrimas em seus olhos. Ela disse:
- Minha querida, a parte do corpo mais importante são os ombros.

Eu perguntei:

- Porque eles sustentam minha cabeça?

Não, é por que o ombro pode apoiar a cabeça de um amigo ou de alguém amado quando ele chora. Todos precisam de um ombro para chorar em algum momento de suas vidas. Eu espero que você tenha bastante amor e muitos amigos e que você tenha sempre um ombro para eles chorarem quando precisarem.

Então eu descobri que a parte do corpo mais importante não é egoísta. É ser “simpático” à dor dos outros. E, para completar, em algum lugar eu li: “As pessoas se esquecerão do que você disse. As pessoas esquecerão do que você fez. Mas as pessoas nunca esquecerão de como você as fez sentir. Os bons amigos são como estrelas: você nem sempre as vê, mas sabe que sempre estão lá” (AUTOR DESCONHECIDO). (SIMIONATO, 2006, p. 81-82).

Esta atividade visa contribuir com uma reflexão sobre a importância da empatia para com o outro, apoio emocional, relacionamento interpessoal na vida e no trabalho.

(2) Colóquio

O colóquio contribui para o desenvolvimento de reflexões e discussões sobre a temática Flow e Atenção Plena. A realização da atividade aconteceu logo após a atividade de acolhimento, por meio de uma apresentação sistematizada. Durante o colóquio foram realizados as atividades de intervenção: exercício “Três Minutos” e a dinâmica “Relaxamento pela Respiração”.

(3) Exercício “Três Minutos”

Netto (2016) propõe que o exercício “Três Minutos” propicia o desenvolvimento da atenção plena. A proposta de intervenção de Netto (2016) compreende o desenvolvimento de uma pausa nas atividades que estão sendo desenvolvidas, conforme descrito pela autora,

Vamos fazer um exercício? Pare por um momento a sua leitura e faça três inspirações profundas, buscando uma ancoragem com o momento presente. Depois simplesmente dedique alguns minutos a somente prestar atenção na sua respiração. Há diversas maneiras de prestar atenção na sua respiração. Você pode focar no ar entrando e saindo das suas narinas, observando a temperatura do ar ao entrar e sair. Pode observar o movimento do seu abdômen, do seu tórax, dos seus ombros. Se algum pensamento lhe vier à cabeça, como “não seja ridículo, para quem prestar atenção na sua respiração?”, simplesmente seja gentil consigo e volte a prestar atenção na sua respiração (NETTO, 2016, p. 286).

Para Netto (2016) uma pequena pausa de três minutos realizando esta atividade “pode trazer benefícios para a sua concentração e disposição para o que estiver desenvolvendo no momento” (NETTO, 2016, p. 286). Segundo a autora, a prática do exercício de focar na respiração é uma intervenção considerada formal. Netto (2016) estabelece ainda que o exercício da atenção dos três minutos pode ser desenvolvido também em outros momentos e atividades, tais como:

E se você escovasse os dentes focando somente nisso? Sem se distrair pensando no que irá fazer no momento seguinte, sem ruminar o telefonema que acabou de receber, ou se recriminando por ter comido demais na última refeição? Traga experiências como essas para o seu dia, pausando para focar na respiração, ou simplesmente prestando atenção quando estiver comendo, dirigindo, escovando os dentes... Ao comer, somente comer... Ao dirigir, somente dirigir..., Ao escovar, somente escovar...

(4) Dinâmica de Relaxamento pela Respiração

A dinâmica de Relaxamento pela Respiração proposta por Simionato (2006) tem por objetivo, promover o relaxamento das pessoas ao qual estão passando pelo processo de intervenção. Simionato (2006) estabelece que para o desenvolvimento desta atividade é necessário a utilização das seguintes músicas: “Bolero de Ravel” (Maurice Ravell, interpretada por Robertinho do Recife) e “Peacefull ocean surf” (The sounds of nature/Sons do mar).

Simionato (2006, p. 69) estabelece como procedimento para a realização desta dinâmica os seguintes procedimentos:

- a) os participantes deverão estar descalços e caminhar pela sala ao som da música “Bolero de Ravel”.
- b) O facilitador, que deverá realizar esta primeira parte do relaxamento juntamente com o grupo para orientá-lo, solicitará, após alguns segundos de caminhada, que todos parem onde estiverem, encostem as mãos o mais próximo que conseguirem dos pés e, inspirando lenta e profundamente, comecem a elevar os braços para o alto até se esticarem por completo.
- c) isso feito, deverão abaixar rapidamente os braços em direção ao chão, levando novamente as mãos o mais próximo que puderem dos seus pés, ao mesmo tempo em que estiverem expulsando fortemente o ar dos seus pulmões.
- d) Por várias vezes durante a execução da música, será realizada a respiração completa, como foi explicado nas etapas b e c, observando que entre uma respiração completa e outra, todos deverão caminhar lentamente pela sala, de maneira mais descontraída, lenta e relaxada que puderem.
- e) ao término da música, sem que conversem, para que não percam a concentração, os participantes serão convidados a se deitarem no chão (carpete ou colchonete).

f) o facilitador orientará todos a se esticarem como se estivessem se espreguiçando, enquanto inspiram. Ao expirarem, deverão virar-se para o lado e abraçarem suas pernas, contraindo-se o mais possível em posição à fetal.

g) Os movimentos acompanhados pela respiração, como foi explicado na etapa F deverão ser repetidos pelo grupo por, no mínimo, seis vezes.

h) O facilitador solicitará, então, que permaneçam deitados e procurem a posição ideal de descanso, ficando o mais relaxados possível.

i) Será colocada a música “Peacefull ocean surf” em volume baixo, e os participantes serão conduzidos pelo facilitador com a seguinte voz de comando: “Feche os olhos bem devagarzinho. Preste atenção por um instante no seu corpo... na musculatura do seu rosto... da região da sua boca... nos músculos da sua região peitoral. Procure soltar o máximo todos os seus músculos... ficando bem mole e leve... o mais que você conseguir. Agora, respire profundamente pelo nariz e solte o ar pela boca... Imagine agora uma praia bem bonita... areia clara e fininha... alguns coqueiros oferecendo sombra... o mar calmo e transparente... com as ondas suaves... o Sol maravilhosamente brilhante. Imagine-se, agora, caminhando descalço e lentamente na areia dessa praia... Sinta a brisa suave na sua pele... o calor gostoso do sol... Continue caminhando lentamente em direção ao mar... Molhe seus pés na água morninha... Continue entrando no mar calmo... tranquilo... e transparente... Flutue na superfície da água... Solte-se... Permita que seu corpo acompanhe os movimentos das pequenas ondas desse mar... Sinta o gostinho salgado da água do mar em sua boca... Ouça o barulhinho das gaivotas... Sinta-se completamente relaxado e em paz. Lentamente, toque o fundo do mar com as plantas dos seus pés... Fique de pé dentro do mar... bem devagarzinho... e comece a voltar calma e lentamente até a areia da praia... Caminhe devagar... Sinta a areia fininha nos seus pés... e procure a sombra de um coqueiro... Sente-se à sombra do coqueiro que você escolheu... sentindo a brisa macia em sua pele... descanse... e admire a beleza desse cenário por alguns instantes... Sinta a paz e a harmonia que este momento está lhe proporcionando. Aos poucos, volte a prestar atenção na sua respiração e no seu corpo. Você está lentamente retornando ao ambiente desta sala. Abra os olhos bem devagarzinho, espreguice e boceje. Sente-se apenas quando achar que pode. (SIMIONATO, 2006, p. 69-70).

A dinâmica proposta por Simionato (2006) é importante para proporcionar aos docentes momentos de relaxamento por meio da intervenção de meditação. Proporciona a vivência de experiência da atenção plena que auxilia na diminuição do estresse docente. Netto (2016) infere as atividades com foco na atenção plena (mindfulness) proporcionam benefícios aos praticantes com relação a melhoria da “[...] harmonia no ambiente no trabalho, redução de estresse e maior satisfação com o trabalho” (NETTO, 2016, p. 287).

(5) Dinâmica “Fitas Coloridas”

A dinâmica “Fitas Coloridas” também proposta por Simionato (2016) tem por finalidade,

- ✓ Reconhecer e valorizar as coisas simples da vida.

- ✓ Estimular a interiorização e a exteriorização de sentimentos bons e positivos, percebendo que, por meio deles, conseguimos nos renovar.
- ✓ Vivenciar a força do potencial criativo de uma equipe de trabalho, quando seus integrantes estão abertos para a troca de experiências.
- ✓ Equilibrar a auto-estima da equipe, valorizando o potencial de cada um dos seus integrantes (SIMIONATO, 2006, p. 83).

Para a realização desta dinâmica, Simionato (2006) aponta como necessário a utilização dos seguintes materiais:

Rolinhos de papel crepom branco, de aproximadamente 5 cm de largura, em número igual ao de participantes do encontro.

Rolinhos de papel crepom roxo, de aproximadamente 5 cm de largura, em número igual ao de participantes do encontro.

Rolinhos de papel crepom vermelho, de aproximadamente 5 cm de largura, em número igual ao de participantes do encontro.

Músicas: 1ª “Shepherd moon” (Enya); 2ª música: “Book of days” (Enya); 3ª música: “Maluco Beleza” (Raul Seixas).

Fita adesiva e papel manilha.

Texto: “Levante os olhos” (Henry G. Bosch)

(SIMIONATO, 2006, p. 83)

Como Procedimento, o autor descreve as seguintes etapas:

- a) Será oferecido, a cada participante, um rolinho de papel crepom branco, que deverá ser aberto em fita.
- b) A som da música “Shepherd moon”, todos deverão caminhar pela sala, descalços e livremente, acompanhando a voz do comando do facilitador: “Concentre a sua atenção na cor branca da fita... Imagine, enquanto caminha lentamente pela sala, que uma luz branca está lhe envolvendo... ao mesmo tempo em que está preenchendo este ambiente... Respire profundamente pelo nariz e solte o ar pela boca... sempre imaginando a luz branca ao seu redor... Ao respirar profundamente, deslize a fita branca pelo seu corpo... envolva-se com ela... continue caminhando bem lentamente pela sala... prestando atenção na música... respirando pelo nariz e soltando o ar pela boca... e sentindo muita paz... muita tranquilidade... Envie mentalmente pensamentos de paz e tranquilidade para as pessoas e os animais... para o planeta Terra... para o Universo”.
- c) Imediatamente após o término da primeira música, e solicitando que os participantes continuem concentrados e não conversem nesse momento, o facilitador lhes distribuirá os rolinhos de papel crepom roxo, que também serão abertos e forma de fita, e dará início a segunda música: “Book of days”.
- d) Todos deverão continuar caminhando pela sala bem lentamente, segurando a fita branca e a roxa, enquanto seguem a voz de comando do facilitador: “Leve a sua atenção agora para a fita roxa... Imagine, enquanto respira profundamente pelo nariz e solta o ar pela boca, que uma luz violeta está iluminando este ambiente e envolvendo você... Deslize as fita brancas e roxa pelo seu corpo... Fixe a atenção nessas duas cores... Você está interiorizando uma sensação de equilíbrio e

harmonia neste momento... Respire profundamente pelo nariz e solte o ar pela boca... Sinta as luzes branca e violeta por todo este ambiente... envolvendo você... Perceba a calma... a tranquilidade... o bem-estar físico, mental e espiritual... Concentre-se nas cores das fitas e na música... Envie mentalmente pensamentos de harmonia para as pessoas e os animais... para o planeta Terra... para o Universo”.

- e) Imediatamente após o término da segunda música, e solicitando que os participantes continuem concentrados, o facilitador lhes distribuirá os rolinhos de papel crepom vermelho, que também serão abertos em forma de fita, e colocará a terceira música: “Maluco beleza”.
- f) Todos serão convidados a cantar e dançar, estimulando a alegria, o bom humor e o alto astral.
- g) Terminada a terceira música, os participantes deverão utilizar as fitas que receberam, para construir, todos juntos, uma única escultura ou painel que represente o grupo. Para esta etapa, o facilitador fornecerá aos participantes fita crepe e papel manilha, que deverão ser usados se o grupo quiser. Caso o grupo consiga elaborar uma construção sem esses dois matérias, eles serão descartados.
- h) Posteriormente, será aberta a plenária para a discussão da dinâmica, seu fechamento se dará com a leitura do texto “Levante os olhos”.

(SIMIONATO, 2006, p. 83-84)

Para a discussão, Simionato (2006) propõe algumas questões norteadoras, são elas:

- ✓ No nosso dia-a-dia, conseguimos valorizar as coisas aparentemente simples da vida? Por exemplo: nós nos entregamos aos benefícios de uma música relaxante, como alternativa para nos fortalecer, permitindo que enfrentemos com mais tranquilidade os problemas e afazeres?
- ✓ Percebemos a beleza das coisas simples ou vivemos numa eterna e desenfreada procura, quando na realidade aquilo de que precisamos para viver melhor está bem perto de nós?
- ✓ Complicamos a realidade, imaginando que o melhor caminho é também o mais difícil, ou percebemos que, muitas vezes, as soluções para os problemas estão muito próximas de nós?
- ✓ Notamos e valorizamos a nossa capacidade criativa ou não acreditamos que conseguiremos atingir metas valendo-nos de nossas habilidades?

(SIMIONATO, 2006, p. 85)

Após a realização das discussões propostas, realizou-se a leitura do texto Levante os Olhos de Henry G. Bosch.

Uma senhora, cujo trabalho exigia leitura constante, começou a ter dificuldades com seus olhos, por isso consultou um médico. Depois de um exame, ele disse:

– Os seus olhos estão somente cansados; você precisa descansá-los.

– Mas isso é impossível por causa do tipo de trabalho que faço... – replicou a mulher.

Depois de alguns momentos, o médico respondeu:

– Você tem janelas no lugar de seu trabalho?

– Oh, sim! – respondeu ela com entusiasmo. –

Das janelas da frente consigo ver os picos nobres das montanhas e das janelas dos fundos posso ver as gloriosas elevações de Allegheny, aos pés das montanhas.

O médico respondeu:

– É exatamente isso o que você precisa. Quando sentir seus olhos cansados, olhe para as suas montanhas por 10 minutos – 20 seria melhor – e o olhar na distância vai descansar os seus olhos! O que é verdadeiro no âmbito físico também é verdadeiro no reino espiritual. Os olhos da alma muitas vezes estão cansados e fracos para focalizar os nossos problemas e dificuldades. O olhar para

cima – o olhar a distância – vai restaurar a nossa perspectiva de vida.

Às vezes nos sentimos sobrecarregados pelas dificuldades da vida. Todavia, se olharmos para longe, nossos problemas serão colocados na devida perspectiva e teremos nossas forças renovadas.

Vamos levantar os nossos olhos!

(SIMIONATO, 2006, p. 86).

Com esta dinâmica “fitas coloridas”, é possível produzir reflexões importantes sobre aspectos da vida e do trabalho em equipe, a projeção de metas para a atividade docente, a capacidade criativa, entre outras. As atividades propostas poderão subsidiar aos docentes para possam “[...] encontrar maneiras de ordenar a consciência de modo a estar no controle das emoções e dos pensamentos” (CSIKSZENTMIHAYI, 2020, p.37).

A docência envolve o desenvolvimento de multitarefas (planejamento, ensino, recuperação de conteúdos, afetividades, interações humanas, atividades burocráticas (preencher documentos), entre outras). Sobre a questão de multitarefas, Csikszentmihayi (2020) infere que é preciso atenção para que não seja sobrecarregado nos indivíduos a capacidade neurológica. Assim, o autor destaca que “Há um limite para a quantidade de “eventos” que podem aparecer no consciente e ser admitidos e absorvidos apropriadamente antes de eles começarem a se amontoar” (CSIKSZENTMIHAYI, 2020, p.42).

SEXTA OFICINA PEDAGÓGICA: Gerenciamento do tempo e trabalho em equipe.

(1) Atividade de Acolhimento

A atividade de acolhimento consiste na audição da música “É” de composição de Luis Gonzaga “Gonzaguinha” conforme letra abaixo:

É
 A gente quer valer o nosso amor
 A gente quer valer nosso suor
 A gente quer valer o nosso humor
 A gente quer do bom e do melhor
 A gente quer carinho e atenção
 A gente quer calor no coração
 A gente quer suar, mas de prazer
 A gente quer é ter muita saúde
 A gente quer viver a liberdade
 A gente quer viver felicidade
 É
 A gente não tem cara de panaca
 A gente não tem jeito de babaca
 A gente não está

Com a bunda exposta na janela
 Pra passar a mão nela
 É
 A gente quer viver pleno direito
 A gente quer viver todo respeito
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer é ser um cidadão
 A gente quer viver uma nação
 É é é é é é é é
 É
 A gente quer valer o nosso amor
 A gente quer valer nosso suor
 A gente quer valer o nosso humor
 A gente quer do bom e do melhor

A gente quer carinho e atenção
 A gente quer calor no coração
 A gente quer suar, mas de prazer
 A gente quer é ter muita saúde
 A gente quer viver a liberdade
 A gente quer viver felicidade
 É
 A gente não tem cara de panaca
 A gente não tem jeito de babaca
 A gente não está
 Com a bunda exposta na janela
 Pra passar a mão nela

É
 A gente quer viver pleno direito
 A gente quer viver todo respeito
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer é ser um cidadão
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer é ser um cidadão
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer é ser um cidadão
 A gente quer viver uma nação

O áudio dessa música foi disponibilizado em som ambiente. Após, realizou-se a intervenção junto ao grupo de docentes para verificar quais impressões eles conseguiram produzir com a música e como se sentiram. Destaca-se que esta música é importante por produzir reflexões sobre o cotidiano da vida de cada pessoa, sobre o que se quer viver ou ser, se é possível vivenciar experiências positivas, bem como se elas podem serem produzidas no âmbito do trabalho.

(2) Colóquio

O Colóquio foi realizado após a atividade de acolhimento, com uma apresentação teórica sobre a importância da gestão do tempo e do trabalho em equipe na prática docente alfabetizadora e as implicações para o bem-estar. Junto a apresentação teórica, também foi apresentado um vídeo sobre trabalho em equipe e gestão do tempo, bem como, realizada uma roda de conversa para discussão sobre a temática e o desenvolvimento de estratégias para melhorar o gerenciamento do tempo. As discussões buscou possibilitar que os professores compreendessem e percebessem como o trabalho em equipe e a gestão do tempo influenciam na forma como desenvolvem o trabalho docente

(3) Exercício “Tempo Escolar”

O exercício “Tempo Escolar” que tem por objetivo refletir sobre a organização do tempo dos professores alfabetizadores. Trata-se de uma atividade inspirada na proposta de reflexão apresentada por Tardif e Lessard (2012, p. 17), conforme o quadro de exemplo abaixo:

Quadro de Análise da Ritualização do Trabalho escolar	
07h50	Sala dos professores, café.
08h10	Sinal. Espera pelos alunos entre o 1º e o 2º andar. Entrada na classe do professor e dos alunos em fila e em silêncio.
08h10 – 08h20	etc...

Fonte: parte do quadro modelo de análise da ritualização do Trabalho escolar dos professores proposto por Tardif e Lessard (2012, p. 165).

A partir do modelo de análise proposto pelos autores, foi elaborado uma ficha de análise com um quadro de horários que foi disponibilizado aos docentes para que realizassem uma reflexão e preenchessem conforme a ritualização do seu tempo destinados as atividades que realizam, conforme o modelo abaixo:

(6) Dinâmica “Dos Problemas”

A dinâmica “dos problemas” consiste em uma atividade coletiva que teve por objetivo, produzir reflexões sobre a importância do trabalho em equipe. Para a sua realização, foi utilizado como materiais bexigas (balões) e tiras de papel.

Como procedimentos, destaca-se que a dinâmica compreende que o grupo fizesse formação em círculo. Após, distribuiu-se uma bexiga vazia para cada participante, com uma tira de papel dentro contendo uma palavra para o final da dinâmica. No desenvolvimento da atividade, o facilitador informou para o grupo que aquelas bexigas representam os problemas enfrentados no dia-a-dia (de acordo com a vivência de cada um), tais como, desinteresse, intrigas, fofocas, competições, inimizade, etc. Cada um dos docentes encheu a sua bexiga e brincou com ela jogando-a para cima com as diversas partes do corpo, depois com os outros participantes sem deixar a mesma cair.

Aos poucos, foi solicitado para alguns participantes, que deixassem a bexiga no ar e sentarem-se. O restante continuam no jogo, até se perceber que quem ficou no centro não está dando conta de segurar todos os problemas, solicitou-se que todos retornassem ao círculo. Após, foi perguntado:

A) A quem ficou no centro, o que sentiu quando percebeu que estava ficando sobrecarregado?

B) A quem saiu: o que sentiu ao deixar os problemas para outra pessoa conduzir sozinha?

Depois destas colocações, encaminhou-se a entrega de ingredientes para todos os problemas, para mostrar que não é tão difícil resolvermos problemas quando estamos juntos.

Solicitou-se aos participantes que estourassem as bexigas e pegassem o seu papel com o seu ingrediente. Um a um todos leram e fizeram um comentário para o grupo, sobre o que aquela palavra significa para eles. Como Dicas de palavras ou melhores ingredientes, sugere-se: amizade, solidariedade, confiança, cooperação, apoio, aprendizado, humildade, tolerância, paciência, diálogo, alegria, prazer, tranquilidade, troca, crítica, motivação, aceitação, compromisso, parceria, entre outras). Destaca-se que a escolha das palavras deve ser feita conforme o objetivo da formação proposta.

SÉTIMA OFICINA PEDAGÓGICA: Habilidade de assertividade e Avaliação e Autoavaliação do docente no programa de formação.

(1) Dinâmica de Acolhimento

Como atividade de acolhimento foi realizada a leitura do texto “A mala de viagem” proposta por Martins (2017, p. 3). A partir da leitura, realizou-se uma reflexão introdutória para a discussão da temática “assertividade”. O referido texto :

A Mala de Viagem
Conta-se que um homem caminhava vacilante pela estrada, levando uma pedra numa das mãos e um tijolo na outra. Nas costas, carregava um saco de terra; em volta do peito, trazia vinhas penduradas. Sobre a cabeça, equilibrava uma abóbora pesada. Pelo caminho, encontrou um transeunte que lhe perguntou: “Cansado viajante, por que carrega essa pedra tão grande?”
“É estranho” respondeu o viajante, “mas eu nunca tinha realmente notado que a carregava”. Então, ele jogou a pedra fora e se sentiu muito melhor.

Em seguida, veio outro transeunte que lhe perguntou: “Diga-me, cansado viajante, por que carrega essa abóbora tão pesada?”
“Estou contente que me tenha feito essa pergunta”, disse o viajante, “porque eu não tinha percebido o que estava fazendo comigo mesmo”. Então, ele jogou a abóbora fora e continuou seu caminho com passos muito mais leves.
Um por um, os transeuntes foram avisando-o a respeito de suas cargas desnecessárias. E ele foi abandonando uma a uma. Por fim, tornou-se um homem livre e caminhou como tal. (MARTINS, 2017, p. 3)

A leitura deste texto como acolhida aos docentes contribui com reflexões sobre: quais as cargas desnecessárias são carregadas por eles no cotidiano do trabalho? Eles conseguem perceber ou receber a ajuda dos colegas para se livrarem destas cargas? Quais são as cargas desnecessárias que são carregadas diariamente no trabalho? Existe uma comunicação aberta que permita a outras pessoas se aproximarem para lhes ajudar a se livrarem destas cargas desnecessárias?

(2) Colóquio

O colóquio teve por finalidade, realizar discussões teóricas sobre a temática Assertividade. A reflexão teórica sobre a temática assertividade no contexto do trabalho foi realizada por meio de apresentação abordando o conceito e as características da assertividade e as implicações na atividade docente alfabetizadora. A reflexão teórica tem como objetivo, subsidiar o desenvolvimento da Habilidade de assertividade para o grupo de professores alfabetizadores. Como recurso de mídia foi utilizado o projetor de tela e caixa de som.

(3) Exercício “Avaliando Sua Assertividade”

O exercício tem por objetivo, promover para os docentes participantes, espaço de reflexão sobre a habilidade de assertividade. Para identificação da assertividade dos docentes,

foi utilizado o questionário de avaliação da assertividade proposto por Martins (2017, p. 20-23), conforme o modelo abaixo:

AVALIANDO SUA ASSERTIVIDADE (Marque com um x sua resposta)				
Ord.	Comportamentos	Quase sempre	Com frequência	Raramente
01	Fico constrangido quando tenho de enfrentar alguém para resolver um problema.			
02	Eu perco a paciência com facilidade, pois sou tipo “pavio curto”.			
03	Quando alguém é irônico e sarcástico comigo, eu reajo da mesma forma com ele.			
04	Prefiro que as pessoas percebam que eu realmente desejo ou preciso, do que eu ter de dizer-lhes.			
05	É importante para mim obter o que preciso e desejo, nem que isto possa magoar outra pessoa.			
06	Não me incomodo em admitir meu erro perante os outros.			
07	Expresso minha discordância das opiniões das pessoas, em geral, sem dificuldade.			
08	Quando preciso me impor junto a outra pessoa a forma que normalmente uso é aumentar o tom de voz e olhar penetrante.			
09	Quando algo sai errado, acho um bode expiatório.			
10	Para mim, é importante conquistar a simpatia das pessoas, mesmo que para isto eu tenha que fazer coisas que normalmente não faria.			
11	Tenho habilidade em resolver satisfatoriamente a maioria dos conflitos com outras pessoas.			
12	Tenho dificuldade em dizer não aos pedidos que as pessoas me fazem, e quando digo me sinto culpado.			
13	Quando necessário, sou duro e inflexível e não dou explicações sobre minhas decisões.			
14	Sou objetivo e sempre falo a verdade, doa a quem doer.			
15	Prefiro ficar quieto e não expressar minhas opiniões.			
16	Quando preciso, sinto-me à vontade em pedir ajuda do outro.			
17	Quando alguém faz uma crítica, prefiro ficar quieto para não gerar conflito.			
18	Eu fico constrangido quando alguém me dá um presente.			
19	Quando eu falo algo é porque tenho certeza. Por isso fico irritado com a pessoa que discorda de mim.			
20	Expresso meus sentimentos franca e honestamente, sem constrangimento.			
21	Gosto de pedir feedback para saber se o outro concorda ou discorda do meu ponto de vista.			
22	Quando tenho dúvidas, evito fazer perguntas por medo de parecer ridículo.			
23	Percebo que, frequentemente as pessoas tiram vantagens de mim.			
24	Gosto de iniciar conversas com desconhecidos.			
25	Quando alguém é agressivo, fico chocado e não consigo reagir.			
26	Eu me sinto uma pessoa importante, competente e querida.			
27	Sou espontâneo e afetuoso com as pessoas que gosto.			
28	Quando vejo que um vendedor se esforçou em mostrar suas mercadorias, sinto dificuldade de dizer “Não quero nenhuma”, se for o caso.			

29	Quando faço algo que considero bom, faço com que as pessoas saibam disso.			
30	Se alguém fala a terceiros algo a meu respeito que não me agrada, procuro-o logo para conversar sobre o assunto e mostrar minha insatisfação.			
31	Quando alguém faz uma crítica, procuro rapidamente mudar meu comportamento para adequar-me à situação.			
32	Percebo que as pessoas levam em conta minhas opiniões.			
33	Eu me envolvo facilmente com os problemas dos outros e assumo a responsabilidade em ajuda-los na solução. Se assim não o fizer, sentirei um desconforto.			
34	Sinto-me mais confortável em ajudar os outros do que ser ajudado.			
35	Tenho mais facilidade para criticar do que elogiar.			
36	Quando alguém me elogia, fico constrangido e digo que não fiz mais do que minha obrigação.			

Fonte: Elaborado por Martins (2017, p. 20-23).

Após, foi solicitado aos professores que cada um circulasse na tabela de valores, a sua resposta e fizesse a somatória, conforme os valores de referência do quadro abaixo:

Tabela de valores das respostas							
Item	Quase sempre	Com frequência	Raramente	Item	Quase sempre	Com frequência	Raramente
01	1	2	3	19	1	2	3
02	1	2	3	20	3	2	1
03	1	2	3	21	3	2	1
04	1	2	3	22	1	2	3
05	3	2	1	23	1	2	3
06	3	2	1	24	3	2	1
07	3	2	1	25	1	2	3
08	1	2	3	26	3	2	1
09	1	2	3	27	3	2	1
10	1	2	3	28	1	2	3
11	3	2	1	29	3	2	1
12	1	2	3	30	3	2	1
13	1	2	3	31	1	2	3
14	1	2	3	32	3	2	1
15	1	2	3	33	1	2	3
16	3	2	1	34	1	2	3
17	1	2	3	35	1	2	3
18	1	2	3	36	1	2	3
Totais							
Total Geral de pontos							

Fonte: Elaborado por Martins (2017, p. 23-24).

Sobre o resultados das somatórias, Martins (2017) infere que é possível que os docentes identifiquem se possuem baixa assertividade (até 36 pontos), média assertividade (de 37 até 72 pontos), boa assertividade (de 73 até 85 pontos) ou excelente assertividade (de 85

até 108 pontos). A partir da avaliação proposta pela autora, ao avaliar a assertividade, cada sujeito consegue produzir reflexão sobre a forma como consegue lidar com os problemas imediatos e a possibilidade de minimizar a ocorrência de problemas futuros.

(4) Exercício de Autoavaliação do Estilo de Relacionamento Interpessoal

O exercício de autoavaliação do estilo de relacionamento interpessoal proposto por Jesus (1998) possibilita que cada docente avalie sua percepção quanto ao seu estilo de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, seja com colegas ou com os alunos. Para isso, o autor propõe que no exercício os docentes respondam possibilidade de situações no contexto do trabalho completando frases propostas conforme apresentado abaixo.

✓ Primeiro, uma das três frases seguintes: “... sou mais passivo porque...”, “...sou mais agressivo porque...” ou “...sou mais afirmativo/assertivo porque...”;

✓ De seguida, descreva o seu comportamento habitual na situação em causa.

Exemplo:

“quando encontro uma pessoa pela primeira vez... sou mais passivo porque... tenho dificuldade em iniciar conversas”

1. “quando critico algum aluno...”
2. “Quando algum aluno discorda do meu ponto de vista...”
3. “Quando tento olhar um aluno nos olhos para lhe falar...”
4. “Quando preciso de falar numa reunião com meus colegas...”
5. “Quando tenho vontade de recusar uma solicitação feita por um colega...”
6. “Quando discordo da posição de um colega...” (JESUS, 1998, p. 85)

Para o desenvolvimento deste exercício, destaca-se que foi oferecido aos docentes uma ficha, conforme o modelo abaixo:

Exercício de Autoavaliação do Estilo de Relacionamento Interpessoal			
Nome: _____			
Para cada Situação escolha entre as seguintes frases: “... sou mais passivo porque...”, “...sou mais agressivo porque...” “...sou mais afirmativo/assertivo porque...”;			
	Situação	Frases	Motivo
Ex.	Quando encontro uma pessoa pela primeira vez...	Sou mais passivo porque...	Tenho dificuldade em iniciar conversas
01	Quando critico algum aluno...		

02	Quando algum aluno discorda do meu ponto de vista...		
03	Quando tento olhar um aluno nos olhos para lhe falar...		
04	Quando preciso de falar numa reunião com meus colegas...”		
05	Quando tenho vontade de recusar uma solicitação feita por um colega...		
06	Quando discordo da posição de um colega...		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da proposição de Jesus (1998, p. 85)

(5) Exercício Bilhete

O exercício de leitura do “bilhete” escrito por cada docente em oficina pedagógica realizada sobre a temática forças pessoais tem por objetivo, verificar junto aos docentes como eles conseguem avaliar sua percepção sobre como percebem o desenvolvimento da emoção e dos sentimentos pessoal e profissional e sua relação com o bem-estar, suas dificuldades e seus enfrentamentos para superação. Assim, busca-se na realização desta atividade, observar qual a percepção da imagem que cada docente faz de si e do trabalho considerando as forças pessoais.

(6) Avaliação do Programa de Formação

Atividade de avaliação do Programa de Formação foi realizado por meio de registro escrito. Trata-se de um questionário impresso com perguntas abertas sobre as percepções individuais de cada docente na participação no Programa de Formação conforme o modelo abaixo:

Exercício de avaliação do programa

Nome: _____

Como você avalia o programa de formação continuada no que se refere a percepção do seu bem-estar?

As discussões realizadas contribuíram para a avaliação que você produz sobre a atividade profissional e as relações mantidas no ambiente de trabalho? Quais foram as contribuições?

Descreva como foi a sua experiência no que se refere a participação no programa de formação continuada para a promoção do bem-estar docente.

Você sentiu a necessidade de discussão de alguma temática? Qual?

Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade tem por finalidade, realizar a avaliação do programa e autoavaliação dos docentes para identificar a reflexão coletiva e individual sobre o programa de formação continuada no que se refere a promoção do bem-estar.

(7) Reaplicação da Escala de Bem-Estar Docente

A reaplicação do instrumento EBED na versão completa (REBOLO E CONSTANTINO, 2020), foi realizada de forma impressa e individual a todos os docentes participantes do programa de formação. Ressalta-se que o instrumento EBED é composto por 37 variáveis que compõem a dimensão objetiva do trabalho para todos os profissionais alfabetizadores. A reaplicação deste instrumento permitiu identificar se o programa de formação contribuiu para uma mudança na percepção dos docentes quanto a avaliação que já faziam sobre os fatores do trabalho.

(8) Dinâmica de Encerramento

A atividade “Presentinhos” proposta por Simionato (2006) foi utilizada como dinâmica de encerramento. Esta atividade tem por objetivos, promover uma despedida para as atividades do grupo com uma mensagem positiva, bem como, reafirmar a importância da troca de afeto e atenção tanto no âmbito profissional quanto pessoal. A autora destaca que para a execução desta atividade são necessários os seguintes materiais:

- ✓ Deverá ser confeccionado, para cada participante, um saquinho de papel crepom (cores variadas), contendo uma mensagem em seu interior, amarrado com fitilho e decorado com uma florzinha artificial, como um pacotinho de presente.
- ✓ Música: “Canção da América” (Milton Nascimento/Fernando Brant, interpretada por Milton Nascimento).
- ✓ Os presentinhos deverão estar dispostos em uma caixa enfeitada (SIMIONATO, 2006, p. 101).

Como procedimentos da dinâmica, a autora descreve as seguintes etapas:

- a) O grupo será convidado a formar um círculo e o facilitador percorrerá seu interior com a caixa enfeitada, oferecendo um presentinho para cada participante.
- b) Quando todos tiverem retirado um presentinho da caixa, será iniciada a música “Canção da América”.
- c) Os participantes deverão caminhar lentamente pela sala e cada vez que uma pessoa “cruzar” outra, os presentinhos serão trocados entre elas; as pessoas, quando se encontrarem, também se abraçarão e se despedirão, visto que esta dinâmica será proposta no final da oficina de treinamento.
- d) Os abraços e trocas dos presentinhos serão repetidos até o final da música ou até que todos os participantes tenham se encontrado.
- e) Posteriormente, cada pessoa abrirá o presentinho com o qual finalizou esta etapa da dinâmica e lerá, para todos, a mensagem que recebeu (SIMIONATO, 2006, p. 101).

Como sugestões de mensagens para os presentinhos, Simionato (2006) aponta:

- ✓ Felicidade é a certeza de que nossa vida não está se passando inutilmente (Érico Veríssimo)
- ✓ A suprema felicidade da vida é a convicção de ser amado por aquilo que você é, ou melhor, apesar daquilo que você é (Victor Hugo).
- ✓ Dificuldades reais podem ser resolvidas; apenas as imaginárias são insuperáveis (Theodore N. Vail).
- ✓ O encanto da vida depende unicamente das boas amizades que cultivamos (Malba Tahan).
- ✓ Todas as viagens são lindas, mesmo aquelas que fizeres nas ruas do teu bairro. O encanto dependerá do teu estado de alma (Rui Ribeiro Couto).
- ✓ É possível mudar nossas vidas e a atitude dos que nos cercam simplesmente mudando a nós mesmos (Rudolf Dreikurs).

- ✓ Acredito firmemente que a única coisa a temer é o próprio medo (Franklin Delano Roosevelt).
- ✓ Não se pode ensinar tudo a alguém; pode-se apenas ajudá-lo a encontrar a si mesmo (Galileu Galilei).
- ✓ Há grandes homens que fazem com que todos se sintam pequenos. Mas o verdadeiro grande homem é aquele que faz com que todos se sintam grandes (Gilbert Keith Chesterton).
- ✓ Torna-se leve a carga que se sabe levar bem (Ovídio).
- ✓ Feliz de quem atravessa a vida inteira tendo mil razões para viver (Dom Hélder Câmara).
- ✓ A arte de viver consiste em tirar o maior bem do maior mal (Machado de Assis).
- ✓ Não basta saber, é preferível saber aplicar. Não é o bastante querer, é preciso saber querer (Goethe).
- ✓ Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre (Paulo Freire).
- ✓ Ter consciência da própria importância já é um passo para o saber (Benjamin Disraeli).
- ✓ Deus é forte, Ele é grande, e quando Ele quer não tem quem não queira (Ayrton Senna da Silva).
- ✓ Quem quiser vencer na vida deve fazer como os sábios: mesmo com a alma partida, ter um sorriso nos lábios (Dinamor).

(SIMIONATO, 2006, p. 102).

A autora destaca-se que no desenvolvimento desta dinâmica não é necessário produzir reflexões ou discussões posteriores, isso por que se refere a uma atividade de despedida. Entretanto, infere que pode ser destinado um tempo para que caso queiram, os docentes possam tecer considerações ou comentários finais a respeito do programa de formação.

(9) Exercício de Resolução de uma situação problemática

O exercício de resolução de uma situação problemática proposto por Jesus (1998) reflete uma situação problema que pode ocorrer em uma determinada turma onde o professor leciona. A situação problema é hipotética e foi adaptada para o contexto do trabalho de professores que atuam em turmas de alfabetização. Destaca-se que a atividade deve ser entregue aos docentes de forma impressa para que consigam responder o exercício.

A situação problema proposta é:

“Paula é colega de um professor/a cuja turma de alfabetização (2º ano) que não apresenta qualquer problema digno de destaque, exceto disciplina de português, apresentou resultado em que cerca de 40% dos alunos não atingiram média de aprovação no primeiro semestre. Esta semana, ela presenciou o professor da turma durante uma aula de português presenciou o colega “meter o dedo e dizer que os estudantes não alcançariam resultado positivo por que são burros”.

Como um colega de profissão, coloque-se no lugar de Paula e descreva como procederia.

Hipóteses a serem levantadas:

1. Evitamento (não iria falar com a professor(a) da turma, fazendo de conta que não tinha presenciado a situação;
2. Confronto passivo (iria falar com o/a colega, mas ao final da conversa lhe daria razão);

3. Confronto agressivo (iria falar com o/a colega, e, face a agressividade do discurso desta, também utilizaria uma postura agressiva);

4. Confronto assertivo (iria falar com o/a colega e expunha a situação sugerindo-lhe uma atuação diferente, mas de forma tranquila e assertiva). (adaptado de JESUS, 1998, p. 86)

Este exercício também foi realizado por meio de uma ficha para que cada professor possa preencher com sua percepção, conforme o modelo abaixo:

Nome: _____
O exercício de resolução de uma situação problemática
<p>Situação Hipotética:</p> <p>“Paula é colega de um professor/a cuja turma de alfabetização (2º ano) que não apresenta qualquer problema digno de destaque, exceto disciplina de português, apresentou resultado em que cerca de 40% dos alunos não atingiram média de aprovação no primeiro semestre. Esta semana, ela presenciou o professor da turma durante uma aula de português presenciou o colega “meter o dedo e dizer que os estudantes não alcançariam resultado positivo por que são burros.</p>
<p>Qual seria sua atitude frente a esta situação hipotética:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evitamento (não iria falar com a professor(a) da turma, fazendo de conta que não tinha presenciado a situação); 2. Confronto passivo (iria falar com o/a colega, mas ao final da conversa lhe daria razão); 3. Confronto agressivo (iria falar com o/a colega, e, face a agressividade do discurso desta, também utilizaria uma postura agressiva); 4. Confronto assertivo (iria falar com o/a colega e expunha a situação sugerindo-lhe uma atuação diferente, mas de forma tranquila e assertiva).
Resposta:
<p>Agora, descreva uma situação problemática que você presenciou e qual foi sua reação mediante a situação:</p>
Resposta:

Fonte: Elaborado pela autora a partir do exercício proposto por Jesus (1998).

Para Jesus (1998) a realização deste exercício constitui como sendo uma “oportunidade para que cada professor avalie a sua forma de actuar, podendo ser realizado

apenas em termos de perspectiva de desempenho ou pode ser realizado através de simulação de papéis por diversos professores” (JESUS, 1998, p. 85).

Este exercício foi planejado para ser realizado no âmbito do programa, entretanto, por questão de tempo para a execução, não foi trabalhado. Sendo assim, destaca-se que foi sugerido aos docentes para que realizassem a atividade em outro momento. Não houve um retorno desta atividade.



APÊNDICE D

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **“PROFESSORES ALFABETIZADORES: uma proposta de formação continuada para a promoção do bem-estar docente”** -, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: PROFESSORES ALFABETIZADORES: uma proposta de na formação continuada para a promoção do bem-estar docente.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Simone Alves Scaramuzza

ENDEREÇO: Rua Pedro Augusto Sotté, n. 241, bairro Colina Park 2, Ji-Paraná, RO. CEP: 76.906-768

TELEFONE: (069) 9.8459-6969

ORIENTADORA: Prof. Dra. Flavinês Rebolo

OBJETIVOS: A pesquisa proposta será desenvolvida com professores alfabetizadores de uma escola da rede pública municipal de educação do Município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia. Pretende-se com esta pesquisa, elaborar, implementar e avaliar os resultados de um programa de formação continuada direcionado a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores. Para isso, são definidos como objetivos específicos, identificar o nível de bem-estar/mal-estar dos professores alfabetizadores e os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho, elaborar uma proposta de programa de formação continuada que ofereça subsídios para a promoção do bem-estar docente, implementar e avaliar um programa de intervenção de formação continuada para a promoção de bem-estar para professores alfabetizadores.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: O estudo aqui apresentado será realizado a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, com apoio metodológico da pesquisa-intervenção. Ressalta-se que será utilizado como aporte técnico de produção de dados, a aplicação do questionário socioprofissional, aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED) proposta por Rebolo e Constantino (2020), o desenvolvimento de um programa de formação continuada junto aos sujeitos investigados e ainda, o uso de entrevista semiestruturada.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informa-se que há riscos e prejuízos mínimos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

BENEFÍCIOS: Espera-se com esta pesquisa, a partir elaboração e implementação de um programa de formação continuada docente, contribuir para a prevenção do adoecimento, estresse e mal-estar dos professores que atuam em salas com turmas de alfabetização. Espera-se que este estudo contribua também para a melhoria, tanto de estratégias de relacionamento entre diversos contextos educativos, como também, disponibilizando reflexões que permitam mudanças, principalmente na promoção de políticas públicas para a formação que visem o bem-estar para os docentes que atuam no âmbito do processo de alfabetização de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Informa-se que os professores que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação.

Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Simone Alves Scaramuzza

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora – Simone Alves Scaramuzza - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Ji-Paraná - RO, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)