

## PERSPECTIVAS PARA O BEM-ESTAR DOCENTE: UMA FORMAÇÃO COM ALUNOS DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA

*Perspectives for the welfare teaching: a training with PIBID students  
of the Physical Education*

**Adelar Aparecido Sampaio<sup>1</sup>, Claus Dieter Stobäus<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

<sup>2</sup>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

**Resumo:** O artigo apresenta uma proposta de formação para a promoção do bem-estar docente, em particular desenvolvido com licenciandos em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. A linha de investigação insere-se em um curso implementado numa perspectiva de pesquisa ação, de abordagem qualitativa, desenvolvido com um grupo de 15 potenciais futuros professores. A intervenção foi desenvolvida em 5 sessões que objetivaram contribuir para o desenvolvimento de certas competências importantes para prevenir ou resolver situações de mal-estar: competências de reconhecimento de potenciais fatores, causas e sintomas do mal-estar docente; competências de reconhecimento e diferenciação entre estresse, ansiedade, depressão no contexto discente/docente; competências de identificação e desenvolvimento de estratégias de coping; competências de trabalho em equipe, assertividade e gestão de conflitos; regras para estilo de vida saudável; e, espiritualidade e educação na perspectiva de implementação das aprendizagens na vida profissional e pessoal. Verificou-se maior reconhecimento na percepção de bem-estar, situações e sintomas de mal-estar docente e avaliação positiva da formação para o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Licenciatura; Docência; Formação profissional.

**Abstract:** The article presents a training proposal for the promotion of teacher welfare, particularly developed with Physical Education undergraduate students from the State University of West of Paraná – UNIOESTE, all participants of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID. The research line is inserted in a course implemented in an action research perspective, a qualitative approach, developed with a group of 15 potential future teachers. The intervention was developed in 5 sessions that aim to contribute to the development of certain major powers to prevent or solve malaise situations: recognition of skills of potential factors, causes and symptoms of teacher malaise; recognition and differentiation skills between stress, anxiety, depression in student / teaching context; identification of competencies and development of coping strategies; work team skills, assertiveness and conflict management; rules for healthy lifestyle; and spirituality and education in implementation perspective of learning in professional and personal life. There was greater recognition in the perception of well-being, situations and symptoms of teacher malaise and positive assessment of training for professional development.

**Keywords:** Graduation; Teaching; Professional qualification.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação nas licenciaturas no Brasil sinaliza a necessidade de aprofundar estudos sobre esta realidade, uma vez que o potencial futuro professor, se depara com várias adversidades no contexto escolar, as quais podem incidir negativamente no processo de formação profissional. A partir do que verificamos, em relação aos “aspectos fatorialiais, dimensionais e formativos que reiteram a necessidade urgente de (re)avaliar e otimizar o desenvolvimento profissional” (SAMPAIO; STOBÄUS, 2016, p. 144), vemos a formação inicial como determinante para o desenvolvimento de mal-estar e/ou bem-estar na vida pessoal e na profissional do docente (SAMPAIO, 2014).

Esta assunção, de acordo com Gatti e Nunes (2008), refere-se ao perfil da educação centrada no conhecimento disciplinar específico, fato ainda muito forte nos cursos de licenciaturas, sendo a formação pedagógica menos valorizada nesses processos formativos. Segundo as autoras, há uma preocupação com o “por quê?” ensinar, em detrimento de outras também importantes: “o quê?” e o “como?” ensinar e chamam a atenção para o fato de que, mesmo com a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais (RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 01/2002), sobre a inserção disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de licenciatura desde o início dos cursos, há ainda muitos outros que não seguem essa orientação, e outros ainda que o fazem, mas sem estabelecer relações entre esses conhecimentos e o conhecimento disciplinar.

Em face a esse contexto, dentre as ações do governo com vistas qualificar a formação docente e superar essa a problemática da dicotomia teoria e prática, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa é uma iniciativa com objetivo de fomentar a formação inicial de profissionais do magistério para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Não deixando de destacar outros importantes e necessários investimentos em ações sócio-políticas para a melhoria da Educação como um todo, vemos a necessidade de investimentos no plano de incentivo à docência como escolha profissional, oferecendo melhores condições às necessidades formativas dos potenciais futuros docentes, para sua manutenção e desenvolvimento da formação inicial. Por outro lado, há evidências (JESUS, 2002; 2007; 2012), sobre fatores negativos que afetam a docência, dos quais, citamos principalmente: a desvalorização profissional, o número excessivo de alunos nas turmas, a indisciplina na escola, a desmotivação generalizada. Essa é uma evidência que, em nosso entender, pode ser indutora de avaliação negativa pelo licenciando, já que interage com a escola e observa os docentes e a dinâmica que envolve o contexto escolar, muitas vezes difícil (SAMPAIO, 2014).

No contexto da Educação Física, Farias e Nascimento (2012), ressaltam a problemática do descontentamento dos professores diante da realidade da intervenção e nas evidências que colocam as condições de trabalho e a vida profissional docente. Algumas mudanças sociais e culturais têm surpreendido os professores e da mesma forma, produzido um distanciamento entre o que a área tradicionalmente construiu como sua tarefa primordial na escola, mormente em relação ao ensino-aprendizagem das manifestações da cultura corporal do movimento humano e de demandas de outras ordens, como a gestão de conflitos e o atendimento de tarefas provenientes de inovações curriculares, conforme revelam Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012).

Além desses fatores e considerando os resultados do estudo de Sampaio (2014), sobre as situações de mal-estar vivenciadas na formação acadêmica e no primeiro ano de docência e a proposição recebida para planificar uma formação aos licenciandos do curso de Educação Física Licenciatura da Unioeste, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foram elementos determinantes para o desenvolvimento de uma intervenção, a qual apresentamos nesse estudo, visando

o desenvolvimento e potencialização do bem-estar para docência.

É a partir dessa contextualização que os temas mal-estar e bem-estar docente têm recebido boa aceitação no plano de formação inicial na formação acadêmica. Conforme anuncia Esteve (1994), há maior probabilidade de sucesso nas intervenções na formação inicial para docência, frente às situações de mal-estar. Essas considerações, posicionam essa etapa como elemento valioso e potencializador do bem-estar docente. Há que lembrar, os benefícios de programas voltados para a temática na formação continuada, como apontam diversos trabalhos (JESUS, 1998, 2000, 2002, 2007; JESUS; MOSQUERA; STOBÄUS, 2005; SAMPAIO, 2008; SAMPAIO; STOBÄUS, 2009, 2010), dentre outros, auxiliando o docente a desenvolver competências, qualidades e estratégias para fazer frente aos desafios do exercício laboral e contribuindo para diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente.

A partir dessas considerações, o presente manuscrito visa apresentar uma investigação-ação realizada com potenciais futuros professores, alunos do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID - do curso de Educação Física da Unioeste, no ano de 2014, que participaram de uma formação voltada à potencialização de competências para a promoção do bem-estar e prevenção do mal-estar docente. Nesse sentido, alguns apontamentos resultantes do estudo, podem servir de referência e trazer importantes recursos para a formação inicial com vistas ao pleno desenvolvimento profissional na carreira docente.

## 2. FORMAÇÃO INICIAL E BEM-ESTAR DOCENTE

O conceito de bem-estar docente foi proposto como alternativa à abordagem do mal-estar docente e pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que o docente desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2001; JESUS, 2002). Já, o conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, sendo um conceito amplo que integra conceitos mais específicos, como sejam os de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, estresse, neurose e depressão (ESTEVE, 1994).

Diversas investigações têm permitido verificar que, em diversos indicadores do mal-estar docente, os níveis são bastante elevados, chegando a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T., 1981), num relatório sobre “Emprego e condições de trabalho dos professores”, a considerá-la como uma “profissão de risco físico e mental”. Sobre essa realidade, o estudo de Both (2011) evidenciou a insatisfação dos docentes iniciantes com as condições de trabalho, refletindo o choque com a realidade que vivem ao entrar no mercado de trabalho. O autor menciona ainda, que os problemas relacionados ao estresse acometem o nível de integração do professor no ambiente laboral e trazem problemas patológicos, o que se torna preocupante em relação ao bem-estar docente. Para Santini e Molina Neto (2005), a função docente, muitas vezes, é marcada por sentimentos negativos que traduzem em depressão e em fadiga crônica, compondo um estado anímico denominado Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP).

Resultados de estudos desenvolvidos no Brasil (SAMPAIO, 2008; 2014; BAEZ, 2015) dentre outros, apontam para a necessidade de desenvolvimento de melhores condições aos docentes e potenciais futuros docentes para lidarem com as situações adversas do universo docente e suas consequências para a vida pessoal e profissional. Diante desse contexto, a formação inicial é destacada por Esteve (1994) como fase de grande importância no sentido de buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais. Nesse período, para o autor, a relevância estaria na substituição de enfoques normativos por enfoques descritivos e a adequação dos conteúdos de formação inicial e a realidade da prática do ensino. Segundo Esteve (1994), ainda prevalece o ideal que pressupõe a eficácia do ensino como resultante de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor

ou de certos métodos pedagógico-didáticos por este utilizados. Este modelo normativo considera que a formação deve incidir no treino de comportamentos e competências características do “bom professor” ou do “professor eficaz”, pretendendo-se que todos os professores possuam ao máximo essas características (JESUS, 2012; ESTEVE, 1994).

Além disso, Esteve (1994) verifica que a formação segundo modelos normativos leva o professor a iniciar a sua prática profissional em função do estereótipo do “professor ideal”, passando rapidamente, da idealização inicial à decepção. Estes modelos para Jesus (1996; 2012) colocam em cada professor toda a responsabilidade pela sua eficácia profissional, ao estabelecerem uma relação direta entre o comportamento ou a personalidade do professor e o seu êxito na docência. Desse modo, se o professor não obtém êxito é porque não tem jeito, não serve ou não é bom professor, complementa o autor.

Jesus (2002) faz referência a esse período inicial como fundamental para desenvolvimento de competências teóricas e práticas para o bem-estar docente, pois coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação. Nessa perspectiva, Flores (2010), refere-se à formação dos docentes, como dependente de determinado contexto, das competências que se reconhecem e se exigem ao professor, e da mesma forma, das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior.

Segundo Lüdke (2012) os debates atuais sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação que privilegia em primeiro plano um modelo sólido de formação teórica e de disciplinas pedagógicas de formação. Para a autora, existe a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Essa ideia do profissional reflexivo, segundo Lüdke (2012), tem levado muitos cursos de formação de professores a refletirem e estruturarem seus currículos, oportunizando a refletir sobre o contexto real de sua futura atuação profissional. O raciocínio que Jesus (2002) destaca, configura a fase de formação inicial durante o estágio acadêmico, caracterizando-a como um período fundamental na carreira de qualquer professor, pois: é a fase inicial de prática profissional, sendo esta etapa as experiências mais “marcantes”; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem estando mais susceptivos às sugestões e é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Bases norteadoras nesta fase podem influenciar positivamente na formação docente e contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente ao resto da carreira.

Quanto à questão apoio e orientação no contexto acadêmico é reconhecido que o papel do professor formador propicia um movimento de construção e reconstrução profissional no processo de socialização docente de potenciais futuros professores. É também no curso de formação inicial que os modelos de docência são ressignificados e, muitos deles, construídos, ou seja, o trabalho do professor formador é responsável por este aspecto formativo que comporá a prática profissional dos futuros professores (ANDRÉ; HOBOLT, 2013).

Segundo Jesus (1998) o apoio do orientador pode ocorrer no plano comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social), evidenciando as qualidades e os aspectos positivos da atuação do estagiário, preparando-o para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para durante o processo de ensino e aprendizagem (relação pedagógica e ‘pedagogia do imprevisível’), para além do antes (planificação) e do depois (avaliação) deste processo. Para Grillo (2004) o papel docente engloba uma diversidade de ações desenvolvidas além do espaço da sala de aula, voltadas prioritariamente à formação de futuros profissionais, sustentadas pelos próprios conhecimentos e saberes.

Azevedo e Andrade (2010) acreditam que os cursos de formação, ao considerarem a ação dos seus formadores nesta tríade professor formador-aluno-contextos formativos, têm a chance de estabelecer uma nova racionalidade na concepção de formação dos professores. Esta nova racionalidade, promoveria tanto a construção identitária de professores formadores (através da reelaboração dos saberes docentes e de orientação) como a dos futuros professores. Este modelo de formação de professores, para as autoras, pautado na racionalidade emancipatória e reflexiva, potencializa uma formação que conduz o profissional da educação e futuro professor a uma prática docente e pré-profissional de atuação e reflexão permanente, porque reconhece que a história, as tradições e os costumes da cultura escolar e social entrelaçam-se com as práticas educacionais.

### 3 METODOLOGIA

Tendo em conta as competências que têm sido identificadas como relevantes para o bem-estar docente e os programas já existentes para esse efeito, elaboramos um curso de formação, baseado na investigação-ação, com uma duração de dez horas, distribuídas por cinco sessões de duas horas cada, desenvolvido com quinze licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do curso de Educação Física da Unioeste, entre os meses de outubro e novembro de 2014.

Pretendia-se centrar cada sessão na análise de um tema considerado relevante para o fornecimento de bases para o desenvolvimento de competências para bem-estar docente, iniciando com uma breve análise teórica do tema, complementada com a realização de exercícios que permitissem a autorreflexão coletiva entre os licenciandos do grupo, numa perspectiva de implementação de algumas sugestões apresentadas na sua vida profissional e pessoal, de acordo com a proposta de Jesus (1998) e Sampaio (2008). No entanto, dado a disponibilidade de tempo oferecida, não foi possível o aprofundamento desejável com abordagem mais prática com exercícios vivenciais e da troca de experiências, aspecto fundamental para a os benefícios do programa.

Esta formação foi implementada a partir de adaptação de um projeto de investigação-ação, desenvolvido em sentido longitudinal em 2007 com professores da Educação Básica, sendo que sua avaliação, recebeu índices significativos de diminuição do estresse e exaustão profissional e aumento das estratégias de coping e de níveis de autoimagem e autoestima (SAMPAIO, 2008), com seus benefícios ainda sendo verificados mesmo após dois anos da sua intervenção (SAMPAIO; STOBÄUS, 2009; 2010).

Quanto à investigação-ação, Carr e Kemmis (1988), destacam sua potencialidade transformadora e a possibilidade de auxiliar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores numa vivência da espiral auto reflexiva. Nesse sentido, é fundamental que os envolvidos concebam a dinâmica como um processo de transformação das práticas, dos entendimentos e das situações. Assim, de acordo com Carr e Kemmis (1988), este método de pesquisa, se ocupa do melhoramento das práticas, dos entendimentos e das situações de caráter educativo, sendo importante, como apontam Segat e Grabauska (2001), a necessidade que os participantes atuem como investigadores de suas próprias práticas.

As sessões do programa de formação aos licenciandos foram organizadas no sentido de primeiramente começarem por ajudar os participantes a identificar as causas, os sintomas de mal-estar, seguido de estratégias de competências de reconhecimento e diferenciação entre estresse, ansiedade, depressão no contexto discente/docente (1ª sessão); competências de identificação e desenvolvimento de estratégias de coping no plano cognitivo e competências de trabalho no plano sócio afetivo, nomeadamente no trabalho em equipe e assertividade (2ª sessão); formação inicial e o processo de socialização docente, abordando aspectos inerentes ao início da profissão, como o choque com a realidade e as situações adversas presentes nesse momento de entrada na carreira docente, a partir de estudos de Sampaio (2014) (3ª sessão); posturas para estilo de vida saudável e espiritualidade e educação a partir de reflexões sobre

as mudanças interiores que precisam ser compreendidas, visando um compromisso evolutivo em âmbito social, pessoal e de autoconhecimento (5ª sessão).

#### 4 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES DOS DADOS

Como avaliação e registro de dados, ao final da intervenção, os participantes responderam um questionário de avaliação do programa com questões sobre a importância dos temas envolvidos, o interesse das sessões, aspectos mais relevantes desenvolvidos e sugestões para o aprimoramento futuro da formação.

Em relação aos temas abordados, todos foram apontados como de grande importância para a formação docente. Os resultados sobre os aspectos mais relevantes foram bastante reveladores de seus benefícios quanto à formação para o bem-estar dos potenciais futuros professores envolvidos, pois verificou-se uma avaliação positiva dos temas propostos, como apontam: “Considero importante reconhecer as causas do mal-estar docente e as formas isso pode ser trabalhado para evitar” (Licenciando 5); “Foi importante a questão da indisciplina e de como o professor pode aprender a lidar na escola” (Licenciando 4); “Me ajudaram a compreender o quão importante é nosso bem-estar para podermos executar nosso trabalho da melhor forma possível” (Licenciando 6); “Esta formação contribuiu para aprender a superar os desafios que a escola nos coloca” (Licenciando 5); “Foi bastante efetiva para que eu adquirisse conhecimento sobre determinados assuntos [...], como agir em caso de indisciplina na escola” (Licenciando 14).

Quanto aos principais fatores de situações de estresse excessivo, potenciais indutores de mal-estar, os estudos de Jesus (2002; 2007), Sampaio (2008; 2014) apontam a indisciplina dos alunos nas escolas como principal fonte de mal-estar docente. Ademais, atitudes de violência nas escolas, para Pacievitich, Girelli e Eyng (2009), se apresentam como um dos principais obstáculos para melhoria da qualidade da Educação Básica do Brasil, repercutindo negativamente como consequência na formação docente, pois revela ao potencial futuro professor, um ambiente laboral hostil, podendo incidir na sua desmotivação pela profissão. No Brasil, dentre outros estudos, Sampaio (2008; 2014) indica que a indisciplina é um dos elementos mais difíceis para a atuação docente, fato mencionado por Peres (2005) como agravante pelo aumento da frequência e gravidade por meio de agressões verbais e físicas. Esse contexto desfavorável à docência, de acordo com o autor, por muitas vezes, gera aos professores a ansiedade, o nervosismo, o amedrontamento devido a novas situações do cotidiano, pois vivem em uma época de exigências de atualizações e são constantemente chamados a lidar com novas situações que requerem adaptações, responsabilidades, obrigações e autocrítica, gerando em muitos casos, dificuldades fisiológicas e psicológicas.

Para além das estratégias que o professor pode utilizar na sala de aula e nas relações interpessoais na escola, especificamente, no que diz respeito à gestão da indisciplina dos alunos, deveriam ser concentradas várias medidas em vários níveis, de modo específico, no plano sociopolítico, no plano da organização e gestão das escolas (JESUS, 2008). São desafios recorrentes e sinalizam como alvos prioritários no processo de formação para o desenvolvimento do bem-estar docente.

No que se refere ao plano de recursos pessoais e profissionais, o desenvolvimento de estratégias de coping, apontado por Lazarus e Folkman (1984) como o conjunto de mecanismos cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelo sujeito para lidar com exigências internas e externas (avaliadas como excessivas) na relação pessoa-ambiente, sinaliza como importante componente na formação dos potenciais futuros educadores. Situam-se esse domínio, as competências de relação, como a assertividade, cunhada por Jesus (2002), como a que apresenta maior probabilidade de permitir relações interpessoais saudáveis bem sucedidas. No mesmo plano, situa-se desenvolvimento de postura social cooperativa, como estratégia para fazer frente às situações adversas que o contexto da docência apresenta, pois para

Imbernón (2011), ainda é persistente na escola, infelizmente, um ambiente pouco cooperativo, onde os professores não costumam trocar ideias com seus colegas, discutir novas práticas, buscar a ampliação dos saberes que lhes permitam desenvolver maior capacidade de confrontação entre teoria e prática e maior competência profissional. São recursos alternativos que podem ser eficazes na motivação ao aprendizado e da mesma no controle da indisciplina dos alunos (JESUS, 2008), assim como na melhoria do ambiente relacional na escola.

De acordo com Mosquera e Stobäus (2004), evidencia-se no momento atual da formação de professores a necessidade de se investir no âmbito das relações interpessoais de forma mais saudável, pois quando as relações entre as pessoas são positivas, forma-se um ambiente motivador, de interação e de troca como apontou o Licenciando 1: “Contribuiu para que em muitos momentos eu saiba como agir em relação aos alunos e da forma de como influenciá-los”. Neste contexto, é importante analisar que fatores podem permitir aos professores influenciar os seus alunos ou, no mesmo sentido, o que é que leva os alunos a deixarem-se influenciar pelo professor (JESUS, 2008). Para o autor, identificação do aluno com o professor passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida, o que, muitas vezes na escola, verifica-se uma insatisfação recíproca na relação entre ambos.

As temáticas mal-estar e bem-estar docente são alvos de estudos a décadas, mas recentemente têm recebido maior atenção por parte de pesquisadores, como alternativa de formação, como destacado pelo Licenciando 12: “Esta formação foi muito importante pois abordou temas que normalmente não são muito discutidos, uma vez que se discute sobre os aspectos pedagógicos e deixa-se as questões referentes ao professor para segundo plano”.

De acordo com Jesus (2007), muitas vezes, a formação geral é desvalorizada, considerando-se que o importante é, por um lado, a formação específica em termos de aprendizagem dos conteúdos que o professor deve ensinar aos seus alunos e, por outro lado, a experiência profissional para a aprendizagem de estratégias que permitam ao professor conduzir de forma mais eficaz o processo de ensino dos conteúdos do programa. Não diminuindo a importância da formação específica, a formação deve ir ao encontro das reais necessidades da docência.

Veenman (1988) salienta que este pressuposto deve estar presente logo na formação inicial dos professores como forma de prevenir o “choque com a realidade”. Conforme Jesus, é preferível um “choque com a perspectiva” (1996; 2012), sendo fornecida um panorama realista da profissão docente, desde que conjugada com uma perspectiva otimista, sendo também abordados aspectos positivos da profissão, os bons exemplos e as possíveis experiências agradáveis da docência (JESUS, 2007). Fundamentalmente, como menciona Nóvoa (1991), professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor “gestão do imprevisível” ou do “espaço de incerteza” que caracteriza atualmente a sala de aula. Dessa forma, temos entendido que tais benefícios podem trazer valiosas perspectivas de sucesso na futura carreira docente de potenciais professores.

De modo particular, os investimentos em programas de formação abordando tais proposições aos professores não é a realidade desejada. De acordo com Mosquera e Stobäus (1996; 2000), as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores e os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, já que os encargos têm crescido assustadoramente. Os autores afirmam ainda, a existência de um contínuo acirramento deste problema desgastando a docência ante as insatisfações dos professores, descontentamento dos alunos, improdutividade do conhecimento e ainda desconfiança social.

Programas de formação com abordagem preventiva, têm sido destacados no sentido de propiciar aprendizagens de competências ao professor para fazer frente às principais fontes de mal-estar, otimizando o desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (JESUS, 2007), pois “a ênfase em termos de intervenção deve ser primária, uma vez que os professores já afetados pelo mal-estar nem sempre solicitam ajuda, tendendo os sintomas a agravarem-se cada vez mais” (JESUS, 1996, p. 134). No

que se refere ao contexto do licenciando, a formação pode apresentar resultados muito significativos em termos de motivação e desenvolvimento de competências para gerir situações adversas na escola, pode ser determinante para o desenvolvimento de mal/bem-estar na vida pessoal e na profissional docente (SAMPAIO, 2014).

Nomeadamente, as alternativas de programas de formação são diversas. Cardoso (1999) destaca as técnicas de aptidões sociais, das quais algumas já apontadas no presente artigo, técnicas de reestruturação cognitiva e as técnicas de expressão corporal. Outras propostas de programas de intervenção situam-se no plano de treino de inoculação ao estresse, o exercício físico, a gestão do tempo, o equilíbrio entre a vida privada e profissional, a formação para o trabalho em equipe, e de estratégias para administrar o comportamento dos alunos na sala de aula (JESUS, 2007), a alteração de padrões de comportamento do tipo A, definido por Friedman e Rosenman (1976) como um complexo particular de traços de personalidade envolvendo um exagerado impulso de competição, agressividade, impaciência e uma torturante sensação de premência no tempo. Para os autores, os indivíduos que denotam esse padrão, parecem estar engajados numa luta crônica, incessante e geralmente infrutífera com eles próprios, com seus semelhantes e com as circunstâncias do cotidiano.

No que diz respeito às sugestões para a futura otimização do programa de formação, todos os participantes se manifestaram positivamente nesse sentido, sendo salientada a necessidade de ter uma duração maior da intervenção, de forma a permitir o aprofundamento de alguns dos tópicos sobre a indisciplina na escola, a espiritualidade na formação docente, a saúde dos professores a inclusão de outros considerados importantes como a cooperação entre professores, vivências práticas das atividades.

## 5 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nesse programa de formação destacam seus benefícios para o bem-estar com possibilidade de melhor ajustamento e realização profissional dos potenciais futuros professores. Para além disso, ações interventivas no plano sócio-político são necessárias para atrair, manter o licenciando no curso e oferecer-lhes uma qualificação profissional de boa qualidade. Cabe ainda a valorização da profissão docente e sua imagem social, institucionalizar redes de apoio pedagógico ao licenciando, no sentido de promover a interação dos mesmos com o coletivo docente, com vistas a desencadear posturas e atitudes cooperativas o que pode refletir num ambiente de cooperação.

Este programa deve futuramente receber adaptações ao contexto do licenciando, otimizando seu processo de formação inicial, ultrapassando os limites de programas específicos de iniciação à docência, como o PIBID, adentrando na programação dos componentes curriculares e recebendo maiores investimentos no sentido de se ampliar ações e discussões sobre o cotidiano escolar para o centro das ações da formação inicial acadêmica.

Por fim, é desejável que futuramente sejam ampliados os horizontes da formação para o bem-estar docente com licenciandos e da mesma forma, há que se acompanhar os sujeitos em investigação longitudinal, verificando os impactos que a mesma proporciona no desenvolvimento profissional docente.

## 6 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; HOBOLT, M. S. As práticas de licenciatura e o trabalho docente dos formadores na perspectiva de licenciados de letras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 175- 98, 2013.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 213-21, 2010.

- BAEZ, M. A. C. **O processo de construção do bem estar e a qualidade de vida durante a formação em educação física e suas perspectivas de futuro à luz da psicologia positiva.** 2015. 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BOTH, J. **Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física da Região Sul do Brasil.** 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 9, mar. 2002. Seção 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acessado em: 15 de novembro de 2013.
- CARDOSO, M. (Org.). **O stress na profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1999.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.
- FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Fatores intervenientes na carreira de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 465-83, 2012.
- FLORES, M. A. Reflexões em torna da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-8, 2010.
- FRIEDMAN, M.; ROSENMAN, R. H. **O tipo A: seu comportamento e seu coração.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.
- GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **A Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – relatório final Pedagogia.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o alunos. In: ENRICONE, D. **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.
- JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores.** Aveiro: Estante Editora, 1996.
- JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1998.
- JESUS, S. N. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 43, p. 123-32, 2001.
- JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente.** Porto: ASA Editores, 2002.
- JESUS, S. N. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, 2008.

JESUS, S. N. Estudo do mal-estar docente segundo um modelo integrativo de teorias da motivação. In: SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. (Orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**. Malgualde/Ramada: Edições Pedagogo, 2012.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 39- 58, 2004.

JESUS, S. N.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Impacto da formação contínua no bem-estar de professores**. Lisboa: Iberopsicologia, 2005.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LÜDKE, M. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; PERRELLI, M. A. S. (Orgs.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Educação para a saúde**. 2. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1984.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 31, p. 139-46, 1996.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, v. 32, p. 23-34, 2000.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora, 1991.

O. I. T. (Organização Internacional do Trabalho) **Emploi et conditions de travail des enseignants**. Geneve: Bureau International de Travail, 1981.

PACIEVITCH, T.; GIRELLI, E.; EYNG, A. M. Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. **Anais...** Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba: PUCPR, 2009. p. 7066-79.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar**. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAMPAIO, A. A. **Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAMPAIO, A. A. **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**. 2014. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Programa de apoio ao bem-estar docente: resultados quantitativos passados dois anos de seu desenvolvimento In: Seminário Nacional de Educação, 2., 2009, Francisco Beltrão, Pr; Semana de Pedagogia, 13., 2009, Francisco Beltrão, PR. **Anais...** Francisco Beltrão: Unioeste, 2009. p. 1-11.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Avaliação qualitativa de programa de apoio ao bem-estar docente. In: Simpósio Nacional de Educação, 2., 2010, Cascavel, Pr; Semana de Pedagogia, 21., 2010, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2010. p. 1-13.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 3, n. 5, p. 143-60, 2016.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 3, v. 19, p. 209-22, 2005.

SEGAT, T. C.; GRABAUSSKA, C. J. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (Orgs.). **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 149-69, 2012.

---

Autor correspondente: **Adelar Aparecido Sampaio**

E-mail: [adelarsampaio@hotmail.com](mailto:adelarsampaio@hotmail.com)

Recebido em 13 de junho de 2016.

Aceito em 27 de julho de 2016.