

MAL/BEM-ESTAR NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERSPECTIVAS EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS

*Adelar Aparecido SAMPAIO¹
Claus Dieter STOBÁUS²*

Resumo: O artigo aborda a formação inicial de professores a partir do contexto da Licenciatura e fase inicial da docência, considerando as constantes e rápidas mudanças da dinâmica social que acarretam em novas demandas ao processo de formação de professores. Apresenta reflexões sobre fatores de mal-estar e bem-estar docente e procura refletir acerca de intervenções preventivas visando o desenvolvimento de potencialidades docentes para fazer frente às adversidades de seu universo laboral.

Palavras-chave: Socialização Profissional. Formação Docente. Mal-estar e Bem-estar Docente.

143

ILL-BEING/WELL-BEING IN INITIAL TEACHER TRAINING: PERSPECTIVES IN CHANGING ENVIRONMENTS

Abstract: This article approaches the initial teacher training from the teaching context and early teaching stage, considering constant and fast changes of social dynamics which result in new demands for the teacher training process. It presents reflections about teaching ill-being and well-being factors and seeks to reflect on preventive interventions aiming at the development of teaching potentials to tackle adversities of their labor universe.

Keywords: Professional Socialization. Teacher Training. Ill-being and Well-being of Teaching.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Unioeste, campus Marechal Cândido Rondon-PR, Brasil. Membro dos Grupos de Pesquisa Mal-estar e Bem-estar na Docência da PUCRS e do GEPEFE - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar da Unioeste. E-mail: adelarsampaio@hotmail.com

² Pós-doutor em Psicologia/Universidad Autónoma de Madrid – Espanha, Doutor em Ciências Humanas/Educação, professor titular nos Cursos de Pós-Graduação em Educação e em Gerontologia Biomédica da PUCRS, Brasil. E-mail: stobaus@puers.br

Introdução

A dinâmica social se apresenta com profundas mudanças, gerando novos impactos com autênticas transformações e implicações que recaem como novas demandas à Educação. Mesmo reconhecendo as constantes transformações que a sociedade vivencia como fato natural, queremos chamar a atenção sobre a velocidade com que acontecem, cada vez mais rápidas, gerando uma série de adversidades e implicando em novos desafios ao processo de formação docente. Há que ressaltar do mesmo modo, na escola, as diversas consequências aos processos de ensino e aprendizagem, portanto, atingindo também os alunos (JESUS, 2001).

Nossas experiências sobre os aspectos fatoriais, dimensionais e formativos acerca das questões mal-estar e bem-estar docente, nos impulsionam a reiterar a necessidade urgente de (re)avaliar e otimizar o desenvolvimento profissional em formação inicial, a qual, segundo Garcia (1999), é geralmente planejada e desenvolvida fora do contexto escolar sem se atender à necessária formação dos professores.

Na prática, sentimos a necessidade de alterações nos enfoques formativos dos conteúdos da formação inicial, frente ao contexto social que, por consequência, gera adversidades ao universo docente.

Embora tenhamos evidências de que o processo de formação do professor possa sofrer influências de experiências pregressas, a partir de vivências pessoais, temos evidenciado a importância dos períodos de formação inicial acadêmica, na transição de discentes (da Licenciatura) a docentes, como elementos enraizadores do seu processo de formação docente (SAMPAIO, 2014).

Nesse sentido, o estágio acadêmico revela-se fundamental, porque o apoio e a orientação fornecida ao estagiário na Licenciatura podem levá-lo a atribuições e a expectativas que permitam otimizar experiências positivas e a superar a influência de experiências iniciais de fracasso, pois é a partir dele que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para sua atuação, conforme anunciado por Jesus (1996).

Essas considerações nos remetem a refletir sobre as

responsabilidades da formação acadêmica inicial, no sentido de questioná-la: se estaria sendo focada de forma contextualizada com a dinâmica social? Quais seriam as necessidades de formação dos potenciais futuros professores, frente às situações de mal-estar docente? As escolas estariam (sendo) preparadas para receber os estudantes estagiários? Qual o modelo de interação entre cursos de formação de professores e as escolas que recebem o futuro docente? Haveriam compromissos no sentido de uma formação recíproca?

Ao considerarmos o período de estágio acadêmico como único em que há previsão institucionalizada de apoio aos futuros professores, de acordo com Jesus (2007), gostaríamos de ampliar reflexões sobre perspectivas de apoio multidisciplinar nas escolas aos professores iniciantes, já que em muitos casos, em suas primeiras vivências como docentes, são destituídos de amparo legal. Nesse sentido, também questionamos: quais apoios os professores recebem nas escolas no início (muitas vezes instável) e, em sentido continuado, de suas carreiras?

Assim, procuraremos levantar alguns elementos presentes nesse

período delicado de socialização profissional (transição da Licenciatura à docência), refletindo sobre o contexto atual e possibilidades de intervenção que tenham como intuito a potencialização desse processo de formação docente, frente a fatores que concorrem para o desenvolvimento do mal-estar e delineamento de ações voltadas à otimização das realizações de sucesso, em direção ao bem-estar.

Novas demandas no contexto da formação inicial docente

Paulatinamente, observamos a discrepância entre o processo de formação docente e as novas demandas na Educação, as quais surgem, como já destacamos, cada vez de forma mais rápida. Estamos diante de fatos do contexto de formação docente, que nos obrigam primeiramente a reconhecer a existência de novas dificuldades para exercer a docência.

Para além dessa importante fase, Esteve (2004) nos lembra, sobre a necessidade de enfrentar e renovar os objetivos da formação inicial e a difícil tarefa de quebrar a resistência dos professores à mudança, de forma que esse fator pode incidir decisivamente, impedindo ou retardando a adaptação de

nossos sistemas educacionais, às exigências mutáveis do conhecimento. Nesse sentido, já salientamos anteriormente (SAMPAIO; STOBÄUS, 2010) sobre a necessidade de fomentar a formação à essa mudança, iniciando em âmbito de formação inicial com potenciais futuros docentes e professores iniciantes.

Nessa perspectiva de formação, Esteve (1994) avalia a fase inicial como de grande importância no sentido de buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais, citando a substituição de enfoques normativos por enfoques descritivos e a adequação dos conteúdos de formação inicial e a realidade da prática do ensino. Ainda, Jesus (2002) faz referência a esse período, no sentido de um trabalho que 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.

Na mesma direção, Flores (2010) aborda que a formação dos docentes depende de determinado contexto, das competências que se reconhecem e se exigem ao professor,

mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior. Como destaca a autora, essa transição do discente a professor, encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre essas perspectivas, crenças e práticas habituais distintas, às vezes conflituais, com implicações ao de (trans)formação da identidade profissional. Por outro lado o aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, por um lado a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência uma reformulação do conteúdo e procedimentos estratégicos de desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (2013, p. 227-228):

É necessário considerar que um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente [...]. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a graduação e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência, lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Essas necessidades do contexto formativo, para o autor, se constituem como fundamentais para conseguir transformações coerentes na profissão docente. Acrescenta ainda, “Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas” (NÓVOA, 2013, p. 228).

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 e, ao final, as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Segundo a autora, esse modelo ainda comum em muitas universidades e centros de formação é um dos obstáculos à melhoria de preparação de professores em nosso país. Desse modo, postula 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.

Para a autora acima citada, nas licenciaturas, a ideia do profissional

reflexivo, tem levado muitos cursos de formação de professores a refletirem e estruturarem seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina de estágio supervisionado, um caráter mais prático, no qual os futuros professores poderão refletir sobre o contexto real de sua futura atuação profissional. Ainda destaca, a análise da influência socializadora na formação inicial deve ter em atenção à natureza, o modelo e a estrutura do curso bem como as perspectivas individuais que os licenciandos trazem consigo.

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. Por isso, uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente para o 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. Nesse sentido, a mediação docente dos professores formadores durante os

processos de orientação, por meio do movimento dialético e reflexivo, traria em si, a preocupação de operar transformações contextuais. Vemos isso como ganhos expoentes à formação docente.

Outra importante consideração reside no 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, 1996; 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.

Esta contínua comparação que cada professor estabelece entre a sua atuação e/ou qualidades pessoais e comportamentos e/ou características ideais, segundo Jesus (1996; 2012), pode levar a uma desvalorização de si próprio, se não atinge ou percepção em si esses comportamentos e características ideais, o que se traduz na percepção de incompetência e na falta de empenho profissional. Além disso, complementa o autor, se o professor percebe fracassos no seu desempenho profissional, esta comparação pode também levar a uma desvalorização da formação, como forma de preservar a autoestima. No entanto, embora receba críticas de vários níveis e por diversos autores, o modelo normativo ainda parece predominar na formação de professores.

A substituição do modelo normativo pelo descritivo é considerada por Esteve (1994) como uma das principais linhas de atuação na

formação inicial de professores, de forma a prevenir o mal-estar docente. Sem dúvida, um dos grandes desafios na formação de professores.

Ao contrário do modelo normativo, o modelo descritivo considera que a formação deve tentar contribuir para que o sujeito consiga identificar e descrever o seu funcionamento no confronto com as situações e aperfeiçoar as suas competências, numa perspectiva de aprendizagem constante, reconhecendo as suas limitações, mas nunca se colocando a si mesmo em causa (ESTEVE, 1994).

Em substituição ao modelo normativo, Jesus (1996, 2012) vê complementariedade nos modelos humanista e descritivo, sendo a principal diferença entre eles, a ênfase que o modelo humanista coloca nos pressupostos e objetivos da formação, enquanto o modelo descritivo salienta as estratégias de formação que podem permitir atingir esses objetivos.

Em alternativa ao modelo normativo e ao modelo descritivo, proposto apenas para o período de formação inicial, Jesus (1996; 2012) destaca o modelo relacional, o qual pretende servir de enquadramento a

todo o processo de formação educacional, traduzindo-se em diferentes estratégias de formação, seja na inicial ou na contínua. Para o autor, o principal objetivo de um modelo relacional de formação centra-se na preparação do professor ou do potencial professor para que se realize na profissão docente, alcançando os seus objetivos, e não que se limite a adaptar-se, prescindindo dos seus objetivos e do seu estilo pessoal, entrando na rotina e fazendo o mínimo possível.

Neste sentido, a formação e a atuação do docente formador, deve potencializar o conhecimento sobre a realidade contextual do universo docente e desenvolver competências de descrição do próprio licenciando/docente, em face de situações contextuais, ajudando-o no desenvolvimento de competências de ação. Nesta perspectiva, a atuação do docente formador, pode constituir-se numa situação de formação importante para a aprendizagem significativa para o exercício da docência.

Para André e Hobolt (2013), o início da socialização profissional, deve possibilitar ao futuro professor, uma bagagem sólida de conhecimentos, propiciando condições adequadas para a

aprendizagem dos alunos, refletindo sobre suas escolhas e decisões, analisando suas ações à luz do entorno em que atua e do contexto mais amplo da educação, para que ao assumir a tarefa educativa, possa desenvolvê-la com rigor e seriedade.

No tocante à fase de iniciação da docência, algumas consequências dos fatos são destacadas por Flores (2010) e revelam um despreparo de professores iniciantes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, os quais atribuem, como consequência, de uma fraca formação acadêmica. Dentre eles, se evidencia uma discrepância entre teoria e prática dos professores iniciantes, que evocam sua experiência enquanto alunos para resolver dificuldades confrontadas. Acresce a autora, sobre a falta de apoio e orientação aos professores iniciantes nas escolas, mesma necessidade verificada no estudo de Sampaio (2014). Essa mesma realidade é apontada também por Nunes e Teixeira (2000) que evidenciaram esta carência nesse aspecto e salientam a grande importância do apoio psicológico aos professores iniciantes, fato esse que ainda não se mostra como prática efetiva na vida docente.

Nogueira e Almeida (2012) evidenciam que a carreira docente, em sua fase inicial, tem se constituído por buscas, tentativas, erros e acertos, configurando-se como sustentáculos à consolidação da ação profissional. Nesse sentido, as autoras destacam a importância desses momentos, os quais não devem ser vividos solitariamente, mas sim, em diálogos e reflexões assistidas e refletidas junto com parceiros mais experientes, como docentes diretamente ligados à formação inicial de professores.

É importante lembrarmos, sobre o processo de entrada no mercado de trabalho docente, a realidade citada por Jesus (2002), sobre a constatação provável em relação aos professores que abandonam a profissão no início da carreira, os quais teriam potencial para serem eficazes se tivessem sido encorajados, apoiados e preparados durante os primeiros anos de ensino, na transição da formação inicial para a prática profissional. A esse respeito, o autor também enfatiza que, no início de carreira, podem acontecer três configurações motivacionais, podendo os docentes ficar: indiferentes, satisfeitos ou desiludidos. Esta última situação acontece com muitos

professores que ingressam motivados na profissão docente, mas que começam a ficar desmotivados em virtude do ‘choque de realidade’.

Em relação ao desejo de abandonar a docência, Jesus (2002), ainda destaca a necessidade de apoio, principalmente no início da prática profissional, pois ao vivenciar fracassos nas suas atuações, os professores iniciantes podem perceber o processo de ensino e aprendizagem como fonte de estresse profissional, podendo atingir um estado de exaustão emocional que o pode conduzi-los ao desejo de abandono da profissão docente, como consequência do mal-estar docente.

Mal-estar e bem-estar no contexto de formação docente

A docência vem sendo, paulatinamente, desgastada por inúmeros fatores, dentre eles: a indisciplina dos alunos, a desmotivação generalizada (JESUS, 1998; 2007; SAMPAIO, 2008), atitudes de violência no contexto escolar (ABRAMOVAY, 2002; PERES, 2005; PACIEVITCH, GIRELLI e EYNG, 2009; SAMPAIO, 2014), tendo como consequência, situações que excedem os recursos disponibilizados pelos professores

frente às situações adversas, gerando mal-estar.

O mal-estar para Jesus (2001) é um fenômeno da sociedade atual ligado às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola. Para o autor, este problema merece todo nosso cuidado, pois afeta os próprios professores e toda uma sociedade em geral, e os alunos, em particular. Para além dessas implicações, queremos destacar as consequências para formação dos potenciais futuros professores, que se envolvem nesse contexto desde o início de sua formação acadêmica.

Sobre os indicadores do mal-estar docente, de acordo com Esteve (1994), se dividem em dois fatores: os de primeira ordem, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação de sua docência em sua classe, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas como: recursos materiais e condições de trabalho que limitam a prática docente; a violência nas instituições escolares, principalmente em grandes centros; e, o esgotamento docente fruto do acúmulo de exigências. Muito embora a evolução negativa do contexto social não afete por igual todos

os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns, por consequência, reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Estes estão sujeitos a se depararem com os agravantes das condições de mal-estar docente, podendo agir negativamente em sua profissão.

Já os fatores de segunda ordem, referem às condições ambientais no contexto em que se exerce a docência, dentre eles: a modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente caracterizada por contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e avanço dos conhecimentos; a imagem do professor, muitas vezes mais ligadas às situações de conflito. Para o mesmo autor, a ação deste segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho.

Por sua vez, Jesus (2002) destaca algumas causas do mal-estar docente, dentre elas: a massificação do ensino, a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor,

as alterações ocorridas na estrutura e dinâmicas das famílias, o acelerado desenvolvimento tecnológico e os conteúdos transmitidos pela mídia. Para ele, estas mudanças também originaram um contexto pouco favorável ao exercício da docência, tornando-se mais dificultoso alcançar o grande objetivo da educação escolar na atualidade, que é a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Essas constatações para Mosquera e Stobäus (1996, 2000), são decorrentes de condições econômicas e políticas que não têm sido suficientemente favoráveis aos professores, sentenciando-os a realizar mal o seu trabalho, já que seus vários encargos têm crescido assustadoramente, incidindo em sobrecarga de trabalho cada vez maior. Nossas considerações sobre esse contexto, residem na possibilidade de indução de uma avaliação negativa pelo licenciando sobre profissão docente, já que interage com a escola e observa os docentes e a dinâmica que envolve o contexto escolar, muitas vezes difícil.

As evidências que sobre as implicações e consequências do mundo do trabalho docente, segundo Mosquera e Stobäus (2006), são fontes

convidativas para explorar mais ainda essa temática, haja vista as rápidas mudanças ocorridas na sociedade e a urgência de ações para fazer frente à essa realidade.

Temos investido em sentido de formação continuada de professores e diversos estudos sobre as temáticas mal-estar e bem-estar docente, sempre pautados pela orientação de trabalho na perspectiva do bem-estar. Vemos que esse tipo de abordagem ganha força, na medida em que se mostram benéficas, a partir de programas específicos voltados à potencialização de estratégias aos docentes ante às situações de mal-estar. Da mesma forma, temos investido esforços no sentido de trazer para a formação acadêmica inicial, reflexões sobre a previsão de incrementar ações mais contextualizadas com as demandas da Educação Básica, impulsionando a formação dos professores, para otimização de suas ações em direção ao bem-estar.

Como proposto por Jesus (1996, 2012), o trabalho a partir do conceito de bem-estar docente, como alternativa à abordagem do mal-estar docente, tem apresentado significativos resultados em relação aos objetivos. A abordagem mais otimista nesse sentido, segundo o

autor, visa potencializar vivências dos aspectos mais positivos da profissão docente.

O conceito de bem-estar docente, segundo Jesus (1996; 1998; 2002), Jesus et al. (2011), pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Esta abordagem enquadra-se nos pressupostos da denominada Psicologia Positiva, cujo objetivo é entender e promover os fatores que permitem o desenvolvimento do potencial humano, visando a promoção da saúde e o bem-estar dos sujeitos (SELIGMAN e CHIKSZENTMIHALYI, 2000).

Em relação às estratégias de *coping*, segundo Jesus (1998), caracterizam-se como todos os recursos cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelo sujeito para lidar com as exigências internas e externas que são avaliadas como excessivas, e que permitem, no caso o professor, mobilizar-se e superar situações adversas em seu cotidiano. De acordo

com o autor, o sucesso no cumprimento de importantes tarefas de desenvolvimento reflete boas habilidades de *coping* e nos leva a refletir que o uso adequado dessas estratégias na adaptação do indivíduo no seu ambiente de trabalho, o que expressa a essência do conceito de competência para a prática.

Já a resiliência, citada por Tavares (2002), como uma capacidade de as pessoas, pessoalmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial. Esta capacidade pode ser fortalecida com o desenvolvimento do seu autoconceito, da sua autoestima e porventura, da sua dimensão espiritual. O autor destaca a resiliência, partindo do ponto de vista físico e mecânico, que define resiliência como a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial. Essa conceituação inicial vem da Física e está presente também na Educação, conforme destaca o autor.

Para Timm, Mosquera e Stobäus (2008), o significado do conceito de resiliência, atualmente, interessa aos educadores em sua prática profissional,

porque as pessoas também podem evidenciar uma maior ou menor capacidade de voltar ao seu estado original depois de um período muito forte de tensão e, se não ao estado original, a um estado de reelaboração de si mesmo.

Assim, o conceito de resiliência vem substituir ou dar um novo entendimento ao antigo conceito de invulnerabilidade. Admitia-se que as pessoas conseguem desenvolver certa invulnerabilidade. Mas esta palavra – invulnerabilidade – sempre se mostrou um tanto incômoda, pois que se trata essencialmente de uma capacidade de ao ser atingido não sofrer com isso. No conceito de resiliência, pelo contrário, admite-se a possibilidade de ser atingido e de sofrer com isto sim, porém, afirma-se a capacidade de sofrer a tensão e de suportá-la, o que significa desenvolver formas de lidar com ela. Isto faz com que o conceito de resiliência não se confunda com o de invulnerabilidade.

Nesse sentido, os autores verificam que é possível constatar que a capacidade e as formas de lidar com as adversidades variam de uma pessoa para outra, justamente pelo fato de não sermos iguais. Assim, destacam que

também é no magistério, onde alguns professores se mostram extremamente fáceis de serem alcançados por situações de desconforto, outros desenvolvem certa indiferença e, ainda outros, parecem desenvolver uma forma singular de lidar com isso.

Como ponto desencadeador de nossa proposta para a formação inicial docente, buscamos referências apresentadas em programas de formação desenvolvidos em Portugal e no Brasil (JESUS, 1998; JESUS et al., 2012; SAMPAIO, 2008), dos quais o ‘Programa de Apoio ao Bem-estar Docente’ (SAMPAIO, 2008), desenvolvido entre 2006 e 2007, com a participação de professores da Educação Básica, apresentou resultados muito expressivos sobre controle e prevenção de situações de mal-estar e promoção do bem-estar docente. O estudo investigou potenciais situações estressoras no primeiro ano e realizou intervenção por meio de 19 oficinas práticas reflexivas abordando temas como: causas do mal-estar docente; identificação de sintomas e de potenciais fatores de mal-estar docente; estratégias de *coping*; competências de gestão de cognições; gestão da aptidão física para a saúde; gestão do tempo; trabalho cooperativo;

assertividade; liderança sobre os alunos; (in)disciplina dos alunos; afetividade; resiliência; e, espiritualidade. O referido programa, além de outros benefícios aos docentes, alcançou resultados significativos nas medidas de estresse e exaustão profissional e nas estratégias de *coping*. Há que salientar a sua eficácia, mesmo após dois anos de sua realização (SAMPAIO; STOBÄUS, 2009, 2010).

Abordagens dessa natureza nos oferecem pistas cada vez mais convincentes num plano contínuo de formação docente e, ao mesmo tempo, nos chamam atenção para a necessidade de direcionar e de investir com maior amplitude nos cursos de formação de potenciais futuros professores, com objetivo de potencializar estratégias de atuação frente às adversidades do universo docente, rumo ao bem-estar, já que têm sido conferidas como elementos chaves na construção de uma carreira profissional com maior eficácia e motivação, pois, segundo Jesus et al. (2011), para um professor, quanto maior for o seu desejo de continuar na profissão, maior for a sua motivação intrínseca e mais elevadas forem as suas expectativas de eficácia, bem como apresente menores índices de estresse e

exaustão profissional, mais elevado será seu nível de bem-estar na sua atividade profissional.

Nessa direção e na tentativa de melhor investigar os fatores de mal/bem-estar no contexto de formação acadêmica (Licenciatura) e de docentes iniciantes, recentemente Sampaio (2014) apresentou em seu estudo de doutoramento, vivências de mal-estar e bem-estar em licenciandos no processo de sua formação, tendo também acompanhado o início da vida docente no seu primeiro ano.

Algumas constatações levantadas pelo estudo marcam o início da docência com um sentimento de desmotivação por conta das adversidades encontradas no âmbito escolar. No que se refere às vivências de formação acadêmica, ressaltamos o verificado sobre o distanciamento entre a teoria e a prática, evidenciadas na formação da licenciatura, com repercussões negativas no início da vida docente. Como agravante dessa situação, destacam-se as dificuldades dos docentes iniciantes frente às situações contextuais mais difíceis da docência. Na maioria dos casos, conforme Sampaio (2014), os professores buscam desenvolver

estratégias de forma individual, já que no contexto docente, muitas vezes não encontram espaço para integrar-se no coletivo. Essas evidências podem desencadear o comportamento de isolamento docente, podendo levar a criar barreiras para a superação do mal-estar docente.

Chamamos atenção para a reflexão e organização de uma formação docente contextualizada com as novas demandas do contexto educativo, em sentido continuado, iniciando nos cursos de formação de professores, sem esquecer de incluir as escolas e seus agentes, que acolhem os estagiários e os docentes iniciantes. Sem medidas efetivas sobre a formação contínua nos dois ambientes, tenderemos a desqualificar a formação de professores, com sérias implicações negativas ao seu desenvolvimento profissional, à sua saúde e na busca da melhor qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Conforme temos defendido, uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica num processo

de reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu compromisso social. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de repensar a formação de professores na universidade e na escola que recebe os estagiários e docentes iniciantes, a fim de que sejam promovidas ações que favoreçam qualitativamente condições para responder aos desafios, cada vez mais complexos, que se apresentam às instituições de formação docente, às escolas e aos professores.

O contexto de necessidade de formação sobre as temáticas mal-estar e bem-estar docente é recorrente e sinaliza a urgência em entender melhor as situações vivenciais e suas implicações ao licenciando e ao docente iniciante. De acordo com o que temos verificado na literatura, esses dois períodos iniciais da docência, balizam a formação inicial da profissão e representam fundamental importância que refletirá por todo a carreira do professor.

Para além da discrepância entre teoria e prática na formação docente, já anunciada por diversos autores, queremos trazer à tona, a necessidade impreterível de se investir na formação inicial, tanto acadêmica (na

Licenciatura), como na fase inicial de docência, principalmente em processos de intervenções preventivas sobre possíveis fatores indutores de mal-estar docente, passando pelo desenvolvimento de potencialização de recursos cognitivos e comportamentais de licenciandos/docentes. Da mesma forma, há que ampliar as discussões sobre necessárias alterações no plano sócio-político, como a previsão institucional e desenvolvimento de ações afirmativas de apoio pedagógico e psicológico aos docentes iniciantes.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas as escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; LIMA, Fabiano; VARELA, Santiago. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRÉ, Marli; HOBOLT, Marcia de 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- 198, jan./jun. 2013.

AZEVEDO, Maria A. R.; ANDRADE, Maria de F. R. Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 213- 221, set./dez. 2010.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente*. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. *A terceira revolução*

educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

JESUS, Saul N. de. *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.

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

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. *Educação- PUCRS*, Porto Alegre, ano 26, n. 43, p. 123-132, 2001.

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

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

_____. Estudo do mal-estar docente segundo um modelo integrativo de teorias da motivação. In: SANTOS, Bettina S.; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara (Orgs.). *Processos motivacionais em contextos educativos*. Malgualde/Ramada: Edições Pedago, 2012.

JESUS, Saul N. de et al. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Amazonica. Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, v. 7, p. 7- 18, 2011.

JESUS, Saul N. de et al. Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e Brasil. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny R.; PERRELLI, Maria A. *Docência em questão*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 91-108.

LÜDKE, Menga. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny R.; PERRELLI, Maria A. de S. (Orgs.) *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 161-180.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. O mal-estar na docência: causas e consequências. *Educação – PUCRS*, ano 19, n. 31, p. 139- 146, 1996.

_____. O mal-estar na docência: causas e consequências. *Revista da ADPPUCRS*, n. 32, p. 23- 34, nov. 2000.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser*

professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91- 107.

_____. Auto-imagem, auto-estima e realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 7, n. 1, p. 83 - 88, 2006.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com Antonio Nóvoa. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun., 2013.

NUNES, Maria L. T.; TEIXEIRA, Rita P. Burnout na carreira acadêmica. *Educação – PUCRS*, ano XXIII, n. 41, p. 147-164, 2000.

PACIEVITCH, Thais; GIRELLI, Eliane; EYNG, Ana Maria. *Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar*. In: IX Congresso Nacional de educação, EDUCERE, 2009, Curitiba-PR. *Anais... PUCPR*, 2009, p. 7066 - 7079.

PERES, Luís Sérgio. *A prática pedagógica de professores de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAMPAIO, Adelar A. *Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAMPAIO, Adelar A.; STOBÁUS, Claus D. Programa de apoio ao bem-

estar docente: resultados quantitativos passados dois anos de seu desenvolvimento In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XIII SEMANA DE PEDAGOGIA, 2009, Francisco Beltrão-PR. *Anais...* Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2009. p. 1-11.

SAMPAIO, Adelar A.; STOBÁUS, Claus 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, Adelar 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. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SELIGMAN, Martin; CSIKZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

TAVARES, José. T. (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo, 2002.

TIMM, Edgar; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÁUS, Claus D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.