

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

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

**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**

Porto Alegre

2014

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

**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**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado  
em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre

2014

### Dados de Catalogação

S192v 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 / Adelar Aparecido Sampaio. — Porto  
Alegre, 2014.  
198 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de pós-  
graduação em Educação, PUCRS, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Professores – Formação Profissional. 2. Professores – Atuação  
Profissional. 3. Autoestima. 4. Autoimagem. I. Stobaus, Claus Dieter. II.  
Título.

CDD: 371.11

**Bibliotecária Responsável:** Alessandra Pinto Fagundes - CRB10/1244.

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

**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**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado  
em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 16 de julho de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – PUCRS  
(Orientador)

Profa. Dr. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli UFOP

Prof. Dra. Alessandra Maria Scarton - PUCRS

Prof. Dr. Saul Neves de Jesus – Ualg-PT (por parecer)

*A Jesus Cristo*

*À Família:*

*Pais, Binisia Antunes das Chagas Sampaio (em memória) e José Sampaio;*

*Irmãos, Adão Carlito Sampaio e Solange de Fátima Sampaio;*

*Esposa Marinez Carpiski Sampaio e Filhos Everton Sampaio e Aurélio Sampaio.*

*Aos meus **Professores** de todos os níveis de ensino.*

## AGRADECIMENTOS

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS**, por oportunizar a realização deste estudo.

À **Capes**, pelo auxílio financeiro ao estudo.

À **Faculdade Assis Gurgacz – FAG**, por abrir as portas da instituição à pesquisa.

Aos **meus Professores** de todos os níveis de ensino, pelo mundo de vivências formativas pessoais e profissionais. Esta conquista e o presente estágio de desenvolvimento acadêmico também é fruto do vosso trabalho.

Ao meu orientador **Dr. Claus Dieter Stobäus**, pelo apoio e aprendizado em todos os momentos de formação e construção da tese.

Ao professor **Dr. Saul Neves de Jesus**, pela colaboração sempre pontual sobre o presente estudo.

Ao meu grande incentivador na vida acadêmica e profissional **Dr. Paulo Ernesto Antonelli**.

À coordenadora do curso de Educação Física Licenciatura da Unioeste, professora **Dra. Carmen Elisa Henn Brandl**, pelo apoio à conclusão do estudo.

Aos **Licenciandos e Docentes** que participaram da pesquisa, pela contribuição significativa à pesquisa.

À **Família e Amigos** que incentivaram e apoiaram a vencer as tantas adversidades.

Às pessoas que de uma forma ou outra contribuíram na formação e realização da tese.

A todos, muito obrigado.

## RESUMO

Vários estudos têm evidenciado a relevância da investigação de aspectos relativos às etapas de formação na Licenciatura e a transição para a fase inicial na docência, dada a importância que esses dois períodos de formação representam sobre o processo de tornar-se professor, num contexto repleto de adversidades, tensões e de aprendizagens que incidem diretamente sobre o processo de desenvolvimento docente. O objetivo do estudo centra-se no processo de investigação de vivências pessoais e profissionais de licenciandos e professores formadores e a passagem para o mundo do trabalho, no primeiro ano de docência, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem estar docente, autoimagem e autoestima, vivenciados nestes dois momentos de formação. A metodologia utilizada caracteriza o estudo como exploratório-descritivo longitudinal, de abordagem qualitativa, desenvolvido em dois momentos: primeiramente participaram 68 licenciandos do último semestre de sua formação de uma instituição privada do Estado do Paraná e seus docentes, em 2012; seguido do acompanhamento de cinco deles, na transição para a vida docente, em seu primeiro ano, em 2013, quando desenvolvemos a continuidade da pesquisa. Nas coletas de dados foram utilizados os instrumentos quantitativos: Questionário Motivação Inicial, Questionário Autoimagem e Autoestima e o Questionário DASS-21, trabalhados com Estatística Descritiva e Inferencial, através do programa SPSS versão 18; sendo os instrumentos qualitativos: Questionário Formação na Licenciatura e Entrevistas, que foram trabalhadas com Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados analisados, a partir dos instrumentos quantitativos, apontam que os licenciandos desenvolveram autoimagem e autoestima mais realistas/positivas, motivação para docência e níveis de normalidade nas variáveis de estresse, ansiedade e depressão. Na abordagem qualitativa, elencamos quatro categorias *a priori*, que revelam ainda no período de formação na Licenciatura, consideráveis evidências de desmotivação, a partir da vivência com adversidades do contexto escolar. Destacam-se, principalmente, os diversos desafios enfrentados em situações difíceis, a partir das interações e vivências na instituição formadora e na escola e a importância da formação na Licenciatura para o desenvolvimento docente. Na avaliação das vivências no início na docência, em quatro categorias *a posteriori*, apresenta-se uma considerável diminuição da motivação dos docentes para continuidade na profissão, por conta do ‘choque com a realidade’. O estudo apontou várias situações adversas vivenciadas no contexto educativo, as quais são potenciais geradores de mal-estar docente. A partir dos resultados dessa pesquisa, sugere-se a continuidade de outros estudos que abordem o período de formação inicial docente, no sentido de fomentar a formação continuada e permanente, iniciando com reformulações nos cursos de Licenciatura e na fase inicial de docência, dando sequência nos diversos estágios da carreira, com ações voltadas para o desenvolvimento de competências, tanto teóricas como práticas, para fazer frente às diversas situações do universo docente que concorrem para gerar mal-estar docente, direcionando ao bem-estar docente.

**Palavras-chave:** Licenciatura. Socialização Profissional. Formação inicial na Docência. Mal/bem-estar Docente. Autoimagem e Autoestima.

## ABSTRACT

Several studies have shown the relevance of the research aspects of the training steps in Bachelor and the transition to teaching in the early stage, given the importance of these two periods of formation are about the process of becoming a teacher, in a context of many adversities, tensions and learning that directly affect the process of teacher's development. The objective of this study focuses on the research of the personal and professional aspects of the physical education teachers to the world of work life, the first year of teaching professional and personal process, analyzing data and reports on aspects of teacher's malaise/wellness, self-image and self-esteem, experienced in these two moments of their formation. The methodology is characterized as longitudinal exploratory-descriptive study, with a qualitative approach, developed in two stages: first, in 2012, 68 undergraduates from the last half of their studies in a private institution in the State of Paraná and their teachers participated; in 2013, followed by monitoring five of them, in their transition to work life, in its first year, when we developed the continuation of the research. In the quantitative data collection instruments were used: Initial Motivation Questionnaire, Questionnaire Self Concept and Self-Esteem Questionnaire and the DASS-21, worked with descriptive and inferential statistics, using SPSS version 18; and qualitative tools: Questionnaire on Training Degree and Interviews, which were worked with content analysis of Bardin. The results from the quantitative instruments indicate that the licensees have developed self-image and self-esteem more realistic/positive motivation for teaching and levels of normality in the variables of stress, anxiety and depression. In the qualitative analysis, we selected *a priori* four categories, which also reveal the period of training in Licensees, considerable evidence demotivation, from the experience with adversities in the school context. We remark especially the many challenges faced in difficult situations, from interactions and experiences in the educational institution and in school and the importance of early teaching development. In the evaluation of early experiences in teaching, in four *a posteriori* categories, presents a considerable decrease in motivation of the teachers to continue in the profession, on account of 'reality shock'. The study identified several adverse situations experienced in the educational context, which are potential generators of teacher malaise. From the results of this research we suggest the continuity of other studies that address the period of initial experiences in Teaching, to foster the continued and ongoing development, starting with some reformulations in undergraduate courses and the initial stages in teaching, continuing the various stages of the career, with actions for the development of skills, both theoretical and practical, to meet the diverse situations of teaching universe, and contributing to generate teacher malaise, in direction of teacher's wellness.

**Keywords:** Licensees. Professional socialization. Early experiences in Teaching. Teacher's Malaise/Wellness. Self-esteem and self-image.



## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 - Desenvolvimentos motivacionais previstos nos professores em início de carreira decorrentes do processo de estágio pedagógico. .... 41
- Figura 2 - Previsão do mal-estar docente segundo o Modelo Cognitivo-Motivacional Integrativo para o estudo da motivação profissional dos professores ..... 42

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Resultados da categoria Depressão.....	94
Tabela 2 – Resultados da categoria Ansiedade .....	94
Tabela 3 - Resultados da categoria Estresse .....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais diferenças entre os modelos normativo e relacional de formação .....	49
Quadro 2 - Médias obtidas das variáveis de Estresse Profissional e Exaustão Profissional ....	61
Quadro 3 - Distribuição dos acadêmicos por curso .....	76
Quadro 4 - Relação de dedicação aos estudos .....	86
Quadro 5 - Tipo de instituição de ensino cursado na Educação Básica. ....	86
Quadro 6 - Resultados do Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial.....	89
Quadro 7 - Resultados da aplicação do Questionário AI AE .....	92
Quadro 8 - As categorias resultantes da análise dos questionários .....	97
Quadro 9 – Síntese das respostas destaques dos sujeitos na categoria 1 .....	100
Quadro 10 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos na categoria 2 .....	107
Quadro 11 – Relação de dedicação aos estudos pelos licenciandos pesquisados. ....	109
Quadro 12 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos na categoria 3. ....	114
Quadro 13- Síntese das respostas destaques da categoria 4 .....	118
Quadro 14 – Categorias resultantes das análises da entrevista com Professor Formador. ....	120
Quadro 15 - Respostas sínteses da categoria Motivação de ingresso na vida docente.....	128
Quadro 16 - Respostas sínteses da categoria 2: .....	133
Quadro 17 - Síntese das respostas da categoria 3 .....	140
Quadro 18 - Desenvolvimento de bem-estar previstos nos professores em fase de socialização profissional decorrentes do processo de formação inicial em nível acadêmico e transição para docência.....	144
Quadro 19 - Resultados individuais dos sujeitos nos instrumentos quantitativos.....	145

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Questionário Formação na Licenciatura.....	179
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista com Docentes Formadores.....	181
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com Docentes em Início de Carreira.....	183
APÊNDICE D - Apresentação e Objetivos da Pesquisa .....	185
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	186
ANEXO A – Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial Docente (JESUS, 1996).....	187
ANEXO B – Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983) .....	191
ANEXO C – Instrumento DASS-21.....	193
ANEXO D – Aprovação da Comissão Científica da PUCRS .....	194
ANEXO E – Aprovação do Comitê de Ética da PUCRS .....	195
ANEXO F – Termo de aceite da Faculdade Assis Gurgacz.....	198

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO: IDEIAS CONSTRUÍDAS PELO CAMINHO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 UM PROPÓSITO TRAÇADO A PARTIR DE CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>19</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	21
<b>3 OS GUIAS REFERENCIAIS E APORTES TEÓRICOS DO CAMINHO .....</b>	<b>22</b>
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA.....	22
3.2 A MOTIVAÇÃO NA PREVENÇÃO DO MAL-ESTAR E PROMOÇÃO DO BEM- ESTAR DISCENTE/DOCENTE.....	34
3.3 O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR .....	44
3.4 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE .....	50
3.5 <i>STRESS</i> , ANSIEDADE E DEPRESSÃO NO CONTEXTO DISCENTE/DOCENTE .....	59
3.6 O LICENCIANDO/DOCENTE PESSOA E PROFISSIONAL.....	65
3.7 AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA .....	67
<b>4 O QUADRO INVESTIGATIVO: O NORTEAMENTO DO PERCURSO.....</b>	<b>74</b>
4.1 TIPO DE ESTUDO .....	74
4.2 ÁREA TEMÁTICA.....	74
4.3 QUESTÕES NORTEADORAS .....	75
4.4 CAMPO DE ESTUDO.....	75
4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	76
<b>4.6.1 Questionário Sócio-Demográfico.....</b>	<b>76</b>
<b>4.6.2 Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.....</b>	<b>76</b>
<b>4.6.3 Questionário de Autoimagem e Autoestima.....</b>	<b>78</b>
<b>4.6.4 Instrumento DASS-21 .....</b>	<b>79</b>
<b>4.6.5 Questionário Formação na Licenciatura.....</b>	<b>79</b>
<b>4.6.6 Entrevistas com docentes formadores e docentes em início da carreira .....</b>	<b>80</b>
4.7 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	81
4.8 PROCEDIMENTOS.....	81
4.9 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	83
<b>5 ANÁLISES DA CAMINHADA E SEUS ACHADOS.....</b>	<b>84</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	86

5.2 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A MOTIVAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA E APOIO PEDAGÓGICO.....	88
5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA.....	91
5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DASS-21 .....	93
5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO NA LICENCIATURA .....	97
5.5.1 Categoria 1: Motivação para o ingresso no curso de licenciatura .....	98
5.5.2 Categoria 2: Formação na licenciatura: vivências e necessidades percebidas.....	101
5.5.3 Categoria 3: Situações de mal-estar vivenciadas: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento .....	107
5.5.4 Categoria 4: Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional .....	114
5.6 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM PROFESSOR FORMADOR .....	119
5.6.1 Categoria 1: Motivação de ingresso na vida docente .....	120
5.6.2 Categoria 2: Formação docente: percepção de eficácia no desenvolvimento profissional.....	121
5.6.3 Categoria 3: Mal-estar no contexto de formação: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento .....	122
5.6.4 Categoria 4: Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional dos potenciais futuros professores .....	124
5.7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES EM SEU PRIMEIRO ANO DE DOCÊNCIA .....	125
5.7.1 Categoria 1: Motivação de ingresso na vida docente .....	126
5.7.2 Categoria 2: Início da docência: contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional.....	128
5.7.3 Categoria 3: Mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento .....	133
5.7.4 Categoria 4: Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional. ....	140
5.8 AVALIAÇÃO LONGITUDINAL POR SUJEITO.....	144
5.8.1 Sujeito 23 .....	145
5.8.2 Sujeito S28.....	149
5.8.3 Sujeito S32.....	151
5.8.4 Sujeito S37.....	154

<b>5.8.5 Sujeito S39 .....</b>	<b>156</b>
<b>6 CONSTRUÇÕES A PARTIR DO CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>

## 1 APRESENTAÇÃO: IDEIAS CONSTRUÍDAS PELO CAMINHO

O contexto de vivências pessoais e profissionais do licenciando/docente no processo de sua formação inicial, na formação na Licenciatura e transição para o início da docência concorre para o desenvolvimento de mal-estar e/ou bem-estar docente. Esta fase de socialização profissional é decisiva e fundamental para a construção, desenvolvimento, manutenção e atualização da condição de motivação, bem-estar, autoimagem e autoestima na docência.

Esta tese possui sua estrutura tecida por meio de nossas experiências pessoais e profissionais, entrelaçadas com: a) ideias dos autores referenciados no corpo do estudo; b) relatos dos sujeitos participantes; e, c) com apoio significativo de nosso orientador e demais professores da PUCRS, elementos que serviram de base para sua constituição. Construída em estudo longitudinal, a partir de considerada quantidade de dados, o que gerou grande esforço e tempo de dedicação, se traduz pela sua simplicidade e foco de análise sobre uma temática de grande relevância social, apresentando dados inéditos acerca de dois períodos fundamentais para a formação docente: I) a formação pedagógica na Licenciatura; e II) a transição para docência, no seu primeiro ano, enfocando as vivências pessoais e acadêmicas/profissionais dos sujeitos envolvidos no processo de sua formação, sobre as temáticas mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima.

Como motivação inicial para o estudo, retratamos no capítulo dois, nossa própria caminhada, **“um propósito traçado a partir de caminhos percorridos”**, tendo como fonte de motivação, vivências pessoais e profissionais marcantes no âmbito do universo de labuta docente, as quais nos serviram de bases de apoio para impulsos em direção ao estudo das questões relacionadas com mal-estar e bem-estar na formação docente. Definimos os indicadores desta situação e enfatizamos a sua atualidade da temática com repercussão mundial e relevância social, significativos para esse momento de conclusão de mais uma fase de estudos de uma trajetória iniciada a mais de uma década.

Apresentamos, também, no referido capítulo, o olhar interrogativo sobre o objeto investigado e os objetivos que nos motivaram rumar em direção à busca de melhor compreensão, tanto sobre as vivências de licenciandos e seus docentes no processo de formação na Licenciatura, como na transição para o mercado de trabalho e inserção na vida docente, analisando aspectos pessoais e profissionais destes dois momentos de formação docente, com vistas a buscar achados de mal/bem-estar discente/docente, autoimagem e autoestima e motivação para docência. Além disso, destacamos a relevância do estudo para



área, reconhecendo carência de referenciais que abordam essa temática nesse nível de formação, evidenciando a existência de lacunas a ser preenchidas.

No capítulo três, apresentamos os “**guias referenciais e aportes teóricos**” que embasam a tese, pressupondo que o sentido da inovação somente poderá se constituir um avanço ou apresentar uma originalidade se planejada sobre conhecimentos e investigações anteriores realizadas sobre mesma temática. Esta revisão foi realizada sob o extremo cuidado evitando deixar a leitura exaustiva, porém consistente e objetiva aos principais referenciais que nos permitiram embasar o presente estudo. Procuramos balizar pelo seu foco, as ênfases na formação inicial docente, em dois de seus momentos: 1º- a formação acadêmica na Licenciatura e 2º- o início da vida docente, explicitando essa fase de transição de discente a docente e socialização profissional.

Como primeiro tópico do capítulo, destacamos os períodos de **formação inicial na Licenciatura e de entrada na vida docente**, da discência à docência, no primeiro ano de vivências, de primeiras experiências na vida profissional. Discutimos características desses dois momentos de formação frente ao atual contexto educativo mutável e desafiador, tanto na formação acadêmica, quanto na formação em início de docência e as repercussões sobre a socialização profissional.

De seguida, os destaques estão voltados para a **motivação na prevenção do mal-estar e promoção do bem-estar discente/docente**, demonstrando a importância dessa variável para a formação do professor. Ao enfocarmos a motivação como elemento importante para a formação docente, pretendemos discutir seus aspectos para a profissão docente no final da formação na Licenciatura e início da vida docente, assim como refletir sobre as razões de escolha desta profissão e da mesma forma reconhecer razões pelo desenvolvimento de seu processo inverso, isto é, a desmotivação pela profissão.

Discutiremos **o papel do professor formador** no processo de socialização profissional, na consideração que sua função pode propiciar um movimento de construção e reconstrução profissional, posto que, suas ações estão balizando futuras práticas docentes e contribuirão decisivamente à prática profissional dos potenciais futuros professores.

Ainda neste mesmo capítulo, nos destaques teóricos que damos sobre as questões do **mal-estar e bem-estar discente/docente**, procuramos refletir sobre as situações de mal-estar docente muito presente no contexto atual, analisando suas consequências e desafios para a formação de professores. Da mesma forma trazemos à reflexão as possíveis repercussões de situações potencializadoras desse processo, percebidas pelo discente em formação quando se depara diretamente envolvido com o contexto escolar, na fase de formação acadêmica, em

suas práticas de ensino e estágios pedagógicos. Em relação ao bem-estar, trazemos à tona as possibilidades de seu desenvolvimento no contexto docente.

Quanto às referências teóricas sobre o **estresse, ansiedade e depressão**, as mesmas foram organizadas intencionalmente de forma separada para destacar suas definições e possíveis influências indutoras nos períodos de formação docente aqui estudados. Embora sejam temas de grande repercussão e incidentes na formação de professores, em relação à formação na licenciatura, verificamos um número menor de trabalhos voltados à saúde do licenciando. Essa discussão procura voltar-se para as necessidades de maior atenção nessa esfera de formação, com vistas a envidar outras ações no plano da formação continuada.

A parte do estudo que referenciamos sobre o **discente/docente pessoa e profissional**, sinaliza a necessidade de entender melhor os lados pessoal e profissional de licenciandos e docentes, principalmente, por haver carência de estudos relacionados com mal-estar no contexto do licenciando. Os destaques ficam por conta das vivências e os diversos olhares que se entrelaçam nas etapas formativas, na consideração que é a partir desse enredamento que os referenciais pessoais e profissionais vão se impregnando na vida do licenciando/docente.

Por fim, trazemos os aspectos voltados para a importância **da autoimagem e autoestima** na formação inicial docente, considerando a existência humana voltada à procura de um sentido vital de realizações através do desempenho e manifestações da personalidade que levam à identificação pessoal e a um conhecimento próprio, entrelaçado em determinados contextos de tempo e espaço, quer seja na vida pessoal ou na profissional.

No capítulo quatro, apresentamos o **“quadro investigativo: o norteamento do percurso”** com suas aproximações metodológicas, visando constituir o melhor caminho para alcançar os objetivos da pesquisa. Por se constituir um estudo longitudinal, elencamos instrumentos quantitativos e qualitativos, que se complementam, na busca de obter resultados significativos para análise e contribuição relevante para com a ciência.

Na parte das análises, destacadas no capítulo cinco, estão delineados os resultados emergidos e evidenciados, seguido das interpretações, nos sendo possível elencar indicadores significativos, remetentes à reflexão sobre as instâncias envolvidas no estudo, sobre o processo de formação inicial docente, especificamente nas esferas da licenciatura e de início da vida docente. Os achados contundentes nos dão pistas e colaboram a favor do melhor reconhecimento de aspectos de mal-estar discente/docente, autoimagem e autoestima nas fases de formação docente, vislumbrando a formatação de futuras ações afirmativas para o desenvolvimento do seu bem-estar pessoal e profissional, num plano de formação continuada.

Nas conclusões, sistematizamos os dados resultantes das investigações realizadas e da revisão da literatura, a partir das vivências dos potenciais professores e docentes, em estágio inicial, suas implicações nas esferas de formação inicial, sendo possível ampliar a compreensão sobre a necessidade de melhor entender as vivências e o contexto formativo do discente/docente. Assim, apontamos um melhor reconhecimento das esferas formativas sobre as questões mal-estar e mal-estar, autoimagem e autoestima do licenciando e do docente em formação inicial, fornecendo novas perspectivas em favor da formação inicial docente, com possíveis repercussões sobre o desenvolvimento de seu processo contínuo.

## 2 UM PRÓPOSITO TRAÇADO A PARTIR DE CAMINHOS PERCORRIDOS

As nossas vivências de formação docente, desde o início da carreira, nos colocaram à frente de várias questões e situações desse universo, muitas delas relacionadas ao sentimento de mal-estar na docência. Os anos dedicados ao exercício da docência nos inspiraram e foram elementos decisivos na motivação para envidar esforços no sentido de aprofundarmos estudos visando contribuir para com o processo de formação do professor. Desse modo, temos dedicado nos últimos anos, aos estudos das potenciais situações causadoras de mal-estar docente e ao desenvolvimento de competências para a promoção do seu bem-estar.

Na procura de apoios para concretizar a causa abraçada, encontramos na PUCRS, por meio do seu Programa de Pós-Graduação em Educação e de seus docentes, um campo fértil para a realização de nossos estudos. De forma específica, lembramos os professores Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, os quais foram determinantes à concretização de nossos objetivos. De modo especial, ressaltamos a grande importância da colaboração do professor Saul Neves de Jesus, da Universidade do Algarve-Pt, com quem compartilhamos estudos desenvolvidos no Brasil e Portugal, os quais foram importantes na formação da base para concretização desta tese.

A forte relação que mantemos, desde 2003 com a PUCRS, no Programa de Pós-Graduação em Educação e seus professores, gerou, como consequência, o desenvolvimento do ‘Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si’ (SAMPAIO, 2008), defendido em nível de mestrado, considerando as dimensões física, cognitiva, social, afetiva e espiritual, abrangendo uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional em formação continuada. O referido Programa nos ofereceu subsídios para reconhecer a importância de efetivar ações contínuas objetivando propiciar situações estratégicas para o desenvolvimento de competências docentes mediante situações adversas oriundas do universo docente e as que incidem sobre ele, rumo ao bem-estar docente. Da mesma forma, nos forneceu dados para que refletíssemos acerca do processo de desenvolvimento de competências para a formação docente na perspectiva de início ainda nos cursos de formação acadêmica, nas licenciaturas, num plano de desenvolvimento contínuo e permanente.

Desse modo, o contexto vivenciado e os anos dedicados às pesquisas sobre as questões mal-estar e bem-estar docente, ensejaram a realização do presente estudo numa perspectiva centrada no enfoque dos períodos de transição da esfera de formação acadêmica na licenciatura ao início da carreira docente, a partir do pressuposto de que a prática voltada para

a socialização profissional nesses cursos está sendo construída a partir dos primeiros semestres da formação do licenciando. Essa realidade é instigadora, considerando que a fase de formação inicial é de elevada importância, o que acreditamos ser determinante para o desenvolvimento de mal-estar e/ou bem-estar na vida pessoal e na profissional do docente, conforme defendemos na presente tese. Além disso, a literatura da área não dispõe de resultados sobre questões do mal/bem-estar do discente licenciando em formação. Esta situação torna-se ainda mais relevante se avaliarmos com imprescindível a autoimagem e autoestima positiva, o bem-estar e a motivação do discente licenciando que se torna docente, para o aprimoramento dos processos de formação contínua dos professores.

Certamente, não nos motivaria adentrar nesse universo desafiador a não ser pela sua relevância social. Por isso, os benefícios do estudo podem ser muito mais abrangentes se tomarmos em consideração, como consequência, o seu alcance na esfera educativa, de modo específico, na promoção de melhorias às condições de ensino, beneficiadas por uma formação docente mais contextualizada com a dinâmica social, voltada para o atendimento das reais necessidades formativas do professor, mais adequadas às novas e crescentes demandas da Educação. Desse modo, a causa abraçada no presente estudo nos exigiu acima de tudo, comprometimento com uma Educação da melhor qualidade.

Essas motivações foram determinantes no processo de escolha da temática e nos propiciaram refletir e reconhecer primeiramente a existência de várias interações do contexto formativo que incidem no processo de formação acadêmica/profissional e, conseqüentemente, no processo de socialização profissional. Por isso, reconhecemos a necessidade de realizar estudos mais exaustivos nos contextos de formação inicial docente (Licenciatura e primeiro ano como docente), objetivando analisar as influências e a natureza delas, que se implicam nas dimensões pessoal e profissional, assim como, o modo com que os professores as respondem.

Gostaríamos de ressaltar, apoiados em Pacheco (1995), que a formação dos docentes depende da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor, mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos, potenciais futuros professores, no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas.

Além disso, segundo Flores (2010), os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. E, contrariamente a outros futuros profissionais, quando

entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula, justamente pelo processo de práticas de ensino estar sendo desenvolvido a partir dos primeiros semestres dos cursos de formação de professores.

Portanto, para essa nova etapa de estudos, considerando nossos argumentos, pretendemos investigar e aprofundar estudos sobre: **o que relatam docentes e licenciandos sobre suas vivências e contextos no final de formação na licenciatura e passagem para o mundo do trabalho (primeiro ano como docente) sobre aspectos de mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima?**

O presente estudo está alicerçado na linha de pesquisa **Pessoa e Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, na tentativa de reunir dados relevantes e inéditos sobre os lados pessoal e profissional dos envolvidos nessas duas fases de formação docente, contribuindo para o desenvolvimento da produção científica nessa área. Acreditamos muito que essa pesquisa será de grande relevância para a Educação, pois há carência de estudos sobre essa temática, principalmente as que relacionam aspectos de mal/bem-estar do licenciando em formação. Assim, inicialmente traçamos alguns dos objetivos para este estudo:

## 2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar os relatos sobre vivências pessoais e profissionais de docentes e licenciandos na passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem estar docente, autoimagem e autoestima.

## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar elementos quantitativos e qualitativos do trajeto pessoal e profissional de licenciandos em final de formação e em seu início de carreira docente;
- Analisar e correlacionar níveis de autoimagem, autoestima, mal/bem-estar docente, estresse, ansiedade e depressão dos licenciandos;
- Contrastar elementos quantitativos e qualitativos evidenciados no processo de passagem do mundo discente para o mundo docente.

### 3 OS GUIAS REFERENCIAIS E APORTES TEÓRICOS DO CAMINHO

Ressaltamos as contribuições efetivas e norteadoras que temos recebido, principalmente dos professores Juan José Mourinho Mosquera e Claus Dieter Stobäus da PUCRS e de Saul Neves de Jesus da Universidade do Algarve-Portugal nas questões relacionadas com as temáticas envolvidas. Vale destacar, da mesma forma e nível de importância, as relevantes produções dos grupos de pesquisa Mal-estar e Bem-estar Docente e Processos Motivacionais em Contextos Educativos (PROMOT) da PUCRS, as experiências resultantes de estudos desenvolvidos e comparados principalmente entre Brasil e Portugal, que servem de apoio para o alinhamento e planificação do estudo. Ainda, salientamos os importantes avanços que obtivemos na construção de referenciais balizadores para a proposta da pesquisa, obtidos a partir dos estudos das disciplinas e contribuições dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Essas primeiras aproximações teóricas não têm a intenção de condicionar o desenvolvimento da pesquisa. São considerações que nos permitiram construir um referencial conceitual de embasamento da pesquisa, considerando o momento vivenciado e as nossas experiências de leituras.

#### 3.1 FORMAÇÃO INICIAL E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA

Temos verificado a realização de diversos estudos com o objetivo de diferenciar as fases do percurso profissional do professor. Alguns autores consideram o início do desenvolvimento do professor em etapas anteriores ao seu ingresso na profissão, as quais são importantes constituidoras do ser professor e merecem nossas considerações. Esses referenciais constituidores dos lados pessoal e profissional surgirão nas manifestações dos sujeitos envolvidos no estudo, como elementos enraizadores do seu processo de formação docente, para os quais daremos significativo destaque. No entanto, ao balizarmos a formação inicial docente no presente estudo, daremos enfoque em dois momentos: o período de formação na Licenciatura e o início da vida docente, o que se traduz como momento de transição de discente a docente, em suas primeiras experiências na profissão docente.

Primeiramente ao abordar a formação inicial de modo geral, nos embasamos em Garcia (1999) sobre a prática habitual das atividades de desenvolvimento profissional em formação inicial, a qual é geralmente planejada e desenvolvida fora do contexto escolar e as

escassas medidas de desenvolvimento organizacional em nível escolar são aplicadas em boa parte sem se atender à necessária formação dos professores. Essa realidade é instigante quando falamos em formação inicial do docente, pois, segundo a literatura científica, é uma importante fase, senão a de maior relevância, no sentido da prevenção do mal-estar docente.

Esses momentos de formação, durante o estágio de preparação para a docência e na fase de início da carreira, são nossos destaques, por abordar duas etapas importantes que concorrem para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, principalmente ao observarmos e considerarmos o que Esteve (2004) nos alerta sobre os impactos da dinâmica social, retratados como tempos de mudanças que ocorrem no contexto social, com autênticas transformações e implicações que recaem como novas demandas no contexto educativo.

Segundo Esteve (2004) existe a necessidade de reconhecer a existência de novas dificuldades para exercer a docência. Tais eventos, na opinião do autor, geraram profundas mudanças que acabam afetando o trabalho cotidiano dos professores na sala de aula, surgindo a necessidade de alterações nos enfoques formativos e nos conteúdos da formação inicial ministrada aos professores. Para o autor, sem enfrentar a renovação de objetivos da formação inicial, será difícil quebrar a resistência dos professores à mudança, de forma que esse fator pode impedir ou retardar a adaptação de nossos sistemas educacionais às exigências mutáveis do conhecimento. Nesse sentido, Delors (1999) já nos alertava sobre a necessidade de aprender a aprender como parte desse processo.

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 à formação inicial durante a formação científica educacional (Licenciatura), num 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.

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. Fazemos referência nesse ponto às questões de formação inicial dos professores desenvolvidas no período de formação pedagógica nos cursos de licenciaturas e também no estágio inicial da profissão. Ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interativas, mas as pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão), alargam-se as dimensões do ensino que são objeto de estudo e formação (GARCIA, 1999).

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).

Consideramos que essa fase de formação inicial é de extrema importância, sendo muitas vezes quase que determinante para o pleno desenvolvimento da motivação para a futura prática docente, podendo incidir inclusive em questões como mal/bem-estar docente, níveis de autoimagem e autoestima, entendimento de que é primordial compreender a relevância de autorealização e compreensão de necessidade de autoformação constante, interinfluentes entre si, tanto na vida pessoal como na profissional.

O processo de formação utilizado durante o estágio pedagógico revela-se fundamental, porque o apoio e a orientação fornecida ao estagiário na Licenciatura pode levá-lo a atribuições e a expectativas que permitam otimizar experiências positivas e a superar a influência de experiências iniciais de fracasso.

Nesse sentido, o período de estágio de formação inicial, tem sua importância na formação dos potenciais futuros professores, pois é a partir dele que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para sua atuação, sendo um período de desenvolvimento das atitudes, ações e o projeto político-pedagógico do professor. Os currículos universitários devem apresentar disciplinas que contemplem as questões políticas e sociais que permeiam a escola, conhecimentos básicos e voltados para a formação integral do

profissional para que o futuro professor possa estar apto a ingressar no mercado de trabalho. Além disso, durante o período de formação inicial, torna-se importante que o aluno tenha contato com a realidade de atuação futura, de modo a amenizar o impacto com a realidade (SHIGUNOV e SHIGUNOV NETO, 2001).

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 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.

É nesse sentido que temos investido nossos esforços, visando a promoção e efetivação de ações para a melhoria do processo de formação docente, em sentido longitudinal, da formação inicial na Licenciatura e transição do discente a docente, como é o caso específico do estudo aqui desenvolvido, voltados à formação inicial, com repercussões no decorrer do resto da carreira docente, elegendo as temáticas bem-estar e mal-estar discente/docente, autoimagem e autoestima.

Segundo Flores (2010) 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. É nesse sentido que as experiências pretéritas, pessoais e de formação profissional, as representações que os futuros professores trazem, serão importantes questionamentos para a proposta de estudo apresentada.

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 ao resto da carreira.

Concordamos com Flores (2010) quando 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. Nesse sentido André e Hobolt (2013) abordam a respeito do início da socialização profissional, a formação inicial 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.

Por outro lado, o aparecimento de novos desafios e perspectivas de análise do ensino provocou a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência, uma reformulação do conteúdo e procedimentos das estratégias de desenvolvimento profissional. Ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interativas, mas as pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão), alargam-se as dimensões do ensino que são objeto de estudo e formação (GARCIA, 1999).

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 profissionalismo. Nesse contexto, a literatura sublinha a necessidade de repensar a formação de professores na universidade no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se apresentam às escolas e aos professores (FLORES, 2010).

Sobre este enunciado de desafios, queremos trazer à tona o que foi evidenciado por Lüdke (2012) em suas pesquisas que abordam a socialização profissional do licenciando. De modo resumido, apresentamos o que a autora expõe, confirmando uma série de fragilidades, algumas já bastante conhecidas, que no campo de formação inicial de professores, devem ser discutidas e analisadas com mais profundidade:

- Descompasso entre a formação teórica fornecida pela universidade e a formação prática de forma contínua e permanente;
- Despreparo de professores supervisores de estágio;
- O acompanhamento “mais de perto” do trabalho de orientação ao estagiário no momento de ensaio a um comportamento profissional, podendo ser significativo e inspirador, valendo para o resto de sua carreira;

- A noção de mediação sobre o trabalho do supervisor, na medida de sua intermediação entre teoria e prática;
- Desatenção no trato com professores das escolas que recebem os estagiários;
- A forma de relação com o estagiário que, muitas vezes, é mais tratado como objeto do que propriamente como sujeito do seu estágio.

No tocante à fase de iniciação da docência algumas consequências dos fatos mencionados pela autora supracitada 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. 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.

Nosso reconhecimento sobre as constantes e rápidas mudanças do contexto social, suscitam da formação docente, uma nova forma de abordagem no sentido de responder satisfatoriamente, municiando os docentes de estratégias para fazer frente às demandas em diversas situações do contexto educativo. Salientamos ainda, o que temos verificado em nossas pesquisas, as adversidades e diversas demandas do universo docente que concorrem para o desenvolvimento de mal/bem-estar docente. Nesse sentido, pesquisas desenvolvidas por Stobäus e Mosquera (2000, 2006, 2009) evidenciam as implicações e consequências do mundo do trabalho docente e 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 a essa realidade. Sobre as questões mal/bem-estar em docentes, Mosquera e Stobäus (1996, 2000) afirmam 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. Os autores salientam ainda que, embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações, interesses, valores e expectativas, com menor eficácia docente, por conta da diminuição da motivação docente.

Interessante (e lamentável) sobre o processo de entrada no mercado de trabalho docente, perceber 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. Nesse ponto, acreditamos muito na contribuição relevante que este estudo proposto pode trazer à tona, na tentativa de melhor reconhecer a realidade vivenciada pelos licenciandos e docentes, com vistas a pautar futuros programas de intervenção, visando melhorias na formação docente.

A esse respeito, Jesus (2002) 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’ (o que atualmente dizem os alunos: ‘quando cai na real!’).

Nesse sentido, trazemos para consideração, o estudo longitudinal desenvolvido por Jesus (1996) com 149 professores estagiários, o qual apontou uma diminuição significativa do desejo de ser professor e das expectativas de controle, eficácia e sucesso profissional, comparando os resultados obtidos no início e no final do período de estágio. Esta diminuição transformou-se em desejo de abandonar a docência, traduzindo-se por conta da ocorrência do “choque com a realidade”. Inclusive, nesse mesmo estudo, o autor verificou que o apoio no início da docência influencia significativamente a percepção pelos estagiários (docentes em estágio inicial) dos seus resultados profissionais, podendo contribuir para a prevenção do “choque com a realidade”. No entanto, destaca o autor, se não houver este apoio, no início da prática profissional, são também vivenciados fracassos que podem levar o professor iniciante a 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 abandonar a profissão docente.

Em pesquisa com professores iniciantes bem sucedidos, Papi (2011) levantou dados sobre como se constitui o desenvolvimento profissional dos mesmos no exercício da profissão. Embora no âmbito formal, inicie-se com a formação inicial, o período anterior a ela, formativo em sentido amplo, demonstrou ter papel relevante, segundo os resultados colhidos. Assim, evidenciou-se a influência nas decisões tomadas nesse período que antecede o início da formação acadêmica, bem como em sua prática. Ainda foram destaques a possibilidade de ascensão social representada pelo acesso à profissão e o incentivo materno para a opção pela docência. Os dados também revelaram a influência de professoras dos anos iniciais da Educação Básica na sua prática pedagógica. Essas evidências levantadas, em nosso entender, convergem para a importância das vivências pessoais no processo de

desenvolvimento profissional, as quais serão melhor apresentadas, na parte do estudo referente ao professor pessoa e profissional, mais adiante.

Em relação à formação inicial na docência, a pesquisa de Papi (2011) levantou pontos relevantes para seu desenvolvimento profissional quando os professores pesquisados ressaltaram como positivo a possibilidade de encontro do coletivo de professores e de participação na tomada de decisões no âmbito escolar, chamando atenção para o efeito desses aspectos sobre o desenvolvimento da escola num ambiente favorável. Ainda a pesquisa destaca a vivência de um modelo de formação inicial conduzido sem articulação da prática em relação à teoria.

Ainda sobre o processo de socialização profissional, Mizukami e Nono (2006) constataram que professores iniciantes procuram estabelecer a importância das relações entre as situações vividas nos anos iniciais da carreira e alguns elementos, tais como: escolarização prévia; formação inicial; exigências da prática; escola/ambiente de trabalho; políticas públicas educacionais; conhecimentos fundamentais para enfrentar os primeiros anos de ensino; fontes de aprendizagem profissional; aprendizagens vividas no início na carreira; principais dificuldades e obstáculos, desafios, preocupações, dilemas e interesses encontrados na entrada na carreira. Os professores iniciantes destacados pelo estudo supracitado, procuraram analisar processos vividos no início na docência, buscando apontar fatores que facilitaram ou dificultaram sua iniciação profissional, dos quais se destacaram:

- A busca pela compreensão dos sentimentos contraditórios que têm marcado os primeiros anos de profissão;
- Preocupação em como conseguir exercer com autonomia a docência, diante da forte influência que tem sofrido em seus anos como professora;
- Preocupação em saber como lidar com os alunos e suas interferências no seu trabalho;
- A entrada na carreira parece marcada por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional;
- Sobrevivência às maiores dificuldades, passando a aceitar a ansiedade e os conflitos como característicos da docência e como fontes de aprendizagem profissional, desenvolvendo maior segurança e domínio sobre as situações cotidianas;

- Pensamento em abandono da profissão, sentindo-se pessoalmente atingidas pelas dificuldades no confronto com a prática.

Sobre as formas como encararam os processos de desenvolvimento profissional docente, as autoras encontraram dados que explicitam e discutem o caráter de continuidade da aprendizagem da profissão e a dimensão formativa da escola/ambiente de trabalho. Detectaram ainda registros que apontam para um reconhecimento de que a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho do professor, na troca de experiências com os colegas e com os alunos. Ao discutirem o significado do curso de formação inicial em seu processo de desenvolvimento profissional, as autoras expõem que as professoras iniciantes destacaram a importância de que ele se caracterize pela articulação entre teoria e prática. O curso de formação inicial é apontado como apenas uma das fontes de aprendizagem profissional docente. Para além desses fatores, destacam também, saberes advindos da própria história de vida, da escolarização anterior, da própria experiência na sala de aula e na escola, assim como dos seus estudos teóricos.

Mizukami e Nono (2006) sugerem que, em muitos momentos, os professores iniciantes acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostas em sua trajetória como estudante, apesar de explicitarem sua preocupação em organizar situações de ensino diferentes daquelas que vivenciaram na infância. Os dados demonstram forte implicação de professores principiantes, no qual as procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

O estudo de Papi (2011) destaca um aspecto relevante no processo de desenvolvimento profissional, quando se refere ao encaminhamento da prática pedagógica na escola de professores iniciantes. No estudo desenvolvido pela autora verifica-se também a importância de apoio pedagógico como imprescindível para superar os obstáculos do início da carreira. Além disso, Garcia (1999) descreve o início na docência como o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. Nesse sentido o apoio fornecido nessa etapa, influencia significativamente a percepção pelos estagiários.

No que diz respeito a projetos de colaboração envolvendo professores mais experientes com os futuros potenciais professores, Moura (1999) aponta o desencadear de experiências de projetos com os estagiários, é uma atividade de ensino que, ao ser planejada, aplicada e avaliada de forma conjunta e reflexiva, contribui para a formação de todos de forma global e mais ampla. Nesse sentido a atividade de ensino, ao ser planejada conjuntamente, é capaz de gerar elementos de reflexão, proporcionando o desenvolvimento da consciência do futuro professor sobre vários aspectos a serem considerados na atividade pedagógica. A tomada de decisão sobre os conteúdos a serem adotados, qual à metodologia a ser empregada e como avaliar as ações formativas e os seus resultados são, potencialmente, importantes momentos de formação, no professor, de competências que transcendem o já complexo domínio dos conteúdos (MOURA,1999).

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.

Outros resultados obtidos por Papi (2011) permitiram constatar a existência de pressupostos coerentes com o sistema capitalista, que interferem como determinantes no processo de desenvolvimento profissional, porque conduzem os docentes iniciantes a responderem burocraticamente às demandas. Segundo a autora, são situações que dificultam a participação dos professores nos processos decisórios e o desenvolvimento de posturas colaborativas, embora não limitem totalmente a ação docente. Em suas práticas buscam favorecer os seguintes aspectos: a socialização da prática pedagógica entre os professores, a valorização da capacidade das colegas de trabalho, a melhor articulação entre teoria e prática na formação inicial, a necessidade de apoio diferenciado no período de iniciação profissional e a atitude reflexiva para a aprendizagem profissional.

Conforme já salientamos anteriormente, 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 profissionalismo. Nesse contexto, a literatura sublinha a necessidade de repensar a formação de professores na universidade no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se apresentam às escolas e aos professores (FLORES, 2010). Assim, qualidade da formação inicial de professores concorre inclusive para a prevenção do mal-estar



docente pode incrementar essa aprendizagem, ajudando 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).

A respeito disso, os autores salientam que:

[...] o desenvolvimento de uma linha de trabalho na perspectiva da promoção do bem-estar docente, para os professores brasileiros, deva receber mais estudos e aglutinar ideias muito mais profundas, no sentido da intervenção preventiva, já iniciando nos cursos de licenciatura. (SAMPAIO e STOBÄUS, 2009, p. 10)

As estratégias de *coping*, segundo Jesus (1998), são destacadas 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 é 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 agora, está presente também na educação, conforme destaca Tavares (2002).

Para Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 42), o significado do conceito, 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, e neste sentido, complementando, comentam que:

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, se afirma 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.

Verificamos que, o importante é, por um lado, a formação específica em termos da 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 (JESUS, 2007). Nessa esfera, suscitam as discussões, que vemos como necessárias, em relação ao desenvolvimento de uma formação docente também voltada aos aspectos relacionais, como afirma Gadotti (2003), suscitando que os professores precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Para o autor, durante muito tempo a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”. Hoje, segundo o autor, o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais e procedimentais).

De acordo com Imbernón (2010) a educação do futuro deverá se aproximar mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Isto implica, segundo o autor em novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para organizar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio antropológicas, etc.

Essas mudanças essenciais para a formação inicial e continuada do professor supõe uma nova cultura profissional. Para Gadotti (2003) o maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade, e principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos”. Complementa o autor, numa concepção emancipadora da educação, que a profissão docente tem um componente ético essencial, compreendendo que, sua especificidade, está no compromisso ético com a emancipação das pessoas. Por isso caracteriza a docência, não como uma profissão meramente técnica. A competência do professor não se mede pela sua

capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor.

A ênfase destacada sobre as diversas dimensões que estão entrelaçadas no processo de formação docente e as necessidades de desenvolvimento de competências, são destacadas por Flores (2010), ao citar os estudos conduzidos nos EUA, Espanha, Portugal, Austrália e Canadá, que demonstraram a interação complexa entre variáveis idiossincráticas e contextuais no processo de socialização profissional e, conseqüentemente, no processo de tornar-se professor. No entanto, a autora reconhece a necessidade de realizar estudos mais exaustivos no sentido de analisar as influências das experiências prévias dos candidatos a professor, bem como os constrangimentos situacionais e institucionais.

### 3.2 A MOTIVAÇÃO NA PREVENÇÃO DO MAL-ESTAR E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DISCENTE/DOCENTE

Atualmente, a importância da motivação dos professores tem sido destacada como imprescindível em vários níveis. Como já afirmamos, a constituição profissional docente nos cursos de Licenciatura está sendo construída já a partir dos primeiros semestres da vida acadêmica. Essa realidade é instigadora considerando que a fase de formação inicial é de elevada importância para a constituição de referenciais para a prática docente, incidindo sobre sua motivação e, como defendemos na presente tese, são determinantes para o desenvolvimento de mal-estar e/ou bem-estar docente tanto na vida pessoal como na profissional.

De forma particular, estudar e avaliar a motivação de discentes licenciandos, no seu processo de formação inicial, possibilita futuras adequações do processo de formação para a docência em âmbito inicial na licenciatura. Estudos que se direcionam ao desenvolvimento dessas temáticas são imprescindíveis para a consolidação do processo educacional, principalmente os relacionados a essa esfera de formação e a partir da constatação de elevados níveis de mal-estar e abandono dos professores da profissão docente, conforme a literatura da área denuncia.

Ao enfocarmos a motivação como elemento de bem-estar discente/docente, pretendemos trazer à tona indicativos dos níveis de motivação para a profissão docente no final da formação na Licenciatura e início da vida docente, assim como avaliarmos e obtermos dados sobre as razões de escolha desta profissão e, da mesma forma, reconhecer razões pelo desenvolvimento de seu processo inverso, isto é, a desmotivação pela profissão docente.

De acordo com Jesus (1996), esta linha de investigação revela-se importante, pois a profissão docente perdeu seu poder atrativo nos últimos anos, pois, cada vez mais, esta profissão é uma escolha secundária ou por ausência de melhores alternativas profissionais. Ainda nesse sentido, o autor destaca que uma das manifestações do mal-estar docente é a falta de motivação dos professores, quer em termos cognitivos, através de seu projeto de abandono da profissão docente, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenhamento nas suas atividades profissionais.

É oportuno ressaltarmos nosso reconhecimento sobre as muitas realidades de motivação e de bem-estar na docência. No entanto, conforme anuncia Jesus (1996), entende-se que os elevados índices de mal-estar nesta profissão requerem que sejam implementadas algumas medidas no sentido de melhorar as situação dos professores, contribuindo para um maior bem-estar e motivação destes profissionais. Assim, complementamos a ideia do autor, enfatizando que tais medidas devem ser implementadas no plano formativo docente, iniciando com medidas interventivas planificadas nos cursos de Licenciaturas, considerando a realidade contextual.

A motivação, em termos mais gerais segundo Santos (2012) é um processo complexo e está relacionada a diferentes variáveis que a determinam através do estabelecimento de vínculos e seus afetos. Nesse sentido, a autora considera que o desenvolvimento deve ser entendido a partir de características filogenéticas, ontogenéticas, sociogenéticas, enfim, numa visão holística. Na Educação, pode ser entendida como um processo complexo de interinfluências que conectam diretamente o ensinar do docente ao aprender do discente, revelando-se em distintas situações cotidianas, em cada contexto denominado de educativo.

Huertas (2001) classifica as teorias da motivação em três categorias clássicas:

- **Mecanicista:** surge da ideia de que as leis do mundo vêm das ciências naturais e analisa o comportamento de forma quantitativa, sendo aditiva e postulando que muito do funcionamento dos seres vivos são reações aos estímulos, havendo um intercâmbio de forças e energia que fazem com que os sistemas permaneçam em equilíbrio;
- **Organicista:** não é uma teoria contínua, mas multiplicativa e assume que as mudanças podem surgir repentinamente a partir de forças internas ao sujeito como necessidades, vontades, instintos, impulsos, etc. Essa teoria considera que os instintos e as necessidades surgem do princípio da vida como incentivos naturais que, em virtude da experiência social, desencadearão diferentes motivos sociais com diferentes intensidades;

- Contextualista: se caracteriza como uma síntese das categorias anteriores na tentativa de combinar o enfoque centrado na aprendizagem com o centrado no desenvolvimento evolutivo. Desse modo, considera-se o forte marco genético a partir de sua gênese, mas considerando-se que a experiência social do sujeito intervém de maneira transcendental.

Os estudos da Psicologia da Motivação nos embasam que a ação do ser humano está dirigida por motivos internos (motivação intrínseca), com a contribuição dos motivos externos. No entendimento de Alonso Tapia e Fita (1999), a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta do ser humano e o orientam em determinado sentido, para poder alcançar um objetivo. É um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais. Os autores consideram que, desde a infância, as interações com outros seres humanos podem contribuir na internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo em sua diversidade, não de forma determinista, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados.

Na concepção de Huertas (2001), a motivação é entendida como um processo que precede a ação humana, por vezes intrínseca, quando objetiva um resultado, ou seja, o valor da ação está condicionado a esse resultado. É muito provável que esta última colabore ao desenvolvimento da primeira, através dos significados atribuídos em cada relação motivacional. Assim, o desenvolvimento do processo motivacional possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre eles. Em cada situação em que um indivíduo atuar estará implícita uma meta, que poderá se referir às mais diferentes intenções individuais, como, por exemplo, um incremento na sua formação profissional, o alcance de algo desejável na sua vida pessoal ou afetiva. As metas, nesse sentido, podem se caracterizar como afetivas, cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva ou ainda relacionada à própria tarefa à qual se destinam.

Conforme Huertas (2001), os motivos sociais são, no indivíduo, grandes tendências de ação, guias motivacionais profundos que se referem a modos de comportar-se e de desejar, ativados em contextos sociais determinados, como os relacionados à eficiência pessoal, ao efeito interpessoal e à influência social. Nesse mesmo sentido, Santos (2012) ainda evidencia ao falar sobre o desenvolvimento motivacional do sujeito, que o mesmo possui como base suas características específicas e certas predisposições inatas. Desse modo, os motivos, baseados em incentivos emocionalmente ativadores, são considerados naturais e submetidos à ação da cultura e da sociedade.

De acordo com esse posicionamento, a motivação docente incorpora o conceito de metas e objetivos. Huertas (2001) certifica que a motivação depende muito mais do tipo de metas estabelecidas e com que regularidade são implementadas, do que do tipo de atribuições que se faça. Especificamente, ao propor uma determinada atividade pedagógica, a motivação para a profissão docente está relacionada às crenças e às diferentes metas que orientam sua ação.

Corroboram nesse sentido, as afirmações de Santos, Stobäus e Mosquera (2007) destacando a motivação como um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas interrelações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na própria intrapessoalidade. Dessa forma, como afirmam os autores, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. E complementam, que entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias, concebendo o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.

Huertas (2001, p. 48) distingue motivação como “um ensaio mental de uma ação para animar-se e executá-la com interesse e diligência”. O autor também enfatiza que, por “motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação” (p. 54). Nesse sentido, o ser humano deve atuar e participar conscientemente de cada ação em sua vivência. Assim, a motivação não é outra coisa que um conjunto de padrões de ação que ativam o indivíduo a executar determinadas metas (querer aprender), com sua carga emocional, os quais se instauram na própria cultura do sujeito.

Conforme Santos e Antunes (2007), a motivação, nesse sentido, possui relações íntimas com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre elas. Nesse sentido, complementam as autoras, em cada situação em que um indivíduo atuar estará implícita uma meta, que poderá se referir às mais diferentes intenções do mesmo indivíduo, como, por exemplo, a melhora na sua formação ou alcance de algo desejável. Assim, as metas podem se caracterizar como afetivas, cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva ou mesmo relacionadas à própria tarefa à qual se destinam.

Gostaríamos de ressaltar que a motivação é inerente à pessoa e está diretamente ligada à capacidade e interesses do indivíduo. Talvez seja uma das principais dificuldades e virtudes de um professor conseguir manter sempre uma turma de alunos interessada e com motivação alta. Jesus (1996) considera que a relevância da motivação dos professores tem sido evidenciada como fator determinante da motivação do aluno para as tarefas escolares.

Fundamentalmente, o autor destaca que, se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno percebe esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Essa situação foi evidenciada no estudo de Sampaio (2008) como uma das causas de mal-estar docente, o que por consequência pode incidir a baixa motivação do professor em não ver resultado de sucesso pelo empenho em seu trabalho, o que pode produzir como consequência, a um ciclo degenerativo da eficácia docente, já anunciado por Esteve (1994), que acomete nossos professores e sistemas educacionais. Para além desta intervenção fundamentalmente centrada na orientação do projeto profissional dos futuros professores, a motivação destes não dispensa o trabalho em equipe e a cooperação com os colegas, conforme salienta Jesus (1996).

Mosquera (1984) salienta a relevância para qualquer ação educativa dos processos motivacionais e acrescenta que toda a educação deveria propiciar a satisfação de necessidades e o desenvolvimento de novas motivações. No caso da intervenção junto dos professores em início de carreira, na situação de estágio pedagógico, para o autor citado, parece importante que as modalidades de suporte desencadeadas pelo orientador e seus colegas, resultem que o “choque com a realidade”, seja superado e a profissão docente possa ser vivida com motivação e entusiasmo, constituindo um meio de realização pessoal.

Para Jesus (1996) um dos fatores que pode contribuir para explicar a variância da orientação do projeto profissional dos professores e dos potenciais professores é a motivação inicial para a profissão docente. Mesmo antes do início do processo de formação educacional, podemos distinguir entre os potenciais professores que se revelam menos motivados para a profissão docente, pois não desejam vir a ser professores, e aqueles que se revelam mais motivados, pois desejam vir a exercer esta profissão. Aponta o autor que um potencial professor mais motivado para a profissão docente é aquele que, já antes de ingressar no ensino superior, manifestava o desejo de ser professor, sendo o curso frequentado um meio para alcançar este objetivo. Neste sentido, apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente, fazendo esta, parte do seu projeto de vida, do que aquele que ingressou no ensino superior sem formular no seu campo psicológico ou na sua perspectiva temporal de futuro, o projeto “ser professor”. Da mesma forma, esclarece ainda que, um potencial professor, que se oriente para a profissão docente por vocação ou pelas tarefas profissionais, características desta profissão, apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente, do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais.

No que diz respeito ao período de estágio pedagógico, complementa Jesus (1996), deve-se ter em conta que o início da prática profissional constitui uma fase de exploração do

real escolar e de experimentação de papéis, o que irá ter implicações na auto avaliação da competência profissional e na avaliação sobre o processo formativo para o confronto com a realidade profissional. Conforme aponta o autor, deste confronto inicial, podem resultar três configurações motivacionais: os professores indiferentes, os professores satisfeitos e os professores desiludidos. Há professores que têm conseguido corresponder às exigências da profissão docente, através do seu esforço e competências profissionais, alcançando um elevado grau de realização profissional. A certeza de ter escolhido a profissão adequada é um dos principais indicadores desta autorealização.

Em relação à fase de início da docência, uma das investigações mais referenciadas no estudo da motivação e desenvolvimento profissional dos professores foi a realizada por Huberman (1989) que detectou a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional. Em referência ao período inicial da docência, durante os primeiros dois ou três anos de serviço, o estudo apontou como a fase de exploração, na qual o professor realiza diversas experiências de papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais de:

- **Sobrevivência**, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemática, em consequência de vivência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem;
- **Descoberta**, no caso de vivências de sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; e
- **Indiferença**, se o professor escolheu a profissão docente por falta de alternativas profissionais.

Para Huberman (1989) as situações de descoberta e de sobrevivência interatuam, sendo a primeira que permite tolerar a segunda, embora usualmente haja um perfil predominante. Conforme os estudos de Jesus (2004) sobre a motivação docente é possível estabelecer uma correspondência entre estas três configurações motivacionais (sobrevivência, descoberta e indiferença) e a distinção entre três grupos de professores, antes estabelecida por Esteve (1992), respectivamente: os insatisfeitos com conduta flutuante; os que se realizam na profissão docente; e os que se implicam ao mínimo nas tarefas profissionais. Contudo, Jesus (2002) salienta que a correspondência não pode ser encarada de forma linear, pois muitos dos professores deste último grupo encontravam-se motivados no início do seu percurso profissional.



Em relação ao bem ou mal-estar dos professores em início de carreira, Huberman (1989) verificou, com base numa análise fatorial, que aqueles que apresentam, sobretudo, motivações materiais e passivas se situam no eixo do mal-estar, enquanto aqueles que privilegiam as motivações ativas se situam no eixo do bem-estar profissional. No entanto, muitos professores, desiludidos e insatisfeitos com a profissão docente, reduzem o seu esforço ao mínimo, diminuindo a sua implicação pessoal, como forma de evitarem seres postos em questão ou de preservarem a sua autoestima.

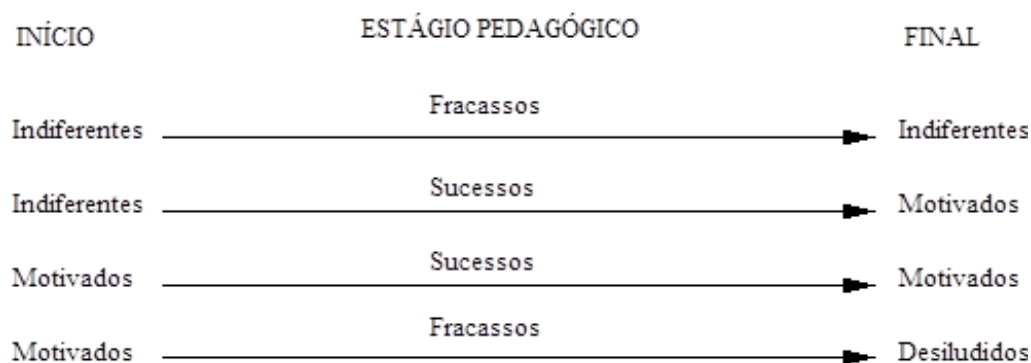
Desse modo, tendo em conta a dificuldade em arranjar outro emprego, a atitude mais frequente por parte destes professores é manterem o desejo de abandonar a profissão sem o concretizarem na realidade, recorrendo a outros mecanismos de evasão dos problemas quotidianos, nomeadamente à inibição, à rotina e ao absentismo. Este grupo de professores para Jesus (1996), na realidade de não encontrar-se profissionalmente satisfeito, nem motivado, não se implica, nem se identifica com o trabalho que realiza, encarando a profissão docente como um mero meio de subsistência.

No estudo sobre as implicações motivacionais da formação educacional de professores, Jesus (1996) distinguiu quatro percursos motivacionais durante o estágio pedagógico, tendo em conta o projeto profissional inicial e as experiências profissionais, conforme figura 1.

Se, antes do início da atividade profissional, o potencial professor se apresenta indiferente ou pouco motivado para exercer a profissão docente, não desejando ser professor, e se, na prática profissional, experienciar situações de fracasso e percepcionar falta de competência para lidar com estas situações, continuará pouco motivado para a profissão docente no final do estágio pedagógico. No entanto, se experienciar, sobretudo sucessos profissionais e percepção de competência profissional, pode desenvolver uma maior motivação para a profissão docente.

Por outro lado, o potencial professor pode, inicialmente, apresentar-se motivado para a profissão docente e continuar motivado depois do início da prática profissional, se experienciar sucessos e percepção de competência profissional. No entanto, se motivado, experienciar, sobretudo, fracassos e falta de eficácia profissional, pode ficar desiludido e insatisfeito, desejando abandonar a profissão docente, o que traduz uma situação de “choque com o real”.

Figura 1 - Desenvolvimentos motivacionais previstos nos professores em início de carreira decorrentes do processo de estágio pedagógico.



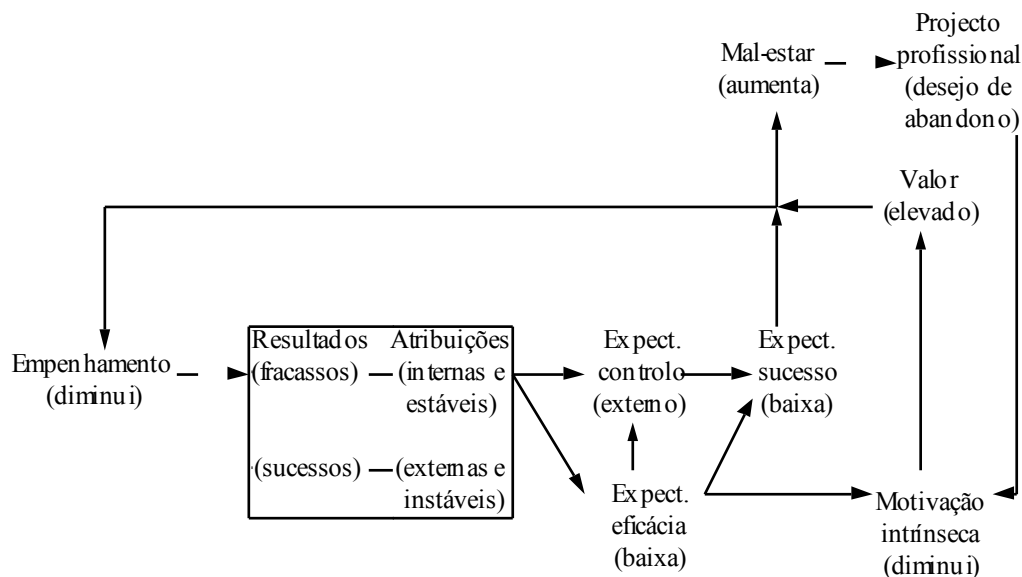
Fonte: Jesus (1996, p. 158)

Relacionar a formação do licenciando com sua futura atuação, de forma mais ajustada às necessidades do contexto educativo, requer, em nosso entender, maiores níveis de motivação, que devem estar baseados em metas, expectativas de eficácia e de possibilidades concretas de realização de suas ações com sucesso, mais reais e alcançáveis.

Para Jesus (1996) o estudo do professor constitui um novo tópico de investigação no domínio da Psicologia da Educação, tendo em conta que, até há pouco tempo atrás, os estudos realizados nesta esfera centravam-se no aluno. No entanto, a realidade evidenciada, revela a imprescindibilidade de se proceder ao estudo sistemático da motivação dos professores e dos potenciais professores, de forma a fundamentar estratégias de promoção da motivação para a profissão docente.

A compreensão da motivação docente para Jesus (1996; 2012) exige uma atitude de integração teórica que conjugue a especificidade e a complementaridade de diversas teorias. Deste modo, o autor explica a motivação dos professores a partir da integração das diversas variáveis e mais abrangentes, identificadas a partir das teorias cognitivistas da motivação, superando algumas lacunas apresentadas pelos modelos anteriores considerados de forma isolada. O modelo está alicerçado nas principais teorias cognitivistas da motivação: a teoria da Auto-Eficácia, de Bandura (1977), a Teoria da Atribuição Causal, de Weiner (1992) e a Teoria da Motivação Intrínseca, de Deci e Ryan (1985), conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Previsão do mal-estar docente segundo o Modelo Cognitivo-Motivacional Integrativo para o estudo da motivação profissional dos professores



Fonte: Jesus (1996; 2012)

Neste modelo, o autor integrou a expectativa de eficácia do professor, sendo esta, resultado das suas atribuições, tendo em conta que, se o professor explica os seus fracassos com uma atribuição interna e estável, pela sua falta de capacidade ou de competência, ou os seus sucessos com uma atribuição externa e instável, como seja a sorte com a turma em causa, supõe-se que desenvolva baixas expectativas de eficácia pessoal. De acordo com a Teoria da Auto-Eficácia de Bandura (1977), as expectativas de eficácia podem estar na base das expectativas de resultado, pelo que o professor que se considera mais competente tende a perceber um maior controlo sobre os resultados que podem ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, como cita o autor, quanto mais um professor considera possuir boas competências de relacionamento interpessoal, maiores as suas expectativas de controlo do comportamento dos alunos na sala de aula. Tal como as expectativas de controlo dos resultados, as expectativas de eficácia vão influenciar as expectativas de sucesso, pois estas últimas sintetizam o efeito das duas primeiras. Além disso, conforme o autor, as expectativas de eficácia estão na base da motivação intrínseca do professor, uma vez que esta motivação está diretamente ligada à percepção de competência pessoal. Complementa Jesus (1996; 2012), que a motivação intrínseca do professor tem também a sua raiz na autodeterminação ou orientação motivacional para a atividade docente, sendo a motivação intrínseca tanto maior, quanto maior o desejo pessoal de continuar na profissão docente.

No entanto, continua o autor, as situações de mal-estar, quando o professor apresenta um maior grau de exaustão emocional, poderão levar o projeto profissional a se traduzir no desejo de abandonar a docência, pois este é também um indicador do mal-estar docente.

Finalmente, complementando ainda o autor, tendo em conta que o professor com maior motivação intrínseca é aquele que realiza as tarefas profissionais como um fim em si mesmo, pelo seu valor intrínseco, podemos considerar que a motivação intrínseca está na base do valor dado às metas situadas nas tarefas realizadas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Este modelo para Jesus (1996; 2012), permite compreender as situações em que o professor, embora manifeste uma diminuição no seu empenho profissional, apresenta simultaneamente, uma diminuição do seu grau de mal-estar, em virtude de uma diminuição do valor subjetivo das atividades docentes em que não consegue ser bem sucedido e que eram fontes desse mal-estar. Neste sentido, o valor das metas se constitui como fundamental para explicar, de forma simultânea, a variância do empenhamento do professor na sua atividade e o seu grau de mal-estar profissional.

Ao retomar o exemplo apresentado anteriormente, Jesus (1996; 2012) complementa que, se um professor em início de carreira se empenha nas atividades profissionais (elevado empenhamento) e considera de grande importância estabelecer uma relação de respeito com os alunos (elevado valor), mas nas suas aulas estes apresentam comportamentos de indisciplina (fracassos) atribuídos à sua falta de qualidades pessoais para gerir as relações interpessoais na sala de aula (atribuição interna e estável), então tende a considerar que não será capaz de estabelecer um bom relacionamento com os alunos (baixa expectativa de eficácia pessoal) e a esperar que são outros fatores, e não o seu próprio comportamento, que podem contribuir para os resultados dos alunos (expectativa de controle externo dos resultados), o que está na base do seu desânimo ou da expectativa dos mesmos comportamentos da parte dos alunos, quer se empenhe muito, quer se empenhe pouco (baixa expectativa de sucesso). Esta configuração cognitivo-motivacional, para o autor, é provável fator de aumento do mal-estar, uma vez que as aulas podem constituir um fator de *stress* (elevado *stress* profissional) e o professor tende a sentir fatigado após um dia de trabalho (elevada exaustão emocional). Como consequência, o professor pode diminuir o seu desejo de continuar nesta profissão (desejo de abandono da profissão docente), reorientando o seu projeto profissional para outras atividades. Além disso, seu empenho tende a diminuir, o que torna ainda mais provável a ocorrência de fracassos profissionais.

No entanto, considera Jesus (1996; 2012), a baixa expectativa de eficácia, bem como o desejo de abandono da profissão docente, podem levar à diminuição da motivação intrínseca do professor no processo de ensino e aprendizagem e, logo, do valor destas atividades profissionais, o que pode contribuir para um menor mal-estar profissional. Diminuindo o stress e a exaustão emocional, o professor pode aumentar novamente o desejo de continuar na profissão docente e, logo, a sua motivação intrínseca. Neste sentido, aumenta também o valor das atividades profissionais e, conseqüentemente seu empenho, aumentando a probabilidade de ser bem sucedido nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Esta apresentação elaborada numa proposta mais global, segundo o autor, permite prever as implicações que podem decorrer na implementação de futuros programas de intervenção que possam ser utilizados na formação de professores, no sentido de contribuir para a alteração das situações de falta de motivação e de mal-estar profissional.

### 3.3 O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR

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 e HOBOLT, 2013).

No que diz respeito ao estágio de formação, destaca Flores (2010), que a qualidade da orientação, aliada à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipe na escola, emergem como fatores determinantes na avaliação deste importante contexto formativo.

É importante destacar o papel do professor formador na constituição de um professor mais saudável, como apontam Mosquera e Stobäus (2004), que tenha melhores relações interpessoais, e que ao mesmo tempo conduza seus educandos (e a ele próprio) à autorealização, pressupondo o chegar a ser alguém e realizar algo que seja relevante para nós mesmos e os demais. Para isto, os autores sinalizam a importância do desenvolvimento da sensibilidade, intuição e refinamento dos sentimentos. Vale registrar as considerações de Grillo (2004, p. 72) que destaca “o processo formativo é por natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira”.

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. Nesse sentido, encontramos em Zabalza (2004) a diferenciação de três categorias, que não são excludentes e que podem caracterizar qualitativamente o papel docente a ser desempenhado pautado na:

- Dimensão pessoal: aspectos importantes no mundo da docência, como o envolvimento e compromisso pessoal, a constituição dos ciclos de vida, situações de mal-estar paralelas e consequentes ao exercício profissional;
- Dimensão administrativa: condições contratuais e operacionalização de estratégias de permanência qualitativa do vínculo institucional;
- Dimensão profissional: componentes essenciais que definem essa profissão de professor como exigências e/ou expectativas quanto à atuação, dilemas inerentes e necessidades formativas, dentre outras.

Para Viana e Veiga (2010) a orientação acadêmica é uma relação pedagógica que se estabelece entre orientando e orientador. Trata-se de uma relação que, apesar de resguardar características gerais por ser dinâmica e envolver pessoas, cada uma com suas subjetividades, se estabelecerá em níveis diferenciados entre o orientador e o orientado. Isso também implica em momentos de tensão, de conflito, de equilíbrio, de harmonia, dependendo da sintonia entre os atores envolvidos.

Entre as funções estabelecidas ao orientador Viana e Veiga (2010) destacam esta função que deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento, interagindo, num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes. O orientador nesse sentido não é nem pai, nem tutor, nem advogado de defesa, nem analista, mas também não é feitor, coronel ou coisa que o valha. Ele é um educador, estabelecendo com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isso significa no plano de elaboração científica.

Em levantamento sobre a opinião do orientador acadêmico sobre sua função e seus desafios Viana e Veiga (2010) acharam dados indicadores que, no exercício de tal função, os desafios enfrentados pelos orientadores podem ser categorizados em: (a) afetivos, (b) profissionais e (c) teórico-metodológicos.

Em relação ao aspecto afetivo, muitos orientadores destacam a necessidade de conhecer a história de vida do orientando, suas expectativas em relação ao curso, como também, proporcionar ao aluno a oportunidade de se deixar conhecer por ele, procurando estabelecer entre ambos uma relação dialógica e um clima de confiança. Nesse sentido, alguns orientadores consideram que o acolhimento dispensado ao aluno é a base de uma “relação de construção e parceria”. Predominantemente, para Grillo (2004), a relação que se estabelece entre professor e aluno possui sempre um caráter de reciprocidade. De forma implícita nessa relação, há predominância de apoio afetivo, técnico ou cognitivo e de laços solidários, prazerosos ou desafiadores.

Em relação ao aspecto profissional, destacam Viana e Veiga (2010) que é fundamental desde o primeiro encontro definir o tipo de relação entre ambos, em que cada um tem um papel diferenciado no desenvolvimento do trabalho; conhecer e discutir a proposta de trabalho do aluno; engajá-lo no grupo de pesquisa e “captar a capacidade do orientando de trabalhar sozinho”, pois alguns orientadores consideram importante identificar se o orientando é “capaz de ser autônomo”.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, destacam a importância de estabelecer e respeitar um “contrato pedagógico” entre ambos para o bom andamento do trabalho. Torna-se necessário, portanto, a montagem de um cronograma de trabalho com a definição de leituras, atividades a serem desenvolvidas, horários de encontro, etc. Os orientadores reconhecem que a forma de orientar depende de cada orientador, daí a necessidade de esclarecer desde o primeiro encontro a sua forma de trabalhar.

No que diz respeito à relação orientador-orientando Viana e Veiga (2010) destacam que essa relação exige considerar a natureza subjetiva do ser humano e de sua relação com a realidade e sua história de vida, sua compreensão de mundo, de conhecimento, os diferentes comportamentos influenciados pelos determinantes históricos da realidade social. Assim, a possibilidade de êxito da relação e da produção acadêmica exige do orientador e do orientando diálogo, dedicação, organização, disciplina, interesse, satisfação, reforçados pelo compromisso e responsabilidade de ambos, destacando a importância da autoavaliação do orientando e do orientador no processo.

Independentemente da forma de guiar os alunos durante o processo de socialização profissional, Azevedo e Andrade (2010) acreditam que os professores formadores podem reconstruir os saberes de orientação e que essa relação não deve ser fechada e única, mas deve se diferenciar mediante as necessidades observadas e sentidas nos alunos. Assim, a homogeneização e o enquadramento das ações dos professores formadores devem ser evitados e, como núcleo desta ação, a diversidade, a variabilidade e a profundidade nos encaminhamentos propostos aos alunos devem ser a meta docente. Baseados nesta ideia, os autores sugerem uma relação paralela entre o estilo inovador de orientar e a tríade professor formador-aluno-contextos formativos, refletido e redimensionado nos próprios cursos de formação.

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, além de investir nas repercussões do processo vivido.

Sobre os modelos de formação, Esteve (2002) colabora apontando a distinção entre o “modelo normativo” e o “modelo descritivo” na análise do processo de formação de professores. Para o autor, o modelo normativo pressupõe que a eficácia do ensino resulta de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor ou de certos métodos pedagógico-didáticos por este utilizados. Este modelo 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 (1984) 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)



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), pode levar a uma desvalorização de si próprio, se não atinge ou percebe em si esses comportamentos e características ideais, o que se traduz na percepção de incompetência e na falta de empenhamento 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.

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) 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) 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, conforme termo que prefere adotar nesse caso do Licenciando em formação, 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. O quadro 1 procura representar a comparação dos modelos de atuação docente.

Quadro 1 - Principais diferenças entre os modelos normativo e relacional de formação

	MODELO NORMATIVO	MODELO RELACIONAL
Pressupostos	Há um modelo de “bom professor” idealizado e universal	Há várias formas de ser “bom professor” (especificidade situacional)
Objetivos gerais	Levar todos os formandos a adquirir as características do “bom professor”	Ajudar cada formando a descobrir e potencializar as suas qualidades relacionais
Estratégias de formação inicial	Transmissão de “receitas pedagógicas” aos formandos	Antecipação e previsão de possíveis situações profissionais pelo formando
Estratégias de formação contínua	Reciclagem de “receitas” pedagógicas	Resolução de problemas reais em equipe
Implicações	Menor motivação dos formandos	Maior motivação dos formandos

Fonte: Jesus (1996)

Para além das expectativas de modelos de formação, a importância do professor formador na constituição do docente, passa por diversas formas de atuação, das quais a relacional pode estreitar os laços de aprendizagens aos potenciais futuros professores. Como fundamental nessa relação, conforme salienta Flores (2010), é promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de questioná-las de modo fundamentado e consistente; enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação; problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalecente nalgumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; e, clarificar a filosofia subjacente a determinado projeto de formação em que a reflexão e a investigação se assumam como elementos estruturantes.

Desse modo, assinalamos que, tanto os saberes docentes como os saberes de orientação precisam ser entendidos como inerentes para a ação profissional dos professores formadores, e que precisam evoluir de forma coletiva, conjunta, sistemática, servindo e sendo servido da própria retroalimentação dos processos formativos que forem vividos. Conforme nos lembra Freire (1996, p. 46) “só existe ensino quando resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz”.

### 3.4 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE

Os estudos sobre o mal-estar e o bem-estar docente estão sendo trabalhados já há algum tempo, inclusive no Brasil, evidenciamos a atuação destacada já abordada a décadas por Mosquera e Stobäus, professores da PUCRS, e de Saul Neves de Jesus, da Universidade do Algarve-Pt, em vários estudos sobre essa temática. Esses e outros movimentos visam entender melhor o docente e seu universo de trabalho delineando estratégias de ação na formação docente, contracorrente às rápidas mudanças do contexto social, as quais recaem sobre os ombros do professor em diversas situações, influenciando-o sua tarefa profissional e sua vida pessoal. Nessa perspectiva, corroboram Timm, Mosquera e Stobäus (2008) ao salientarem que a situação de mal-estar que se experimenta atualmente alcança o docente no exercício de seu magistério e de sua vida privada. As satisfações e as angústias que esse ser humano chamado professor experimenta, afetam, incondicionalmente, essas esferas interdependentes em sua vida. O que acontece numa esfera influencia direta ou indiretamente a outra.

Por outro lado, vemos que as situações de mal-estar docente evidenciados estão sendo percebidos pelo discente em formação ainda na licenciatura quando se depara diretamente envolvido com o contexto escolar, na fase de formação acadêmica, em suas práticas de ensino e estágios pedagógicos. Esses fatores em nosso entender podem incidir em sua preparação à docência. Assim, analisamos da mesma forma, que os recursos já explicitados no sentido de tentar responder essas demandas educativas na fase de estudos acadêmicos, devem receber maior atenção e merecem ser destacados, no sentido de melhor preparar os novos docentes. E, considerando a atual conjuntura de formação pedagógica qual insere seus formandos de forma gradativa em contato com a futura profissão, já a partir dos primeiros semestres de estudo, na qual o discente vivencia diversas situações do contexto escolar, consideramos como de extrema relevância a adequação dos enfoques formativos de modo contextualizados e que os

mesmos sejam conduzidos de forma eficaz no sentido de contribuir para a gestão e desenvolvimento de estratégias frente aos desafios emergentes, principalmente os relacionados com questões de mal-estar e bem-estar docente.

Mosquera e Stobäus (1996; 2000) destacam as constantes e rápidas mudanças do contexto social as quais incidem sobre o professor em diversas situações concorrendo para o desenvolvimento de situações de mal/bem-estar docente. Pesquisas desenvolvidas por Stobäus e Mosquera (1996; 2000, 2006, 2009) evidenciam as implicações e consequências do mundo do trabalho docente e 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. Destacamos também as relevantes contribuições que os estudos desenvolvidos por Jesus (1996; 1998, 2000, 2002) e de Esteve (1994, 2004), dentre outras, realizadas no continente Europeu, mais especificamente em Portugal e Espanha, respectivamente. Ainda evidenciamos, os estudos que recentemente tem procurado comparar resultados entre Brasil e Portugal, dentre eles Jesus et al. (2011; 2012) nas temáticas mal-estar e bem-estar docente.

Sobre a temática, Mosquera e Stobäus (1996, 2000) afirmam 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. Os autores salientam ainda que, embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações, interesses, valores e expectativas, com menor eficácia docente, por conta da diminuição da motivação docente.

O mal-estar docente 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. Este problema merece todo nosso cuidado, pois afeta os próprios professores e toda uma sociedade em geral, e os alunos, em particular. Jesus (1998) destaca que embora o mal-estar docente seja um problema complexo, não havendo receitas universais, a prevenção, passa pela formação de professores no sentido de contribuir para que a prática profissional seja desenvolvida com satisfação e autoconfiança, contribuindo para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal. Para o autor, dentro de um processo de formação de professores, deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de ação, além de competências práticas para o enfrentamento de situações-problema da profissão docente. Embora, as formas com que cada professor pode lidar com as situações de mal-estar, podem variar de acordo com a maneira que cada um vê a situação, o grau de mal-estar

docente depende da forma como o professor lida com os potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida. É nesse sentido, conforme já citado anteriormente, que creditamos muito valor na formação inicial para o aprendizado e desenvolvimento de 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).

Por sua vez, Mosquera e Stobäus (1996, 2000) afirmam que as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores: parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, já que seus vários encargos têm crescido assustadoramente, incidindo em sobrecarga de trabalho cada vez maior. Essas evidências nos chamam a atenção também em relação à saúde dos professores, uma vez que trabalhos, como de Richetti, Siqueira e Rizzotto (2008), Jesus (1998; 2001; 2002) e de Esteve (1994) apontam para a necessidade de medidas imediatas, em consideração aos crescentes casos de doenças que acometem os docentes.

Em se tratando da formação inicial, na fase de início das atividades docentes, Flores (2010) cita que os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, atribuindo uma discrepância entre teoria e prática e evocam sua experiência enquanto alunos para resolver dificuldades que se confrontam. Acresce a autora sobre a falta de apoio aos professores e orientação aos professores iniciantes nas escolas. Nunes e Teixeira (2000) da mesma forma evidenciam uma carência nos sistemas de orientação psicológica ao professor durante o exercício de sua função e um excesso de preocupações com a sua prática técnico-instrucional em detrimento do bem-estar emocional.

Como consequência dessas evidências, Esteve (2004, p. 96), faz referência às mudanças do contexto social, que operaram no trabalho docente, acabando originando novas dificuldades, como diz:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Já o modelo citado por Esteve (1994) mostra a degeneração da eficácia docente, a partir da relação entre a motivação e a eficácia do professor. Fundamentalmente, o autor expõe que os professores se queimam num processo que surge de uma atuação pouco eficaz

com os alunos, que se traduzirá em uma diminuição da sua satisfação, de sua implicação com o trabalho, de sua motivação e de seu esforço. Assim se chegaria pela redução do esforço do professor, a uma atuação menos eficaz que voltaria a se retro-alimentar num ciclo.

Fundamentalmente, o autor expõe que os professores se ‘queimam’, num processo que surge de uma atuação pouco eficaz com seus alunos, traduzida em uma diminuição da sua satisfação, implicação com o trabalho, motivação e esforço. Assim, se chega à redução do esforço docente, a atuação menos eficaz, retro-alimentando o ciclo.

Para Esteve (1994) na língua francesa foi introduzido o conceito de *malaise enseignant*, traduzido para o castelhano como malestar docente, e na bibliografia anglo-saxônica aparece a terminação *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse. Conforme o autor, a definição para o *burnout*, apoiado na fala de Blase (1984), se descreve por um ciclo degenerativo da eficácia docente, pois designa um conjunto de consequências negativas que afetam o professor a partir de uma ação combinada de condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

O mal-estar, também conhecido como *burnout*, é considerado como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico, que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resistências e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes (JESUS, 2002).

Paulatinamente o *burnout*, como vem sendo chamado é uma das preocupações centrais de profissionais e pesquisadores da área da saúde. Para Codo (1999), o *burnout* que é o nome da síndrome da desistência do educador, caracteriza-se por um profundo mal-estar e que atinge cerca de 48% dos profissionais envolvidos com a educação. Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: a exaustão emocional e/ou física, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho. Segundo o autor, não existe uma definição única sobre o *burnout*, mas existe um consenso de que é uma resposta do estresse laboral crônico, não devendo ser confundido com estresse. Diz-se para o contrário de *burnout*, *wornout* (não fazer nada).

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

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

Fatores de segunda ordem:

**a) Modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização** nos últimos anos assinalam que um aumento das responsabilidades e exigências sobre os professores, em coincidência com uma rápida transformação do contexto social. As dificuldades acerca da transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais para a escola aconteceram sem que houvesse mudanças necessárias na formação docente, acarretando em um aumento de confusão na capacitação que o professor necessita, como e quando deve aplicá-la;

**b) A função docente (contestação e contradições)** que muitas vezes exigem do professor que atenda prioritariamente as necessidades individuais de seus alunos e outras, lhe é imposta uma política na direção em que as necessidades sociais se movem a serviço das exigências políticas ou econômicas do momento;

**c) Modificação do apoio do contexto social** no qual muitas vezes a valorização do trabalho do professor se faz somente num sentido negativo. Quando um professor faz um trabalho de qualidade, pouco se valoriza, enquanto que se fracassa, às vezes pelo acúmulo de circunstâncias, ante as que o professor pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, indicando-o como responsável direto de todas as consequências;

**d) Os objetivos do sistema de ensino e avanço dos conhecimentos** (evolução do contexto social) exigem uma adaptação às mudanças por parte dos alunos, professores e pais. Não se trata de somente redesenhar os conteúdos defasados. Trata-se também de incorporar novos conhecimentos que se apontam como imprescindíveis para a sociedade futura e de assumir as novas funções do contexto social dentro de um novo papel de ensinante-educador;

e

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

Fatores de primeira ordem;

**a) Recursos materiais e condições de trabalho** que limitam a prática docente em conjunto com as situações de segunda ordem;

**b) Violência nas instituições de trabalho** nas instituições escolares é alvo de vários estudos e as ocorrências de casos desse tipo na sociedade em geral estão invadindo os estabelecimentos escolares, sendo uma situação alarmante em grandes centros, com repercussões negativas que afetam os professores; e

**c) Esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor** 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.

Numa avaliação macroscópica com base em diversos estudos realizados com professores portugueses, 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.

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

Conforme Jesus (1998), o principal fator que contribui muito para o mal-estar docente, é a indisciplina dos alunos, de acordo com diversas investigações realizadas pelo autor. Essa situação tem sido verificada com certo aumento da frequência e gravidade, através agressões verbais e físicas, fortalecendo ainda mais o clima de insegurança e medo. Mosquera e Stobäus (2004, p. 93), justificam essa realidade, já que “[...] grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo ser ainda mais hostil quando se trabalha com várias pessoas”.



Isso fica muito evidente quando Jesus (1998) diz que os principais momentos em que o professor tem que exercer sua atividade profissional, passam por situações de relacionamentos interpessoais. Inclusive, tem verificado que a satisfação/insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso/insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos, quem sabe também com pares e direção.

Esteve (2004, p. 35) desenvolve muito bem seu argumento a respeito do processo de mudanças que ocorrem no contexto social, afirmando que desenvolvimento quantitativo da educação, produziu autênticas transformações da profissão docente. Como bem destaca,

[...] pela primeira vez na história, eliminamos a pedagogia da exclusão, e milhares de crianças que anteriormente eram mandadas embora, hoje convivem em nossas escolas [...] nosso sistema educacional anterior atuava como um hospital que expulsava os doentes [...].

Para o autor (2004, p. 39), essa realidade acarretou em novas demandas para os sistemas educacionais, trazendo novos problemas que os obrigam a estudar os efeitos da mudança social como uma autêntica necessidade de sobrevivência, e argumenta que, em termos práticos, “Nossos professores enfrentam cem por cento dos problemas sociais e psicológicos, envolvendo-se em conflitos que os põem à prova, e que exigem deles um grande desgaste pessoal”.

Frente a essa realidade, Mosquera e Stobäus (2004), chamam a atenção para estudos pedagógicos das últimas décadas, voltados com grande força para orientar melhor a Educação de professores, na tentativa de alcançar um maior significado e profundidade na dinâmica interpessoal em ambientes de ensino. Ressaltam que, na abordagem sobre as crises, transformações e modificações que ocorrem na vida adulta, maior etapa do desenvolvimento humano, elas são importantes e evidenciam a necessidade de reestruturação constante em relações interpessoais.

Relatam Mosquera, Stobäus e Jesus (2005) e Stobäus et al. (2010) a importância de poder desenvolver melhores níveis de autoimagem, autoestima e autorealização (tópicos destacados mais adiante) tanto em nível pessoal, como no profissional. Sugerem ainda Mosquera e Stobäus (2009) uma atenção especial à carente necessidade de desenvolvimento de competências emocionais e afetivas dos professores, fomentando e otimizando o desenvolvimento humano em resposta ao estresse e à depressão que são causas importantes do mal-estar docente.

Mais do que desenvolver seu trabalho somente centrado no ensino, os professores agora precisam lidar com importantes problemas educacionais derivados das situações críticas vividas nas ambientes familiares muitas vezes desestruturados. Isso exige do professor, uma

diversidade de estratégias para o trabalho frente a esses novos problemas. Como destaca Esteve (2004, p. 89):

Todos os problemas sociais pendentes estão hoje dentro de nossas escolas. Isso é escolarizar cem por cento da população infantil, e, efetivamente, não podemos deixar de fazê-lo, mas tampouco podemos deixar nossos professores desamparados, enfrentando essa nova situação [...].

Bier (apud MOSQUERA, 1978) comenta acerca dos problemas frequentes que afetam o desempenho do professor e que em nosso entendimento também concorrem para o desenvolvimento do mal-estar na profissão, assinala os seguintes:

- Excessivo número de alunos em sala de aula;
- Demasiada preocupação com o conteúdo da disciplina, esquecendo o processo de ensino-aprendizagem;
- Grande número de tarefas fora da sala de aula;
- A péssima recompensa econômica, obrigando-o a ministrar um grande número de aulas para sua compensação;
- Carência de material, tornando as aulas corriqueiras e insignificantes;
- Falta de tempo para preparar as tarefas, já que são numerosas devido ao elevado número de aulas;
- Demasiadas reuniões e encontros sem objetivação, que não trazem aprimoramento para o ensino e crescimento para o professor;
- Direção insegura, ineficaz, rígida, constituindo um drama na vida do magistério;
- A falta de interesse dos alunos pela sala de aula.

Os estudos sobre o bem-estar docente para Lapo (2008) se justificam pelo fato de que parece haver um consenso em relação à existência de uma crise na educação e sobre o mal-estar que atinge a maioria dos professores, situações determinantes uma da outra e, ambas, afetando a qualidade do ensino. Jesus (1996; 1998; 2000; 2002) defensor de uma visão mais otimista da situação, em seus estudos sobre a motivação profissional e o bem-estar dos professores, procura enfatizar as possibilidades de realização e desenvolvimento profissional dos docentes. Para o autor, o conceito de bem-estar pretende traduzir a motivação e a realização do sujeito, tendo 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.

É importante ressaltar que as formas como cada professor pode lidar com as suas situações de mal-estar podem variar de acordo com a maneira como ele percebe a situação. O

grau de mal-estar docente depende da forma como lida com potenciais fontes de mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida (JESUS, 2002). Nesse sentido a formação educacional para Jesus (2002), pode incrementar a aprendizagem, ajudando-o a desenvolver competências ou qualidades que possui, incluindo algum grau de resiliência, e estratégias, por exemplo, de *coping*, para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar. Considera-se nesse sentido, as estratégias de *coping*, segundo (JESUS, 1998), 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 ao sujeito, no caso o professor, mobilizar-se e superar situações adversas em seu cotidiano.

Temos refletido a partir de estudos sobre a formação educacional continuada para docentes da Educação Básica (JESUS, 1998, 2000, 2002, 2007; JESUS et al, 2005; SAMPAIO, 2008; JESUS; MOSQUERA; STOBÄUS; SAMPAIO, 2008; JESUS; MOSQUERA; STOBÄUS; SAMPAIO; TIMM, 2010; JESUS et al., 2011; 2012) se os mesmos não poderiam servir de embasamento e ajustar-se à fase inicial da formação docente, ajudando o licenciando a desenvolver competências, qualidades e estratégias para fazer frente aos desafios atuais, contribuindo para a promoção do seu bem-estar profissional e pessoal.

Nessa direção, os estudos longitudinais de investigação-ação realizados em Portugal (JESUS, 1998; JESUS e ESTEVE, 2000) e mais recentemente no Brasil (SAMPALIO, 2008; SAMPAIO et al., 2008) revelam que intervenções temáticas abordando o contexto atual, no sentido de promover competências tanto teóricas como práticas na formação de professores pode contribuir para diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente.

Essas constatações nos animam também a destacar que um número relevante de pesquisas realizadas sobre o mal-estar e bem-estar é publicado, sendo possível encontrar indícios de aspectos gratificantes de bem-estar vivenciados pelo professor no seu trabalho. De acordo com Jesus et al. (2011) é importante salientar que dois terços dos professores não considera a sua profissão como sendo estressante, o que em suma, o autor reitera como forma positiva de encarar a situação, identificando os fatores de bem-estar destes últimos, em vez de serem apenas identificados os fatores de mal-estar dos primeiros. Nesse sentido, o autor propõe o conceito de bem-estar docente como alternativa à abordagem do mal-estar docente (JESUS, 1996).

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).

Conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2000), a Psicologia Positiva é uma ciência que estuda três aspectos principais. O primeiro, se refere às experiências subjetivas positivas, tais como bem-estar, contentamento e satisfação, esperança e otimismo e felicidade. O segundo, diz respeito aos traços individuais positivos, como capacidade de amar e perdoar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, originalidade, aptidões, espiritualidade, talento e sabedoria. O terceiro aspecto é o grupal: virtudes cívicas e instituições positivas, atuantes no processo de desenvolvimento do ser humano (família sólida, democracia, um amplo círculo moral), que movam indivíduos para uma melhor cidadania, isto é, responsabilidade, educação, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético. Assim, nos últimos anos, desenvolveu-se a Psicologia Positiva, cujo objetivo é estudar características e estratégias de pessoas com um perfil positivo, voltado à manutenção e desenvolvimento de pensamentos e ações construtivas, ou seja, aquelas que apresentam virtudes como perseverança, esperança, fé, entre outras, relacionando essas características e estratégias ao conceito de felicidade. Da mesma forma, essa nova área procura investigar os fatores que as pessoas relacionam a sua percepção de felicidade. Essa perspectiva se revela muito adequada ao que propomos estudar, no âmbito da formação docente contínua, com perspectivas de iniciação ainda na fase acadêmica, nas Licenciaturas.

### 3.5 *STRESS*, ANSIEDADE E DEPRESSÃO NO CONTEXTO DISCENTE/DOCENTE

O estresse, para o seu melhor entendimento, necessita de algumas considerações, haja vista a intensidade com que é mencionado em vários estudos e por diversos autores. Não diferente, existe a necessidade de destacar a diferença que os termos designam e as situações em que concorrem, no caso dos professores; e, também porque muitas vezes confundem-se os termos que se apresentam na literatura.

O conceito de estresse foi utilizado pela primeira vez pelo endocrinologista canadense Hans Salye, na década de 30. Ele define o estresse como uma resposta não específica do corpo a qualquer requerimento e desenvolve-se como reação a um estímulo, implicando para o indivíduo um processo de adaptação que se manifesta mediante compensação dos níveis hormonais em muitos órgãos (SALYE, 1976).

Segundo Rangé (2001), os primeiros achados sobre o conceito, introduzido em 1956 por Selye, se desenvolve em três fases, a saber, alerta, resistência e exaustão. De acordo com

Selye (1976), o estresse tem três fases: a fase de alerta é considerada a fase positiva, visto que prepara a pessoa para enfrentar a situação, para em seguida retomar o seu equilíbrio. Caso o estressor não seja eliminado, o organismo passa para a segunda fase, a de resistência, na qual a pessoa tenta se adaptar, gastando muita energia para lidar com o fator estressante. Já na fase de exaustão há um forte desgaste do organismo, podendo surgir patologias, como já mencionado.

Uma quarta fase foi identificada por Lipp (1996) e chamada de quase-exaustão. Segundo a autora, encontra-se entre as fases de resistência e exaustão, provocando na pessoa uma sensação forte de esgotamento, afetando a memória e aumentando a chance de descontrole emocional. É importante lembrar que, nem sempre a pessoa passa pelas quatro fases, e só alcançará a fase de exaustão quando estressor for muito grave e o sujeito não conseguir se adaptar à situação.

Desde o surgimento do conceito, muitas definições têm sido usadas para explicar o estresse e a maioria o conceitua como um conjunto de situações de alarme e adaptação às condições ambientais que inclui respostas de ordem fisiológica, psicológica e comportamental, que se manifestam em sujeitos submetidos à excessiva tensão. Importante ressaltar que em todas as fases há a prevalência de alguns sintomas, que variam de intensidade. Conforme Nunes e Teixeira (2000), as respostas negativas que o indivíduo pode manifestar mediante situações de tensão, são nomeadamente descritas em três aspectos:

- psicossomáticos: fadiga crônica, dor de cabeça constante, alterações do sono, perda de peso, dores musculares, alterações gastrointestinais;
- comportamentais; uso abusivo de substâncias (caféina, álcool, fumo, psicofármacos), incapacidade de relaxar, superficialidade no contato com as pessoas, condutas violentas;
- emocionais: distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos.

No universo de trabalho docente, este conjunto de sintomas, para Jesus (1998) pode ocorrer devido à dificuldade do professor em fazer parte às exigências que lhe são colocadas pela profissão, excedendo a sua capacidade de resposta. Já Esteve (1994), perfila a potencialidade patogênica das mudanças fisiológicas produzidas pelo estresse, referenciando três etapas em que se manifestam reações ante aos estímulos estressores.

O estresse para Jesus (2000), embora seja usualmente cunhado com uma conotação negativa pode integrar-se no conceito de bem-estar docente, com base na distinção entre as situações de *distress* e de *eustress*. No caso do professor, perante uma situação profissional, a

avalia como difícil e exigente, vai atuar utilizando competências e estratégias na tentativa de lidar com a situação. Se conseguir ser bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*, pois o professor otimiza o seu funcionamento adaptativo, de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais auto-confiante e terá maior possibilidade de resolver a situação. No entanto, se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra.

Estudos de Hembling e Gilliland (1996), em pesquisas no Canadá, já apontavam a existência de um ciclo de estresse ao longo do ano letivo, destacando-se o cansaço e o esgotamento dos professores em função das atividades por eles desenvolvidas. Na investigação dos autores, durante o ano letivo, verificou-se um aumento progressivo do nível de estresse nos professores com picos de maior intensidade no final de cada período. Essa realidade também foi evidenciada em nossa investigação, (SAMPAIO e STOBÄUS, 2006), quando os pesquisadores obtiveram resultados semelhantes, avaliando medidas de estresse e exaustão profissional em professores do Ensino Fundamental, com avaliação em dois momentos do ano letivo de 1995, nos finais do primeiro e segundo semestre. O estudo foi desenvolvido com profissionais atuantes em três escolas, sendo uma privada e duas do sistema público de ensino, com idades compreendidas entre 20 e 61 anos, com tempos de serviço entre 2 a 35 anos, sendo 03 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. Os dados levantados encontram-se no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Médias obtidas das variáveis de Estresse Profissional e Exaustão Profissional

Variáveis	Média 1 Jul/2005	Média 2 Dez/2005
<b>Estresse profissional</b>	353.83	456.25
<b>Exaustão profissional</b>	351.42	598.08

Fonte: Sampaio e Stobäus (2006, p. 3)

Para Jesus (1998), muitos fatores da vida atual permitem compreender a emergência das situações de estresse, designadamente em contexto profissional, dentre eles, o ritmo de vida acelerado, os ambientes de elevada competitividade, a sociedade imediatista e consumista, a percepção de incontrolabilidade ou de incertezas face aos resultados pretendidos, dentre outras. De forma específica em relação à situação dos professores, distinguem-se o número excessivo de alunos nas turmas, a indisciplina na escola, a desmotivação generalizada. Essa é uma evidência que pode ser indutora de avaliação negativa pelo licenciando, já que interage com a escola e observa a vida dos docentes.

No contexto do licenciando, a revisão da literatura realizada por Amaral e Silva (2008), destaca que a maioria dos estudos salienta a importância das repercussões da saúde emocional no desempenho acadêmico. Conforme expressam Amaral e Silva (2008), o desempenho acadêmico é a preocupação principal dos estudantes, particularmente nos primeiros anos da universidade e, as situações percebidas como principal fonte de estresse são: os exames, problemas financeiros, medo de falhar em tarefas específicas e decisões relativas à carreira. O cansaço causado pelo trabalho pode originar fraca concentração e memória, assim como, deixa menos tempo de estudo, podendo resultar num baixo desempenho acadêmico. Aliado a esses fatores, citamos a privação de sono, atividades sociais, as distâncias percorridas até o local da instituição acadêmica, dentre outros. Importante lembrar que alguns precisam lidar até com a realidade de tripla jornada entre a vida acadêmica, laboral e familiar.

O estudo de Amaral e Silva (2008) nos apresenta a relação do estresse em estudantes e a influência do estado de saúde no desempenho acadêmico. A abordagem procurou estudar o último ano de vida acadêmica de licenciandos de Coimbra-Pt, avaliados em dois momentos, início e final do ano letivo, sendo a amostra regularmente semelhante à de nossa investigação, apresentada nesse estudo, constituída predominantemente por indivíduos do sexo feminino, com idades variando entre 20 anos e um máximo de 53 anos. Os resultados permitiram aos autores, dentre outros resultados, as indicações de que os trabalhadores-estudantes têm um rendimento acadêmico inferior aos não trabalhadores-estudantes, sendo essa diferença estatisticamente significativa. Outro apontamento sobre os fatores estudados (sintomatologia física e/ou psíquica, vulnerabilidade ao estresse, gênero e idade) apenas a idade se pode considerar como variável preditora do rendimento acadêmico.

Vale destacar o estudo de Morais, Maskarenhas e Ribeiro (2011) que objetivou verificar a diferença de gênero apresentado por um instrumento psicológico (DASS-21) de medida para a avaliação do estresse, ansiedade e depressão aplicada a universitários da Universidade Federal do Amazonas/Brasil, foi verificada diferença de gênero na sub-escala que avalia o fenômeno da depressão, demonstrando com isso a necessidade de realizar novas análises. Com relação às sub-escalas que avalia os fenômenos do estresse e ansiedade não foi verificada diferença quanto ao gênero. Dessa forma, evidenciou a pesquisa das autoras, que esses fenômenos podem afetar tanto pessoas do sexo feminino quanto masculino.

Já no estudo de Bondan (2011), ficou evidente, segundo dados de pesquisas relacionadas a essa questão, a tendência feminina em apresentar maiores manifestações de estresse, conforme a autora cita, decorrentes talvez de fatores como as pressões profissionais,

consequência de longas jornadas de trabalho ou advindas das responsabilidades familiares como a organização doméstica. As manifestações apresentadas pelas mulheres contemplam a somatização desses fatores, entre diversos outros que acabam se transformando muitas vezes em sofrimento emocional. Quanto aos resultados surgidos em relação aos homens, aparentemente, sofrem menos de estresse, por não demonstrarem seus sentimentos e isso parece estar relacionado a um fator cultural. Segundo pesquisas, a dupla função “competição no trabalho, simultânea às demandas domésticas”, são apontadas pelas mulheres como os fatores responsáveis pelo desencadeamento de estressores. Já os homens, elegeram a incerteza profissional como o principal estressor.

Sobre a ansiedade, destacamos apoiados em Asensio et al. (2006) o aspecto emocional, para o qual existe uma gama de termos para referir-se a fenômenos emocionais que afetam o sistema emocional. Em um sentido mais primitivo, de acordo com o autor, possui um aspecto de ativação positiva, que libera a energia vital necessária para afrontar desafios manifestados como: medo, *stress*, frustração, angústia, tensão, nervosismo, insegurança. Para o autor, desde 1944, a ansiedade faz parte do catálogo de enfermidades mentais, isto é, quando a capacidade adaptativa fracassa o valor adaptativo, produzindo-se tensão emocional ingovernável, transformando-se em estado generalizado e permanente.

Segundo Varela (2002), as suas variantes da ansiedade podem depender: dos indutores do estado de ansiedade, como mudanças situacionais, diferentes tipos de conflitos, acontecimentos que implicam ameaças, desafios, riscos, perdas, intimidação; das mudanças no organismo, como palpitações, pulso rápido, sufoco, tensão muscular; da modulação dos estados de consciência como preocupação, insegurança, apreensão, sentimento de inferioridade, alta de concentração, incapacidade de tomar decisões; das dificuldades de gestão, como nas sensações de fracassos; das indicações e sinais que expressam o estado emocional, como comportamento de distanciamento, hiperatividade/paralisação, manifestações emocionais explosivas. Quanto aos fatores desencadeantes, o autor relaciona: mecanismos biogenéticos ou outras predisposições a transtornos emocionais; mecanismos sociais induzidos por situações de abandono ou maus tratos, ambientes sociais extremamente críticos e exigentes, perigosos ou violentos; mecanismos culturais em casos de emoções culturalmente induzidas.

A ansiedade para Cabral (2006) pode ser definida como um estado emocional desagradável e apreensivo, suscitado pela suspeita ou previsão de um perigo para integridade da pessoa. Pode ser causada por sintomas biológicos, como anormalias cerebrais e distúrbios hormonais, ou ainda por fatores que decorrem do modo de vida atribulado das pessoas nos



dias atuais, o que causa inúmeros problemas, pois, segundo o autor, pessoas ansiosas perdem a autoestima, ou seja, tendem a pensar que não são capazes de realizar determinada atividade mesmo sem tentar fazê-la, de forma que o aprendizado é bloqueado e isso interfere não só no aprendizado da educação formal, mas também na inteligência social do indivíduo.

A respeito da depressão, para Cabral (2006), é uma doença afetiva ou do humor, ou seja, afeta e altera a maneira como a pessoa vê o mundo e sente a realidade, entende as coisas, manifesta emoções, sente a disposição e o prazer com a vida. A depressão deve ser mais que um mau-humor ou tristeza muito grande, pois, ela se constitui numa síndrome, existindo uma série de sintomas e sinais que a caracteriza e fatores genéticos, biológicos e ambientais que contribuem para o seu surgimento.

Segundo Moraes, Maskarenhas e Ribeiro (2011) na depressão acontece uma diminuição do interesse global, ou seja, poucas coisas interessam ao deprimido, tendendo o mesmo a prestar pouca atenção em quase tudo, conseqüentemente sua memória fica comprometida. Com base nessas afirmações nota-se que a depressão pode causar queda no rendimento acadêmico.

Essas constatações nos dão conta da importância em considerarmos essas variáveis em licenciandos, pois segundo Ribeiro, Honrado e Leal (2004) a ansiedade seria o anúncio do estresse e o estresse o prenúncio da depressão. A esse respeito Moreira e Furegato (2013) estudaram dois grupos de estudantes de enfermagem, cursando o último período, mostrou que o estresse pode ter relação com a presença de sintomas de depressão.

No estudo, os escores de estresse acompanharam proporcionalmente as pontuações de depressão, ou seja, quanto maior a carga de estresse que o aluno apresenta mais suscetível estaria a apresentar sinais de depressão.

O contexto de formação docente é recorrente e sinaliza a necessidade de entender melhor as situações vivenciais do licenciando e do docente, principalmente por haver carência de estudos relacionados com a relação com situações de mal/bem-estar em licenciandos e conseqüências à sua saúde. Fundamentalmente, consideramos importante ampliar os estudos sobre esta realidade no sentido de melhor reconhecer esse período de formação e sua relação com a saúde dos licenciandos, com o objetivo de contribuir para fomentar ações que visem a prevenir e controlar as situações de mal-estar discente, que podem incidir negativamente no processo de formação docente.

### 3.6 O LICENCIANDO/DOCENTE PESSOA E PROFISSIONAL

Vale ressaltar que referências sobre a temática no estágio de formação docente ainda dependem de estudos mais precisos na área. Essa realidade sinaliza a necessidade de entender melhor os lados pessoal e profissional de docentes, professores formadores e licenciandos, por haver carência de estudos relacionados com esse período, principalmente os relacionados com mal-estar do licenciando em formação.

Como já destacamos as vivências e os diversos olhares que se entrelaçam nas várias etapas em que tanto o professor formador e o discente em formação, assim como o docente em estágio inicial de carreira enfrentam no seu universo de trabalho, são de extrema relevância, pois, acreditamos que é a partir desse enredamento que os referenciais pessoais e profissionais vão se impregnando na vida do licenciando/docente.

Esta assunção está diretamente ligada ao pressuposto da indissociabilidade do professor pessoa e profissional com traços formativos de seus vários momentos de vida, como bem destaca Nóvoa (1992, p. 15) “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”. Assim, pode-se afirmar que as vivências do contexto social, familiar, escolar em que está inserido, contribuem para sua formação pessoal e profissional. Por isso, o processo formativo do docente é um processo social e não pode ser separado do desenvolvimento pessoal (MOROSINI; COMARÚ, 2009). A mesma ênfase é destacada pelas autoras ao considerarem prioritário o desenvolvimento do professor indissociado de sua pessoa.

Grillo (2004) também corrobora nesse sentido, dizendo que o ponto inicial para análise da figura do professor como pessoa e profissional é a sua inseparabilidade. Novamente, recorremos a Nóvoa (1997, p. 31), justificando essa assunção, quando nos diz que “ser professor obriga opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Nesse sentido, a identidade do professor para a Grillo (2004, p. 79), define-se num “equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, do que se conclui que suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa”.

As reflexões sobre o professor, são evidenciadas a décadas por Mosquera (1977) que destaca que ele é primeiramente um ser humano, com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações. Como pessoa, diz o autor, o professor tem um passado histórico que se mede não apenas em um relato subjetivo, mas também, e principalmente, nas experiências realizadas e nas ações que conseguiu estabelecer através de comportamentos

sucessivos. Nesse sentido, para o autor, a história do indivíduo parece ser fundamental para entender o significado de sua profissão.

Estudos com professores iniciantes, já destacados anteriormente por Mizukami e Nono (2006) e Papi (2011) evidenciam dados que destacam a importância dos saberes advindos da própria história de vida, da escolarização anterior, da própria experiência na sala de aula e na escola. Em suma, experiências vividas no contexto pessoal e profissional convergem e contribuem decisivamente para a constituição da pessoa do professor.

Concordamos com Sousa (2006) quando nos lembra que a formação é um movimento constante de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. Essas considerações não são recentes e, Mosquera (1978), já nos recordava de que como pessoa, o professor tem um passado histórico que não se mede apenas por um relato subjetivo, mas principalmente nas experiências que realizou e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos. Conforme o autor, a história do indivíduo torna-se importante e necessária e parece ser fundamental para entender o significado da sua profissão considerando todo enredamento das experiências do lado pessoal. O autor enfatiza ainda, que o ser humano deve ser pensado em sua totalidade para visualizar o mundo que o rodeia e com o qual mantém um constante diálogo, sendo importante para o desenvolvimento da personalidade e para um processo educacional mais aberto e adequado. Afirma ainda, (MOSQUERA, 1983, p. 86) que, assim, “[...] o professor partilha então, como pessoa, do destino comum dos seus congêneres, ou seja, da fundamental necessidade de viver, de autoformar-se e de autorealizar-se”.

Apoiado em Giles, Mosquera (1978) enfatiza que o ser humano deve ser pensado em sua totalidade e, para isso, é necessário visualizar o mundo que o rodeia e com o qual mantém um constante diálogo, sendo importante para o desenvolvimento da personalidade e para um processo educacional mais aberto e adequado.

Assim, nos lembra o autor, da importância em considerar, refletir e até ser revistas às considerações sobre as representações sociais que os estudantes dos cursos de licenciatura desenvolvem sobre o trabalho no processo de sua formação. Seus pensamentos e ações resultam dos modos de pensar e agir não somente com seus colegas e professores formadores, mas também sobre e com o meio; não são atividades isoladas e que “nascem” das elucubrações da vida, mas, sim, situações constituídas pelas experiências humanas que modificam o sujeito e, ao mesmo tempo, modificam o meio em que ele está inserido.

No mesmo sentido, Freire (2009, p. 47) afirma que é fundamental partimos do pressuposto “[...] de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no

mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Como afirma Tardif (2005, p. 8), o trabalho docente é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Essa concepção também é reforçada por Vásquez (2007, p. 31) quando diz que “[...] o homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico”.

Essas considerações nos dão conta de que nas interações do contexto de socialização profissional, há também as relações com o meio, que transformam a formação docente em uma atividade humana permeada por subjetividades. Santos et al. (2012) elencam possibilidades práticas de construção pessoal de docentes, baseado numa perspectiva de formação pela auto formação. Salientam desse modo, a importância da autonomia, do trabalho cooperativo, do bem-estar docente, da autoimagem e da autoestima positivas no desenvolvimento do autoconhecimento, representando uma estética profissional visível na práxis. Assim, através das inúmeras vivências no percurso da vida, os autores destacam que o ser humano vai configurando sua autoavaliação, muito ligada ao contexto social em que vive. Na mesma linha, Antunes (2007) destaca que as vivências sociais determinam a construção do ser humano em cada pessoa.

### 3.7 AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA

Ao destacarmos a autoimagem e a autoestima no desenvolvimento do presente estudo, primeiramente recorreremos a Mosquera (1977) quando caracterizou a existência humana essencialmente pela procura de um sentido vital que se realiza através do desempenho e manifestações da personalidade que levam à identificação pessoal e a um conhecimento próprio. Este processo está intimamente ligado à construção da autoimagem e autoestima e autoconceito dos professores, fatores destacados por Mosquera et al. (2006) frente à questão bem/mal-estar docente. Considerando a licenciatura como um campo de produção de conhecimento e de grande parte da socialização profissional dos licenciandos, assim da formação docente, em suas interações e suas vivências, é um campo profícuo para investigar estas pessoas em interação social constante.

Conforme Mosquera et al. (2006), no Ensino Superior, além do conhecimento, trabalham-se com aspectos da subjetividade e da afetividade humana. Nesse ambiente

encontram-se os temas da autoimagem, da autoestima e da autorealização e a dinâmica que acontece no entrelaçamento destes três componentes, dentro de determinados contextos de tempo e espaço. Esse contexto faz com que o processo de ensino e o processo de aprendizagem, desejados na universidade, sejam particularmente importantes de serem pesquisados hoje, mais ainda para um futuro já bem próximo, em especial para as pessoas envolvidas nestes processos, mormente nos planos psicológico e social. Ainda, complementam, levantando evidências que, já haveria também relevância no plano de desenvolvimento cognitivo, posto que está intrinsecamente unido às dimensões mais afetivas e mais sociais, no desenvolvimento da personalidade humana, ao reconhecerem aspectos da afetividade e subjetividade em manifestações, como autoimagem e autoestima.

Mosquera (1974) conceitua autoimagem como sendo o quadro que a pessoa faz de si e aponta como sendo a chave que possui para compreender seu comportamento e a consistência que ela oferece. Enfatiza ainda, que a autoimagem está sempre em mudança e, na medida em que o indivíduo cresce e se desenvolve, acrescenta a seu quadro de referências pessoais, novas dimensões que alteram substancialmente a percepção de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Assim, o autor reitera a autoimagem, como sendo orientada por uma seletividade de experiências compatibilizadas com as avaliações que o indivíduo faz a seu respeito e relacionadas ao seu meio e, como conclui, através de propósitos pessoais, leva o indivíduo a fazer seu destino, bem seja satisfazendo suas necessidades, como realizando comportamentos que podem alterar sua vida ou a dos outros. É a ideia, a ideiação que alguém faz de si próprio, com base nas impressões que colhe das outras pessoas a seu respeito. Representa a captação mental, a imagem, a percepção que alguém tem de seu corpo físico, de seu caráter, intelecto, de suas emoções e de qualidades e dotes imaginados, alicerçados no conceito que outros têm a seu respeito.

Para Mosquera e Stobäus (2006) a autoimagem surge na interação da pessoa com seu contexto social e é uma consequência de relações com os outros e para consigo mesmo. Desse modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos, cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprender a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo.

Já a autoestima é o quanto a pessoa gosta de si mesma, o quanto se aprecia, segundo Mosquera (1974), sendo que a mesma adquire significado centralizado na adolescência pelas possibilidades de ajuda e estruturação do próprio ser humano a caminho de seu ajustamento realista e de sua maturidade pessoal.

Para Tamayo (2001), a autoestima elevada confirma a percepção que o indivíduo possui de si mesmo, protegendo-o contra informações que ameaçam o seu autoconceito. As pessoas com autoestima elevada processam somente aquelas informações que são consistentes com a percepção que têm de si mesmas, ao passo que as pessoas com autoestima baixa processam e aceitam tanto as informações consistentes como as inconsistentes. Desse modo, define a autoestima, como um conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa, uma maneira de ser, segundo a própria pessoa tem ideia sobre si mesma, podendo ser positiva ou negativa. Por apresentar altos e baixos, ela não é estática, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psico-fisiológicos.

Maslow (s.d.) citado por Bernardi (2006) pressupõe que todos os seres humanos possuem certas satisfações que seriam as necessidades básicas que variam, na sua intensidade, de pessoa para pessoa e que independem culturalmente. Segundo o ideário de Maslow, essas necessidades podem ser classificadas em: necessidades fisiológicas (fome, sede, sono, oxigênio); necessidades de segurança (proteção); necessidades de amor (afeição, laços afetivos com os demais); necessidades de estima (autoestima e o respeito por parte dos outros); necessidades de autorealização (realizar talentos, potenciais e capacidades).

Mosquera e Stobäus (2006) destacam que a autoimagem é uma espécie de organização da própria pessoa, é composta de uma parte mais real e de outra mais subjetiva, convertendo-se em uma forma determinante e de grande significado para poder entender o meio ambiente em que vive, tentando perceber significados antes atribuídos ao meio, que depois são seus. Enfatizam ainda que todo ser humano tem necessidade de valorização positiva ou autoestima e esta é aprendida mediante a interiorização, ou introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros. Como nosso organismo é um todo integrado, com possibilidades dinâmicas de autorealização, é muito importante relacionar entre si autoimagem, autoestima e autorealização como ser humano.

Dada a relação direta que tem com a autoestima, e a importância no processo ensino e de aprendizagem, é imprescindível fazermos algumas considerações com relação ao *Self* (ou si mesmo). Para Mosquera (1974), *Self* representa uma determinada atitude do indivíduo perante si mesmo, principalmente aquelas que implicam a manutenção de uma boa autoimagem. É a realização do indivíduo numa situação social, da qual emerge e representa uma maneira de desenvolver a ambiência social na qual se vive e à qual se pertence. Reflete os comportamentos particulares de um indivíduo como um membro da comunidade, fazendo parte dos anseios e das expectativas dessa comunidade. O autor realça o *Ego* e *Self* como representando dois elementos nucleares da personalidade. Caracteriza o *Ego* como sistema

dinâmico de desempenho e executor dos próprios comportamentos, e o *Self* como sendo o reconhecedor das possibilidades, expectativas e situações do indivíduo. Também enfatiza o significado dessas duas estruturas psíquicas para o desenvolvimento da personalidade humana e como as mesmas, através da história da Psicologia, tornando possível o conhecimento daquilo que o homem procura fazer dentro de uma realidade. Reforça ainda que o *Ego* e o *Self* estão intimamente unidos aos processos da vida, organizando-se, estruturando-se e desenvolvendo-se em termos de cultura, no sentido de hominização.

Mosquera (1974) nos mostra que a autoestima decorre de uma atitude positiva ou negativa em relação a si mesma e parte do ponto de vista da pessoa sobre si mesma, apreciando seus comportamentos e percebendo também como os outros a vêem. Possui gradações e mudanças que possibilitam as diferentes imagens e que resultam das experiências estabelecidas no intercâmbio humano, surge de experiências positivas com a vida e com a afeição e consiste numa manifestação de sentimentos sobre si mesmo e está intimamente ligada à autoimagem. Portanto, decorre de um conjunto de crenças e atitudes que o indivíduo tem e aceita como verdade em relação a si mesmo, com relação à sua capacidade e do que pode fazer. É como o indivíduo se sente a respeito de si mesmo, como ele se aprecia.

Branden (1995) destaca a autoestima como sendo uma força poderosa que existe no interior de cada um de nós. Representa a capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. Fortalece e dá energia e motivação. Ela nos inspira a obter resultados e nos permite sentir prazer e orgulho diante de nossas realizações e nos abre a possibilidade de sentir satisfação. Infere-se, portanto, que a autoestima sustenta a nossa persistência é um importante e valioso recurso para enfrentarmos nossos desafios do dia-a-dia sendo o combustível necessário para nos mantermos em perfeita sintonia conosco mesmos, com os outros e com a realidade. O autor define autoestima, como sendo a disposição da pessoa para se vivenciar como alguém competente para enfrentar seus desafios da vida e merecedor de felicidades. A autoestima é uma experiência íntima, pois reside no cerne do nosso ser. É o que pensamos e sentimos sobre nós mesmos.

Conforme destaca Branden (1995), referindo-se à importância da autoestima, relata que, nada é tão importante quanto o que fazemos sobre nós mesmos, uma vez que os dramas da nossa vida são reflexos das visões mais íntimas que temos de nós mesmos. Assim, a autoestima é a chave para o sucesso ou para o fracasso. É também, a chave para entendermos a nós mesmos e os outros. Conclui-se que autoestima positiva, realista, é requisito importante para uma vida satisfatória.

Sabbi (1999) conceitua autoestima como sendo o conjunto de crenças que temos e aceitamos como verdade em relação a nós mesmos, nossa capacidade e o que podemos fazer. Inclui a confiança para pensarmos e enfrentarmos os desafios da vida, nossa vontade de crescer e sermos felizes, a integridade pessoal, a sensação de sermos merecedores, dignos, qualificados para expressarmos nossas necessidades e desejos e desfrutarmos os resultados de nossos esforços. Segundo o autor, inclui também a forma como cuidamos de nós mesmos, de nossa saúde e de nossos relacionamentos, como administramos nossa vida e superamos as inibições, o comodismo, a alienação e como investimos em nosso crescimento como pessoa.

Ainda afirma o autor que a autoestima pode ser o mais importante recurso psicológico que temos para nos ajudar a enfrentar os desafios do futuro afirma, ainda, que principalmente no local de trabalho a autoestima não é um luxo emocional, mas um requisito de sobrevivência.

De acordo com Branden (1995) a autoestima tem dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal. Como tal, a autoestima é a soma da autoconfiança com o autorespeito. Ela reflete o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida, entender e dominar os problemas e o direito de ser feliz, respeitar e entender os próprios interesses e necessidades. Autoestima, seja qual for o nível, é o componente avaliador do autoconceito.

Para Mosquera e Stobäus (2006) a autoestima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesmo, que podem ser positivas ou negativas. Não é estática, pois apresenta altos e baixos, revelando-se nos acontecimentos psíquico-fisiológicos, emitindo sinais detectáveis em vários graus, pois ninguém deixa de pensar em si mesmo, todos temos tendência a nos avaliar, porém o fazemos de um modo diferente, distinto, cada um à sua maneira, levando em conta o mundo ao meu redor.

A respeito disso Mosquera (1983) relata que, ao perguntarmos a uma pessoa reflexiva que tipos de experiências puseram em sério risco sua autoestima e autoimagem, provavelmente descreverão alguma combinação algo em que tenham fracassado ou comentários negativos dos outros. A autoimagem, diz ele, é mais o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossa potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, a imagem o mais realística possível, enfim, que fazemos de nós mesmos. A autoestima é o quanto gostamos de nos mesmos, nos apreciamos, ambas surgem como atualização continuada do processo de interação da nossa pessoa em um grupo, isto é, são interinfluências constantes que nos levam a nos entender e entender os outros, o mais real possível, senão são



distorções irreais, tanto em uma direção de para muito menos do que somos, como na direção de exagero do que realmente somos, sempre levando em conta que são um processo claramente interativo, que leva a níveis reflexivos e comunicacionais. A autoimagem e a autoestima tentam responder às perguntas: Quem sou eu? O que se espera de mim? Que qualidades/defeitos realmente possuo? Em que sou realmente bom/ em que nem tanto?

Mosquera e Stobäus (2001) também nos lembram que as pessoas podem inclinar-se em experiências que redundem em autoimagem e autoestima positivas, outras a negativas. Acrescentam ainda, que o ideal seria poder chegar a sermos, o mais objetivos quanto possível, quer dizer, realistas, em relação à nossa pessoa, quer aceitando nossas qualidades boas, com a finalidade de poder cultivá-las, quer criticando-nos realisticamente em nossas limitações, tentando superá-las.

Seguindo as ideias pautadas por Mosquera e Stobäus (2006), os autores apresentam traços do que seria uma autoestima positiva:

- Segurança e confiança em si mesmo;
- Procura da felicidade;
- Reconhecer as qualidades sem maiores vaidades;
- Não considerar-se superior e nem inferior aos outros;
- Admitir limitações e aspectos menos favoráveis da personalidade;
- Ser aberto e compreensivo;
- Ser capaz de superar os fracassos com categoria;
- Saber estabelecer relações sociais saudáveis;
- Ser crítico construtivo; e,
- Principalmente, ser coerente e consequente consigo mesmo e com os outros.

Para os autores, não são tarefas impossíveis, talvez não tão fáceis de conseguir, para isto, salientam a importância de desenvolver cada vez melhor conhecimento de si próprio e, sobretudo, maior nível de percepção. Complementam ainda que, ao possuir melhor autoimagem e mais coerente autoestima, temos a tendência a gostar mais dos outros seres humanos, somos mais afetuosos e tentaremos trabalhar muito mais os aspectos que considerarmos mais positivos em nós mesmos e nos outros. A falta ou baixa autoestima e autoimagem se constitui em uma doença grave, que favorece o egoísmo e tende a criar dependência, mina as relações interpessoais.

Esta assunção vem de acordo com o que postulamos nesse estudo, pois segundo Mosquera e Stobäus (2006), nos ambientes escolares, em geral, é necessário desenvolver

aspectos mais realistas de autoimagem e autoestima, porque no sistema educativo interagimos de maneira intensiva sobre o desenvolvimento da própria pessoa, no caso educandos, mas também os educadores. Segundo os autores, não é uma regra, mas possuir autoimagem e autoestima mais positivas nos deixam mais livres de tensões, frustrações, desassossegos, inquietudes. Em nosso entender, são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de condições de bem-estar no exercício da docência.

## **4 O QUADRO INVESTIGATIVO: O NORTEAMENTO DO PERCURSO**

As aproximações metodológicas destacadas nessa parte do estudo buscam traçar um direcionamento adequado no intuito de atender os propósitos iniciais visando constituir referenciais que possibilitem reconhecer melhor as vivências sobre o contexto de licenciandos, professores formadores e professores em estágio inicial de docência, relacionando-se com as temáticas acerca do mal/bem-estar discente/docente, autoimagem e autoestima. É na verdade, à primeira vista, uma enorme tarefa, dada a multiplicidade de fatores que a temática envolve. No entanto, firmamos nosso propósito reconhecendo a importância e relevância do estudo para a construção e desenvolvimento profissional e pessoal, o que nos mover rumo ao comprometimento de envidar os esforços necessários nesse processo de investigação, contribuindo sobre os estudos da área.

### **4.1 TIPO DE ESTUDO**

O empreendimento de pesquisa que desenvolvemos caracteriza-se por um estudo exploratório-descritivo na abordagem qualitativa e de natureza longitudinal, o qual nos ofereceu suporte para a investigação das vivências de licenciandos no último semestre de curso de Licenciatura e na transição para o início da carreira profissional, no seu primeiro ano, levantando dados quantitativos por meio de questionários padronizados, complementados com dados qualitativos obtidos com questionários e entrevistas com resposta aberta.

### **4.2 ÁREA TEMÁTICA**

A formação inicial como já descrevemos, apoiados em alguns autores, se configura como uma fase de relevada importância para uma atuação profissional de sucesso e consequente desenvolvimento do bem-estar docente. Por isso, cremos estar, indagando sobre aspectos relacionados ao mal-estar e bem-estar, autoimagem e autoestima de licenciandos em formação inicial e de docentes em início de carreira profissional, trabalhando numa área temática de grande relevância social.

Para apresentar o problema de pesquisa, partimos da hipótese de que o contexto de vivência pessoal do licenciando contribui no processo de sua formação, assim como o desenvolvimento profissional, no caso de estágio inicial de carreira, também concorre para situações de mal-estar e/ou bem-estar docente. Por isso, problematizamos esta fase de

formação profissional e pessoal de licenciandos e docentes em formação inicial, a qual consideramos fundamental para a construção, desenvolvimento, manutenção e atualização da condição de bem-estar, autoimagem e autoestima na docência. Partindo desse pressuposto, investigamos e aprofundamos estudos sobre: **o que relatam docentes e seus licenciandos sobre suas vivências e contextos no final de formação na licenciatura e passagem para o mundo do trabalho (primeiro ano como docente) sobre aspectos de mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima?**

Assim, a área temática do estudo está voltada para o contexto, as vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho, relacionando com aspectos de mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima.

#### 4.3 QUESTÕES NORTEADORAS

Pensamos que a problemática da formulação das questões norteadoras para o desenvolvimento do empreendimento de pesquisa que nos propomos deve estar vinculada aos objetivos que pretendemos atingir. Nessa perspectiva, questionamos fundamentalmente:

1. O que os licenciandos manifestam quanto à motivação inicial para a docência?
2. O que os licenciandos respondem a questionamentos acerca de sua autoimagem e autoestima, estresse, depressão, ansiedade, mal/bem-estar discente?; e
3. O que os licenciandos/docentes descrevem/relatam sobre o trajeto pessoal e profissional sobre sua formação na licenciatura e início de carreira profissional.

#### 4.4 CAMPO DE ESTUDO

Inicialmente, conforme projeto inicialmente traçado era para desenvolvermos em mais outras três instituições. Embora, algumas instituições tendo expedido o termo de aceite, houve maior facilidade de acesso para coleta dos dados na Faculdade Assis Gugacz, nos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física, onde acabamos realizando a pesquisa, nos cursos citados. Ainda, a escolha da instituição, se deve pela nossa facilidade de acesso e contatos com a liderança institucional e maior disponibilidade na organização de horários junto aos acadêmicos, além do que se localiza próxima da residência do pesquisador.

#### 4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido após contatos com licenciandos formandos e seus professores, escolhidos de forma aleatória e a que tivemos acesso nas faculdades contatadas, atuantes nas disciplinas de formação pedagógica, vinculados à prática de ensino e ao estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Letras. Desse modo, a participação dos acadêmicos na pesquisa ficou assim distribuída:

Quadro 3 - Distribuição dos acadêmicos por curso

<b>Pedagogia</b>	20
<b>Letras</b>	20
<b>Educação Física</b>	28
<b>TOTAL</b>	68

Fonte: o autor (2014)

#### 4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para uma abordagem mais aprofundada recorreremos a instrumentos quantitativos e qualitativos dos quais já nos serviram em estudos anteriores. Pelo foco do estudo estar voltado para vivências de licenciandos e seus formadores na passagem do mundo discente para o mundo docente e, relacionando com questões de mal/bem-estar discente/docente, autoimagem e autoestima, na consideração de que estaremos avaliando diversas variáveis que o estudo comporta, ressaltamos que os dados resultantes serão posteriormente contrastados para melhor análise. De seguida, apresentamos os instrumentos utilizados.

##### 4.6.1 Questionário Sociodemográfico

Este instrumento (Apêndice D) elaborado por nós com questões abertas e fechadas, o qual teve por objetivo coletar dados pessoais para acompanhamento futuro da pesquisa em sentido longitudinal e sobre a história estudantil pregressa dos licenciandos, a fim contrastar dados com outros achados e poder melhor caracterizá-los para o presente estudo.

##### 4.6.2 Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico

O instrumento foi desenvolvido pelo professor Saul Neves de Jesus no âmbito de seu doutoramento (JESUS, 1996) e nossa escolha foi pela sua adaptação ao presente estudo, pois avalia a motivação inicial para a profissão docente, em termos da orientação motivacional

para esta profissão, relativa aos fatores de ingresso no curso superior frequentado e aos fatores de escolha da profissão docente (anexo A). O instrumento foi gentilmente cedido pelo professor Dr. Saul Neves de Jesus para o presente estudo.

Segundo Jesus (1996), para avaliar a variável de motivação inicial do licenciando para a profissão docente, em termos da orientação motivacional para esta profissão, o instrumento apresenta duas questões, sendo a primeira relativa aos fatores de ingresso no curso superior frequentado e de escolha da profissão docente, e na segunda questão são apresentadas sete alternativas, quatro que traduzem uma maior motivação inicial para a profissão docente e três que revelam uma menor motivação. A motivação inicial, para Jesus (1996), é tanto maior quanto são os fatores intrínsecos que estão na base da escolha dessa futura atividade profissional.

Já para a avaliação do modelo de formação educacional, tal como ele foi percebido pelos licenciandos, o autor formulou uma medida constituída por onze itens, que pretendem traduzir um modelo relacional de formação, tendo em conta os pressupostos que diversos autores têm apresentado para caracterizar esse modelo (diferenciando-o do modelo normativo de formação).

No tocante à avaliação do apoio fornecido pelo orientador de estágio, segundo a percepção do estagiário, o instrumento apresenta uma escala constituída por doze itens, traduzindo cada um deles uma implicação pedagógica decorrente das teorias cognitivistas da motivação, que pode ser concretizada pelo orientador do estágio pedagógico no apoio cognitivo-motivacional fornecido ao estagiário.

Para a avaliação dos resultados profissionais ocorridos em situações de atividade de prática de estágio e regência em sala de aula, o questionário apresenta uma escala constituída por oito metas profissionais, situadas no âmbito do relacionamento com os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, com escala para indicar o grau de sucesso percebido em cada uma delas, através de um balanço das experiências acadêmicas ocorridas no seu estágio pedagógico.

Ressaltamos que nessa variável o instrumento sofreu uma adaptação no enunciado do bloco de questões (37 a 44) relativas ao Sucesso Profissional, por acreditarmos ficar mais claro ao entendimento do licenciando sobre a questão referir-se ao período de seu estágio supervisionado. Portanto, a questão com seu enunciado original, consta de: *“Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais **durante este ano letivo**, indique, através de uma cruz (X), o*

*grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, numa escala que vai de um (mal sucedido) a 5 (bem sucedido)”. Sendo adaptada, na parte do enunciado destacado em negrito, sendo substituído por: “[...] **durante o período de estágio**, [...]”.*

#### **4.6.3 Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983)**

Para coleta de informações referentes à autoimagem e autoestima dos professores, utilizamos a versão do Questionário de Autoimagem e Autoestima (anexo B), elaborada por Stobäus (1983). O instrumento foi gentilmente cedido pelo professor Dr. Claus Dieter Stobäus para este estudo.

Tal questionário, constituído por 50 questões, permite detectar possíveis repercussões na autoestima e na autoimagem em adolescentes e adultos. Para efeitos desse estudo, também elaboramos adaptação do instrumento na primeira questão, que foi modificada para “*ter saúde melhor*”, em vez de “*jogar futebol melhor*”.

O questionário apresenta uma estrutura que aborda os aspectos orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais, conforme segue:

Aspectos orgânicos:

- Questões 12 e 21- aspectos genéticos;
- Questões 2, 5 e 23 – aspectos fisiológicos.

Aspectos sociais:

- Questões 3,7 e 33 – status escolar;
- Questões 28 e 30 – condições de família;
- Questões 4, 8, 9 e 16 – realização estudantil e profissional.

Aspectos intelectuais:

- Questões 1, 6, 10 e 13 – escolaridade;
- Questões 15, 19 e 38 – educação;
- Questões 11, 24 e 31 – sucesso escolar.

Aspectos emocionais:

- Questões 14, 18, 25, 27, 39 e 40 – felicidade pessoal;
- Questões 26, 29, 32, 36, 45, 46 e 47 – bem-estar social;
- Questões 17, 20, 22, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48 e 50 – integridade moral.

#### 4.6.4 Instrumento DASS-21

O instrumento DASS-21 (anexo C) foi indicado pelo professor Dr. Saul Neves de Jesus, que tem a autorização dos autores para seu uso, e nos enviado para avaliarmos medidas quantitativas do sofrimento psicossocial ao longo dos três eixos de depressão, ansiedade e estresse. Reiteramos que o mesmo não é uma medida categórica de diagnósticos clínicos e nos serviu para obtenção de dados de mal/bem-estar nos licenciandos.

A adaptação do instrumento para Língua Portuguesa foi alvo de estudo de Apóstolo, Mendes e Azeredo (2006), a qual foi justificada, pelo fato de apresentar qualidades específicas permitindo avaliar simultaneamente os três estados emocionais - depressão, ansiedade e estresse -, por ser uma versão curta de fácil aplicação em ambiente clínico e não clínico e por poder ser utilizada na avaliação destes estados em adolescentes e adultos. Para os autores, apesar da ansiedade e da depressão serem habitualmente consideradas como distintas, os dois distúrbios apresentam características que se sobrepõem.

O questionário DASS-21 é um conjunto de três subescalas, do tipo *likert*, de 4 pontos, de auto-resposta. Cada sub-escala é composta por 7 itens, destinados a avaliar os estados emocionais de depressão, ansiedade e estresse.

Em procedimento para coleta de dados, pede-se à pessoa que indique o quanto cada enunciado se aplicou a si durante a última semana. São dadas quatro possibilidades de resposta de gravidade ou de frequência organizadas numa escala de 0 a 3 pontos sendo que o resultado é obtido pelo somatório das respostas aos itens que compõem cada uma das três sub-escalas.

A sub-escala de depressão avalia sintomas, como: inércia; anedonia; disforia; falta de interesse/envolvimento; auto-depreciação; desvalorização da vida e desânimo. A de ansiedade: excitação do sistema nervoso autônomo; efeitos musculo-esqueléticos; ansiedade situacional; experiências subjetivas de ansiedade. E, finalmente, a sub-escala de estresse avalia: dificuldade em relaxar; excitação nervosa; fácil perturbação/agitação; irritabilidade/reacção exagerada e impaciência.

#### 4.6.5 Questionário Formação na Licenciatura

Optamos por elaborar um questionário para respostas dos licenciandos (apêndice A) pela flexibilidade na coleta de dados, principalmente ao fato de que nessa primeira fase de



pesquisa, junto aos licenciandos, tivemos um número maior de informantes, totalizando 68 sujeitos.

Segundo destacam Távora e Bentes (2011) o questionário é um instrumento de coleta de dados construído por uma série de ordenada de perguntas, no qual os dados e informações são obtidos com a utilização de perguntas escritas, publicadas em mídia eletrônica ou em papel. É aplicável quando a quantidade de perguntas e respostas possíveis é conhecida, a clientela é volumosa ou dispersa geograficamente.

Para Chizzotti (2011) os questionários se constituem em uma técnica adequada à pesquisa qualitativa, considerando que a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrentará com as pessoas que participam da investigação.

Ainda, essa forma de coleta de dados sugere um envolvimento do pesquisador, que requer cuidados, por que esse tipo de investigação supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intenso de campo, conforme destacam Lüdke e André (2013).

#### **4.6.6 Entrevistas com docentes formadores e docentes em início da carreira**

A entrevista, que montamos a partir das leituras e nossa experiência, foi realizada na coleta de dados com docente formador (Apêndice B), professores dos licenciandos pesquisados e com os sujeitos docentes, antes licenciandos, em estágio inicial de docência (Apêndice C), no primeiro ano de sua experiência docente.

Por ser um instrumento importante, pois, além de ser básico para a coleta de dados, configura-se num conjunto de perguntas, definidas previamente com o objetivo de recolher informações significativas relacionadas aos professores participantes da pesquisa, com prévia combinação com o entrevistado.

Segundo Yin (2005) as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões mais pessoais e profissionais. Assim, podem suscitar importantes interpretações, além de fornecerem pistas e indícios corroborativos ou refutantes em determinada situação.

Na presente pesquisa a entrevista (Apêndice B) foi utilizada na primeira fase com o professor formador e, na fase seguinte, na abordagem de coleta de dados com docentes em estágio inicial (Apêndice C).

#### 4.7 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Dos licenciandos que constituíram a amostra inicial, na primeira etapa, dos 68 alunos, 53 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 19 e 46 anos de idade, dos Cursos de Letras, Educação Física e Pedagogia, da Faculdade Assis Gurgacz, que é uma instituição de ensino privada de Cascavel, no Estado do Paraná. Obtivemos autorização para coletar os dados junto aos licenciandos e docentes da instituição, expedida pela direção (Anexo F). Todos os licenciandos se encontravam no último período do curso de licenciatura. Dos três professores formadores, atuantes em disciplinas de formação pedagógica, nas práticas de ensino e estágio supervisionado, indicados pelas coordenações dos cursos, com apenas um deles foi possível realizar a entrevista. Na segunda etapa do estudo, no segundo semestre de 2013, participaram 5 diplomados, os quais haviam entrado no mercado de trabalho, em seu primeiro ano como docente.

#### 4.8 PROCEDIMENTOS

- a. Contatamos formalmente, ainda em 2012 com quatro instituições de ensino superior com ofícios solicitando o desenvolvimento da pesquisa junto às instituições, dos quais recebemos respostas favoráveis para a prática do estudo, na condição de que o mesmo fosse desenvolvido após aprovação do Comitê de Ética da PUCRS.
- b. Encaminhamos o projeto de pesquisa com as autorizações das instituições à Comissão Científica e ao Comitê de Ética da PUCRS, de que recebemos autorização para o desenvolvimento do estudo, conforme número 079/2012 da Comissão Científica da PUCRS (Anexo D) e do Comitê de Ética, sob número 09470612.7.0000.5336 (Anexo E).
- c. De posse das aprovações do estudo, retornamos contato com a direção de uma instituição a fim de receber autorização definitiva para o desenvolvimento do estudo.
- d. Após o recebimento de aceite da instituição Faculdade Assis Gurgacz (Anexo F), fomos encaminhados aos coordenadores dos cursos de licenciaturas em Pedagogia,

Educação Física e Letras, a quem fomos apresentados pela direção da faculdade. A instituição também nos abriu portas ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no entanto, os acadêmicos desenvolviam atividades e evento de apresentações de trabalhos de conclusão de curso no período que nos organizamos para as coletas de dados, não sendo possível agendarmos horários com essa turma de licenciandos.

- e. Com apoio dos coordenadores nos encaminhamos para apresentarmos a pesquisa e receber a coleta de dados quantitativos e qualitativos de forma conjunta entre o pesquisador e acadêmicos em sala neutra. Para essa etapa, primeiramente fomos apresentados aos acadêmicos pelos coordenadores que, logo após, se retiraram da sala. Em nossa apresentação, esclarecemos sobre os objetivos da pesquisa, orientamos para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma via permaneceu com o acadêmico e outra com o pesquisador. Para preenchimento dos instrumentos, apresentamos um de cada vez, com leitura individual das questões deixando tempo adequado para responderem cada uma e tirando dúvidas quanto ao preenchimento.
- f. Com os professores formadores optamos por realizar entrevistas em outro dia, agendando previamente, conforme disponibilidade do docente. Para isso, após recebermos o contato de endereço de correio eletrônico dos três professores formadores responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Letras e Pedagogia, indicados pelos coordenadores dos respectivos cursos, realizamos contatos e recebemos resposta de dois. Tivemos sucesso na realização de uma entrevista com um professor formador, sendo que outro se manifestou favorável e disponível à entrevista, no entanto não houve tempo suficiente para a coleta de dados no momento em que foi marcada entrevista, devido a atraso do professor ao horário marcado. Ainda, outro professor formador não nos respondeu pelo contato de correio eletrônico, expedido por duas vezes.
- g. De posse dos dados, realizamos as análises dos instrumentos quantitativos através de Estatística Descritiva e Inferencial e do Questionário Formação na Licenciatura, qualitativo, pela técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2010).
- h. Na segunda etapa de coleta de dados, no primeiro ano como docentes, em 2013, a escolha sujeitos obedeceu a seguinte ordem de ações:

- 1º Do grupo de 68 licenciandos participantes na primeira abordagem no último período de seu curso em 2012 e de posse de seus dados para contato posterior, adotamos a estratégia de envio por correio eletrônico (*e-mail*) a todos os participantes no dia 08 de abril de 2013, solicitando retorno sobre a continuidade da pesquisa para os que haviam iniciado docência no início do ano letivo de 2013. Recebemos retorno de 15 (quinze) sujeitos, dos quais, apenas 5 (cinco) haviam iniciado carreira como docente;
- 2º No dia 24 de abril de 2013, dezesseis dias após o primeiro envio, reenviamos correspondência eletrônica aos sujeitos que não nos responderam o primeiro envio. Dessa vez recebemos retorno de 8 (oito) sujeitos, dos quais 3 (três) se manifestaram ter entrado no mercado de trabalho atuando como docentes. Assim, totalizamos oito sujeitos aptos para a continuidade do estudo. Acreditamos que, possivelmente parte dos que não nos responderam ainda não haviam entrado na carreira docente, fato que os excluía da continuidade da pesquisa, já que o texto na correspondência eletrônica deixava claro essa informação;
- 3º Fomos interagindo e mantendo contato com os professores iniciantes, para que no segundo semestre fizéssemos a segunda etapa de abordagem, já como docentes. Importante lembrar que optamos por realizar a coleta de dados no segundo semestre do ano letivo de 2013, para deixá-los vivenciar pelo menos um semestre na função docente;
- 4º Dos oito professores iniciantes, tivemos dificuldade com três para promover encontro pessoal para entrevista, resultando em seu desenvolvimento com cinco professores.
  - i. De posse dos dados, realizamos as análises das entrevistas pela técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2010).

#### 4.9 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto foi encaminhado e obteve aprovação à Comissão Científica, em 2012, número 079/2012 (Anexo D) e do Comitê de Ética da PUCRS – CEP – sob número 09470612.7.0000.5336 (Anexo E), contando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice E), respeitando os aspectos éticos de pesquisas com pessoas.

## 5 ANÁLISE DA CAMINHADA E SEUS ACHADOS

Ingressamos na terceira parte do estudo, quando, mediante dados resultantes das coletas de informações dos instrumentos utilizados com o tratamento das informações coletadas.

As informações quantitativas, do Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983) e Instrumento para Avaliação da Motivação Inicial Docente (JESUS, 1996) e o questionário DASS-21, foram trabalhadas com Estatística Descritiva e Inferencial através do programa SPSS versão 18 com a intenção de comparar os dados levantados.

Os instrumentos quantitativos citados estão sendo utilizados em vários de nossos estudos, com autorização dos autores, inclusive em trabalhos comparativos realizados no Brasil e em Portugal.

Na procura de um melhor entendimento sobre o processo de análise das informações qualitativas, André e Lüdke (1996) constatam que todo o processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. Existem também algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador que podem servir como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise.

Para as autoras, não existem regras predeterminadas para a análise de dados qualitativos, podendo-se manifestar através de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações, dependendo do estilo e da experiência do pesquisador e sempre objetivando melhor entendimento sobre determinada realidade, existindo um caráter de interconexão e não de análise linear.

Dessa forma, considerando os aspectos relacionados à análise de informações qualitativas, conforme autores supracitados, nesta etapa optamos por seguir o Plano de Análise e de Conteúdo proposto por Bardin (2004), obedecendo às seguintes etapas:

- a) Pré-análise;
- b) Fase de exploração do material/categorização;
- c) Fase de análise dos resultados.

A coleta das respostas pelos instrumentos foi realizada em duas etapas, sendo a primeira no período final da formação pedagógica no curso de licenciatura entre os dias 5 e 8 de novembro de 2012, desenvolvida em sala de aula, em reunião do pesquisador com cada turma, após prévio agendamento com os coordenadores dos cursos. Os sujeitos foram informados e não tiveram nenhuma interferência de seus professores ou coordenadores para o

preenchimento do instrumento, assinando o TCLE. Após sermos apresentados aos acadêmicos, em reunião em sala neutra, passamos à fase de coleta de dados, através de instrumentos os quais foram distribuídos todos em uma embalagem plástica contendo em ordem de apresentação, do primeiro para o último: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Questionário Sócio Demográfico; Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial (JESUS, 1996); Questionário Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983); Questionário DASS-21 e Questionário Formação na Licenciatura com questões abertas. Passamos um por um até completarmos todos os instrumentos.

Recebemos as respostas de 68 acadêmicos, sendo 20 do curso de Pedagogia, 20 do curso de Letras e 28 do curso de Educação Física, totalizando 68 licenciandos, dos quais 53 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 19 e 46 anos, todos formandos da Faculdade Assis Gurgacz, da cidade de Cascavel-PR, no ano de 2012.

Complementando esta etapa, realizamos Entrevista com professor formador da instituição, responsável pela disciplina de Estágio Pedagógico, em momento posterior, agendado previamente.

Na segunda fase, já com os sujeitos como docentes, no ano de 2013, optamos pela entrevista como instrumento de coleta de dados, haja vista a participação de 5 (cinco) docentes que se enquadraram e se manifestaram positivamente para continuidade do estudo para esta etapa. A escolha desses sujeitos, conforme já explicitamos, ocorreu na seguinte ordem de ações:

Buscamos realizar contato com os 68 sujeitos participantes na primeira abordagem ainda como licenciandos no último período de seu curso, adotando a estratégia de envio de correspondência por correio eletrônico (*e-mail*) a todos os participantes no dia 08 de abril de 2013, solicitando retorno sobre a continuidade da pesquisa para os que haviam iniciado docência no início do ano letivo de 2013. Recebemos retorno de 15 (quinze) sujeitos, dos quais, apenas 5 (cinco) haviam iniciado carreira como docente.

Reenviamos correspondência eletrônica no dia 24 de abril de 2013 aos que não nos responderam o primeiro envio. Dessa vez recebemos retorno de 8 (oito) sujeitos, dos quais (três) se manifestaram ter entrado no mercado de trabalho atuando como docentes. Assim, totalizamos oito sujeitos aptos para a continuidade do estudo. Acreditamos que, possivelmente, parte dos que não nos responderam ainda não haviam entrado na carreira docente, fato que os excluía da continuidade da pesquisa, já que o texto na correspondência eletrônica deixava claro essa informação.

A partir desse momento, fomos interagindo e mantendo contato com os professores em estágio inicial de docência, nossos sujeitos do estudo, a fim de mantermos relação de continuidade da pesquisa, para que no segundo semestre fizéssemos a segunda etapa de abordagem, já como docentes. Importante lembrar que optamos por realizar a coleta de dados no segundo semestre do ano letivo de 2013, para deixá-los vivenciar pelo menos um semestre na função docente. Dos oito professores iniciantes, tivemos dificuldade com três para promover encontro pessoal para entrevista, resultando em desenvolvimento da entrevista com cinco professores.

De posse dos dados, passamos nesse momento à apresentação dos resultados, seguido de análise com contrapontos de referenciais teóricos pesquisados e de nossa própria contribuição.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Dos licenciandos, 20 são do curso de Pedagogia, 20 do curso de Letras e 28 do curso de Educação Física, totalizando 68 licenciandos, dos quais 53 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 19 e 46 anos, todos formandos da Faculdade Assis Gurgacz, da cidade de Cascavel-PR, no ano de 2012.

Os sujeitos participantes nessa etapa confirmaram os seguintes dados, destacados nos quadros 4 e 5 sobre a relação com o curso e a procedência da vida escolar pregressa, respectivamente. Alguns dados considerados mais relevantes são os destacados a seguir, que aparecerão novamente na parte das análises do Questionário Formação na Licenciatura.

Quadro 4 - Relação de dedicação aos estudos

	Licenciandos
Dedicação integral	14
Dupla jornada	53
Não indicado	01

Fonte: o autor (2014)

Quadro 5 - Tipo de instituição de ensino cursado na Educação Básica.

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Nº	Nº
Pública	62	63
Privada	05	05
Não indicado	01	00

Fonte: o autor (2014)

Sobre esses dados, Gatti (2010) faz referência sobre a atratividade da profissão docente que, segundo a autora, há uma tendência na América Latina, realidade que se desenha

também no Brasil, apontando o interesse em se dedicar ao magistério, por grande maioria de estudantes de escola pública. Ressalta ainda, que o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias de classe econômica menos favorecida. Nesse sentido, a dedicação aos estudos sendo conduzida em paralelo com algum vínculo de trabalho, evidencia a necessidade de manter a dupla jornada, vindo ao encontro com a realidade apontada pela autora.

Já no estudo de Gatti e Barreto (2009), com 137.001 sujeitos em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos do ano de 2005, a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

No mesmo estudo, quanto à idade, foi encontrado menos da metade do conjunto dos licenciandos na faixa etária ideal, conforme as autoras explicitam, de 18 a 24 anos (46%), dado não esperado; entre 25 a 29 anos, situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos. Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, mesma proporção do visualizada em nosso estudo. Para Gatti e Barreto (2010) desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. Segundo as autoras, a própria escolarização de nível médio da mulher ocorreu devido à expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

O estudo de Gatti e Barreto (2009) também evidenciou as faixas de renda familiar média em 50,4% dos licenciandos, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos, sendo que breves variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Entretanto, o estudo apresentou uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa, sendo muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. Esses dados ficam evidentes quando analisados no estudo, a procedência, na maioria dos formandos da escola pública, sendo 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente.

Para Gatti e Barreto (2009) considerando como referência de desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos de escola pública, os resultados no Exame Nacional do



Ensino Médio (ENEM) – mesmo considerando a não paridade total com o grupo de licenciandos –, em que a média obtida por esses alunos foi, em 2006, de 34,94 pontos e, em 2008, de 37,27 pontos, em 100 possíveis e, verificando que a escolaridade anterior realizada em escola pública, o estudo evidenciou grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse embasamento de formação, segundo as autoras, que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A MOTIVAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA E APOIO PEDAGÓGICO

Para avaliação dessa variável, utilizamos o Questionário Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico (JESUS, 1996) o qual caracteriza-se por avaliar a motivação inicial para a profissão docente. Em termos da orientação motivacional para esta profissão, o autor formulou duas questões: a primeira relativa aos fatores de ingresso no curso superior frequentado e a segunda aos fatores de escolha da profissão docente.

Para a primeira questão são apresentadas seis alternativas, duas que revelam uma maior motivação inicial para esta profissão e quatro que expressam uma menor motivação inicial. Para o autor, a motivação inicial para a profissão docente é tanto maior quanto o curso superior frequentado era, à partida, encarado como um meio para concretizar o projeto de ingressar nesta profissão.

Para a segunda questão, são apresentadas sete alternativas, quatro que traduzem uma maior motivação inicial para a profissão docente e três que revelam uma menor motivação. Segundo o autor, a motivação inicial é tanto maior quanto são fatores intrínsecos que estão na base da escolha desta atividade profissional.

Os itens são apresentados segundo um formato do tipo *likert* de 5-pontos (de 1=nenhuma a 5=muita) e somados no sentido da maior motivação inicial para a profissão docente (*vide* itens 1 a 13 do anexo A).

Para a avaliação do modelo de formação educacional, tal como ele foi percebido pelos formandos, Jesus (1996) formulou uma medida, constituída por onze itens que pretendem traduzir um modelo relacional de formação, tendo em conta os pressupostos que diversos autores têm apresentado para caracterizar este modelo, diferenciando-o do modelo normativo de formação.

Os itens são antecedidos da frase “os professores das disciplinas de formação educacional, considerados no seu conjunto [...]” e avaliados segundo um formato de 7-pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente) (*vide* itens 14 a 24 do anexo A).

Para avaliar o apoio fornecido pelo(s) orientador(es) de estágio, segundo a percepção do estagiário, foi elaborado uma escala constituída por doze itens, traduzindo cada um deles uma implicação pedagógica decorrente das teorias cognitivistas da motivação que pode ser concretizada pelo orientador do estágio pedagógico no apoio cognitivo-motivacional que fornece ao estagiário.

Os itens são antecedidos da frase “A orientação que me foi fornecida durante o meu estágio pedagógico levou-me a...” e avaliados segundo um formato do tipo *likert* de 7-pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente) (*vide* itens 25 a 36 do anexo A).

Para a avaliação dos resultados profissionais prévios, em situações vivenciadas no seu estágio no início da carreira, conforme o questionário do autor, realizamos uma adaptação, substituindo os termos “início da carreira” por “estágio acadêmico”, sem a necessidade de adaptação nas demais questões. Foi formulado pelo autor uma escala constituída por oito metas profissionais situadas no âmbito do relacionamento com os alunos no processo de ensino-aprendizagem, devendo o Licenciando indicar o grau de sucesso percebido em cada uma delas, através de um balanço das experiências profissionais previas ocorridas no seu estágio acadêmico, numa escala de 5-pontos (de 1=mal sucedido a 5=bem sucedido) (*vide* itens 37 a 44 do anexo A).

Passamos para apresentar e discutir os dados quantitativos, como resultados coletados dos instrumentos dos autores por nós utilizados. Para análise dos resultados do Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial (JESUS, 1996) apresentamos o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Resultados do Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial (JESUS, 1996).

<b>Medidas</b>	<b>Média do instrumento</b>	<b>Média dos sujeitos</b>	<b>Desvio padrão</b>
Motivação Inicial	26.75	*28,22	4,42
Modelo de Formação Educacional	43.086	*62,10	9,90
Resultados Profissionais	26.943	*32,03	3,40
Apoio no Estágio	54.171	*60,53	8,33

\*p.<0,05

Fonte: o autor (2014)

As medidas são consideradas estatisticamente significativas, em todos os resultados apresentados, sobre a motivação inicial para o exercício da docência, nas questões relacionadas à influência positiva na escolha da profissão docente: querer ser professor;

querer preparar-se para ser professor; sentir-se vocacionado para a profissão; gostar de ensinar; gostar de relacionar-se com jovens e contribuir para seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao modelo de formação educacional, consideramos relevantes as ações de formação, em especial no decorrer do curso, segundo a percepção dos licenciandos, indicando valorização de estratégias pedagógicas que o professor pode usar. As respostas assinaladas foram muito positivas sobre a autonomia e iniciativa do formando nas suas atividades de estágio; no fornecimento de exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar os conhecimentos teóricos apresentados; na defesa de que há vários estilos potencialmente eficazes de professor; e, nos resultados profissionais prévios sobre o apoio fornecido no período de estágio acadêmico. Os resultados indicam que os docentes proporcionaram experiências que permitiam a auto-observação, desenvolvendo o autoconhecimento pessoal e profissional. Ainda, indicam de modo geral, que houve sucesso nas ações que propiciaram aos formandos poder refletir sobre as possíveis atitudes a adotar perante situações de desinteresse, indisciplina e insucesso escolar como alunos; na presunção de que professor tem o seu estilo pessoal; na descrição de alternativas potencialmente eficazes de atuação perante situações problemáticas na sala de aula que o professor pode utilizar.

Os resultados profissionais prévios, em situações relacionadas aos períodos de regência em sala de aula, apontam sucessos no desenvolvimento de competências profissionais para saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula, assim como, de qualidades pessoais para ser professor. Da mesma forma, a partir dos resultados nos estágios, foram registradas pontuações elevadas quanto à reflexão sobre situações voltadas a descobrir o seu 'estilo' pessoal de ser professor; a superar experiências de menor sucesso profissional na sala de aula; a ter experiências de sucesso profissional na sala de aula.

De modo geral, os resultados nos permitem entender que, em sua maioria, foram propiciadas condições para aprender observando os colegas e a ter confiança nas competências para dar aulas; a possibilitar condições para desenvolver expectativas de sucesso profissional, a superar a ansiedade de antes de dar as aulas; a ter autonomia para fazer uso da criatividade e opções pessoais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto à avaliação sobre os aspectos de apoio no estágio, pode-se observar a realização de objetivos quanto ao bom relacionamento com os alunos; a levar os alunos a aprender; ajudar a ser recordados de forma agradável, a contribuir para a formação plena dos alunos e levá-los a gostar da matéria, assim como de controlar o comportamento dos mesmos na sala de aula.

O estudo desenvolvido por Jesus (1996) revelou que a motivação inicial tem influência direta e significativa sobre o projeto profissional. Também se verificou uma influência significativa da motivação inicial sobre o apoio fornecido no estágio pedagógico, sendo percebido um apoio tanto maior pelo estagiário quanto mais este se encontrava motivado para a profissão docente antes de começar a exercer esta profissão. Este resultado revelou uma atitude de aproveitamento das contribuições do estágio enquanto meio de preparação para a profissão.

Mosquera (1984) salienta a relevância para qualquer ação educativa dos processos motivacionais e acrescenta que toda a educação deveria propiciar a satisfação de necessidades e o desenvolvimento de novas motivações.

No caso da intervenção junto aos licenciandos, na situação de estágio pedagógico, para o autor citado, parece importante que as modalidades de suporte pelo orientador e seus colegas, no sentido de que a futura profissão docente possa ser vivida com motivação e entusiasmo, constituindo um meio de realização pessoal.

### 5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA

A aplicação do instrumento aconteceu após a passagem do instrumento de avaliação da Motivação Inicial de Jesus (1996). O Questionário de AI AE (Autoimagem e Autoestima), proposto por Stobäus (1983), a fim de verificar níveis de autoimagem e de autoestima, havia a possibilidade da pontuação variar do mínimo de 50 pontos e no máximo de 250 pontos.

Os dados nos possibilitam referir que a autoimagem e autoestima em três níveis, sendo: irreal (baixa ou negativa) como abaixo de 150 pontos, média (real e positiva), entre 150 e 180 pontos, e muito positiva, acima de 180 pontos. Analisando as pontuações dos questionários respondidos pelos docentes verificou-se uma média de 173,92 pontos, como se observa no Quadro 7, a maioria dos licenciandos indica uma autoimagem e autoestima positiva ou muito positiva, sendo, portanto uma variável avaliada como de bem-estar discente nesses licenciandos pesquisados.

Avaliação do Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983) apresentou os seguintes resultados, conforme o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Resultados da aplicação do Questionário AI AE

SUJEITOS	PONTUAÇÃO	SUJEITOS	PONTUAÇÃO
1	155	36	151
2	195	37	167
3	143	38	165
4	169	39	151
5	138	40	181
6	209	41	183
7	167	42	159
8	159	43	215
9	149	44	141
10	200	45	182
11	191	46	186
12	186	47	164
13	215	48	182
14	192	49	174
15	148	50	174
16	158	51	155
17	181	52	200
18	142	53	200
19	174	54	180
20	199	55	148
21	170	56	172
22	177	57	176
23	194	58	197
24	206	59	191
25	154	60	183
26	196	61	180
27	163	62	164
28	184	63	164
29	198	64	169
30	164	65	146
31	172	66	161
32	184	67	188
33	168	68	110
34	164		
35	204		
		<b>MÉDIA</b>	<b>173,92</b>

\*p.&lt;0,05

Fonte: o autor (2014)

Ainda, destacam-se nos resultados a indicação de oito sujeitos com AI AE baixa/negativa, trinta e dois sujeitos com AI AE real e positiva e vinte e oito sujeitos com

classificação de AI AE muito real/positiva, caracterizando que a maioria dos licenciandos encontrava-se com AI AE positiva e/ou muito real/positiva.

Mosquera (1977) destacou a existência humana essencialmente pela procura de um sentido vital que se realiza através do desempenho e manifestações da personalidade que levam à identificação pessoal e a um conhecimento próprio.

Este processo está intimamente ligado à construção da autoimagem e autoestima e autoconceito dos professores fatores destacados por Mosquera et al. (2006) frente à questão bem/mal-estar docente, o que para nós, está intimamente ligado ao período da licenciatura, um campo de produção de conhecimento e de grande parte da socialização profissional dos licenciandos envolvidos em um processo de intensas relações, interações e vivências.

Conforme os autores, no Ensino Superior, além do conhecimento, trabalham-se com aspectos da subjetividade e da afetividade humana. Nesse ambiente encontram-se os temas da autoimagem, da autoestima e da autorealização e a dinâmica que acontece no entrelaçamento destes três componentes, dentro de determinados contextos de tempo e espaço, faz com que o processo de ensino e o processo de aprendizagem, desejados na universidade, sejam particularmente importantes de serem pesquisados hoje, mais ainda para um futuro já bem próximo, em especial para as pessoas envolvidas nestes processos, mormente nos planos psicológico e social.

Mosquera e Stobäus (2006) destacam que a autoimagem é uma espécie de organização da própria pessoa, é composta de uma parte mais real e de outra mais subjetiva, convertendo-se em uma forma determinante e de grande significado para poder entender o meio ambiente em que vive, tentando perceber significados antes atribuídos ao meio, que depois são seus. Enfatizam ainda que todo ser humano tem necessidade de valorização positiva ou autoestima e esta é aprendida mediante a interiorização, ou introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros. Como nosso organismo é um todo integrado, com possibilidades dinâmicas de autorealização, é muito importante relacionar entre si autoimagem, autoestima e autorealização como ser humano.

#### 5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DASS-21

O instrumento foi utilizado para avaliarmos medidas quantitativas do sofrimento psicossocial ao longo dos três eixos de depressão, ansiedade e estresse. Não é uma medida categórica de diagnósticos clínicos e nos servirá para obtenção de dados de mal/bem-estar nos licenciandos. O questionário DASS-21 é um conjunto de três subescalas, do tipo likert, de 4

pontos, de auto-resposta. Cada sub-escala é composta por 7 itens, destinados a avaliar os estados emocionais de depressão, ansiedade e estresse.

Em procedimento para coleta de dados, pede-se à pessoa que indique o quanto cada enunciado se aplicou a si durante a última semana. São dadas quatro possibilidades de resposta de gravidade ou de frequência organizadas numa escala de 0 a 3 pontos sendo que o resultado é obtido pelo somatório das respostas aos itens que compõem cada uma das três sub-escalas.

Na avaliação sobre o questionário DASS-21, relacionado a níveis de depressão, ansiedade e estresse (avaliada pelos últimos sete dias que antecederam a avaliação), apresentaremos os índices surgidos das respostas dos licenciandos, conforme apresenta as Tabelas 1, 2 e 3, seguido da análise interpretada, sendo que os referenciais teóricos discutidos estarão após a apresentação das três tabelas, como complementos.

Tabela 1 – Resultados da categoria Depressão

<b>Classificação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Normal	51	75,0
Leve	7	10,3
Moderado	6	8,8
Severo	4	5,9
Extremamente Severo	0	0
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o autor (2014)

Como se observa, nos indicativos sobre níveis de depressão apresentados, a maioria apontou níveis de normalidade (75 %) a leve (10,3%) nessa variável, enquanto que níveis de depressão moderados (8,8%) e severos (5,9) foram apontados por uma minoria. É importante lembrar que essa variável pode sofrer influências de outras esferas, como as da vida pessoal, por exemplo.

Tabela 2 – Resultados da categoria Ansiedade

<b>Classificação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Normal	49	72,1
Leve	4	5,9
Moderado	8	11,8
Severo	2	2,9
Extremamente severo	5	7,4
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o autor (2014)

Quanto à ansiedade, os licenciandos apontaram níveis de normalidade (72,1%) a leve (5,9%), enquanto que outros níveis receberam as indicações de moderado (11,8), severo (2,9%) e extremamente severo (7,4%). Aqui se observam alguns casos de maior ansiedade, embora os níveis de normalidade e leve sejam a maioria. Lembramos que a ansiedade, nesse estágio de formação, é algo comum, já que os licenciandos estão em fase de conclusão de seu curso, com expectativas de resultados sobre sua avaliação nos estágios, seus trabalhos de conclusão de curso e até mesmo quanto ao futuro profissional.

Tabela 3 - Resultados da categoria Estresse

	Frequência	Porcentagem
Normal	42	61,8
Leve	17	25,0
Moderado	5	7,4
Severo	3	4,4
Extremamente severo	1	1,5
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o autor (2014)

Na avaliação do estresse observa-se a maioria das indicações nas frequências normal e leve. O estresse é algo muito presente em várias esferas da vida, podendo ser avaliado como positivo ou negativo ao final de uma mobilização do organismo para determinada tarefa.

De modo a analisar o conjunto dos resultados dos instrumentos quantitativos avaliados, sobre os questionários de Autoimagem e Autoestima de Stobäus (1983), Avaliação da Motivação Inicial de Jesus (1996) e questionário DASS-21, que avaliou níveis de Depressão, Estresse e Ansiedade, observamos níveis positivos dessas variáveis avaliadas na maioria dos licenciandos, relacionando-as com níveis de bem-estar discente.

Sobre o estresse, lembramos Jesus (2000), que usualmente, embora seja cunhado como uma conotação negativa pode integrar-se no conceito de bem-estar, com base na distinção entre as situações de *distress* e de *eustress*. Exemplificamos adaptando ao caso dos licenciando, perante uma situação de seu contexto formativo a avalia como difícil e exigente, vai atuar utilizando competências e estratégias na tentativa de lidar com a situação. Se conseguir ser bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*, pois otimiza o seu funcionamento adaptativo, de tal forma que, se no futuro (acadêmico ou profissional) for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais autoconfiante e terá maior possibilidade de resolver a situação. No entanto, se não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra.



Conforme expressam Amaral e Silva (2008), o desempenho acadêmico é a preocupação principal dos estudantes, particularmente nos primeiros anos da universidade e, as situações percebidas como principal fonte de estresse são os exames, problemas financeiros, medo de falhar em tarefas específicas e decisões relativas à carreira.

O cansaço causado pelo trabalho pode originar fraca concentração e memória, assim como, deixa menos tempo de estudo, podendo resultar num baixo desempenho acadêmico. Aliado a esses fatores, citamos a privação de sono, atividades sociais, as distâncias percorridas até o local da instituição acadêmica, dentre outros. Importante lembrar que alguns precisam lidar até com a realidade de tripla jornada entre a vida acadêmica, trabalho e família, na condição de pai ou mãe.

No que diz respeito sobre à ansiedade, destacamos apoiados em Asensio (2006) o aspecto emocional, para o qual existe uma gama de termos para referir-se a fenômenos emocionais que afetam o sistema emocional. Em um sentido mais primitivo, de acordo com o autor, possui um aspecto de ativação positiva, que libera a energia vital necessária para afrontar desafios manifestados como: medo, stress, frustração, angústia, tensão, nervosismo, insegurança. Para o autor, a ansiedade é uma enfermidade mental, e se revela quando a capacidade adaptativa fracassa o valor adaptativo, produzindo-se tensão emocional ingovernável, transformando-se em estado generalizado e permanente.

A ansiedade para Cabral (2006) pode ser definida como um estado emocional desagradável e apreensivo, suscitado pela suspeita ou previsão de um perigo para integridade da pessoa. Pode ser causada por sintomas biológicos, como anomalias cerebrais e distúrbios hormonais, ou ainda por fatores que decorrem do modo de vida atribulado das pessoas nos dias atuais, o que causa inúmeros problemas, pois pessoas ansiosas perdem a autoestima, ou seja, tendem a pensar que não são capazes de realizar determinada atividade mesmo sem tentar fazê-la, de forma que o aprendizado é bloqueado e isso interfere não só no aprendizado da educação formal, mas também na inteligência social do indivíduo.

Na depressão, segundo Morais, Maskarenhas e Ribeiro (2011), acontece uma diminuição do interesse global, ou seja, poucas coisas interessam ao deprimido, tendendo o mesmo a prestar pouca atenção em quase tudo, conseqüentemente sua memória fica comprometida. Com base nessas afirmações nota-se que a depressão pode causar queda no rendimento escolar.

Essas constatações nos dão conta da importância em considerarmos essas variáveis em licenciandos, pois segundo Ribeiro, Honrado e Leal (2004) a ansiedade seria o anúncio do estresse e o estresse o prenúncio da depressão. A esse respeito Moreira e Furegato (2013)

estudaram dois grupos de estudantes de enfermagem, cursando o último período, mostrou que o estresse pode ter relação com a presença de sintomas de depressão. Os escores de estresse acompanharam proporcionalmente as pontuações de depressão, ou seja, quanto maior a carga de estresse que o aluno apresenta mais suscetível estaria a apresentar sinais de depressão.

É importante evidenciarmos que a avaliação desse conjunto de instrumentos quantitativos foi relacionada a um determinado contexto formativo, seguindo a delimitação que o estudo sujeitou-se.

No sentido de confrontar os dados quantitativos resultantes do estudo apresentados pelo grupo total de licenciandos participantes no final de sua formação, apresentamos a seguir os dados qualitativos elencados a partir do Questionário Formação na Licenciatura e das Entrevistas, propostos com questões de respostas abertas.

## 5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO NA LICENCIATURA

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2010), iniciamos a análise e interpretação das informações qualitativas, que prevê três etapas: pré-análise; fase de exploração do material/categorização; e, fase de análise dos resultados.

As respostas do Questionário Formação na Licenciatura foram lidas, analisadas, tendo o cuidado de não alterar o conteúdo da informação. Em seguida, procuramos identificar as unidades de significado, que foram agrupadas, sendo possível, assim, a construção das categorias, que possibilitaram a elaboração do texto final, envolvendo a análise e inferências, com acréscimos de ideias de autores e a nossa própria contribuição.

Lembramos que os sujeitos licenciandos estão identificados por números que vão de “1” a “68” antecedido da letra S (de sujeito). Exemplo: S1, S2, S3, S4, assim sucessivamente. Para elaborar a redação da análise do questionário, tomamos 4 (quatro) categorias emergidas e evidenciadas a partir das fases de categorização das informações dos sujeitos enquanto licenciandos. Para a composição das categorias de análises, agrupamos algumas questões do questionário de pesquisa, que originaram as categorias, assim ordenadas:

Quadro 8 - As categorias resultantes da análise dos questionários

Categoria 1	Motivação para o ingresso ao curso de licenciatura
Categoria 2	Formação na licenciatura: vivências e necessidades percebidas
Categoria 3	Mal-estar no contexto formativo: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento

Categoria 4	Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional
-------------	---

Fonte: O autor (2014)

As categorias foram sendo elaboradas a partir do processo de leitura que aconteceu por etapas, ou seja, a partir da transcrição das respostas e leituras das análises, e a seguir o conteúdo textual foi sendo categorizado por unidades semelhantes, emergindo as categorias iniciais e, com as releituras e pelo avanço na investigação, chegamos às categorias finais, cujo número foi reduzido para facilitar a comunicação sem, no entanto, prejudicar o verdadeiro sentido e a busca do objetivo.

A sequência das análises foi definida pela opção de apresentarmos inicialmente as respostas dos licenciandos, emergidas das categorias surgidas a partir do processo de análise do Questionário Formação na Licenciatura, seguido de complementos de nossa própria interpretação apoiada em referenciais bibliográficos.

Ao final de cada categoria, ainda apresentamos quadros sínteses das respostas emergidas. Ainda, explicitamos que o número de respostas apresentadas em cada subcategoria é variável pelo motivo de que as questões do questionário não foram respondidas em sua totalidade pelos licenciandos.

### 5.5.1 Categoria 1: Motivação para o ingresso no curso de licenciatura

Esta categoria emergiu a partir da questão “**Quais as motivações que levaram a escolher o curso de licenciatura?**”. Dos 48 respondentes desta questão, destacam-se a **influência de pessoas ligadas à família** com 15 respostas, das quais citamos: “*Primeiramente por influência de um familiar que começou fazer o curso e me motivou*” **S61**; “*Por já existir uma pessoa da família atuando na profissão*” **S23**; “*Tenho uma irmã com Pedagogia*” **S28**; “*Minha mãe é formada na área então percebi meu interesse pela mesma*” **S24**. Outro destaque, está relacionado à **influência da convivência, afinidade com a área e colegas de trabalho** com 8 respostas, como citam, por exemplo: “*Trabalhava na secretaria de uma escola, então fui motivada pelos meus colegas de trabalho*” **S64**; “*Eu já lecionava inglês e senti a necessidade de me qualificar com a licenciatura, isso me motivou a escolher o curso de Letras*” **S30**; “*Já estava trabalhando na área e vontade de fazer a diferença na vida dos alunos*” **S52**; “*Contato com crianças a partir de trabalho administrativa em escola*” **S45**; “*Como já iniciei trabalho na educação com aulas de inglês, chegou um momento em que*

*senti a necessidade de buscar a licenciatura [...]” S59; “Já trabalho com séries iniciais e este curso vai me qualificar ainda mais” S39.*

Ainda encontramos respostas relacionadas ao **sentimento de vocação, gosto, vivências e admiração pela área**, descritos por 14 sujeitos, conforme citam, por exemplo: *“Por que admiro a profissão docente” S51; “Por gostar de uma língua estrangeira” S60; “Me identifico muito com a prática do esporte” S7; “O fato de gostar da matéria na escola e de ser atleta” S8; “Por gostar de Educação Física e da professora [...] na escola” S37; “Me senti vocacionada para essa profissão” S43.*

É interessante observar o apego ao prazer pessoal e, por vezes, à facilidade de acesso à formação e ao mercado, como motivos para o ingresso numa profissão, apontada pelos mesmos em outra categoria, como área desvalorizada socialmente.

Outros apontamentos estão relacionados com a **maior acessibilidade de trabalho e relação dos custos com o curso**, citados por 4 sujeitos, como citam: *“Escolhi esse curso pela maior facilidade do campo de trabalho e valor acessível do curso” S40; “Por ser um curso barato” S34; “Inclinação pessoal e mensalidade mais acessível” S33; “Minha opção era outro curso, mas devido à falta de condições financeiras optei pelo que mais me atraía” S49.*

Três respostas nos chamaram a atenção, por iniciarem o curso com **pouca motivação inicial**, mas no decurso da formação foram desenvolvendo gosto pela profissão, como citam: *“Eu não tinha outra opção, mas no decorrer do curso me identifiquei e a cada dia me sinto mais motivada” S26; “No começo tinha dúvidas se me enquadraria no curso, mas fui gostando e estou muito feliz” S51.*

Segundo Valle (2006) a opção profissional não é feita com base em características de personalidade, como poderia aceitar o senso comum. Ao contrário, enfatiza que tal opção depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional.

Nesse sentido, complementa o autor como de importância o entendimento desse processo destacando, para isso, a influência da socialização primária – familiar – e, ainda, suas experiências escolares. A posição social dos pais, as atividades que exercem e sua posição sociocultural ou nível de escolarização, bem como sua própria escolaridade circunscrevem o leque de possibilidades utilizado como referência para a escolha profissional.

Mesmo antes do início do processo de formação educacional, como nos casos apresentados e citados, como as influências de pessoas da família, colegas, antigos professores e a convivência com a área, pode-se distinguir entre os potenciais professores que se revelam menos motivados para a profissão docente, pois não desejam vir a ser professores, e aqueles que se revelam mais motivados, pois desejam vir a exercer esta profissão.

Para Jesus (1996) um potencial professor mais motivado para a profissão docente é aquele que, já antes de ingressar no ensino superior, manifestava o desejo de ser professor, sendo o curso frequentado um meio para alcançar este objetivo. Neste sentido, apresentava uma maior motivação inicial para a profissão docente, fazendo esta parte do seu projeto de vida, do que aquele que ingressou no ensino superior sem formular no seu campo psicológico ou na sua perspectiva temporal de futuro o projeto “ser professor”. Da mesma forma, esclarece ainda que um potencial professor que se oriente para a profissão docente por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente, do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais.

Contudo, destacamos o que o estudo de Gatti e Barreto (2009) nos apresenta baseados pelo questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE) de 2005, abrangendo 137.001 sujeitos, sobre o principal motivo da escolha pela Licenciatura, nos mostram, que 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. Para as autoras, a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Quaisquer que sejam os fatores que estão na base da decisão de ingresso na carreira docente, acreditamos que os potenciais professores deveriam ter consciência da importância desta opção, pois segundo Jesus (1996) os motivos de escolha afetam inevitavelmente o comportamento futuro na prática profissional. De seguida, apresentamos o quadro síntese das respostas evidenciadas pelos sujeitos licenciandos.

Quadro 9 – Síntese das respostas destaques dos sujeitos na categoria 1

<b>Motivação no ingresso no curso de licenciatura</b>	
<b>Indicações</b>	<b>Número de respostas obtidas</b>
Influência de pessoas ligadas à família	15
Influência de convivência com pessoas ligadas à Educação	8
Vivências/Afinidade com a área	8

Sentimento de vocação, gosto, admiração pela área	14
Maior acessibilidade de trabalho e relação dos custos com o curso	3

Fonte: o autor (2014)

### 5.5.2 Categoria 2: Formação na licenciatura: vivências e necessidades percebidas

A categoria agrupou questionamentos relacionados às experiências acadêmicas no contexto formativo (instituição de Ensino Superior e escola), as relações que acontecem na vida estudantil, como as ligadas ao plano de relações interpessoais, da teoria com a prática e no processo de aprendizado. Incluímos nessa categoria também as questões relacionadas com as necessidades percebidas sobre no campo de formação profissional.

As vivências relatadas sobre a questão **“sentir-se vocacionado(a) para desempenhar a função docente após as experiências do contexto formativo (faculdade e escola)”**, recebemos 50 respostas, das quais **48 sujeitos foram unânimes em manifestar positivamente nesse sentido, enquanto que dois responderam de forma negativa**. A partir desses dados, o grupo pesquisado nos mostrou uma grande inclinação ao exercício da docência, dos quais algumas justificativas são descritas pelos próprios: *“Absolutamente, pois amo dar aulas” S23*; *“Apesar das dificuldades encontradas, me sinto vocacionada para desempenhar a profissão” S12*; *“É um prazer trabalhar nesta área e a cada dia que passa gosto mais da minha profissão” S19*; *“No início pensei que não iria me identificar por ter receio de falar em público. No entanto, no decorrer da graduação percebi minha vocação e me sinto apta a desempenhar a profissão” S25*; *“Me sinto apta, na verdade descobri minha vocação [...]” S33*. As respostas negativas não foram justificadas.

Valle (2002) destaca o termo “identidade vocacional”, como uma herança das Escolas Normais, construída com base numa concepção missionária do magistério e em virtudes morais e espirituais. Contudo, adverte tanto no campo sociológico quanto educacional os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às ideias de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício. Para o autor, é necessário considerar sobre que expectativas, se constroem socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular.

Já para Soares (1991), a escolha profissional constitui um processo contínuo que vai desde a infância até a idade adulta, sendo que fatores políticos, econômicos, sociais, familiares e psicológicos influenciam na escolha profissional.

Na análise de Castro (2003), a escolha da profissão não pode ser compreendida sem que se considere o contexto social. Para o autor as pessoas escolhem uma profissão dentre as possibilidades do momento e do espaço em que se encontram, influenciados pelas pressões circunstanciais, o que significa dizer que as circunstâncias sociais limitam a possibilidade de escolha.

Consideramos, pautados nas narrativas dos licenciandos que seus apontamentos estão de acordo para uma vocação construída no dia a dia, a partir de suas vivências de formação. Nesse sentido, nos arriscamos dizer, que a vocação, está aqui, estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer pelo exercício da docência. É importante destacar que um prazer que, de acordo com as histórias narradas, não desconhece as dificuldades da profissão, mas que ajuda a superá-las. Neste sentido, os indicativos de adesão sentimento de vocação à profissão podem despertar um sentido marcado pela busca de um desenvolvimento que favoreça a construção de sua identidade profissional.

Em relação às vivências sobre as **“experiências de confronto com situações reais da profissão docente permitindo fazer uma autoavaliação da sua vocação/competência para ser professor(a)”**, responderam favoravelmente 48 sujeitos, dos quais apresentamos algumas respostas justificadas: *“Nos preparou muito bem ao longo do curso e nos estágios tivemos oportunidades de colocar em prática o que aprendemos” S29*; *“Sim, indo a campo e estando por dentro do contexto” S5*; *“O estágio está abrindo portas para meu futuro profissional” S4*; *“Novas experiências no estágio me permitiu atuar de forma mais dinâmica” S17*; *“Através dos estágios pude vivenciar diversas áreas que abrangem a profissão” S24*; *“O curso me ajudou ainda mais, pois já trabalho na área e tenho no dia dia esse confronto” S26*; *“Já permitiu através dos estágios e me mostrou alguns fatores para minha escolha” S28*; *“Permitiu e está permitindo, pois através do curso e das práticas realizadas nele conhecemos a realidade diversa da escola” S37*. As respostas negativas não foram justificadas.

Em relação à vivência de **“sucesso na vida estudantil nas relações pessoais”**, responderam positivamente 50 (cinquenta) sujeitos, ressaltando que as **interações positivas foram significativas para formação docente**. Algumas citações, destacamos: *“Procuro relacionar-me bem com todos onde estudo e trabalho. Acredito que nossas relações gerarão futuros trabalhos em conjunto” S59*; *“Tive oportunidades de conhecer muitas pessoas que estão me ajudando a ter mais conhecimento” S7*; *“Estou me realizando cada dia mais com essa profissão” S10*; *“Consegui realizar novas amizades” S14*; *“Me envolvi com outras pessoas e tive sucesso nas relações” S37*.

Sobre os apontamentos de insucessos nas relações pessoais, recebemos 06 (seis) relatos destacando algumas **dificuldades de relação com professores supervisores de estágio nas escolas**. Essas indicações estão de acordo com outras respostas agrupadas na categoria que destacam as situações contextuais de mal-estar vivenciadas no contexto formativo, analisadas na categoria citada, mais adiante.

Verificamos, apoiados em referências de autores estudados, a necessária valorização da prática docente no campo de estágio como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação, no sentido de promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor. Nessa perspectiva, Flores (2010) destaca como fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades no sentido de construírem comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional.

Quanto às vivências de “**sucessos no processo de ensino e aprendizagem**” foram 24 (vinte e quatro) respostas afirmativas, evidenciando o **melhor preparo na atuação docente**, como as destacadas: “*Me sinto mais madura e preparada para enfrentar os problemas de sala de aula*” **S62**; “*Tenho estudado com professores muito competentes*” **S7**; “*Consegui colocar meus conhecimentos no meu trabalho*” **S32**; “*Sim, mas poderia melhorar na forma de ensino*” **S21**. Dos apontamentos sobre insucessos no processo de ensino e aprendizagem se destacam os relatos: “*Alguns momentos é difícil manter o foco em determinados assuntos*” **S30**; “*Encontrei dificuldades para atuar com portadores de deficiências*” **S18**; “*Tive dificuldades para concluir algumas disciplinas do curso*” **S21**; “*Encontrei algumas dificuldades*” **S28**.

Sobre as vivências de “**sentimento de discrepância entre o verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade**”, recebemos 36 (trinta e seis) respostas afirmativas, as quais ressaltam evidenciam o **distanciamento entre a teoria e a prática**. Dos relatos, destacamos: “*No papel tudo é bonito, porém no dia a dia não é como se fala*” **S1**; “*O que se planeja nem sempre é desenvolvido nas escolas por falta de interesse dos professores*” **S5**; “*Vejo que as aulas dos professores nas escolas não são bem planejadas*” **S7**; “*Na prática é muito diferente*” **S12**; “*Não tem nem como comentar a diferença é muito grande*” **S19**; “*A licenciatura te ensina o básico, mas na realidade você aprende que há muitas diferenças*” **S23**; “*O estágio nos mostrou que cada aluno carrega consigo peculiaridades e nossos professores, muitas vezes, vêem estes alunos como um único padrão*”



**S28**; *“Alguns conteúdos teóricos que estudamos são difíceis de serem aplicados na prática”*  
**S62**; *“Em algumas atividades tive dificuldades para encontrar atividades para determinada faixa-etária, pois a teoria não representava a prática”* **S30**; *“Tentei realizar regência no estágio nos anos iniciais e não consegui relacionar a teoria com a prática”* **S32**.

Muito embora o plano de aula procure abranger várias situações que podem ocorrer em sala com os alunos, há outras que são imprevisíveis. No preparo da aula, muitas vezes, se planifica almejando um determinado grupo e uma determinada situação e, em determinados momentos somos desestabilizados por adversidades que se apresentam.

Sobre o distanciamento da realidade escolar e a universidade e analisando a recorrente atribuição de maior valor à prática, André e Hobolt (2013) assinalam essa realidade refletindo sobre a desvalorização dos conteúdos teóricos, encontrando como respostas em seu estudo: a falta de contextualização dos fundamentos teóricos; a pouca conexão dos conhecimentos básicos com a realidade das escolas; e a resistência por parte dos formadores para tratar dos conteúdos pedagógicos e didáticos. Desse modo, as autoras evidenciam a importância de os cursos de formação de professores em criar mecanismos para que os formadores possam dialogar entre si, com os professores e escolas da educação básica, planejar formas diferenciadas de formação dos estudantes que adentram os cursos de licenciatura. Conhecer as opiniões que os futuros professores têm sobre a sua formação e o trabalho docente traz indicadores para que a sala de aula de formação seja um espaço aberto para o diálogo e para a construção de novos saberes e conhecimentos.

Essas indicações nos remetem a compreender o quanto foi significativo aos Licenciandos suas vivências desse período de formação na Licenciatura. Compreendemos que a formação dos processos de identidade profissional nos conduz à reflexão não somente de sua individualidade, mas também de seu envolvimento, sobretudo com seu meio de vivência. A esse respeito, Nóvoa (1992) destaca sobre a importância da formação da identidade profissional de docentes, a análise de todo seu processo formativo, história de vida, percurso escolar e suas relações. O autor interpreta a formação da identidade num processo de integração do seu lado pessoal e profissional. Para Nóvoa (1995) a identidade se constrói num processo histórico, passado de geração a geração, formando-se assim, a solidificação com influências positivas e negativas que vão afetando a identidade pessoal e profissional.

No tocante às vivências das **“disciplinas de formação educacional/estágio pedagógico quanto à sua utilidade a preparação profissional”**, recebemos afirmativas de 32 (trinta e dois) sujeitos, relacionando a **importância o período de estágio na construção de referenciais da futura profissão**, concordando que esse período contribui de forma

decisiva para seu preparo profissional, como destacam: *“Ajudou a ver a realidade que os professores enfrentam” S12; “Nos dão real noção da sala de aula” S1; “Aprendi cada vez mais com esses momentos” S5; “Com o estágio pude ter uma vivência muito agradável” S7; “Todas as matérias foram úteis na minha formação” S16; “Tive oportunidade de vivenciar diversas situações e aprender com os alunos também” S17; “A realidade é mais dura, porém recebemos orientações para isso” S18 “Depois do estágio aprendi a dar mais valor à profissão e comecei a buscar mais conhecimento” S23; “O estágio nos colocou à frente de situações diversas” S34; “O aprendizado é muito grande. A vivência com os alunos, montar os planos para as aulas ajuda a sempre estar preparado para esses trabalhos” S24; “O estágio nos permitiu vivenciar a realidade das escolas” S28; “Consegui utilizar muito meu aprendizado para o campo dos estágios” S25.*

Sendo o estágio um momento único de exercício da profissão docente em período de formação, **S26** destaca sua importante vivência resultante desse momento incidindo também sobre o processo de **formação da identificação com a profissão docente**, como destaca: *“Esse é um momento de perceber se está no curso correto. No meu caso, me identifiquei”.*

Na sub-categoria elencada, sobre as necessidades percebidas, destacam-se as respostas sobre **“Como as disciplinas de Formação Educacional/Estágio Pedagógico poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?”**, recebemos 55 respostas com indicações sobre o **aumento da carga horária do processo de formação**, das quais destacamos: *“Se houvesse a abrangência de mais um ano de formação” S25; “Acredito que aumentando o tempo de estágio” S32; “O estágio deveria ter maior carga horária para vivenciar mais essa disciplina” S7; “Com mais tempo de aprendizagem tanto na prática como na teoria” S17; “Com maior tempo de duração dos estágios” S31; “Acredito que algumas disciplinas têm poucas horas e são disciplinas importantes para a profissão” S26.*

Outras indicações estão no plano de incremento de **maior número de atividades práticas e diminuição das teóricas**, como descrevem: *“Mais Prática e menos teoria” S12; “Mais carga horária para regência de sala de aula” S38; “Sendo mais práticos relacionando diretamente com a realidade” S1; “Deveria ter mais aulas que trabalhassem mais a didática” S21.* Destacamos ainda citações sobre o **apoio dos professores das escolas**, como descrevem **S39**: *“Poderia ter mais apoio dos professores nas escolas”*; **S41**: *“As escolas poderiam ser mais receptivas aos estagiários”*; **S52** e **S68**: *“Com maior apoio das escolas no sentido da realização do estágio”.*

Ressaltamos a grande importância nessa etapa de formação da relação de apoios entre as instituições Universidade e Escola. A relação dessas duas instituições é algo de reflexões,

pois delas devem decorrem ações formativas que devem caminhar em sentido de mão dupla. De forma recíproca, as duas instituições possuem papel importante na formação docente, onde a Escola deveria trazer para o campo de discussões as demandas que se apresentam no contexto escolar, assim como, a Universidade contribuir para a formação permanente e continuada da docência, firmada em novos conhecimentos originados de estudos e experiências do próprio campo de formação docente. Nesse sentido, Escola e Universidade exercem papéis extremamente importantes para a sociedade.

Referente à mesma questão, outra necessidade percebida foi **o maior acompanhamento dos docentes no estágio pedagógico** que segundo 4 (quatro) sujeitos seriam ações que poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional, dos quais destacamos: *“Acredito que seria melhor se tivesse uma preparação maior, talvez com maior acompanhamento dos nossos docentes” S31*; *“Se tivesse um acompanhamento mais de perto nos nossos estágios” S55*.

De acordo com Flores (2010) os formadores de professores precisam repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Complementa a autora, se queremos nas escolas professores que refletem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Conforme a autora, um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

Em relação à percepção de eficácia quanto à formação para os estágios, consideramos que a mesma é variável de aluno para aluno. Por exemplo, na percepção de **S24**, houve uma boa orientação para a prática dos estágios, conforme cita *“Os estágios são sempre bem explicados e orientados”*. Acreditamos que o nível de dificuldade e percepção de necessidade de mais apoio é muito variável e depende de fatores, como as experiências prévias dos alunos, capacidade de relação das informações recebidas dos professores formadores com o contexto em que o aluno está se inserindo, do próprio interesse e desenvolvimento estudantil, dentre outros.

Para André e Hobolt (2013) é em contato com os professores formadores que os estudantes podem desmistificar e ressignificar determinadas informações e conhecimentos

adquiridos em sua trajetória de alunos. No entanto, evidenciamos o desafio de discutir mais sobre os dados coletados e compará-los com outros achados, de outros contextos e as possibilidades de melhorarem a qualidade do seu trabalho. Acreditamos que são questões que remetem a um olhar sobre o contexto institucional e para as políticas governamentais para que propiciem melhores condições de trabalho aos professores formadores. Segundo André e Hobolt (2013, p. 195) “Estes não podem ser culpabilizados como os únicos responsáveis pela falta de qualidade dos cursos e pela fragilidade da formação dos docentes”.

Para Lüdke (2010) é importante o envolvimento dos professores que atuam na universidade e os que atuam na educação básica. Desse modo, os estágios poderiam ser mais próximos da realidade e das necessidades de formação dos estudantes, trazendo benefícios também para as escolas básicas, que receberiam seus futuros professores com uma formação “mais atenta às exigências dos alunos”, além da contribuição possível resultante do envolvimento em um trabalho de pesquisa em colaboração com a universidade.

Quadro 10 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos na categoria 2

<b>Formação na licenciatura: vivências e necessidades percebidas</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Número de respostas obtidas</b>	<b>Indicações</b>
Sentem-se vocacionados para docência após experiências do contexto formativo.	50	Sim: 48 Não: 2
Confronto com situações reais da profissão docente permitiu fazer uma autoavaliação da vocação/competência para ser professor.	50	Sim: 48 Não: 2
Sucesso nas relações interpessoais no contexto educativo.	56	Sim: 50 Não: 6
Sucessos no processo de ensino e aprendizagem.	28	Sim: 24 Não: 4
Relação de discrepância entre o verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade.	36	Sim: 36 Não: 0
Importância das disciplinas de formação educacional/estágio pedagógico quanto à sua utilidade a preparação profissional.	32	32 respostas afirmativas relacionadas à construção de referenciais da futura profissão e identidade docente.
Como as disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?	55	- Aumento da carga horária do processo de formação; - Aumento das atividades práticas e diminuição das teóricas; - Maior apoio dos professores e das escolas; - Maior acompanhamento dos docentes da instituição de ensino.

Fonte: o autor (2014)

### 5.5.3 Categoria 3: Situações de mal-estar vivenciadas: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento

A categoria reuniu dados levantados aos questionamentos sobre **situações de mal-estar vivenciadas pelos sujeitos no contexto formativo**, nas interferências da vida pessoal

sobre a vida privada e vice-versa, assim como as estratégias utilizadas para fazer frente às situações de mal-estar vivenciadas.

Quanto às potenciais fontes de mal-estar, 59 sujeitos indicaram que de algum modo que essa sensação se fez presente. Algumas fontes citadas estão relacionadas com a **insegurança relacional, sentimento de instabilidade na profissão, sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional** indicadas por 37 sujeitos, dos quais citamos alguns de seus apontamentos: *“Insegurança, medo de não conseguir expor minhas ideias com clareza” S65; “Os alunos não respeitam, os profissionais lá fora nos olham com repúdio, pelo fato de sermos meros estagiários” S32; “Quando sinto insegurança e medo de não conseguir expor minhas ideias” S67; “Primeiramente por insegurança e o medo de não saber como será o futuro” S61; “Tenho um pouco de receio de enfrentar a realidade, algo que acho ser comum a todos, o advento do novo” S39; “O fato de lembrar na sobrecarga de trabalho que terei como professora e também no medo de não conseguir aulas” S52; “Desanima quando sabemos dos baixos salários dos docentes” S62; “A desvalorização profissional em várias situações” S37.* Vemos que é muito presente a angústia sobre incertezas, desafios da profissão docente. Percebemos uma grande preocupação quanto a este momento que se aproxima na vida do formando.

Outras fontes estão relacionadas com a percepção de atitudes/posturas negativas na escola como a violência e a indisciplina dos alunos, falta de responsabilidade social de docentes, situações indicadas em seus depoimentos que se apresentam no contexto escolar, conforme citam: *“Quando o aluno testa a autoridade do professor” S30; “Nos estágios quando me deparei com situações de violência nas escolas” S31; “O descaso de alguns alunos e profissionais da área” S33; “A desvalorização do professor pela sociedade, assim como pelos pais, amigos e outros” S11; “Falta de ética de alguns profissionais” S14; “A indisciplina dos alunos é algo que me incomoda” S4; “O mal comportamento dos alunos [...]” S62.*

Outra fonte que concorre para gerar situações de mal-estar é a **falta de recursos financeiros para manter os estudos**, observados em duas citações: *“Às vezes falta de recursos financeiros para os estudos” S2; “tenho dificuldades para pagar os custos com a faculdade” S19.*

É notável a relação dos licenciandos com a dupla jornada, justamente para arcar com as despesas de formação. Os incentivos financeiros do sistema educacional para essa etapa de formação ainda são escassos. Nas instituições privadas soma-se ainda a necessidade de pagar pelo curso, haja vista o maior percentual de licenciandos que mantem dupla jornada (estudo e

trabalho). Embora somente dois licenciandos tenham se manifestados com essa resposta, sabemos que a relação de dupla jornada é fato muito presente entre os sujeitos, o que pode conotar uma opção à necessidade de manutenção do curso. O quadro 11, a seguir apresenta dados que explicitam bem essa situação:

Quadro 11 – Relação de dedicação aos estudos pelos licenciandos pesquisados.

	Licenciandos
Dedicação integral	14
Dupla jornada	53

Fonte: o autor (2014)

Por outro lado, Gatti (2010) faz referência sobre a atratividade da profissão docente que, segundo a autora, há uma tendência na América Latina, realidade que se desenha também no Brasil, apontando o interesse em se dedicar ao magistério, por grande maioria de estudantes de escola pública. Ressalta ainda, que o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias de classe econômica menos favorecida. A tabela a seguir procura demonstrar a procedência educacional dos licenciandos pesquisados:

Quadro 12 - Tipo de instituição de ensino cursado na Educação Básica.

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Nº	Nº
Pública	62	63
Privada	05	05
Não apontado	01	00

Fonte: o autor (2014)

Ainda sobre as potenciais fontes de mal-estar relacionadas do contexto formativo relacionadas no estudo, foram indicadas as **dificuldades nas relações com professores das escolas**, como citam **S68**, especificamente à atividade de estágio na escola: *“Nos estágios, a convivência com professores que já atuam a tempo na escola é conflituosa” S62; “Alguns professores não te apoiam, às vezes até dificultam nosso estágio, não estão nem aí [...]” S62; “Na escola foi difícil, pois muitos professores não valorizam o estagiário” S28; “Existem algumas pessoas nas escolas que não estão nem aí para tua formação” S22.*

Consideramos importante destacar as divergências que chamamos desse momento de choque de geração, interesses, motivação, ou ainda, falta de eticidade, os quais são verificados nas falas dos sujeitos, quando evidenciam dificuldades na relação com professores mais experientes das escolas. A esse respeito, Huberman (1989) destaca sobre os ciclos de vida docente, os quais retratam, conforme tempo de serviço e motivação à prática educativa,

diferentes níveis motivacionais, que distinguem entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente, tendo em conta as diferenças individuais no percurso profissional dos professores. Por outro lado, é importante que se lembre sobre os professores, não retirando sua função de colaborador à formação do estagiário, a existente situação do contexto atual sobre as demandas que crescem a eles nas escolas, sendo que muitas vezes não conseguem atender as necessidades de apoio a seus próprios alunos. Ainda é importante que se leve em consideração o contexto envolvido em cada situação vivenciada.

De qualquer modo, as ações dos professores colaboradores das escolas e própria escola é parte integrante da formação dos futuros docentes, cabendo a ela interagir e participar da melhor forma frente às necessidades de práticas de estágios. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância dada ao fato de que a escola que recebe os estagiários tenha o suporte da equipe pedagógica.

Roldão (2007) afirma que a escola básica também é espaço de formação do profissional da educação, embora não se possa afirmar que as escolas e seus profissionais tenham esse entendimento. No caso do trabalho do pedagogo escolar, o estágio requer o acompanhamento, na escola, desse profissional atuando na gestão dos processos pedagógicos escolares.

Nessa necessidade de se reconhecer o papel da escola como espaço de formação do futuro profissional, para Lüdke e Rodrigues (2010) existem algumas dificuldades e limites dessa proposta, destacando a falta de tempo adequado para a realização dos estágios (para acompanhamento dos estudantes, discussão, planejamento e avaliação das atividades). Para as autoras, os maiores desafios se referem à necessidade de preparação do professor da escola básica para receber, acompanhar e orientar os estagiários, além da própria necessidade de revisão das condições de trabalho nas escolas, de modo que os professores pudessem ser liberados de parte de suas atividades diárias para se dedicar à formação dos futuros docentes, o que implica em investimento financeiro por parte das mantenedoras. As autoras acrescentam, também, a necessidade da própria preparação do supervisor da universidade responsável pelos estágios.

No estudo sobre a relação escola e universidade de Mira e Romanowski (2012), os dados obtidos evidenciam a fragilidade dessa relação. Segundo as autoras, a maior parte das dificuldades refere-se a duas questões principais: a ausência da institucionalização dos estágios, dificultando o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas e as possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais estabelecidas, tais como: o número de estudantes por professor para acompanhamento; o

acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários pelas escolas e seus profissionais, principalmente nos cursos noturnos; a demanda de trabalho dos profissionais das escolas e das instituições de ensino superior. Esses entraves na formação ainda soam como desafio a ser enfrentado.

Dentre as respostas elencadas 36 indicam o **cansaço como consequência** dessa jornada, com dizem: *“O cansaço prejudica o meu desempenho” S39; “Me prejudica em relação ao cansaço e estresse, pois moro distante da faculdade e tenho que conciliar com meu trabalho”*.

É visto que após uma jornada de trabalho durante o dia, muitas vezes com as dificuldades de deslocamentos e distâncias a percorrer para chegar à instituição de formação, o cansaço pode tirar-lhes a concentração e conseqüentemente interferir no aprendizado. A jornada de trabalho que alguns desenvolvem diariamente, em muitos casos culmina com excesso de ocupações, como cita o sujeito **S38**: *“Por vezes temos várias coisas do curso para fazer no mesmo dia, ainda mais nosso trabalho que temos de dar conta”*.

Outras conseqüências das situações de mal-estar são evidenciadas pelos sujeitos e acabam interferindo na vida acadêmica, estão relacionadas especificamente às dificuldades para conciliar e tripla função (estudo, trabalho, vida familiar) e a distância de residência para o local de estudo. Embora alguns tenham indicado que procuram evitar que os problemas de um lado interfiram em outro, muitas vezes vemos que isso não é possível completamente, como alguns descrevem: *“Por trabalhar tenho pouco tempo para dedicar aos estudos” S7; “O trabalho que exerço interfere nos estudos” S1; “Falta de tempo para se dedicar aos estudos” S61; “Falta de tempo para conciliar ambas as atividades” S49; “Falta de tempo, a rotina corrida diária faz com que a produção a noite seja pequena” S47; “Dificuldade em conciliar aulas no curso, trabalho e vida familiar” S8*. Muito embora algumas situações podem ser administradas na tentativa de não deixar influenciar outra área, há momentos em que isso não é possível, como no caso do sujeito **S62** que descreve: *“Não tenho muito tempo para me dedicar mais aos trabalhos, provas e leituras. Moro a 75 Km da faculdade e fico 4 horas por dia dentro do ônibus para chegar aqui. Toma o tempo em que podia ficar com minha filha”*.

Conforme o estudo de Amaral e Silva (2008) são vários os fatores que podem gerar estresse e influenciar o desempenho acadêmico e posteriormente afetar seu rendimento, por exemplo, o exercício, a nutrição, o sono, a atividade profissional e a assiduidade. Um estudante pode ter que, ao mesmo tempo, ter uma família para cuidar, responder as exigências profissionais e procurar levar de forma equilibrada seu percurso acadêmico. Todos estes



fatores para os autores têm sido revistos na literatura e podem contribuir para um determinado nível de *stress* nos estudantes. Cada um isoladamente pode não ter efeitos significativos, mas quando combinados podem afetar dramaticamente o desempenho acadêmico.

Ainda, consideramos que se deve levar em conta que aquilo que cada estudante percebe como indutor de estresse também varia, uma vez que o que pode ser altamente indutor de estresse para um, poderá não ter qualquer significado para outro. Ou seja, há que ter em conta os fatores de vulnerabilidade do indivíduo, uma vez que representam um risco aumentado deste vir a reagir de forma negativa perante um determinado acontecimento ou situação.

Elencadas as potenciais fontes de mal-estar vivenciadas pelos licenciandos no contexto formativo, passamos a descrever a sub-categoria emergida das respostas sobre as “**estratégias e soluções encontradas frente as situações de mal-estar vivenciadas**”. Nesse sentido, foram 49 respostas de licenciandos na questão, dos quais 26 (vinte e seis) que se manifestaram positivamente e 20 (vinte) responderam não ter encontrado solução mediante situação difícil.

Dos 26 (vinte e seis) sujeitos que indicaram ter encontrado soluções no enfrentamento de adversidades, 14 (onze) sujeitos justificam suas respostas referindo-se ao **apoio de dos professores orientadores e colegas**, das quais destacamos: “*Nas conversas com professores e coordenador do curso*” **S63**; “*Quando encontro dificuldades procuro os professores ou os alunos colegas que possam me ajudar, como nos estágios estou sempre em contato com a professora orientadora*” **S31**; “*Em troca de experiências entre colegas formandos*” **S30**; Lembramos Jesus (2002) referindo-se ao estágio acadêmico como o único período da formação docente em que está previsto, institucionalmente, um acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, ressalta o autor, que uma boa orientação nesse estágio permitirá ao licenciando boas perspectivas de atuação e sucesso para o resto da carreira.

Outros 8 (oito) licenciandos, mediante situação difícil, **buscam se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas**, como citam, por exemplo: “*Procuro estar sempre me atualizando*” **S28**; “*Busquei ler e conhecer mais sobre o assunto*” **S10**; “*Através de outros métodos diversos resolvi determinadas situações mais difíceis*” **S12**; “*Durante os estágios estudamos e buscamos diversificar as atividades para que fossem mais atrativos aos alunos*” **S02**.

Ainda encontramos 4 (quatro) respostas que basearam-se no **desenvolvimento do diálogo**, estas relacionadas à situações que envolveram questões disciplinares, das quais descrevemos: “*Procuro resolver com bastante diálogo*” **S59**; “*Tive dificuldades que foram*

*sanadas com conversas individuais com os alunos” S23; “Lidar com os alunos não foi fácil, mas com diálogo eu consegui resolver situações difíceis” S64.*

O fato que revelam 20 sujeitos em não ter encontrado soluções para as situações adversas do contexto formativo, para nós é muito preocupante, pois as consequências dessas vivências de insucesso podem desencadear um processo de estresse elevado, e conseqüentemente ao mal-estar. Nesse sentido, Jesus (1996; 2007) salienta sobre a formação educacional, a qual deve propiciar a aprendizagem sobre as formas de lidar com determinadas situações fontes de mal-estar, ajudando o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias ( *coping*) para fazer frente às situações adversas do contexto docente. Para o autor, a ênfase, em termos de prevenção deve ser de ordem primária, uma vez que os professores já afetados pelo mal-estar nem sempre solicitam apoio, tendendo os sintomas a agravarem-se cada vez mais. Nesse sentido, a realidade verificada, deve ser alvo de estudos mais aprofundados na direção de reconhecer melhor o contexto envolvido, adequar intervenções no plano formativo visando o desenvolvimento de competências de estratégias para fazer frente às adversidades no processo de formação na licenciatura.

Consideramos de extrema importância desencadear esse processo, podendo iniciar a partir das estratégias evidenciadas no presente estudo, otimizando-as, além de processar a identificação de outras, fomentando trabalhos específicos voltados a todos os licenciandos, especialmente àqueles que não encontram soluções aos problemas advindos do contexto formativo.

Para essa categoria, ressaltamos as respostas de alguns pesquisados que nos sugeriram a necessidade que sentiram de que explicássemos melhor sobre o bem-estar e o mal-estar docente. Há que salientar que essas temáticas estão sendo introduzidas mais recentemente no Brasil e não ocupam ainda, em nosso entender, lugar de destaque nas instâncias formativas voltadas aos docentes e licenciandos, embora exista nosso reconhecimento uma crescente linha de estudos nos últimos anos abordando questões como saúde docente, mal-estar e bem-estar, por parte de pesquisadores preocupados com essas temáticas.

Outro destaque que acreditamos ser importante lembrar é a nossa própria metodologia de abordagem aos licenciandos, sujeitos que participaram desse estudo. Por adotarmos a estratégia de coletar os dados no fim do ano letivo e também da conclusão de seus cursos, não houve tempo suficiente para apresentarmos maiores esclarecimentos sobre as temáticas que estavam sendo questionados. Cremos que uma abordagem mais explicativa em estudos posteriores pode obter respostas mais significativas.

Quadro 12 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos na categoria 3.

Mal-estar no contexto formativo					
Subcategorias	Número de respondentes	Indicações			
Fontes	59	- Insegurança relacional; - Sentimento de instabilidade na profissão; - Sobrecarga de trabalhos (vida acadêmica, profissional e familiar); - Desvalorização social da profissão docente; - Atitudes/posturas negativas no contexto escolar: violência na escola, indisciplina dos alunos e a falta de responsabilidade social de docentes; - Falta de recursos financeiros para manter os estudos; - Dificuldades nas relações com professores das escolas.			
Consequências	36	- Cansaço físico e mental; - Dificuldades conciliar dupla função (estudo e trabalho); - Dificuldades em conciliar vida acadêmica/profissional X vida privada.			
Estratégias	43	<table border="1"> <tr> <td>23 sujeitos encontram soluções para os problemas por meio de estratégias adequadas.</td> <td rowspan="2">20 Não encontraram soluções frente às adversidades.</td> </tr> <tr> <td>- Buscam apoio dos professores orientadores; - Procuram se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas; - Desenvolvimento do diálogo.</td> </tr> </table>	23 sujeitos encontram soluções para os problemas por meio de estratégias adequadas.	20 Não encontraram soluções frente às adversidades.	- Buscam apoio dos professores orientadores; - Procuram se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas; - Desenvolvimento do diálogo.
23 sujeitos encontram soluções para os problemas por meio de estratégias adequadas.	20 Não encontraram soluções frente às adversidades.				
- Buscam apoio dos professores orientadores; - Procuram se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas; - Desenvolvimento do diálogo.					

Fonte: o autor (2014)

#### 5.5.4 Categoria 4: Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional

Esta categoria que reuniu dados destacados sobre o questionamento: “**Num esforço de antecipação do seu futuro profissional, como é que visualiza a sua carreira como docente ao nível de desenvolvimento pessoal e profissional**”? As respostas apresentadas por 48 sujeitos indicaram estarem mais inclinados à **maior dedicação à vida pessoal, realização pessoal e profissional (ser professor), desejo de boa atuação e reconhecimento profissional**. Dentre as mais citadas, destacamos: “*Vou ter mais tempo para minha família, pois mesmo a carreira do professor ser árdua pretendo ter tempo para cuidar bem da minha vida pessoal*” **S62**; “*Sempre pensei em ter meu próprio negócio*” **S14**; “*Quero ser um profissional bem estruturado para que minha vida pessoal seja tranquila*” **S23**; “*Ser uma pessoa realizada na vida em todos os sentidos*” **S7**. “*Realizando o desejo de ser um grande e bom professor*” **S10**; “*Que eu seja um excelente professor e que eu seja bem visto pelos meus colegas e alunos*” **S17**; “*Ser um bom profissional que seja reconhecido por todos meus colegas de trabalho*” **S4**; “*Pretendo me dedicar para ser um profissional inovador*” **S5**; “*Ter um bom emprego e poder me relacionar bem com os colegas*” **S7**; “*Um profissional de sucesso, quero sempre estar me atualizando e dando o melhor de mim*” **S28**.

Destacamos a partir desses apontamentos dos sujeitos, o reconhecimento profissional como de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, Mosquera (1977) citando as necessidades do ser humano, destacou o desenvolvimento do *self* como fundamental para o desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente da sua autoimagem e autoestima. Para o autor, a autoestima provém da aprovação dos outros membros do seu grupo de referência ou de grupos mais amplos e, a partir deste inter-relacionamento, estrutura-se o *status* que o indivíduo tem na comunidade ou na sociedade, enquanto a autoimagem se desenvolve e amadurece através da aprendizagem que o indivíduo desenvolve em contato com seu ambiente.

Outra resposta indica a **motivação à pesquisa**, como cita **S25** “*Acredito que após o curso continuarei na área da pesquisa realizando também cursos que me auxiliem na vida profissional*”. Acreditamos que a motivação à pesquisa deva receber maiores incentivos nos cursos de licenciatura, haja vista os grandes desafios do contexto educativo em decorrência das mudanças e avanços da dinâmica social, provenientes do meio científico e tecnológico.

Sobre o questionamento em relação ao “**Desejo de continuar na profissão docente**”, recebemos 49 respostas nesse sentido, indicando uma perspectiva de desenvolvimento profissional voltado à docência ao longo de sua carreira, Nesse sentido, destacamos: “*Meu desejo de ser docente é crescente*” **S2**; “*Mesmo com dificuldades vou continuar na profissão*” **S12**; “*Quero ainda me especializar ou cursar outro curso na área*” **S18**; “*Sinto que escolhi o melhor caminho*” **S25**; “*Me preparei durante todo curso e com o passar do tempo mudei de interesses de faixa etária [...]*”; “*Me sinto muito bem na profissão que escolhi*” **S19**.

Sobre a questão “**Já pensaste na hipótese de optar por outra profissão?**”, 34 (trinta e quatro) sujeitos afirmam não pensarem em optar por outra profissão e 25 (vinte e cinco) apontam respostas que já pensaram nessa hipótese, das quais elencamos: “*O quanto antes quero mudar de área*” **S37**; “*Iniciei com grande vontade de seguir carreira, porém hoje, penso que esta área não é tão promissora considerando o cenário atitudinal*” **S21**; “*Já pensei em outra profissão, por causa do salário*” **S11**; “*Quero fazer outro curso superior e trabalhar em outra área*” **S22**; “*Talvez a nutrição para complementar minha formação*” **S25**; “*Eu não quero isso para minha vida toda [...]*” **S3**; “*Após os estágios perdi um pouco a vontade de trabalhar na licenciatura*” **S39**.

É muito evidente nos relatos que seus projetos de futuro aparecem carregados de idealização e de sentimentos de realização profissional na maioria dos licenciandos. No entanto, também ficou evidente, sentimentos de insegurança e desmotivação profissional. Consideram também, ao final de sua formação, que seu curso foi um espaço importante para

adquirir conhecimento, mas sentem necessidade de ampliar sua formação prolongando seu aperfeiçoamento profissional como forma satisfação pessoal e profissional.

Ito e Soares (2008) apresentam resultados sobre as perspectivas de realização profissional em formandos, no qual apresentaram em seus relatos a ênfase na insegurança em relação ao futuro profissional, como se preparar para conseguir emprego, em qual área trabalhar, como preocupações a curto e médio prazo. A estabilidade financeira foi mencionada como pré-requisito para a constituição familiar mais em longo prazo, e ainda, o prazer no trabalho foi considerado mais importante do que alta remuneração.

Nas questões **“Como é que o bem-estar na profissão docente poderia ser aumentado?”** e, **“Sente falta de formação específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para fazer frente às situações de mal-estar docente? Que tipo de ações poderia ser desenvolvido?”**, recebemos 36 (trinta e seis) respostas diversas e descritas mais de uma opção em algumas respostas, como a melhorias condições para o exercício profissional, aprofundar estudos sobre adversidades vivenciadas na escola, indicadas por 22 sujeitos, das quais citamos: *“Sinto falta de cursos que nos preparem um pouco melhor em como lidar com os alunos na questão da indisciplina” S68*; *“A educação está muito atrasada em relação ao nível tecnológico dos alunos” S62*; *“Trabalhar com cursos sobre como enfrentar a realidade da escola” S61*; *“Falta trabalhar mais a parte prática, como lidar com as situações do dia-a-dia” S33*; *“Poderia ser desenvolvido aulas práticas com vivências reais de uma sala de aula” S23*; *“Trabalhar mais a motivação dos professores” S59*;

Temos verificado resultados importantíssimos na prevenção e controle do mal-estar, assim como na promoção do bem-estar docente em programas específicos desenvolvidos no Brasil e em Portugal, nos quais a inserção de intervenções na formação educacional continuada para docentes da Educação Básica propiciou aprendizagens significativas sobre as questões e desenvolvimento de estratégias, como se anuncia em diversos trabalhos (JESUS, 1998, 2000, 2002, 2007; JESUS et. al., 2004; JESUS, MOSQUERA e STOBÄUS, 2005; SAMPAIO, 2008; JESUS et al., 2008; JESUS et al., 2010; JESUS et al., 2011). Tais referências, destacam o auxílio aos docentes no desenvolvimento de competências, qualidades e estratégias para fazer frente a adversidades, contribuindo para a promoção do seu bem-estar profissional e pessoal. No mesmo sentido, os estudos longitudinais de investigação-ação realizados em Portugal (JESUS, 1998; JESUS e ESTEVE, 2000) e mais recentemente no Brasil (SAMPALIO, 2008; SAMPAIO et al., 2008) revelam que intervenções sobre a questões

do mal-estar, no sentido de promover competências tanto teóricas como práticas na formação de professores, contribuíram para diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente.

De modo prevenir o “choque com a realidade”, fator já descrito como um dos principais motivos para a desmotivação e forte contribuinte para o mal-estar docente em estágio inicial, salientamos para a importância de envidar esforços no sentido de promover e otimizar ações específicas no contexto formativo nos cursos de Licenciatura, de forma adaptada, pois, segundo Jesus (2007) é preferível um “choque com a perspectiva”, no sentido de fornecer um panorama mais realista da profissão docente, conjugando este modelo com uma perspectiva otimista, salientando também os aspectos positivos, os bons exemplos e as possíveis experiências agradáveis da docência.

Esteve (1992) também destaca nesse sentido, a necessidade de formar docentes com as destrezas suficientes para enfrentar esses desafios, reconhecendo a sua existência. O autor defende a ideia de a formação adaptar-se constantemente à realidade, conforme o que Nóvoa (1991) destaca, como “gestão do imprevisível” ou do “espaço de incerteza” que segundo o autor, caracteriza atualmente a sala de aula.

Sobre **maior valorização e reconhecimento social dos professores**, indicada por 18 sujeitos, eles citam: *“Valorizando mais o professor, pois infelizmente essa profissão está muito desvalorizada” S28*; *“Com maior respeito dos alunos aos professores” S37*; *“Os governantes deveriam valorizar mais os professores e investir mais na Educação” S55*. Manifestam-se **desejo de vínculo estável no exercício da profissão**, devido a maior segurança e possibilidade de exercer um trabalho contínuo na escola, conforme apontam: *“Eu desejo conseguir passar em concurso e me efetivar em uma escola” S39*; *“Para o futuro penso em passar em concurso para poder exercer um trabalho duradouro em alguma escola” S33*.

Ainda destacam-se citações que se voltam para ações do próprio sistema escolar no sentido de **promover maior interesse por parte dos alunos nos cursos de licenciatura**, como descrevem: *“Acredito que alterações no sistema escolar deveriam acontecer para um maior interesse por parte dos alunos nos cursos de licenciatura” S28*; *“Motivar o ingresso nos cursos de licenciatura” S21*.

Quando analisamos as respostas dos sujeitos que pensam em não exercer a docência como atividade profissional, é nítida a descrença na profissão por conta da desvalorização social, os problemas de disciplina dos alunos. Para Gatti (2010), atualmente, em função dos graves problemas no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, acarretam em enormes desafios aos cursos de Licenciaturas no Brasil. Para a autora, múltiplos

fatores que convergem nesse sentido: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Creemos que estas são algumas das questões que repousam sobre a conseqüente desvalorização do magistério e desmotivação de licenciandos ao campo de trabalho, no exercício da docência. Conforme Gatti (2010) mesmo considerando essa conjunção de fatores, a autora releva a importância em chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades.

Quadro 13- Síntese das respostas destaques da categoria 4

<b>Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Número de respostas obtidas</b>	<b>Indicações</b>
Visualização da futura carreira como docente ao nível de desenvolvimento pessoal e profissional	48	- Maior dedicação à vida pessoal; - Realização pessoal e profissional (ser professor); - Desejo de boa atuação e reconhecimento profissional; - Motivação para a pesquisa.
Desejo de continuar na docência	59	Sim: 59 Não: 0
Pensamento sobre hipótese em optar por outra profissão	59	Sim: 25 Não: 34
Necessidade de formação específica para promoção do bem-estar docente	36	- Melhorias condições para o exercício profissional; - Aprofundar estudos sobre adversidades na escola; - Maior valorização social dos professores; - Maiores possibilidades de vínculo estável de trabalho; - Promover maior interesse de formação na licenciatura.

Fonte: o autor (2014)

## 5.6 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM PROFESSOR FORMADOR

Realizamos a abordagem de entrevista junto ao professor formador, no sentido de conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições de que dispõe para desenvolver seu trabalho. Nesse sentido, Imbernón (2002, p. 63) nos chama a atenção para os vários aspectos que devem fazer parte de um currículo de formação e destaca entre esses a importância da metodologia ou da postura do formador, pois segundo ele “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”. Essas palavras, nos lembram a respeito da atenção dos formadores, a qual não pode estar voltada somente aos conteúdos ou para os conhecimentos profissionais, mas deve haver um cuidado especial com as práticas formativas, já que estas podem servir como modelo para o exercício docente futuro.

É o professor formador, pelo seu trabalho, como citam André e Hobolt (2013), que propicia um movimento de construção e reconstrução no processo de constituição da profissionalidade dos 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 potenciais futuros professores.

Nesse sentido, planejamos a realização de entrevistas com os professores formadores da instituição. Para isso, conforme explicitamos na parte metodológica do estudo, após recebermos dos seus respectivos coordenadores de curso, o contato de endereço de correio eletrônico dos três professores formadores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Letras e Pedagogia, realizamos contatos e recebemos resposta de dois deles. Tivemos sucesso na realização de somente uma entrevista com um professor formador, sendo que outro se manifestou favorável e disponível à entrevista, no entanto não houve tempo suficiente para a coleta de dados no momento em que foi marcada entrevista, devido a evento imprevisto com o professor. Tentamos agendar outro horário em outra data e não obtemos sucesso. Ainda, outro professor formador não nos respondeu às duas tentativas de contato.

Desse modo, apresentamos os depoimentos da entrevista com o professor formador, aqui identificado como **PF (professor formador)**, obedecendo também as fases da técnica de análise de conteúdo na proposta de Bardin (2010). Há que ressaltar sobre o roteiro da



entrevista (Apêndice B), que procurou estar relacionado com o mesmo do Questionário Formação na Licenciatura (Apêndice A), no entanto com as devidas adaptações.

Quadro 14 – Categorias resultantes das análises da entrevista com Professor Formador.

Categoria 1	Motivação de ingresso na vida docente
Categoria 2	Formação docente: percepção de eficácia no desenvolvimento profissional
Categoria 3	Mal-estar no contexto de formação: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento
Categoria 4	Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional dos potenciais futuros professores

Fonte: o autor (2014)

A sequência das análises foi definida pela opção de apresentarmos inicialmente as respostas do professor formador, emergidas das categorias elencadas, seguido de complementos de nossa própria interpretação, sendo apoiada em referenciais bibliográficos no final de cada categoria.

### 5.6.1 Categoria 1: Motivação de ingresso na vida docente

Em seu depoimento, o professor formador retoma seus percursos formativos para falar do trabalho docente que desenvolvem nos cursos de licenciatura, confirmando a ideia de que os saberes que fundamentam o ato de ensinar são adquiridos num processo longo de socialização profissional. O professor valoriza a formação na graduação e nos cursos de pós-graduação, resgatam seus processos formativos, os lugares e as pessoas que marcaram suas trajetórias e que foram decisivos para o seu desenvolvimento profissional.

Inicialmente, revela que sua **motivação para o ingresso na vida docente** ocorreu desde sua infância, como relata: *“Desde criança que eu queria ser professora [...] sempre quiz trabalhar como professora”*. Já como professora, o que mais foi marcante, destaca sua experiência quando iniciou sua carreira docente, como revela: *“Eu vejo que me motivou mais foi quando comecei a trabalhar [...] e vi que aquelas crianças precisavam de muito auxílio, de muita ajuda”*. Esta vivência marcou sua carreira inicial, de modo com que é perceptível em seu relato, uma forte identidade vocacional para a profissão docente. Destaca também, mediante oportunidade de ingresso como docente em curso de licenciatura visualizou uma possibilidade de ampliar suas ações, contribuindo na formação de novos docentes. Dessa forma, evidencia em seu depoimento uma identidade muito marcante com a formação de novos docentes, conforme cita: *“Quando fui chamada para trabalhar aqui, eu vi que eu poderia fazer muito mais, porque eu estaria preparando outras pessoas para trabalhar nessa*

*área [...] não somente com as disciplinas, mas com estágio também, o que ele vem a oferecer o que ele vem a acrescentar [...]. Eu trabalho como professora, sou docente, por amar mesmo essa profissão”.*

A identidade profissional, de acordo com Bohoslavsky (1983), pode ser considerada em dois aspectos: identidade profissional/ocupacional e identidade vocacional, sendo a primeira um produto da ação do contexto sócio - cultural, onde atuam as variáveis do contexto, que são de ordem objetiva, enquanto a segunda, diz respeito às variáveis de tipo afetivo e motivacional e tem ligação com a história real da pessoa, com as relações com os objetos primários, como a família, conforme exemplifica.

### **5.6.2 Categoria 2: Formação docente: percepção de eficácia no desenvolvimento profissional**

Quanto à segunda categoria, em relação à sua **percepção de eficácia no desenvolvimento profissional**, o docente formador sente que o curso de licenciatura está permitindo que os acadêmicos se confrontem com situações reais desta profissão, possibilitando desenvolvimento de competências para ser professor. Isso parece ser relevante em seu depoimento, no sentido de vincular sua ação docente à prática. Revela ações institucionais que visam gerar maior adaptação da ação formativa à demanda que se apresenta, conforme destaca *“[...] vendo a necessidade do aluno, constantemente a gente está reformulando a grade curricular [...] quando o aluno passa a trazer determinadas informações e o campo começa a exigir determinadas áreas mais específicas, o curso também esta em constante mudança”*. Da mesma forma procura enfatizar a carga horária do curso como um importante marco de referência à formação docente: *“Quando a gente fala da nossa carga horaria de estágio, tem muita carga horária em campo [...] então ao tudo isso vem acrescentar, por que a gente acredita que é muito importante o aluno esteja vivenciando, ministrando aulas, preparando planos de aula, tendo essa realidade”*.

Revela-se de forma satisfatória o sentimento de seu crescimento e valorização profissional na instituição, como destaca: *“principalmente depois que eu entrei nessa instituição, eu vejo que a valorização é muito grande, tanto por parte do aluno como por parte dos coordenadores”*. Destaca como fator de satisfação e sucesso profissional, a observação do desenvolvimento acadêmico dos próprios alunos, citando: *“Os exemplos mais positivos, são alunos nossos, que hoje a gente vê que estão bem sucedidos. Alunos nossos que hoje já tem doutorado, que hoje trabalham e são nossos colegas aqui”*.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, relata sobre a discrepância que existe entre a estrutura oferecida pela instituição formadora e a realidade que o licenciando encontra na escola, como relata: *“A gente tem uma instituição, com uma ótima estrutura, onde tem um material, muito material pra trabalhar [...] quando o aluno vai para prática, lá no estágio, por exemplo, quando ele vivencia, quando ele coloca todo esse aprendizado em prática, às vezes não obtém um êxito cem por cento por que os recursos que aquele estabelecimento possui às vezes não se enquadra no que ele aprendeu aqui”*. Revela um aproveitamento dessas situações para discussões em sala de aula, como fonte de aprendizado do licenciando, conforme cita: *“Por mais que há esse confronto entre realidade, a gente procura passar o que seria o correto [...] a gente traz tudo para sala de aula, sempre dentro de um contexto ético”*. *O aluno, ele não fala de estabelecimento, ele não fala de professor, ele não fala de aluno, mas ele fala o que ele encontrou e a gente faz essas discussões”*.

Para Nóvoa (2013) é possível afirmar que os formadores devem possuir quatro disposições: primeira, ser um professor com grande experiência, respeitado e prestigiado no seio da classe docente, merecendo a confiança dos seus colegas; segunda, ser um excelente organizador de situações de formação, capaz de criar um bom clima de trabalho e de promover um diálogo franco e aberto entre os pares; terceira, ser uma pessoa atenta e perspicaz, revelando um sentido apurado de escuta e, sobretudo, uma grande capacidade de leitura, de análise e de interpretação dos problemas pedagógicos; e quarta, ser um conselheiro e um guia, na melhor acepção do termo, isto é, aquele que percorre um caminho conosco, ajudando-nos a superar dificuldades e a construir novos conhecimentos e práticas.

### **5.6.3 Categoria 3: Mal-estar no contexto de formação: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento**

Quanto à categoria que procura explicitar as **situações contextuais que causam sensação de mal-estar e implicam no processo de formação dos futuros professores, na instituição formadora**, destaca que não vê essas situações, enfatizando que há um acompanhamento muito sistemático e próximo ao licenciando no contexto de formação, apontando a disposição da estrutura do curso e disponibilidade de acesso aos professores formadores, facilitando o processo de acompanhamento dos licenciandos, como revela: *“A relação que a gente tem com o aluno é muito próxima [...] você pode ver que a sala dos professores é aqui, as salas de aula são ali [...] o aluno tem acesso a nós o tempo inteiro e, quando ele apresenta alguma dificuldade, uma dificuldade acadêmica, tem muita intimidade*

*conosco, eles têm toda a liberdade pra conversar conosco e a gente também sempre retribui, com ajuda”.*

De modo a poder acompanhar melhor os discentes em formação, aponta a limitação do campo de estágio como estratégia da instituição para melhor acompanhamento dos licenciandos, conforme destaca: “[...] a gente diminuiu bastante os números de campos, então, os campos de estágio são poucos e eles são muito bem recebidos. A equipe da escola, tanto direção, funcionários, eles recebem muito bem, tanto os alunos estagiários como os professores orientadores. E qualquer outra atividade que a gente faça no estabelecimento de ensino, eles recebem muito bem”. No entanto, destaca sua percepção sobre situação de mal-estar vivenciada pelo licenciando, relacionada à valorização profissional, como cita: “A única questão que a gente fala do mal-estar talvez, pela valorização mesmo, específica da área [...] que não é tão valorizada quanto deveria”.

No que diz respeito ao questionamento sobre a relação da instituição formadora e da escola, analisa-a como muito positiva, havendo uma relação muito bem sucedida. Além disso, destaca um aproveitamento de eventos que ocorrem na escola, baseando-se numa visão mais otimista da situação, como revela: “A gente não tem assim, algo que possa citar, algo que possa melhorar, por que a relação é muito boa. Eu acho que tudo o que acontece, positivo ou negativo vem para acrescentar, vem pra gente crescer, pra gente sentar e ver o que a gente poderia fazer de melhor e nós temos um colegiado que a gente sempre teve essa troca de informações”.

Sobre a relação entre instituição formadora e escola, Pimenta e Lima (2004) esclarecem que o maior desafio das instituições formadoras consiste no intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica no sentido de que o futuro profissional consolide sua formação se compreender essa relação.

Sobre soluções para situações de mal-estar vivenciadas no seu contexto formativo, revela a utilização de interações compartilhadas entre direção, corpo docente, coordenação e alunos, como destaca: “Quando a gente encontra dificuldades, as soluções a gente encontra sempre no grupo e no conjunto [...] a gente senta, a gente fala [...] temos esse amparo, esse auxílio”.

O docente formador sente que os objetivos e expectativas que tinha no início da formação dos licenciandos foram e estão sendo alcançados no desenvolvimento de suas ações formativas quando destaca: “A maioria dos objetivos que a gente propõe no curso, eles estão sendo alcançados [...]. Uma por que a gente tem muito contato com ex-alunos [...] a gente faz

*encontros com egressos, eles vem até a instituição e a gente vê que estão bem satisfeitos. Então acho que o objetivo maior, é ver essa satisfação”.*

Ainda sobre o desenvolvimento profissional dos licenciandos ao longo do curso destaca sua percepção sobre seu amadurecimento e crescimento formativo, destacando a contribuição do estágio sobre a formação profissional, como revela: *“A gente vê assim que o aluno vai madurecendo constantemente. Ele chega aqui no primeiro período, às vezes ele não sabe direito o que ele quer ainda, mas o madurecimento que a gente vê, é quando ele inicia o estágio”.*

Revela também como caminho exigente que a formação lhes exige, principalmente quando se deparam com o estágio nas escolas, inclusive destacando a interrupção do curso, por alguns licenciandos, nesse momento de formação, citando: *“Alguns alunos, páram quando eles sentem essa dificuldade, quando eles vão à pratica, quando vêem que o estágio não é fácil, que talvez não era isso que eles imaginavam”.*

Roldão (2007) entende que a formação dos profissionais da educação requer a articulação das escolas de educação básica com as instituições de Ensino Superior, na medida em que possibilite a inserção do futuro profissional em seu futuro ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, a autora destaca (p. 40) que *“a formação inicial somente será eficaz se transformar-se em formação em imersão”*, de modo que se construam reciprocamente parcerias de formação, as quais devem gerar a transformação dos contextos de trabalho. Nesse sentido, a escola básica, é também concebida como espaço de formação profissional, ou seja, não são apenas as Instituições de Ensino Superior as responsáveis por esta formação.

#### **5.6.4 Categoria 4: Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional dos potenciais futuros professores**

No que diz respeito à quarta categoria, sobre as **perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional dos potenciais futuros professores**, o docente formador acredita no potencial dos licenciandos para inserção e continuidade na profissão docente, destacando o bom desenvolvimento pessoal e profissional de alguns, exemplificando: *“Tem uns que nem saíram e já estão encaminhando mestrado [...]. Quanto à carreira, quanto ao futuro [...] a maioria deles estão satisfeitos e vão seguir a diante, estão se dando muito bem na área”.*

Esses apontamentos estão de acordo com as afirmações dos próprios licenciandos, que em sua maioria, revelam sua motivação para o ingresso na carreira docente, conforme destacam na categoria elencada, a partir do Questionário de Formação na Licenciatura.

O estudo de Ito e Soares (2008) destaca perspectivas sobre o futuro profissional em licenciandos, os quais destacam aspectos como a valorização e a harmonia se entrelaçando com enfrentamento de desafios, estabilidade e exercício da profissão, evidenciando em comum, num futuro por vir, o exercício da profissão escolhida, o qual surge como possibilidade de realizações pessoais e profissionais.

## 5.7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES EM SEU PRIMEIRO ANO DE DOCÊNCIA

Nesta etapa das análises, apresentamos os relatos das entrevistas dos sujeitos, já como docentes, em seu primeiro ano na profissão. Foram entrevistados 5 (cinco) sujeitos após seu ingresso na docência, conforme já destacamos anteriormente o processo de escolha. Para análise das respostas das entrevistas, dos sujeitos já como docentes, utilizaremos as iniciais **S23, S28, S32, S37 e S39**, que são os sujeitos que responderam nossa correspondência por correio eletrônico, professores que haviam iniciado seu primeiro ano como docente que atenderam nossa solicitação de continuidade da pesquisa na segunda etapa com as entrevistas, em 2013.

Nessa etapa, obedecendo ao processo de categorização e análise dos dados na proposta de Bardin (2010) procuramos identificar as categorias obedecendo a relação dos grupos de questões do Questionário Formação na Licenciatura. Essa opção nos permitiu relacionar as categorias entre si nas etapas de formação docente estudadas. Dessa forma, passamos a apresentar a análise das questões das entrevistas, baseando-se nos relatos dos sujeitos que iniciaram seu primeiro ano como docentes. As categorias resultantes das análises das entrevistas ficaram assim organizadas:

Quadro 16 – Categorias resultantes das análises das entrevistas com Professores Iniciantes.

Categoria 1	Motivação de ingresso na vida docente
Categoria 2	Início da docência: contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional
Categoria 3	Mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento
Categoria 4	Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional

Fonte: o autor (2014)

Reiteramos, conforme, já descrito anteriormente sobre a sequência das análises, as quais foram definidas pela nossa opção de apresentarmos inicialmente as respostas dos licenciandos, emergidas das categorias surgidas a partir das respostas das entrevistas, seguido de complementos de nossa própria interpretação apoiada em referenciais bibliográficos.

### 5.7.1 Categoria 1: Motivação de ingresso na vida docente

Nessa categoria procuramos levantar os relatos dos sujeitos sobre a sua motivação no ingresso no mercado de trabalho, nas suas primeiras experiências como docentes. Desse modo, destacamos a primeira categoria com os relatos dos sujeitos **S23** e **S32**, sobre a **motivação para o ingresso na profissão docente à qual foi motivada desde a infância, por influência de professores**, conforme destacam: *“Desde quando eu comecei a frequentar a escola, com 7 anos de idade, que eu via as professoras ensinando, conversando com a gente [...] Eu tinha vontade de ser professora e sempre tive esse pensamento. No ensino médio que eu fui definir a área. Eu já tinha plano de um dia ser professora de universidade e o contato com a escola pública fez acelerar essa vontade” S23; Eu tive a motivação desde quando estudava, sempre gostei e me espelhei em meus professores. Quando era criança eu brincava de professora, então quando terminei o Ensino Médio não tive dúvidas em fazer licenciatura” S32.*

Embora indiquem interesses pela profissão docente, as primeiras percepções sobre o início de atuação como docentes estão relacionadas com a **diminuição da motivação inicial influenciada por conta do “choque com a realidade”**, conforme revelam nas suas falas: *“Minha motivação é menor completamente. Eu idealizava chegar em sala de aula com o conteúdo preparado, a aula preparada e os alunos quererem compartilhar desse conhecimento, quererem aprender o conteúdo e na realidade é completamente diferente” S23; “Na verdade assim [...], hoje em dia as questões sociais na verdade interferem muito na sala de aula, a vivência deles lá na rua, lá na casa acaba interferindo também. A questão da indisciplina está me assustando muito” S32; “Assim, ao mesmo tempo que você tem aquele sonho, de que você sabe que você escolheu a profissão certa, que você gosta disso, mas quando a gente sente o choque da realidade [...], se depara com aquelas questões do desinteresse, da indisciplina, a gente acaba se desmotivando [...] dá vontade de achar outro rumo na vida” S28; “No início foi difícil. Muito difícil. Você fica pensando: será que estou utilizando a metodologia certa, onde é que estou errando ou são eles (alunos) que não querem nada com nada, não estão nem aí. Então essas situações me desanimam” S39.*

Ressaltamos ainda, a partir dos relatos dos sujeitos, que os mesmos já pensaram em **mudar de profissão**, como é relatado por **S28, S32 e S37**, respectivamente: *“Já pensei em trabalhar em outra área”*; *“Sempre tive dúvidas e já pensei em trocar de área. Só que agora estou formada”*; *“A questão de optar por outra profissão eu já pensei [...] é difícil por que agora já avancei nessa profissão”*.

A falta de motivação inicial para a profissão docente é de suma importância, para Jesus (1996), sendo o principal fator de mal-estar e desejo de abandono desta atividade profissional. Ao avaliarmos os resultados dos sujeitos enquanto formandos na Licenciatura, com níveis de motivação acima da média do grupo e o contraste relatado no ingresso na docência, evidenciado nas falas dos sujeitos quando vivenciaram como docente uma realidade diferente, constatamos uma diminuição da motivação no início da docência.

O estudo de Jesus (1996) evidenciou a provável relação do mal-estar do professor, por conta do “choque com a realidade”, pode estar na base da orientação do seu projeto profissional, no sentido de ser tanto maior o desejo de abandonar a profissão docente quanto maior o grau de exaustão do professor, tendo em conta que, no período de estágio inicial de docência, ocorre frequentemente o “choque com a realidade” que origina alguma desilusão e mal-estar profissional. Segundo o autor, no início da prática profissional, são também experienciados fracassos que podem levar a que o professor percepcione o processo de ensino e aprendizagem como fonte de *stress* profissional, podendo atingir um estado de exaustão emocional que o leva a desejar abandonar a profissão docente.

Neste sentido, Esteve (1995) conceitua o termo “choque com a realidade” traduzindo o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho cotidiano na sala de aula, sendo postas em causa as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência pessoal, estando na base de um período de crise do autoconceito profissional.

Nesse sentido Jesus (2004) nos evidencia, a partir de vários estudos sobre a motivação docente, a percepção de que os professores, embora possam ter maior ou menor motivação em diferentes períodos da carreira, a fase de ingresso na profissão docente é potencialmente a mais problemática e a mais marcante no percurso profissional do professor. No que diz respeito ao período inicial de docência, complementa o autor, deve-se ter em conta que o início da prática profissional constitui uma fase de exploração do real escolar e de experimentação de papéis, o que irá ter implicações na autoavaliação da competência profissional e na avaliação de contribuição do processo formativo para o confronto com a realidade profissional.



Conforme aponta Jesus (1996), deste o confronto inicial podem resultar três configurações motivacionais: os professores indiferentes, os professores satisfeitos e os professores desiludidos. Há professores que têm conseguido corresponder às exigências da profissão docente, através do seu esforço e competências profissionais, alcançando um elevado grau de realização profissional. Nesse sentido, a certeza de ter escolhido a profissão adequada é um dos principais indicadores desta autorealização.

Quadro 157 - Respostas sínteses da categoria 1: Motivação de ingresso na vida docente

Motivação de ingresso na vida docente	
<b>Categoria 1:</b> Motivação de ingresso na vida docente.	<b>Principais indicações</b>
	- Ingresso na profissão motivado desde a infância; - Diminuição da motivação inicial influenciada por conta do choque com a realidade; - Pensamento de mudança de profissão.

Fonte: o autor (2014)

### 5.7.2 Categoria 2: Início da docência: contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional

Os depoimentos dos professores iniciantes sobre as contribuições da formação pedagógica incidem sobre as práticas **pedagógicas na licenciatura como de fundamental importância para formação ao exercício da docência**, conforme destacam: “*O estágio me ajudou muito [...]*” **S37**; “*O que eu vi na licenciatura foi essencial para minha formação*” **S23**; “*O estágio me ajudou muito. A partir daí eu tive uma experiência de como que era uma sala de aula*” **S32**. Indicam a **necessidade de maior carga horária para atender as demandas de práticas de ensino**, como destacam: “[...] *poderia ser mais aproveitado se tivesse mais carga horária nos estágios*” **S39**; “*No estágio é muito superficial e poderia ter uma carga horária maior, mais experiências em outras turmas*” **S28**.

Essas evidências também são destacadas no estudo de Jesus (1996) no qual, docentes em estágio inicial consideram o processo de formação educacional como tendo sido muito teórico e pouco útil para a prática profissional, o que para o autor, se traduz um modelo normativo de formação.

Os professores iniciantes evidenciam uma **discrepância na relação entre a teoria e a prática**. Esses apontamentos podem ser verificados nos relatos: “*Lá na faculdade a gente idealiza uma coisa, pensa de um jeito. A hora que você chega mesmo na escola e corre trabalhar é bem diferente a realidade é bem diferente [...]*” **S23**; “*Na faculdade enquanto os professores falam parece ser tudo uma maravilha [...] mas não é bem assim*” **S37**. Relatam

dificuldades, sobretudo pela **falta de experiência mediante diversidade de tarefas**, como comentam: *“A falta de experiência acaba interferindo demais também. Lá o estágio é uma coisa, a faculdade é uma coisa e a realidade é completamente diferente” S28*; *“A falta de experiência é uma coisa que senti muito por que você precisa dar conta e muitas vezes precisamos de mais tempo para aprender” S32*.

Revelam ainda o sentimento da **necessidade de adequar mais os conteúdos da licenciatura com a realidade escolar**, fato que vivenciaram na prática, como destacam: *“tem conteúdo que a gente precisa aqui, coisa básica [...] que a gente não aprendeu lá, mas que a gente vai usar aqui [...] então, talvez se eles conseguissem colocar mais isso nas matérias de metodologia e instrumentação, por exemplo, preencher o livro de chamada [...]” S28*; *“Falta mais prática para que a gente possa relacionar mais a teoria com a prática” S23*; *“Penso que falta mais prática. É muita teoria” S32*; *“Sinto dúvidas em relação às metodologias de ensino” S37*.

A respeito da discrepância entre teoria e prática, Nóvoa (2013) nos remete à reflexão sobre essa demanda, evidenciando a ausência de uma reflexão ao longo dos tempos, de modo que permitisse transformar a prática em conhecimento. Nesse sentido, a formação de professores é mais dominada por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Complementando, o autor nos remete ao desafio de inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, abandonando a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. Dessa forma, elenca possibilidades de ações na formação inicial docente: em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los.

Esse direcionamento, segundo o mesmo autor, favoreceria a formação de professores com ganhos se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa; em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, compreendendo-o em todas as suas dimensões; em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração.

Para Nóvoa (2013) nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de transposição didática, trabalhado por Yves Chevallard, para explicar a ação docente, assim como de Philippe Perrenoud sobre o conceito de transposição pragmática, para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. De forma

particular, prefere falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais; e por fim, em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. Nesse sentido, complementa (p. 230) “A inovação é um elemento central do próprio processo de formação”.

Para os sujeitos, esse contato inicial como professores foi mais difícil do que imaginavam e sentiram que as **dificuldades iniciais na docência superaram as expectativas planificadas anteriormente** conforme haviam previsto: “*A relação da teoria com a prática é bastante longe por que as expectativas que a gente cria nem sempre são a realidade*” **S28**; “*A realidade é bem diferente, tanto que eu tive que correr atrás para aprender algumas coisas bem básicas*” **S37**; “*Eu iniciei sabendo das dificuldades, mas sinceramente elas são muito maiores. Tive que correr atrás de retomar estudos para tentar lidar com algumas situações*” **S32**.

Sobre a **percepção da eficácia profissional**, explicitam o início da docência como a **fase mais difícil, exigindo uma rápida adaptação**, no sentido de enquadrando-se na profissão, conforme destacam: “*Na verdade no início quando eu fui fazer o curso não era bem aquilo que eu queria. Depois acho que se engrenou*” **S37**; “*Agora estou me sentindo mais a vontade nas minhas aulas*” **S39**; “*Entre com uma vontade muito grande, mas sabendo da realidade de escola, no início fiquei até com medo [...] No começo foi difícil, mas estou fazendo o que gosto e aos poucos estou conseguindo ter sucesso*” **S32**; “*Quando você está na licenciatura é uma coisa e na realidade é muito diferente*” **S23**.

Muitas pesquisas indicam que o início da docência é, frequentemente, um período em que o professor encontra situações inesperadas e às vezes difíceis de serem enfrentadas, mas que também é um período rico na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica. Nessa perspectiva a entrada na carreira docente, Huberman (2000) ressalta que seu início da docência é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência está relacionada com o “choque do real”, ao constatar a complexidade das situações na profissão que envolve (p. 39) “o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc”. Já, o

aspecto de descoberta traduz o entusiasmo do professor por estar em uma situação de responsabilidade.

Huberman (2000) ressalta que os dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta é que permite aguentar o aspecto da sobrevivência. O autor ressalta ainda que, em alguns casos, um dos componentes pode impor-se como dominante.

Conforme Mizukami e Nono (2006) trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

O que inicialmente era uma preocupação sobre a competência profissional, revelam que possuem **maior clareza sobre a percepção dos problemas do contexto educativo**, principalmente no cenário que reúne a desmotivação dos alunos pela aprendizagem e a indisciplina dos mesmos como um dos fatores pelo insucesso em alguns momentos de ação pedagógica, como dizem: *“Antes eu ficava muito preocupada com a minha aula, se eu estava trabalhando direito, por que eles não se interessavam e muitos não aprendiam. Agora já percebo que isso não depende somente de mim, da minha ação. Precisa que o aluno também tenha a sua contribuição” S23*; *“Eu procurei mudar e revi bastante o tipo de trabalho que eu estava fazendo para poder prosseguir” S28*; *“Hoje eu percebo que muitos problemas estão acontecendo devido a coisas que estão lá fora da escola” S39*; *“Eu até não desisti por que no que eu mudo às vezes encontro resultado em alguns alunos. Então isso não me faz desistir” S37*.

Evidenciam uma **evolução das relações interpessoais a partir do início da docência**, com observações de reações de menor abertura à interação com professores mais experientes no início do convívio, à melhor relação com o passar do tempo, conforme explicitam: *“Acredito que com os colegas a gente está interagindo melhor. Quando comecei foi mais difícil. Hoje a gente conversa, a gente troca informações, atividades [...]” S23*; *“No início foi difícil, por que parece que me viam aqui na escola como uma ameaça, coisa assim de tirar aulas e conseguir uma classificação melhor no teste seletivo. Aos poucos você vai conseguindo conquistar mais a confiança dos colegas” S39*. É perceptível a relação de **maior entrosamento quando há trabalhos em conjunto**, de forma interdisciplinar, como destaca S28 *“A interação é melhor quando gente tem alguma atividade em conjunto, principalmente”*.

Esta assunção pode estar ligada à inclinação dos novos docentes ao desenvolvimento de sua função baseada no espírito de equipe, com vistas a uma maior necessidade de envolver-se no grupo, trocando experiências, assim como denota uma maior necessidade desse tipo de convivência, haja vista sua menor experiência.

Em seus depoimentos, são unânimes em dizer sobre o **aumento da tarefa docente em relação aos desníveis de aprendizado escolar, necessidades de conhecimentos mínimos prévios dos alunos e o desinteresse para o estudo**, como fatores que interferem no trabalho pedagógico, conforme especificam: *“Os alunos estão chegando desde o início despreparados” S28; “ Há alunos que não sabem ler, nem escrever direito. Isso acaba deixando o trabalho mais difícil” S23; “Eu não me incomodo em ter que preparar aulas para fazer com que eles (alunos) acompanhem os outros, mas não estão nem aí com os estudos. Então isso dá muito trabalho” S32; “Acabo levando trabalho para casa para dar conta de recuperar alguns alunos [...] isso acaba tirando meu tempo” S37; “Se eles tivessem ao menos um pouquinho de vontade de aprender já mudaria muita coisa” S39.*

Nesse sentido, é importante salientar sobre as novas demandas oriundas do contexto social, ocasionaram como consequência, em novos desafios ao contexto educativo (ESTEVE, 2004). Para o autor, as mudanças sociais e o processo de democratização do ensino, acarretaram em novas demandas aos professores que se veem frente a um contexto mutável, exigindo-lhes constante reformulação de sua prática docente.

Os desafios contextuais da escola atualmente são diversos e diante deles, Nóvoa (2013) destaca como problema principal seria conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Segundo o autor, atualmente, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto escolar, e a escola encontra-se totalmente perdida perante esta realidade.

No estudo de Jesus (1996) verificou-se que os resultados profissionais obtidos pelo docente no processo de ensino-aprendizagem influenciam de forma significativa o seu grau de estresse profissional, no sentido de este ser tanto maior quanto mais o professor percebe fracassos na sua prática profissional. Neste sentido, a ligação entre as situações de desenvolvimento profissional e o mal-estar docente passa pelo estabelecimento de relações entre os resultados profissionais obtidos e o stress profissional.

Quadro 168 - Respostas sínteses da categoria 2

Formação na licenciatura: vivências e necessidades percebidas	
Subcategorias	Indicações
Contribuições da formação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas pedagógicas na licenciatura como de fundamental importância para formação ao exercício da docência;</li> <li>- Necessidade de maior carga horária para atender as demandas de práticas de ensino;</li> <li>- Discrepância na relação entre a teoria e a prática;</li> <li>- Necessidade de adequar mais os conteúdos da licenciatura com a realidade escolar;</li> <li>- Falta de experiência mediante diversidade de tarefas;</li> <li>- Dificuldades iniciais na docência superaram as expectativas planejadas anteriormente na licenciatura.</li> </ul>
Percepção de eficácia profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início da docência - fase mais difícil-, exigiu uma rápida adaptação;</li> <li>- Evolução das relações interpessoais a partir do início da docência;</li> <li>- Maior entrosamento interpessoal quando há trabalhos em conjunto;</li> <li>- Dificuldades em lidar com fatores que interferem no trabalho pedagógico como: aumento da tarefa docente em relação aos desníveis de aprendizado escolar, necessidades de conhecimentos mínimos e prévios dos alunos e o desinteresse para o estudo;</li> <li>- Maior clareza sobre a percepção dos problemas do contexto educativo</li> </ul>

Fonte: o autor (2014)

### 5.7.3 Categoria 3: Mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento

Esta categoria procurou reunir os achados relativos às situações de mal-estar docente relacionando as potenciais fontes, consequências e estratégias vivenciadas no início da carreira profissional dos sujeitos pesquisados. Há que salientar sobre situações vivenciadas no contexto formativo e que apresentamos nessa categoria, por estar mais relacionada ao mal-estar docente, poderiam também estar relacionadas na categoria anterior, sobre vivências no contexto educativo, mas que inserimos nesse espaço, por nossa opção e por estarem mais relacionadas à questão de potenciais fontes de mal-estar na docência. Nesse sentido, destacamos Jesus (2002) que reflete sobre as adversidades do contexto docente, às quais concorrem para gerar maior ou menor nível de estresse docente. Conforme o autor, se o professor mediante situação difícil, conseguir obter êxito na situação vivenciada, mediante o uso de recursos estratégicos, está poderá ser otimizada e vir a ser fonte de sucesso, o que significa bem-estar. Ao contrário, no caso do professor, mediante seus recursos

disponibilizados em determinada situação adversa, não obter sucesso, poderá vir a se transformar em mal-estar.

Uma das **principais fontes de mal-estar é a indisciplina dos alunos, aliada à falta de interesse dos alunos pela aprendizagem**, inclusive destacando como consequência a **existência de um clima de insegurança**, o que conduz ao sentimento de mal-estar docente vivenciado no início da docência, conforme relatam: *“A questão da indisciplina está me assustando muito [...]. O aluno está lá e sabe que vai ser aprovado” S37; “Minha maior dificuldade é lidar com a indisciplina dos alunos. A gente se sente mal por que eles chegam até a te afrontar” S23; “Daí junto com a falta de interesse vem a indisciplina [...] eles não querem aprender, começam a aterrorizar, a ameaçar vcoê, no verdadeiro sentido da palavra [...]. Os alunos não te respeitam, há muita indisciplina” S39; “Tive uma turma que eu cheguei a pedir para desistir dela na metade do ano [...]” S32.*

Para o sujeito **S28** sua afirmação deixa claro não se importar frente a necessidade de aumentar seu esforço nas suas tarefas mediante à situações que a fazem recorrer a outras metodologias, para sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Aponta de forma muito clara, sobre a falta de aprendizado, aliados ao desinteresse, como um fator de mal-estar, como relata: *“Eu não me importo em ter que aumentar meu esforço para planejar e tentar outras metodologias. Se o aluno aprender eu ficarei satisfeita [...] por que tem aquele aluno que aprende, tem aquele que não entende, mas se esforça para aprender e tem aquele que não quer aprender de jeito nenhum. Esse sim incomoda”.*

A partir desses apontamentos, podemos constatar que tais problemas estão ligados às relações com os alunos, nomeadamente à sua indisciplina e falta de motivação, aliado à falta de segurança por conta dos desvios de conduta disciplinas dos alunos. Nesse sentido, Garcia (1994) verificou que as principais preocupações dos professores no primeiro ano de serviço se centram na motivação dos alunos e na gestão do seu comportamento na sala de aula. Baseado em estudos realizados a respeito do início na profissão docente. Veenman (1988) da mesma forma indica que a disciplina aparece em primeiro lugar dentre as dificuldades indicadas por professores iniciantes. Para o autor, nem todos os professores têm esse problema com relação à disciplina, mas uma grande parcela é afetada por ele.

Ao verificarmos nos relatos que as unidades temáticas mais frequentemente referidas foram, respectivamente, as relações com os alunos, as relações com os colegas, estes dados revelam que é no âmbito relacional, nomeadamente com os alunos, que os professores em início de carreira têm mais problemas.

Os destaques de Esteve (1992) também nos dão conta de que boa parte das dificuldades dos professores em início de carreira é acrescida por que usualmente ficam com os piores horários e com as turmas mais difíceis. Além disso, o sistema de colocações obriga à deslocação do professor de escola para escola, de localidade para localidade, o que dificulta a sua inserção no meio profissional e a estabilidade da sua vida familiar e social.

Outra fonte de mal-estar citada é a **desunião de professores**: *“Eu percebi que professores da minha disciplina era cada um na sua, não existia muita cooperação, conversas entre si” S28*. O mesmo sujeito ainda destaca sua percepção sobre a concorrência que existe entre professores de mesma área, devido a seleções de docentes, como relata: *“Eu percebia que existia uma concorrência entre meus colegas e muitas vezes não eram compartilhadas algumas informações comigo [...] Dentro da escola existem algumas desavenças entre professores, embora eu não tenha problemas com outros professores, nem com a escola, no fundo acaba influenciando a gente”*.

Percebemos também nos relatos dos sujeitos o rótulo de que ainda não são capazes de exercer a docência, o que se caracteriza como **falta de confiança**, como destacam o sentimento de rejeição e pouca confiança por parte de professores mais experientes: *“Eu acho que deveria ter um pouco mais de respeito por parte de alguns professores. É uma falta de confiança que eu sinto” S37*; *“Muitas vezes pensam que você não é capaz, foi o que senti nesse início [...] é difícil mudar a cabeça das pessoas, para uma convivência melhor.” S39*; *“Encontrei apoio das pedagogas que por um lado ajudavam e por outro vigiavam, por que senti que elas mesmo tinham receio de me colocar numa sala de aula com 40 alunos, sendo uma professora recém-formada, totalmente sem experiência” S37*.

A formação docente é alvo de estudos de Mosquera e Stobäus (2006) numa perspectiva de otimizar melhores relações inter-pessoais na Educação. Os autores nos lembram que, quanto maior o número de pessoas que lidamos em determinado contexto, maior será a dificuldade. Vemos num primeiro momento, que a tarefa é muito difícil. No entanto, cremos que o ambiente escolar somente terá mudanças significativas nas questões relacionais, a partir do momento que se trabalhe numa perspectiva de melhorar e ampliar a consciência da pessoa, numa perspectiva de otimização das relações interpessoais de forma saudável, conforme nos esclarecem os autores citados.

Lembramos de que, atualmente, ser professor, envolve muito mais do que a formação sobre a prática pedagógica. Cremos que as vivências pregressas da vida pessoal também concorrem para essa constituição profissional. Para Nóvoa (2013) a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Para



o autor (p. 233) “*O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir*”.

Outra situação verificada como potencial fator de mal-estar é a **insegurança de vínculo no trabalho**, conforme destacam em relatos: “*Eu consegui pegar essas aulas de substituição por que um professor saiu de licença médica, mas quando ele voltar eu devo sair*” **S28**; “*Eu sei que no fim do ano eu fico sem emprego, então isso me preocupa [...] será que vou conseguir aulas ano que vem?*”**S32**; “*Essa é uma situação que me incomoda bastante, pois a gente não pode se planejar [...]*” **S39**; “*Esse ano sei que tenho aula, mas para o outro eu não sei*” **S23**. Esse contexto é para o professor iniciante sempre de muita preocupação, uma vez que a realidade no contexto escolar, pelo que temos evidenciado, não tem privilegiado a perspectiva de efetivação de vínculo profissional por concurso público nas escolas, de modo a acompanhar as demandas de necessidades presentes.

Para os sujeitos, a **falta de apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola**, poderia proporcionar maior eficácia profissional, conforme relatam os sujeitos que presenciaram tais situações: “*Quando entrei na escola [...], eles mal falaram comigo, entrei na sala e foi difícil, você não tem aquele suporte, nem me acompanharam*” **S37**; “*Vejo que o apoio da escola é essencial para nós que estamos iniciando*” **S32**; “*Foi bem difícil no início, tive que me virar sozinha*” **S23**. “*Tive oportunidade de trabalhar em outra escola e foi bem diferente. Lá eu tive mais apoio, não me senti sozinha*” **S28**. “*Aqui nessa escola que eu trabalho [...] sempre tive esse apoio desde o início. Mas em outra escola que também tenho aula, as coisas são bem diferentes. A gente tem que se virar como pode. Existe sempre um clima de disputa entre os professores*” **S39**; “*Só encontrei apoio de uma pessoa na escola que era minha colega na faculdade. Os demais todos te olham de uma forma diferente*” **S32**.

A respeito do apoio dos colegas professores no âmbito da docência em seu estágio inicial, Jesus (2007) evidencia esse aspecto como fundamental no início da prática profissional. Entre sugestões mais aprazíveis, para Veenman (1984) estariam: o fornecimento de informações sobre as condições de trabalho e as regras da escola; visitas à escola antes do início das aulas; reuniões com os supervisores; conferências sobre tópicos específicos; oportunidades para observar aulas de colegas, ensino em equipe, encontros e reuniões com professores mais experientes.

No mesmo sentido, Cavacco (1991) enfatiza como um dos aspectos mais referidos na literatura, o acolhimento dos novos docentes pelos outros professores da escola. Para o autor, muitos professores em início de carreira referem sentir-se melhor junto dos alunos do que dos

próprios colegas de profissão, tendo em conta a proximidade de idade. De qualquer forma, pensamos que seria mais saudável para o entrosamento entre docentes, um processo de aproximação, pelo fato de que a função docente pode render melhores resultados num plano de trabalho coletivo.

Já Nóvoa (2013), acredita que para ensinar bem não basta dominar um determinado tipo de conhecimento e não depende apenas da boa vontade de cada professor, sendo fundamental compreendê-lo na sua matriz histórica, científica e social. Para o autor, a formação de docentes deverá estar baseada em dois princípios – *reflexão* e *compreensão*, dependendo também do modo de organização das escolas. Nesse sentido, sugere que os colegas mais experientes e mais competentes devem exercer um papel de acompanhamento e de supervisão, devendo os professores reunir-se regularmente para analisar os problemas pedagógicos. Complementa ainda, que a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, sendo importante a consolidação de parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores.

Ainda podemos considerar a realidade escolar como pouco cooperativa, citando uma cultura individualista, conforme destaca Imbernón (1998), a importância de construir um contexto interativo, de valorização do trabalho dos colegas de profissão, promotor da discussão e a reflexão entre os pares. Para o autor, 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.

Os professores iniciantes citam a **falta de apoio psicológico ao professor**, como dizem: “*Os problemas acontecem e muitas vezes não temos a quem recorrer [...] isso vai acumulando [...] S28*; “*Precisaria de psicólogo para nos ajudar a saber como reagir nessas situações*” **S23**; Muitas vezes, se servem de auxílio de amigos e colegas mais próximos quando se deparam com situações mais difíceis, como exemplo, citamos: “*Busco sempre o apoio da coordenação, mas não é sempre que isso é possível*” **S39**. Essa situação é recorrente e Nunes e Teixeira (2000) já nos alertavam sobre essa carência em âmbito escolar para a necessidade de apoio psicológico aos professores.

Ainda **S23** destaca em seu depoimento a **necessidade de reconhecer a escola mais pelos seus feitos positivos**, como destaca: “*Sinto que na escola precisa ter maior reconhecimento das coisas positivas que acontecem na escola*”. Na contramão da ênfase

sobre aspectos negativos da profissão docente, Jesus (2007) nos lembra que é preciso saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional. Para o autor, é importante que as pesquisas e os meios de comunicação, busquem fornecer uma perspectiva mais otimista, conduzindo os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso.

Creemos que a imagem do professor no Brasil, ainda não reflete seu verdadeiro *status*, se considerado sua relevância social. Jesus (1998) cita a representação da imagem do professor sendo mais enfatizada pelos seus fatos negativos (quando existentes), do que pelas várias situações positivas da profissão.

Como consequência do mal-estar evidenciado no contexto da docência, citam o **sentimento de frustração**, como relatam: *“Eu me frustrava por que não estava conseguindo passar o conteúdo devido à indisciplina. Eu vinha pra casa mal, me planejava bastante, às vezes tinha bom resultado, mas na maioria das vezes a gente só se frustra” S28*; *“[...] a indisciplina dos alunos, a falta de interesse deles é muito grande [...] Me sinto frustrada com situações de desrespeito dos alunos” S37*; *“Na verdade a questão da falta de interesse e indisciplina dos alunos me deixa muito frustrada por não ter esse retorno de aprendizagem” S39*; *“[...] Então você sai da sala de aula frustrada, por que você vem com intuito de ensinar e eles aprenderem [...] não te dão resposta nenhuma. Isso é uma coisa que vai prejudicando a gente mesmo” S32*.

Ainda citam o **estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho** como fonte de mal-estar: *“Eu me sobrecarrego bastante fazendo planejamento, mas não tem como fazer o aluno aprender se ele não quer. Então isso é muito desgastante” S28*; *“É difícil você se empenhar e não ver resultado que a gente espera [...] além do mais existe a situação de você ter que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo” S37*; *“Eu levo trabalho para casa para dar conta de tudo. No final do bimestre então nem se fala, é uma correria” S23*.

Ressaltamos as evidências citadas pelos docentes destacando que cada pessoa atribui um valor diferente ao sucesso em cada empreendimento da sua vida. Nos casos específicos evidenciados pelos docentes, se a competência avaliada é inferior à desejada, pode ser que tenha consequências negativas sobre seu processo de formação docente. Neste sentido, recorremos a Erthal (1986) que nos retrata sobre a história pessoal de êxitos e fracassos como determinante no processo de elaboração da autoestima da pessoa. Segundo o autor, os sentimentos de êxito e fracasso são de enorme importância, pois estão intimamente relacionados com o nível de aspirações do indivíduo. Ressaltamos a importância refletir sobre

a os fatores de mal-estar docente, na perspectiva de encontrar soluções para este problema, pois segundo Jesus (2007) a ênfase colocada sobre esse fenômeno e os seus fatores, pode conduzir a generalização, entre os próprios professores, como estado de normalidade, acentuando-se aspectos negativos da profissão, dificultando a percepção dos aspectos positivos desta atividade profissional.

Outra consequência relatada foi o **sentimento de medo**, conforme explicita **S23**: *“Tem turma que eu já, quase não consigo nem entrar, por que aí vem o medo”*. Além disso, achamos evidências que comprometem a saúde dos professores, conforme declaram: *“A indisciplina dos alunos é coisa que prejudica muito a aprendizagem e principalmente a minha saúde” S39*; *“Eu sinto que minha saúde está sendo afetada devido a esses problemas” S23*; *“Eu já tive que procurar tratamento para minha saúde” S28*.

Sobre essas e outras situações vivenciadas pelos docentes iniciantes, recorremos a Esteve (1995), no qual classifica o estresse como um dos elementos indicadores de mal-estar docente, sendo suas repercussões incidentes sobre a personalidade do professor, integrando-se aos conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose e depressão. De acordo com o autor, os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos profissionais.

Sobre as estratégias para fazer frente aos problemas do contexto escolar, no plano coletivo, citam a **estratégias de trabalho coletivo**, na opinião de **S23** e **S28**, pode ser um meio para o enfrentamento das situações de mal-estar, como destaca: *“É, na verdade o conjunto ajuda, todos trabalhando juntos ajuda [...]. Não por falta de empenho de alguém, mas pelo próprio sistema”*; *“Quando o trabalho ocorre no coletivo e há a contribuição de todos é diferente, as coisas acontecem” S28*.

Nas tentativas de superar as dificuldades encontradas no contexto da docência, ainda revelam **tentativas de planificar de forma mais detalhada seu planejamento de aula** e a própria **busca por estudos específicos**, o que muitas vezes é causa de decepção por não ver o resultado esperado, devido a realidade encontrada ser diferente, como citam: *“Quando comecei, eu tinha a preocupação de ser tudo perfeito, de acontecer tudo certo, então, além de preparar a aula, eu estudava ela várias vezes” S28*; *“Eu procuro estudar mais, me aprofundar” S37*; *“Uma saída que encontro é o estudo, me aprofundando e conhecendo melhor [...] S39”*. *“Eu procuro estudar mais sobre as situações que não consigo sucesso” S23*.

Ressaltamos que o docente ao planificar seu planejamento de forma mais minuciosa, pode não encontrar resultado positivo mediante seus objetivos, devido às questões que, muitas vezes, fogem da expectativa inicialmente traçada, podendo ser causa de mal-estar. Jesus (2007) nos lembra da necessidade de formação para a prática diária e gestão do imprevisível na sala de aula. Para o autor, outro aspecto a ser considerado é que a formação deve ir ao encontro das necessidades dos professores, no sentido de torná-la mais participativa e de contribuir para a sua aprendizagem. Segundo essa concepção, reitera Jesus, a formação deve centrar-se nos problemas reais dos professores, pois a espinha dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem de ser a sua própria prática diária nas escolas.

Sobre o processo de formação continuada, lembramos que essas planificações devem receber apoio no sentido de fomentar o desenvolvimento de ações num plano coletivo. Contudo, há que ressaltar também a importância da iniciativa do próprio docente sobre seu desenvolvimento profissional.

Quadro 179 - Síntese das respostas da categoria 3

<b>Mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicações</b>
Potenciais fatores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indisciplina dos alunos;</li> <li>- Falta de interesse dos alunos pela aprendizagem;</li> <li>- Existência de um clima de insegurança nos docentes;</li> <li>- Desunião de professores;</li> <li>- Insegurança de vínculo no trabalho;</li> <li>- Falta de confiança no seu trabalho;</li> <li>- Falta de apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola;</li> <li>- Necessidade de reconhecer a escola mais pelos seus feitos positivos;</li> <li>- Falta de apoio psicológico aos docentes.</li> </ul>
Consequências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento de frustração;</li> <li>- Estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho;</li> <li>- Sentimento de medo.</li> </ul>
Estratégias de enfrentamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de trabalho coletivo;</li> <li>- Tentativas de planificar de forma mais detalhada seu planejamento de aula;</li> <li>- Busca por estudos específicos.</li> </ul>

Fonte: o autor (2014)

#### **5.7.4 Categoria 4: Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional**

Nessa categoria apresentamos as perspectivas dos sujeitos docentes visualizadas para o seu futuro na profissão em torno da realização e desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Embora tenhamos percebido em seus relatos indicativos de ruptura com a

continuidade na profissão docente, temos evidências indicativas sobre o **desejo manifesto de interesse sobre a continuidade na profissão e experimentação para melhor adaptação**, conforme evidenciam: *“Tenho interesse em me especializar principalmente com a Educação Especial” S23; “Tenho vontade em continuar na docência [...] tenho dúvidas somente de que faixa etária eu prefiro” S28; “Não me decidi bem certo sobre que turmas “pegar”. Quero ainda fazer mais experiências com outras turmas para ir me descobrindo” S32.*

Esses apontamentos sobre a continuidade na profissão são realçados quando destacam em seus depoimentos, indicações de motivação na profissão docente, quando explicitam o empenho dedicado à formação no momento atual, como melhor do que antes (formação na licenciatura) e na motivação de sequência com estudos de especializações, conforme verificamos em seus depoimentos: *“Estou sempre procurando me atualizar, estou estudando [...] Hoje sou mais empenhada do que antes” S28; “Pretendo continuar, fazer uma pós-graduação. Nunca pensei em desistir da área, de ser professora” S23; “Tenho interesse em me aprofundar na minha formação, me especializar e buscar um curso de mestrado, doutorado” S32.*

Sobre a continuidade na profissão, parece ser primordial a **necessidade de estabilidade profissional** como objetivo para crescimento tanto no plano pessoal como no profissional, no sentido de possibilitar a realização de seus sonhos, conforme destacam: *“Eu vejo meu futuro profissional de forma positiva. No entanto, a estabilidade vai me dar mais tranquilidade para eu conseguir realizar meus objetivos [...]” S37; “Se nos próximos anos se não conseguir ter estabilidade no trabalho, é difícil continuar nessa profissão” S39; “[...] quero conseguir passar num concurso para poder conseguir me planejar melhor, com mais tranquilidade [...] É uma segurança [...]” S28; “Estou me preparando para passar num concurso. Por enquanto não tenho segurança de trabalho [...] isso dificulta quando você quer adquirir alguma coisa [...]” S32; “Meu desejo agora é passar num concurso público, por que eu ainda sou contratada [...] também quero buscar um mestrado e o doutorado para atuar em outros níveis de ensino” S23.*

Tão importante para o processo de desenvolvimento profissional e seu sucesso, para Formosinho (2009) é a escolha da profissão. Ao visualizarmos em sentido longitudinal dessa evolução, podemos destacar sua aderência construída a partir da fase pregressa em suas diversas vivências pessoais, formativas, assim como as profissionais, já na prática da atividade docente.

Nessa categoria, os docentes destacam as adversidades encontradas no contexto escolar e a instabilidade na profissão como demandas a serem superadas e almejam na

situação atual, sua necessária ascensão a um patamar de maior valorização social e perspectivas de aprimoramento de suas formações. Sobre a instabilidade profissional, observamos que o professor iniciante que não possui cargo estável, além de enfrentar todas as dificuldades que caracterizam o período inicial da docência, ainda precisa se preocupar com a instabilidade empregatícia e com a falta de continuidade no trabalho. Essa evidência constatada sugere o vínculo estável como elemento necessário para que o docente possa se reconhecer-se como profissional.

Nóvoa (2002) assinala que os professores atualmente vivem um grande momento de instabilidade profissional, convivendo com tensões ao lidarem com realidades locais e situações marcadas pelo fenômeno da exclusão, da agressividade e de conflito social. Conforme o autor, os professores vêm sendo tratados pela sociedade como profissionais de questionável qualidade, carregando o fardo de uma sociedade injusta, desigual. Aliado à precariedade material e humana das escolas e da sua própria qualificação enquanto docente, o profissional não mais recebe o respeito de outrora, passando a receber salários inferiores a outras categorias profissionais e se submetendo a jornadas de trabalho incompatível com as necessidades de aperfeiçoamento constante. Os problemas enfrentados pelo professor diante de uma realidade adversa, ao fazer cair por terra os ideais que nutriam em relação à profissão, aumentam ainda mais o investimento afetivo e cognitivo exigido no cotidiano de trabalho, agravando o seu sofrimento.

Essas constatações para Nóvoa (2002) reafirmam a situação de instabilidade do papel social, a crise de identidade, repercutindo inclusive na sua autoestima, fazendo com que o professor não encontre espaço de interação entre as dimensões profissionais e pessoais, fatores que dão sentido à sua atuação.

Na concepção do autor, a desvalorização progressiva atinge o docente como pessoa, e a própria formação não ajuda muito nesse sentido, na medida em que “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (p.24). Ao enfatizar a inter-relação entre a pessoa do professor e a profissão docente, o autor destaca a formação do profissional como ser humano, em suas múltiplas dimensões. A valorização do professor nesse sentido, passa pela valorização pessoal e recuperação do seu papel social e da sua autonomia.

Quadro 20 - Síntese das respostas da categoria 4

<b>Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional</b>	<b>Indicações</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desejo manifesto de interesse sobre a continuidade na profissão;</li> <li>- Experimentação para melhor adaptação;</li> <li>- Ampliação de suas formações em sentido continuado;</li> <li>- Necessidade de estabilidade profissional;</li> </ul>

Fonte: o autor (2014)

Tendo como embasamento os dados levantados das respostas dos sujeitos, licenciandos, professor formador e docentes em estágio inicial, conforme explicitado anteriormente nas análises, buscamos de Jesus (1996) seu estudo sobre as implicações motivacionais da formação educacional de professores onde o autor distingue quatro percursos motivacionais durante o estágio pedagógico, tendo em conta o projeto profissional inicial e as experiências profissionais. Assim, elaboramos uma adaptação para nosso estudo, o qual nos mostrou evidências muito convincentes sobre o processo de formação na Licenciatura, a transição para a vida docente e as possíveis consequências de mal/bem-estar docente para a carreira, conforme indicamos no quadro 21.

Se, na formação acadêmica, o potencial professor se apresenta desmotivado, com baixa autoimagem e autoestima, vivenciando situações de mal-estar no contexto formativo para exercer a profissão docente, não desejando ser professor, e se, na sua transição para vida docente vivenciar situações de má adaptação, insucessos, falta de apoio pedagógico e perceber falta de competência para lidar com estas situações, poderá continuar em situação de mal-estar na profissão docente. No entanto, se experienciar, sobretudo, boa adaptação, sucessos profissionais, apoio pedagógico e percepção de competência profissional, pode desenvolver uma maior motivação e sentimento de bem-estar para a profissão docente.

Por outro lado, o potencial professor pode, inicialmente, apresentar-se motivado, com autoimagem e autoestima positiva, vivenciando perspectivas de bem-estar para a profissão docente e, na transição para vida docente, obtiver boa adaptação, apoio pedagógico, vivenciar situações de sucessos e percepção de competência profissional em suas experiências iniciais, como consequência para carreira, poderá continuar motivado em vivência de bem-estar na vida profissional. No entanto, se vivenciar, sobretudo, má adaptação, insucessos e falta de apoio pedagógico para a profissão, pode ficar desmotivado, com baixa autoimagem e autoestima desejando abandonar a profissão docente, o que se traduz uma situação de mal-estar, podendo incidir, como consequência, para o resto da carreira docente. A seguir, o Quadro 21, procura sintetizar melhor as situações descritas.



Quadro 21 - Desenvolvimento de bem/mal-estar previstos nos professores em fase de socialização profissional decorrentes do processo de formação inicial em nível acadêmico e início da docência

FORMAÇÃO NA LICENCIATURA	INÍCIO DA DOCÊNCIA	CONSEQUÊNCIA NA VIDA DOCENTE
Desmotivados AI e AE negativa/irreal Elementos de Mal-estar discente	Má adaptação/ Insucessos/ Falta de apoio	Mal-estar docente
Desmotivados AI e AE negativa/irreal Elementos de Mal-estar discente	Boa adaptação/ Sucessos/ Apoio pedagógico	Bem-estar docente
Motivados AI e AE positiva/real Elementos de Bem-estar discente	Boa adaptação/ Sucessos/ Apoio docente	Bem-estar docente
Motivados AI e AE positiva/real Elementos de Bem-estar discente	Má adaptação/ Insucessos/ Falta de apoio	Mal-estar docente

Fonte: o autor (2014), adaptado de Jesus (1996)

## 5.8 AVALIAÇÃO LONGITUDINAL POR SUJEITO

Para efeitos de avaliação sobre o desenvolvimento longitudinal dos participantes do estudo, optamos por apresentar de forma individualizada seus resultados apontados nos diversos instrumentos utilizados para o estudo. Sobre os resultados apresentados nos instrumentos quantitativos, os rerepresentamos no quadro 21, para efeitos de análise no plano individual.

Quanto às informações oriundas dos instrumentos qualitativos, as mesmas emergiram segundo os posicionamentos de cada sujeito a partir do processo de categorização, já descrita na análise do Questionário Formação na Licenciatura e das Entrevistas e inseridos de forma avaliativa nessa parte do estudo, para efeitos de complementação da avaliação em sentido longitudinal do desenvolvimento dos sujeitos na transição da Licenciatura para o início da docência. Para tanto, estarão sendo apresentados na ordem seguinte: 1º. Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983); 2º. Instrumento DASS-21 (Depressão, Ansiedade e Estresse); 3º. Questionário de Avaliação da Motivação Inicial Docente (JESUS, 1996); 4º. Questionário Formação na Licenciatura, todos respondidos na fase de formação

docente na licenciatura; e 5°. Entrevistas dos professores em estágio inicial, a partir de seu início de docência.

Lembramos que, nessa fase, optamos por apresentar os resultados dos diversos instrumentos em sentido longitudinal, não acrescidos de análise e complementos de referenciais teóricos, haja vista, termos desenvolvidos os mesmos nas análises anteriores.

Quadro 22 - Resultados individuais dos sujeitos nos instrumentos quantitativos

Sujeitos	Quest. AIAE	DASS-21			Quest. Motivação Inicial			
		Depressão	Ansiedade	Estresse	Mot. Inicial	Modelo Formação Educacional	Resultados Profissionais	Apoio no Estágio
S23	194	1	1	2	23	77	34	68
S28	184	1	1	2	35	62	33	68
S32	184	1	3	8	28	58	34	59
S37	167	3	3	4	27	59	35	58
S39	151	2	4	7	24	55	30	41
	Média dos sujeitos: 176; Média do grupo 178	(0 - 3) Classif. Nível normal	(0 - 4) Classif. Nível normal	(0 - 7) Classif. Nível normal	Média dos sujeitos: 27,4; Média do grupo 26.75	Média dos sujeitos: 62,2 Média do grupo: 43.086	Média dos sujeitos: 33,2; Média do grupo: 26.94	Média dos sujeitos: 58,8; Média do grupo: 54.17

Fonte: o autor 2014

### 5.8.1 Sujeito 23

Na avaliação de S23 sobre o questionário de Auto-imagem e Autoestima, apresentou a pontuação de 194, indicando estar sua autoimagem e autoestima muito elevada no período final de sua formação, com base na média do instrumento (150 pontos).

Quanto à avaliação dos resultados do questionário DASS-21, S23 apresentou índices normais em todas as variáveis, sendo resultado 1 para depressão (escala 0 - 4); resultado 1 para ansiedade (escala de 0 - 3); e resultado 2 para estresse (escala 0 - 7).

No que diz respeito ao instrumento sobre a avaliação da motivação inicial para a profissão docente, S23 apresentou índice de 33 pontos na variável sobre Motivação Inicial (média do grupo 26.75); sobre o Modelo de Formação Educacional obteve 77 pontos (média do grupo 43.08), em relação aos Resultados Profissionais apresentou 43 pontos (média 26.94) e sobre o Apoio no Estágio obteve 68 de pontuação (média do grupo 54.17). Esses resultados indicam que S23 encontrava-se com nível elevado de motivação para profissão docente.

No que diz respeito ao Questionário Formação na Licenciatura, **S23**, atribui como motivação que a levou a escolher o curso de Licenciatura, a influência familiar: *“Tenho uma pessoa da família atuando na profissão”*. Para o sujeito, essa vivência a levou a gostar da área e dessa forma buscou o curso para sua realização profissional.

Na segunda categoria que buscou levantar as vivências de formação na Licenciatura, em seu relato fica muito definido que sua opção foi movida por um sentimento de vocação. Para o sujeito licenciando, as experiências de confronto com situações reais da escola lhe permitiram realizar uma autoavaliação sobre sua competência para ser professor, pois declara amor à sua profissão: *“[...] amo dar alas”*. Embora incline-se de forma motivada à docência, percebemos em seu relato a sua verificação de discrepância em relação a teoria e a prática docente, quando destaca: *“A Licenciatura te ensina o básico, mas na realidade você aprende que há muitas diferenças”*.

É muito presente sua autoavaliação sobre seu empenho em atividades de seu estágio nas escolas, assim como, necessidades formativas. Isso fica evidente quando revela maior responsabilidade sobre sua profissão após suas experiências com a escola: *“Depois do estágio aprendi a dar mais valor à profissão e comecei a buscar mais conhecimento”*.

Sobre as situações de mal-estar vivenciadas em sua formação e necessidades percebidas no contexto formativo, S23 apresenta apenas dificuldades contextuais na relação com alguns alunos. Nesses situações procura desenvolver estratégias conversando de forma individual com os alunos: *“Tive dificuldades que foram sanadas com diálogo individual com o aluno”*.

As suas perspectivas de realização pessoal e profissional, elencadas nessa categoria, retratam a visualização de um futuro profissional com boa atuação e a busca pelo equilíbrio nessa profissão para que sua vida pessoal receba os ganhos de uma vida profissional bem estruturada: *“Quero ser um profissional bem estruturado para que minha vida pessoal seja mais tranquila”*. O sujeito ainda revela a necessidade de desenvolvimento de formação, como estudo de casos específicos e como resolvê-los, para que seu exercício profissional possa desenvolver-se frente a situações difíceis da profissão: *“Poderia desenvolver aulas práticas com vivências reais de uma sala de aula”*.

Sobre a Entrevista como Docente, já apresentamos seus resultados divididos em categorias sobre o conjunto de respostas dos sujeitos. De forma individual, **S23** na categoria sobre ‘Motivação de ingresso na licenciatura’, em seu relato, é notório perceber sua vocação para docência. Isso fica evidente quando afirma sua motivação para docência, desde sua infância, como afirma: *“Desde quando eu comecei a frequentar a escola, com 7 anos de*

*idade, que eu via as professoras ensinando, conversando com a gente [...] Eu tinha vontade de ser professora e sempre tive esse pensamento*". No entanto, o contato com a Educação Básica e as vivências da realidade escolar, o choque com a realidade a fez desmotivar-se no seu início da docência e a continuidade nesse nível de ensino, como comenta: *"Minha motivação é menor, menor completamente [...]"*.

Em relação à categoria que procura retratar o início da docência, sobre as contribuições da formação pedagógica, **S23** afirma a importância das práticas pedagógicas na licenciatura para o exercício da docência, no entanto, deixa evidente em seu depoimento a discrepância existente entre a teoria e a prática na escola, evidenciando a necessidade de aumentar as atividades práticas na formação e alinhar mais os conteúdos da formação pedagógica com a realidade escolar, conforme verificamos em suas palavras: *"Falta mais prática para que a gente possa relacionar mais a teoria com a prática [...] você chega aqui em sala de aula e coloca em prática é muito diferente"*.

Sobre sua percepção de eficácia profissional, primeiramente, cita tentativas de planificar de forma detalhada seu planejamento de aula, o que muitas vezes a decepcionava, devido a realidade encontrada ser diferente, como cita: *"No começo, eu tinha a preocupação de ser tudo perfeito, de acontecer tudo certo [...]. então, além de preparar a aula, estudava ela várias vezes"*. Contudo, revela possuir maior clareza sobre os problemas do contexto educativo, principalmente no cenário que registra baixos níveis de motivação para aprendizagem e a indisciplina, como relata: *"Agora eu já percebo que não depende somente de mim, da minha ação. Precisa que o aluno também tenha sua preocupação"*. Embora essa percepção denote um avanço na sua socialização profissional, deixa claro em seu depoimento que o aumento da tarefa docente, principalmente em relação aos desníveis de aprendizagem e a falta de conhecimentos prévios dos alunos, são fatores que interferem no trabalho pedagógico, com cita: *"Há alunos que não sabem ler, nem escrever direito. Isso acaba deixando o trabalho mais difícil"*.

Para **S23**, a interação interpessoal no âmbito do trabalho docente, tem significado importante e fica evidente a evolução dessas relações, citado como desafio difícil de enfrentar no início da docência, conforme destaca: *"Acredito que com os colegas a gente está interagindo melhor. Quando comecei foi mais difícil. Hoje a gente conversa, a gente troca informações, atividades [...]"*.

No que diz respeito à terceira categoria, sobre o mal-estar no contexto educativo, cita como principal fonte, a indisciplina dos alunos, inclusive destacando que vivencia de um clima de insegurança, como diz: *"Minha maior dificuldade é lidar com a indisciplina dos*

*alunos. A gente se sente mal por que eles chegam até a te afrontar*". Ainda como fonte de mal-estar revela a insegurança de vínculo no trabalho, conforme relata: *"Esse ano sei que tenho aula, mas para o outro eu não sei"*.

A falta de apoio pedagógico é algo evidenciado em seu depoimento, como um fator que poderia proporcionar maior segurança no contexto educativo, como revela: *"Foi bem difícil no início, tive que me virar sozinha"*. Da mesma forma evidencia a carência de apoio psicológico: *"Precisaria de psicólogo para nos ajudar a saber como reagir [...]"*.

Importante destaque de **S23** sobre sua percepção sobre a necessidade de se reconhecer mais a escola pelos seus feitos positivos, como relata: *"Sinto que na escola precisa ter maior reconhecimento das coisas positivas [...]"*.

No que diz respeito às consequências das situações de mal-estar vivenciadas, **S23** relata situações de estresse elevado, provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho, conforme explicita: *"Eu levo trabalho para casa para dar conta de tudo. No final do bimestre então nem se fala, é uma correria"*. Além disso, destaca o sentimento de medo em seu depoimento: *"Tem uma turma que eu já não consigo nem entrar, por que aí vem o medo"*. **S23** ainda destaca que essas situações de mal-estar estão abalando a sua saúde como consequência: *"Eu sinto que minha saúde está sendo afetada devido a esses problemas"*.

Como estratégia de enfrentamento dessas situações, revela a possibilidade de sucesso no trabalho quando desenvolvido coletivamente, como destaca: *"[...] na verdade o conjunto ajuda, todos trabalhando juntos ajuda [...]"*. De modo particular, procura aprofundar estudos específicos mediante a presença de dificuldades, como diz: *"Eu procuro estudar mais sobre as situações que não consigo sucesso"*.

Sobre suas perspectivas de realização pessoal e profissional reporta sobre sua motivação em procurar especializar-se na educação especial, conforme evidencia: *"Tenho interesse em me especializar principalmente em educação especial"*. Destaca-se seu empenho pela busca de atualizações e reorganização de sua dedicação, agora como docente, maior do que antes na Licenciatura: *"[...] Hoje sou mais empenhada do que antes"*. Ainda, relata a importância de conquistar a estabilidade profissional, o que a possibilitaria a realização de conquistas no plano pessoal e profissional: *"Meu desejo agora é passar num concurso público, por que eu ainda sou contratada"*. Pretende como destacamos anteriormente, alcançar outros níveis de especializações, buscando o mestrado e doutorado para atuar no Ensino Superior, como explicita: *"[...] também quero buscar um mestrado e até doutorado para atuar em outro nível de ensino"*.

### 5.8.2 Sujeito S28

Para o sujeito **S28**, o resultado da pontuação sobre autoimagem e autoestima foi de 184 pontos, apresentando assim um nível positivo nessa variável. Quanto ao Questionário DASS-21, apresentou níveis normais para as variáveis de depressão, ansiedade e estresse. No questionário Motivação Inicial, apresentou a pontuação acima da média do instrumento e do próprio grupo avaliado. Em relação ao modelo de formação educacional, sua pontuação foi de 62, equivalendo a média dos sujeitos e acima da média do grupo total de licenciandos. Para variável de resultados profissionais, da mesma forma, apresentou média 33, equivalente à dos sujeitos e maior em relação ao grupo de licenciandos. No que diz respeito ao apoio no estágio, com 68 pontos, teve sua pontuação acima da média dos sujeitos e do grupo todo de licenciandos. Esses dados representam uma motivação para o início da docência.

Quanto à avaliação do Questionário Formação na Licenciatura **S28**, destaca a influência da família na escolha profissional: *“Tenho uma irmã que faz Pedagogia”*. Na formação na Licenciatura, sobre suas vivências no estágio, relata que as mesmas lhe permitiram confrontar-se com situações reais da profissão, sendo muito positiva à sua formação.

Percebe a existência de uma realidade diferente na escola em relação à formação docente, embora destaque suas vivências no estágio como importantes em seu processo formativo, destacando maior percepção sobre aspectos necessários à formação docente: *“O estágio nos mostrou que cada aluno carrega consigo peculiaridades e nossos professores, vêem esses alunos como um padrão”*. O período de formação acadêmica é considerado como de importância na sua formação, no sentido de poder vivenciar situações concretas do contexto escolar: *“O estágio nos permitiu vivenciar a realidade das escolas”*. Contudo, revela a existência de alguns entraves na valorização do seu curso nas escolas. Para o sujeito sua área deveria ser mais valorizada socialmente.

Mediante situações adversas em seu estágio, procurou diversificar estratégias. Para tanto o sujeito buscou soluções nos estudos sobre as situações que se apresentaram: *“Procuro sempre estar me atualizando”*. Isso fica mais evidente quando destaca sobre suas perspectivas profissionais e de desenvolvimento pessoal e profissional, sua busca por mais qualificação: *[“...] quero sempre estar me atualizando e dando o melhor de mim”*.

Para o sujeito **S28**, uma evidência levantada em suas vivências de estágios, foi da falta de maior valorização aos professores pela sociedade. Para ele, uma das formas de obter maior reconhecimento social seria: *“Valorizando mais o professor, pois infelizmente essa profissão*

*está muito desvalorizada*”. Além disso, percebe a existência de pouca motivação para cursar a Licenciatura, o que em seu modo de ver poderia ser implementados algumas mudanças em favor de uma maior motivação para que essa profissão seja mais atraente: *“Acredito que alterações no sistema escolar deveriam acontecer para um maior interesse dos alunos nos cursos de Licenciatura”*.

Em relação à Entrevista, já como docente, **S28** na categoria que diz respeito à motivação de ingresso na vida docente, é perceptível a diminuição de sua motivação para docência, devido ao choque com a realidade: *“[...] ao mesmo tempo em que você tem aquele sonho, de que escolheu a profissão certa [...] se depara com aquelas questões de desinteresse, da indisciplina, a gente acaba se desmotivando [...] dá vontade de achar outro rumo na vida”*.

Quanto à categoria que procura retratar o seu início de docência, sobre as contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional, **S28** destaca as atividades de estágio com desenvolvimento a quem daquilo que poderia ser conduzido, enfatizando a necessidade de aumento de carga horária: *“No estágio é muito superficial e poderia ter uma carga horária maior, mais experiências em outras turmas”*. Relata a falta de experiência e a discrepância entre teoria e a prática como dificuldades enfrentadas mediante a diversidade de tarefas: *“A falta de experiência acaba interferindo demais. Lá na faculdade é uma coisa e a realidade é completamente diferente”*. Revela a aquisição de maior clareza sobre a percepção dos problemas do contexto educativo, o que a levou a refletir e mudar seu trabalho docente: *“Eu procurei mudar e revi bastante o tipo de trabalho que eu estava fazendo para poder prosseguir”*. Da mesma forma, destaca em seu depoimento uma melhor relação nos trabalhos em grupos: *“A interação é melhor quando há trabalhos em conjunto [...]”*. Como dificuldades no trabalho docente em relação aos alunos, afirma o aumento da tarefa docente por conta dos desníveis de aprendizado dos alunos: *“Os alunos estão chegando desde o início despreparados”*.

Em relação à categoria sobre o mal-estar no contexto a docência, em relação às potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento, **S28** destaca a falta de motivação de discentes para o estudo tem casado sentimento de mal-estar: *“[...] tem aquele aluno que aprende, tem aquele que não entende, mas se esforça para aprender e tem aquele que não quer aprender de jeito nenhum. Esse sim incomoda”*. Além dessa fonte de mal-estar, **S28** cita a desunião dos professores: *“Eu percebi que professores da minha disciplina era cada um na sua [...] dentro da escola existem algumas desavenças entre professores [...] no fundo acaba influenciando a gente”*. Outra situação que **S28** evidenciou foi a insegurança de

vínculo no trabalho, já que possui contrato temporário: *“Eu sei que no fim do ano eu fico sem emprego, então isso incomoda”*. Ainda no plano sobre situações de mal-estar, S28 destaca a falta de apoio pedagógico e psicológico no seu início de docência: *“No início foi difícil, tive que me virar sozinha [...] os problemas acontecem e muitas vezes não temos a quem recorrer [...] isso vai acumulando”*.

Como consequência das situações de mal-estar vivenciadas, S28 cita o sentimento de frustração por não ver resultados satisfatórios no em seu fazer docente: *“Eu me frustrava por que não conseguia passar o conteúdo devido à indisciplina. Eu vinha para casa mal”*. Da mesma forma, o sentimento de sofrimento é evidenciado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho: *“Eu me sobrecarrego bastante fazendo planejamento, mas não tem como fazer o aluno aprender se ele não quer. Então, isso é muito desgastante”*. Pode-se perceber sinais refletidos dessas situações na saúde de S28, conforme seu relato: *“Tive que procurar tratamento para minha saúde”*.

Sobre as estratégias utilizadas por S28 frente aos problemas enfrentados, cita resultados favoráveis quando desenvolvido o trabalho no plano coletivo: *“Quando o trabalho ocorre no coletivo e há a contribuição de todos é diferente, as coisas acontecem”*. Essas alternativas se juntam à estratégia de buscar aprofundar estudos em seus planejamentos, aumentando seu preparo para sua atuação docente: *“[...] Além de preparar a aula, eu estudava ela várias vezes”*.

Na categoria que buscou abordar as perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional, S28 revela-se motivada para continuar exercendo sua profissão, deixando claro que ainda avalia os níveis em que se adapta melhor: *“Tenho vontade em continuar na docência [...] tenho dúvidas somente de que faixa etária eu prefiro”*. Ainda destaca o desejo de buscar maior segurança com a estabilidade profissional: *“Quero conseguir passar num concurso para poder me planejar melhor, com mais tranquilidade”*.

### 5.8.3 Sujeito S32

Para S32 no que diz respeito ao Questionário de Autoimagem e Autoestima, seu resultado (194) ficou acima da média do grupo e dos próprios sujeitos avaliados no sentido longitudinal, condizendo com uma autoimagem e autoestima positiva. Em relação às medidas do Questionário DASS-21, nas variáveis de Depressão, Ansiedade e Estresse, obteve a pontuação que indica classificação em situação de normalidade. Na avaliação do Questionário de Motivação Inicial, na variável de Motivação Inicial, sua pontuação foi de 28 pontos, acima



da média do grupo total de licenciandos e dos sujeitos participantes também da segunda etapa do estudo, demonstrando um resultado de motivação inicial positiva para docência. Na variável Modelo de Formação Educacional, apresentou resultado de 58 pontos, abaixo da média dos sujeitos e acima da média do grupo total de licenciandos, demonstrando a vivência boa repercussão sobre o modelo e estratégias de formação para docência. Para a variável Resultados Profissionais, apresentou resultado de 34 pontos, acima das médias do grupo todo e dos sujeitos avaliados longitudinalmente, demonstrando que **S32**, obteve sucessos no desenvolvimento de competências profissionais em saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula, assim como, de qualidades pessoais para ser professor mediante situações vivenciadas na sua formação na Licenciatura. Quanto à variável Apoio no Estágio, **S32** apresentou pontuação de 59 pontos, acima das médias dos sujeitos e do grupo total de licenciandos, indicando positivamente as ações de apoio recebido em sua prática de estágio na Licenciatura.

Em relação ao Questionário Formação na Licenciatura, **S32** identifica-se com a profissão docente e teve sua influência pelo incentivo dos pais. Na formação na Licenciatura evidencia suas vivências de forma muito positiva, revelando a necessidade de haver mais práticas: *“As aulas práticas ensinam mais e tem maior contribuição para o estágio”*. Destaca suas atividades no estágio como importantes, sendo que pode confrontar-se com a realidade da escola. Mesmo reconhecendo a importância do seu estágio para seu desenvolvimento profissional, relata dificuldades na relação da teoria com a prática: *“Tentei realizar regência no estágio nos anos iniciais e não consegui relacionar a teoria com a prática”*. Nesse sentido, sobre a questão de como poderia ser mais vantajosa sua formação, enfatiza a necessidade de se ampliar a formação docente na Licenciatura, como forma de obter mais conhecimentos no seu preparo profissional: *“[...] aumentando o tempo de estágio”*.

Sobre as questões relacionadas com situações de mal-estar vivenciadas, como a indisciplina dos alunos, a insegurança relacional e a desconfiança com que outros profissionais a vêem: *“Os alunos não te respeitam, os profissionais nos olham com repúdio, pelo fato de sermos meros estagiários”*. Destaca quanto ao seu desenvolvimento pessoal e profissional a necessidade de ver a profissão de forma mais valorizada pela sociedade.

No que diz respeito à Entrevista, já no período de docência, **S32** na categoria sobre **motivação de ingresso na vida docente** deixa muito claro sua opção em ser professora desde sua infância: *“Quando era criança eu brincava de professora [...] quando terminei o Ensino Médio não tive dúvidas em fazer Licenciatura”*. Essa motivação, evidenciada desde sua tenra idade e no período da Licenciatura, parece diminuir no início da docência, principalmente em

consequência das questões que dificultam a ação docente, destacando em seu depoimento situação de ‘choque com a realidade’, principalmente em relação à indisciplina dos alunos: *“A questão da indisciplina está me assustando muito”*. Essa situação está fazendo com que reflita sobre a possibilidade de mudar de profissão: *“Já pensei em mudar de área, só que agora estou formada [...]”*.

Sobre as **contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional**, **S32** destaca sua prática de ensino no estágio como fundamental: *“O estágio me ajudou muito [...] tive a experiência de como era uma sala de aula”*. Embora sua vivência no estágio tenha sido muito importante para o reconhecimento da realidade docente, revela que a diversidade de tarefas, aliada à falta de experiência, acabam gerando dificuldades em seu trabalho: *“[...] você precisa dar conta e muitas vezes precisamos de mais tempo para aprender”*. Essa afirmação pode ser em consequência de sua percepção da falta de adequação dos conteúdos da formação na Licenciatura com a realidade escolar: *“Penso que falta mais prática. É muita teoria”*. Isso se evidencia de forma mais perceptível quando destaca a pouca vivência com o contexto escolar, retratado em seu depoimento: *“[...] iniciei sabendo das dificuldades, mas sinceramente elas são muito maiores. Tive que correr atrás de retomar estudos para tentar lidar com algumas situações”*.

É perceptível no depoimento de **S32** sua iniciativa por desenvolver seu trabalho de forma eficaz, principalmente quando destaca o aumento de seu esforço preparo das aulas para fazer frente às diferenças de aprendizagem, o que tem surtido pouco efeito. No entanto, a questão do desinteresse do discente não a faz sentir-se bem ao ver seu trabalho não ser valorizado pelo aluno: *“Eu não me incomodo em ter que preparar aulas para fazer com que eles (alunos) acompanhem os outros, mas não estão nem aí com os estudos”*.

Essas vivências de **S32** podem ter sido fundamentais para o desenvolvimento de **mal-estar** na docência, que procuramos destacar na presente categoria enfatizando sobre potenciais fontes, consequência e estratégias de enfrentamento. Nessa categoria, a principal fonte de mal-estar de **S32**, como já afirmou anteriormente, é a indisciplina dos alunos. Para o sujeito, essa realidade tem se revelado como causa de pedido de desistência de turma: *“Tive uma turma que eu cheguei a pedir para desistir dela na metade do ano”*. Outro fator que lhe causa mal-estar é a insegurança em trabalho, por ser vinculado a um contrato temporário: *“Eu sei que no fim do ano eu fico sem emprego, então isso me preocupa [...]”*.

Outra situação exposta por **S32** é a carência de apoio aos professores iniciantes por parte dos demais profissionais da escola. Em sua opinião, esse apoio aos professores iniciantes é essencial. Destaca um olhar indiferente de seus colegas em seu início de docência:

“Só encontrei apoio de uma pessoa na escola que era minha colega na faculdade [...]”. A frustração pelo ambiente pouco acolhedor percebido por **S32** soma-se ao sentimento de mesma ordem vivenciado no contexto de docência, no que diz respeito ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem: “[...] você sai da sala de aula frustrada, por que você vem com intuito de ensinar e [...] não te dão resposta nenhuma. Isso é uma coisa que vai prejudicando [...]”. Quanto às estratégias de enfrentamento, **S32** não revelou nenhuma ação voltada especificamente para fazer frente à realidade vivenciada.

Em relação às perspectivas de realização e desenvolvimento profissional **S32** revela o desejo de continuar exercendo a docência e aponta para necessidade de obter maior experiência na docência, vivenciando essa realidade em várias turmas a fim de futuramente decidir em qual faixa etária possui maior adaptação: “*Quero ainda fazer mais experiências com outras turmas para ir me descobrindo*”. Tem muito claro em seu propósito de formação, aprofundar seus conhecimentos em especializações e tentar vínculos com cursos de mestrado e doutorado: “*Tenho interesse em me aprofundar em minha formação, me especializar e buscar um curso de mestrado, doutorado*”. No entanto, revela a importância de obter maior segurança em seu vínculo profissional para seu desenvolvimento pessoal e profissional: “*Estou me preparando para passar em um concurso [...]. Por enquanto, a insegurança dificulta quando você quer adquirir alguma coisa [...]*”.

#### **5.8.4 Sujeito S37**

O sujeito **S37** em relação ao Questionário Autoimagem e Autoestima obteve a pontuação de 167 pontos, acima da média do instrumento. Embora abaixo das médias do grupo de licenciandos e dos sujeitos docentes, condiz com uma autoimagem e autoestima positiva.

Quanto às variáveis de Depressão, Ansiedade e Estresse, do instrumento DASS-21, teve sua classificação de pontuação em níveis normais. Em relação ao Questionário Motivação Inicial, na variável de Motivação Inicial para docência, obteve 27 pontos, igualando a média dos sujeitos docentes e acima da média do grupo total de licenciandos, indicando que o sujeito no final da Licenciatura estava com motivação elevada para exercer a docência. No que diz respeito à sua percepção em relação ao Modelo de Formação Educacional, obteve a pontuação de 59 pontos, abaixo da média dos sujeitos docentes e acima da média do grupo total de licenciandos. Na variável sobre Resultados Profissionais, obteve 35 pontos, acima da média dos sujeitos docentes e do grupo de licenciandos, indicando sucessos na sua atuação nas atividades de práticas de ensino no seu estágio. No Apoio no

Estágio, apresentou 58 pontos, igualando a média dos sujeitos docentes e acima da média do grupo de licenciandos.

Em relação ao Questionário Formação na Licenciatura, S37 destaca sua influência para a docência, a relação de admiração pela sua professora na Educação Básica, o que gerou sua motivação para se professor: *“Por gostar da professora de Educação Física da escola”*. Para o sujeito, as situações de prática promovidas pela sua atuação no estágio lhe permitiu vivenciar a realidade descolar, sendo importante em sua formação: *[...] através do curso e das práticas realizadas conhecemos a realidade diversa da escola”*. Para o sujeito, as experiências de formação nesse estágio foram importantes e serviram de base para obter sucesso nas suas relações: *“Me envolvi com outras pessoas e tive sucesso nas relações”*. Contudo, revela o aumento das dificuldades em atuar com a docência, devidos a fatores de violência, insegurança e desvalorização salarial dos professores: *“[...], porém, a cada dia está mais difícil essa profissão[...]*”.

Quanto à perspectiva de desenvolvimento profissional, sinaliza para futuramente aproveitar a oportunidade de efetivar-se por concurso público e vê como situação primordial para o bem-estar dos professores a relação de *“[...] maior respeito aos professores”*.

Sobre os aspectos levantados na Entrevista, já como docente em seu primeiro ano, na categoria **motivação e ingresso na vida docente**, S37 apresentou relatos indicando uma diminuição de sua motivação no ingresso na docência, motivada pela ‘choque com a realidade’, chegando a refletir sobre a possibilidade em optar por outra profissão: *“ A questão de optar por outra profissão eu já pensei[...] é difícil por que já avancei nessa”*.

Quanto à categoria que apresentou as contribuições da formação na Licenciatura, relata a importância que o estágio teve sobre sua formação: *“O estágio me ajudou muito”*. Porém, destaca a discrepância entre teoria e prática: *“Na faculdade enquanto os professores falam parece ser tudo uma maravilha [...] mas não é bem assim”*. Esta situação a levou ao sentimento de incertezas quanto às metodologias de ensino: *“Sinto dúvidas em relação à metodologias de ensino”*. Essa necessidade de formação foi suprida, segundo o sujeito, pela busca por sua própria iniciativa: *“A realidade é bem diferente, tanto que eu tive que correr atrás para aprender algumas coisas bem básicas”*.

Para o sujeito, o aumento da tarefa dos professores, muito por conta dos desníveis de aprendizado escolar e necessidades de conhecimentos mínimos dos alunos, aliado ao desinteresse para o estudo, são fatores que interferem no trabalho pedagógico, como diz: *“Acabo levando trabalho para casa para dar conta de recuperar alguns alunos [...] isso acaba tirando meu tempo”*.

No que tange aos fatores de mal-estar vivenciados na escola, relata como maior problema a indisciplina dos alunos: *“A questão da indisciplina está me assustando muito [...]”*. Para além disso, relata o sentimento de insegurança em relação aos colegas professores mais experientes. Em sua opinião deveriam ser mais receptivos e auxiliar mais nesse período de estágio: *“[...] deveria ter um pouco mais de respeito por parte de alguns professores. É uma falta de confiança que eu sinto”*. Essas dificuldades elencadas somam-se a outras por conta da falta de suporte da própria escola no início da docência, o que foi considerado pelo sujeito S37, como fonte de mal-estar: *“Quando entrei na escola [...], eles mal falaram comigo, entrei na sala e foi difícil, você não tem aquele suporte, nem me acompanharam”*. Quanto às estratégias utilizadas pelo sujeito, relata a busca pela formação: *“Eu procuro estudar mais, me aprofundar”*.

Mesmo com todas as adversidades vivenciadas pelo sujeito, possui uma grande expectativa de poder alcançar sua estabilidade profissional: *“Eu vejo meu futuro profissional de forma positiva. No entanto, a estabilidade vai me dar mais tranquilidade para eu conseguir realizar meus objetivos [...]”*.

### 5.8.5 Sujeito S39

**S39**, no Questionário Autoimagem e Autoestima, apresentou pontuação de 151 pontos, isto é na média do instrumento, não indicando situação da autoimagem e autoestima positiva nem negativa. No que diz respeito às variáveis de depressão, ansiedade e estresse, obteve pontuação em níveis de normalidade. No questionário Motivação Inicial para carreira docente, apresentou pontuação de 24 pontos no item sobre motivação inicial, abaixo das médias dos grupos de sujeitos docentes e de licenciandos, condizendo sua pontuação com nível de motivação baixa para a carreira docente. Nas variáveis relativas ao modelo de formação educacional e aos resultados profissionais, obteve 55 pontos para a primeira e 30 pontos para a segunda, abaixo da pontuação média dos sujeitos docentes e acima do grupo total de licenciando. Em relação ao apoio no estágio, apresentou índice de 41 pontos, abaixo das médias dos dois grupos avaliados. Dos sujeitos avaliados nesse instrumento foi o que apresentou os menores índices de motivação inicial para a carreira docente.

Quanto ao Questionário Formação na Licenciatura, **S39** indica a influência pela busca da formação na Licenciatura por necessidade e exigência de seu trabalho, pois já atua como docente em séries iniciais e busca qualificação. Essa realidade explicitada, pode ser a justificativa pelos resultados menores em relação à motivação para docência e apresentar

menores índices de autoimagem e autoestima, entre os sujeitos pesquisados. É muito provável e nos parece que o fato de estar atuando no contexto escolar, pode ter influenciado esses dados.

Suas vivências na formação na Licenciatura lhe proporcionaram experiências positivas e o sentimento de estar vocacionado à docência. Contudo, apresenta relato sobre dificuldades na relação da teoria com a prática e sente a necessidade de maior carga horária para os estágios, o que seria mais vantajoso para sua formação e receber maior apoio dos professores em seu estágio docente: *“Poderia ter mais apoio dos professores nas escolas”*.

Sobre as situações que geram mal-estar cita a sobrecarga de trabalho incidindo sobre seu rendimento na formação, relatando o cansaço como resultante dessa realidade. Por manter relação de dupla jornada, essa é uma realidade muito presente em sua formação.

Perspectiva, como desenvolvimento profissional futuro, a atuação como docente efetivo de uma instituição, o que lhe proporcionará maior segurança na profissão. Como sugestão para melhoria nas condições de formação, cita a valorização profissional por parte dos governantes e da própria sociedade.

Em relação à Entrevista como docente, **S39**, relata sua ascensão de atuação de nível, agora como docente de séries mais avançadas da Educação Básica. Na categoria **motivação para o ingresso na profissão docente**, apresentou relatos indicando que vivenciou dificuldades no início da docência causando desânimo e diminuindo sua motivação em virtude das dificuldades encontradas: *“[...] no início desse ano foi muito difícil [...] os alunos não querem nada com nada [...] Então essas situações me desanimam”*.

Em relação à Entrevista como docente, **S39**, na categoria **motivação para o ingresso na profissão docente**, apresentou relatos indicando que vivenciou dificuldades no início da docência causando desânimo e diminuindo sua motivação em virtude das dificuldades encontradas: *“[...] no início foi muito difícil [...] os alunos não querem nada com nada [...] Então essas situações me desanimam”*.

Na categoria que retrata as **contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional no início da docência**, **S39** indica a necessidade de haver maior carga horária nas atividades de estágio, fato que possivelmente, poderia ser mais proveitoso na sua formação: *“poderia ser mais aproveitado se tivesse mais carga horária nos estágios”*. Revela que no início da docência, lhe exigiu rápida adaptação para adequar-se ao ritmo exigido, mas que aos poucos está sentindo-se melhor adaptada: *“Agora estou me sentindo mais a vontade nas minhas aulas”*. Revela ainda melhor percepção acerca dos problemas evidenciados na escola como consequência da dinâmica social: *“[...] percebo que muitos problemas estão*

*acontecendo devido a coisas que estão lá fora da escola*”. No seu depoimento, é evidente o avanço na questão da melhoria nas relações interpessoais no decorrer da sua docência, com sua observação de maior abertura à interação por parte dos seus colegas mais experientes: “*Aos poucos a gente vai conseguindo conquistar mais a confiança dos colegas*”.

No que diz respeito ao **mal-estar no contexto da docência**, relata como principais causas a indisciplina dos alunos que acarreta como consequência, em frustração pelo seu empenho não apresentar resultados satisfatórios e prejuízos à sua saúde, a falta de confiança de seus colegas e a insegurança no trabalho, conforme destaca: “*Os alunos não te respeitam, há muita indisciplina [...] é difícil mudar a cabeça das pessoas para uma convivência melhor [...]. Esse ano sei que tenho aula, mas para o outro eu não sei*”. Quanto às estratégias utilizadas por **S39** frente aos problemas vivenciados, cita a procura de estudos para reconhecimento mais aprofundado das questões que surgem: “*Uma saída que encontro é o estudo, me aprofundando e conhecendo melhor*”.

Na categoria que procurou reunir dados sobre as **perspectivas de realização e desenvolvimento profissional**, **S39** não visualiza de forma otimista e coloca sua perspectiva de realização pessoal e profissional na profissão docente, muito vinculada à conquista de vínculo estável em alguma escola: “*Se nos próximos anos se não conseguir ter estabilidade no trabalho, é difícil continuar nessa profissão*”.

## 6 CONSTRUÇÕES A PARTIR DO CAMINHO PERCORRIDO

Nesse momento, de finalização de mais uma etapa formativa, gostaríamos de recorrer à lembrança de nossa história pregressa de aprendizado, de muita motivação ao empreendimento pela causa abraçada, nos estudos em nível de *stricto sensu* desenvolvidos na PUCRS, entre mestrado em doutorado, as dificuldades enfrentadas, as distâncias percorridas nos trajetos entre os estados do Paraná e Rio Grande do Sul, os quais chegam a somar mais de 120.000 km em transporte coletivo, suficientes para dar seis voltas ao redor do mundo. Recorremos ainda, à nossa recente história pregressa, na qual nosso espírito investigativo foi sendo aguçado, principalmente pelas vivências na Educação Básica, de onde trazemos à tona o processo de reflexão sobre a realidade. Da mesma forma, referimos nessa prévia lembrança, à riquíssima importância de contribuição que recebemos de nossos professores de todos os níveis de ensino, pois temos certeza que nossa constituição profissional foi esculpida pelos ensinamentos desses gigantes professores.

Ao delinear a finalização da tese, já em seu tempo que se limita, vale registrar que a temática e a proposta de pesquisa não se esgotam nesse momento. Inicialmente, apontamos para a questão que nos orientou ao longo desta caminhada: **o que relatam docentes e seus licenciandos sobre suas vivências e contextos no final de formação na licenciatura e passagem para o mundo do trabalho (primeiro ano como docente) sobre aspectos de mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima?** Esse ponto de partida nos mobilizou a preparar o caminho percorrido, a refletir sobre seus resultados, tendo como alicerce, a linha de pesquisa **Pessoa e Educação**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Ao apresentarmos as considerações finais desta tese, nosso propósito é de fazer uma reflexão acerca das contribuições que o trabalho evidenciou. Foram dois anos de estudos e avaliação longitudinal, com as primeiras abordagens junto aos licenciandos no final de sua formação em 2012 e acompanhamento de sua transição para a vida docente em 2013.

Durante esse período, tivemos a oportunidade de reconhecer melhor as vivências que licenciandos e docentes experienciam nas duas instituições envolvidas nesse estudo (Ensino Superior e Escola), assim como de dois momentos vivenciados na formação inicial (Licenciatura e início de docência) e presenciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Muito embora este trabalho tenha movido considerável tempo e dedicação, temos plena consciência de suas limitações e a certeza de que pode ser aperfeiçoado no futuro.



Através deste estudo, agregamos valores para uma maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no que tange à transição da vida discente para a vida docente. Várias foram as descobertas presenciadas, o que impulsionaram a abertura de novos caminhos que registramos neste momento, o que não significam a conclusão final deste estudo, pelo contrário, servem de embasamento para seu aprimoramento e redimensionamento de pesquisas que tenham as questões do processo de socialização profissional docente em questão.

Assim, através dos dados coletados, dos relatos recebidos dos licenciandos e depois como professores em estágio inicial de docência, da nossa interpretação enquanto pesquisador e das referências de literaturas pesquisadas, nos foi possível identificar, analisar e interpretar questões que consideramos relevantes, pois além de sustentarem essa investigação, apontaram elementos consideráveis sobre a temática.

Atendendo ao objetivo específico número 1 (**Analisar elementos quantitativos e qualitativos do trajeto pessoal e profissional de licenciandos em final de formação e em seu início de carreira docente**), em relação ao contexto vivenciado **enquanto licenciando**, quanto aos resultados da análise do **Questionário Motivação Inicial** (JESUS, 1996), encontramos escores positivos de motivação e estatisticamente significativos, comparando-se com a média do instrumento em todas as variáveis estudadas: motivação inicial para o exercício da docência, modelo de formação pedagógica, resultados profissionais e de apoio no estágio, emergindo-se desse modo, evidências de motivação inicial positiva ao exercício da docência.

Nos dados obtidos pelo questionário **Autoimagem e Autoestima** (STOBÄUS, 1983), nos possibilitam aferir que a autoimagem e autoestima dos licenciandos, analisando as pontuações dos questionários respondidos pelos licenciandos, verificamos que a maioria deles indica uma autoimagem e autoestima positiva ou muito positiva, classificando-se nas variáveis avaliadas, como de bem-estar nesses licenciandos pesquisados.

Quanto ao **Questionário DASS-21**, aplicado ainda aos licenciandos, o instrumento procurou avaliar as medidas sobre as variáveis de estresse, ansiedade e depressão, sendo que obtivemos resultados de normalidade em todas as variáveis.

Em relação aos elementos evidenciados pelo **Questionário Formação na Licenciatura**, depois do processo de categorização, emergiram quatro categorias de análise, a partir das quais destacamos seus resultados evidenciados pelos licenciandos, a seguir:

Na categoria 1, sobre **motivação de ingresso no curso de Licenciatura**, as respostas dos licenciandos ficou muito evidente a influência de pessoas ligadas à família, a convivência

com colegas ligados à Educação, a vivência de experiências prévias com a área, o sentimento de vocação, gosto e admiração pela docência, a visualização de maior possibilidade de acesso ao vínculo de trabalho e a relação com menores custos dos cursos.

Na categoria 2, sobre a **formação na Licenciatura: vivências e necessidades percebidas**, foram destaques, as respostas reveladoras de sentimento de afirmação sobre a vocação para docência, após vivências de experiências do contexto formativo, conforme evidenciam-se na primeira categoria. Contudo, é trazido à tona, a existência de um clima de confronto com as situações reais da profissão docente, o que permitiram elaborar uma autoavaliação da vocação/competência para ser professor, por meio de vivências de sucesso nas relações com os alunos no contexto educativo, assim como na relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, revelaram a percepção de discrepância entre o verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade, o que gerou uma conscientização acerca da importância das disciplinas de formação educacional/estágio pedagógico quanto à sua utilidade a preparação profissional. Nesse sentido, há vários apontamentos que sugerem o aumento da carga horária de atividades práticas voltadas ao ensino e diminuição das teóricas.

Quanto à categoria 3, sobre vivências de **mal-estar no contexto formativo** foram evidenciadas as respostas sobre as principais causas relatadas pela grande maioria dos licenciandos: insegurança relacional, sentimento de instabilidade na profissão, sobrecarga de trabalhos (vida acadêmica, profissional e familiar), desvalorização social da profissão docente, atitudes/posturas negativas no contexto escolar como a violência na escola, indisciplina dos alunos e a falta de responsabilidade social de docentes, falta de recursos financeiros para manter os estudos e dificuldades nas relações com professores das escolas.

Sobre o que dizem quanto às consequências desses fatores, destacam-se o cansaço físico e mental, dificuldades conciliar a dupla função (estudo e trabalho), e em conciliar vida acadêmica/profissional X vida privada.

No que diz respeito às estratégias mais utilizadas pelos licenciandos frente às situações elencadas, as respostas destacadas, estão vinculadas a busca de apoio dos professores orientadores, a procura de qualificação em estudos e utilização de metodologias diversificadas e no desenvolvimento do diálogo. Sobre as estratégias, é importante destacar que a maioria dos licenciandos não conseguiu desenvolvê-las frente aos problemas vivenciados, denotando um repertório de ações pouco desenvolvido nesses sujeitos frente a situações mais difíceis da docência,

Quanto à categoria 4, **perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional**, relatam a perspectiva para o futuro de destinar maior tempo à vida pessoal, à realização pessoal e profissional (ser professor), ao desejo de boa atuação e reconhecimento profissional, assim como voltar-se ao desenvolvimento de continuidade de sua formação. Embora o desejo de continuar na docência seja revelado por todos, do total de 59 respondentes da questão, 25 licenciandos indicaram que já pensaram na hipótese de optar por outra profissão, em virtude das dificuldades vivenciadas nas práticas de estágio, no contexto escolar.

Ainda na mesma categoria, sobre necessidade percebida de formação específica para promoção do bem-estar docente, o estudo obteve indicativos sobre a importância de melhoria das condições para o exercício profissional no magistério, o aprofundamento de estudos sobre adversidades vivenciadas na escola, maior valorização, maior reconhecimento social dos professores e maiores possibilidades de vínculo estável de trabalho na Educação e a promoção de ações para maior interesse de formação nos cursos de licenciatura. Parece ser contagiante a desmotivação ao exercício da docência, em decorrência das vivências e percepção dos fatores negativos da profissão.

No atendimento ao objetivo específico 2 (**Analisar e correlacionar níveis de autoimagem, autoestima, mal/bem-estar docente, estresse, ansiedade e depressão dos licenciandos**), os resultados anunciados, a partir da avaliação dos instrumentos quantitativos, nos parecem estar relacionados entre si, na comparação de seus apontamentos positivos, de forma com que a autoimagem e autoestima positiva/real, relaciona-se com aspectos de motivação inicial para docência, assim como, sobre os resultados do instrumento DASS-21, que avaliou níveis de estresse, ansiedade e depressão, no qual os licenciandos apresentaram níveis de normalidade nessa avaliação. Desse modo, a análise quantitativa de todos os instrumentos do estudo, alcançou dados convergentes que forneceram evidências de bem-estar, nos licenciandos pesquisados.

No entanto, o Questionário Formação na Licenciatura, de cunho qualitativo, nos trouxe evidências mais precisas e divergentes aos instrumentos quantitativos, quando avaliamos as falas dos sujeitos emergidas pelo processo de análise de conteúdo, já destacadas anteriormente e contrastadas com outros elementos avaliados, que passamos a apresentar a seguir.

A respeito do terceiro objetivo traçado (**Contrastar elementos quantitativos e qualitativos evidenciados no processo de passagem do mundo discente para o mundo docente**), ao analisarmos os elementos resultantes dos instrumentos quantitativos e

qualitativos no “**contexto do licenciando**”, na formação pedagógica, como já explicitamos anteriormente, não foram evidenciadas situações de mal-estar em licenciandos. Isso provavelmente se deve, pelo motivo de que a instalação do mal-estar é um processo decorrente de um período prolongado de estresse elevado. Nesse sentido, ressaltamos que o período de formação na Licenciatura é relativamente, um período curto e que a própria conclusão dessa formação, mesmo que tenha sido desenvolvida sobre adversidades, pode surtir efeito positivo, de tarefa cumprida, traduzindo-se em sentimento de sucesso nesse empreendimento.

Contudo, damos ressalva às possibilidades de haver concomitantemente, situações difíceis ou eventos negativos extraordinários vivenciados tanto nos planos pessoal e profissional, em que o sujeito não encontra solução, o que não foi verificado pelas análises realizadas.

Nossa avaliação sobre a questão envolvendo os fatores negativos revelados pelos licenciandos no processo de sua formação na Licenciatura, tanto as vivências pessoais e formativas, nos remete a relacionar tais adversidades vivenciadas na formação acadêmica mais ligada a situações de estresse contextual. Estas e outras situações de estresse são potenciais concorrentes para o desenvolvimento de mal-estar, no caso de o sujeito não conseguir lidar de forma a superá-las e as mesmas perduraram por um período prolongado.

Portanto, queremos destacar sobre a motivação para a profissão docente, como elemento avaliado nos instrumentos quantitativos foi verificado resultado positivo sobre essa variável. No entanto, na análise do Questionário Formação na Licenciatura, ficaram muito evidentes aspectos relacionados com a desmotivação para o exercício da docência, principalmente quando destacam os diversos problemas e as várias dificuldades com que se depararam no contexto escolar.

Percebemos que essas vivências do contexto formativo, de certa forma, antecipam um sentimento de desmotivação sobre a profissão docente, incidindo também sobre a possibilidade de sua desistência. Isso fica muito mais evidente, além dos destaques negativos sobre a profissão docente, presenciados e vivenciados pelos licenciandos, quando verificamos um significativo número de formandos que já pensaram em optar por outra profissão e os dados que registram as dificuldades em encontrar meios estratégicos para enfrentar as dificuldades com que se depararam nas experiências de estágio.

Nesse sentido, os dados sobre a transição para o mundo docente nos trazem mais resultados sobre seu início, caracterizado com a desmotivação, conforme destacamos a seguir na apresentação dos contrastes relativos ao início do exercício profissional na docência.

No contexto de “**início da profissão docente**”, a vivência com o real, isto é, quando o depara-se com a situação de professor regente de turma, essa realidade o coloca frente a uma série de contrastes e dificuldades contextuais de sua profissão. É nessa direção que, reafirmamos a necessidade de avaliar e pensar a formação dos professores, adequando seu enfoque de forma convergente às necessidades formativas dos docentes, conforme situações pouco favoráveis ao contexto de uma Educação de melhor qualidade, evidenciadas no estudo, considerando as reais condições de exercício da docência, assim como de seu desenvolvimento pessoal e profissional nas etapas de formação de professores. Dentre as evidências trazidas pelo estudo, destacamos as categorias emergidas das análises de entrevistas com os sujeitos docentes no início de sua atuação profissional:

Na categoria 1, sobre a **motivação de ingresso na vida docente**, fica muito evidente o sentimento já anunciado na Licenciatura, de vocação à profissão, construído desde a infância dos docentes. Contudo, a deparação com as adversidades do contexto escolar, acabou por influenciar a motivação inicial, por conta do “choque com a realidade”. Esta situação, como consequência, tende a induzir o pensamento de mudança de profissão.

Portanto, na avaliação final sobre a motivação inicial à docência, foi muito evidente a desmotivação, a partir das vivências do licenciando no contexto formativo (instituição de formação e campo de estágio na escola), sendo esta mais acentuada, na medida da sua transição para a vida docente, sendo que no início da docência, destaca-se o “choque com a realidade”, como fator mais relevante para a desmotivação.

Sobre os aspectos levantados na categoria 2, em relação às **contribuições da formação pedagógica e percepção de eficácia profissional**, revelam as considerações sobre as práticas pedagógicas na licenciatura como de fundamental importância para formação ao exercício da docência. No entanto, é destacada a necessidade de maior carga horária para atender as demandas de práticas de ensino, a discrepância na relação entre a teoria e a prática e a importante necessidade de adequar mais os conteúdos da licenciatura com a realidade escolar. Nesse sentido, parece haver um contraste entre o tipo de formação recebido na Licenciatura e a real necessidade de formação docente, mediante as vivências com a realidade escolar. Soma-se a isso, a diversidade de tarefas que se apresentam no exercício da docência. Contudo, mediante seus esforços de atuação, consideram que as dificuldades iniciais na docência superaram as expectativas planejadas anteriormente na licenciatura.

A categoria dois elencou as situações contextuais de adversidades que podem conduzir ao **mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento**. Dentre os principais fatores destacados, a indisciplina dos alunos aliada a

falta de interesse e motivação pelo aprendizado surge como principais adversidades. Em concomitância a isso, a desunião de professores e a falta apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola são destaques negativos do início da docência. Aliado a isso, o clima de insegurança e a falta de confiança no seu trabalho, completam a lista dos principais fatores adversos vivenciados no início da docência. Como consequência disso, surge o sentimento de frustração e medo, assim como o estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho.

Importante considerar que na maioria dos casos, 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, o que na literatura da área é descrito como consequência de mal-estar docente.

Podemos dizer que os docentes em estágio inicial são colocados em uma realidade pouco conhecida, sem o devido preparo e sem apoios adequados, mediante o nível das dificuldades que se apresentam, devendo contar, na maioria das vezes, somente com seus próprios meios para desvencilhar-se das adversidades presenciadas.

Por isso, temos evidenciado os estudos que abordam a relevância da investigação de aspectos relativos à etapa de formação na Licenciatura e no início da docência, dada a importância que esses primeiros anos que balizam a formação inicial da profissão, assumem nos processos de formação docente. De acordo com o que temos verificado na literatura, esses dois períodos iniciais da docência representam fundamental importância que refletirá por todo o processo formativo do professor, o qual caracteriza-se como repleto de tensões e de aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção de referenciais de identidade profissional e de modo particular, a constituição do ser professor que refletirá sobre todo seu trajeto (MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI; NONO, 2006).

No que diz respeito à categoria 4 que procurou trazer à tona as **perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional**, embora o percurso inicial seja de certa forma dificultoso e embora tenham evidenciados intenções de ruptura com a profissão docente, ainda são destacados indicativos de desejo sobre a continuidade na profissão e experimentação para melhor adaptação, busca em obter sucesso em seus empreendimentos frente aos desafios da profissão. Contudo, os docentes colocam como imprescindível a necessidade de conquista de vínculo estável no trabalho para que suas aspirações pessoais e profissionais possam planejadas. Esses apontamentos sobre a continuidade na profissão são realçados quando destacam as indicações de motivação na profissão docente, quando

explicitam o empenho dedicado à formação no momento atual, como melhor do que antes (formação na licenciatura) e na motivação de sequência com estudos de especializações. Essas constatações nos dão conta de verificar a passagem por um processo de amadurecimento pessoal e profissional do docente.

Ainda, com o nosso estudo, proporíamos algumas ações voltadas à formação docente em sentido continuado:

- A continuidade de pesquisas que possam acompanhar docentes em seu percurso profissional, no intuito de avaliar as consequências das vivências de situações potenciais para o desenvolvimento de mal-estar, fator que não avaliamos pela limitação que nossa pesquisa delimitou-se;
- A atenção pelas instituições responsáveis pela formação docente, às etapas de formação de professores, no sentido de fomentar a formação continuada e permanente, iniciando com reformulações pontuais nos cursos de Licenciatura e na entrada para docência, dando sequência nos diversos estágios da vida docente;
- Desenvolvimento de ações voltadas ao melhor reconhecimento das mudanças sociais que acarretam em novas demandas à Educação, as quais incidem sobre os ombros dos professores, iniciando ainda nos cursos de Licenciatura. Para além desse processo de reconhecimento da causa, obviamente deveriam ser planejados programas de intervenção pautados em temáticas relevantes, objetivando preparar melhor o futuro potencial professor e o docente para que sejam proporcionadas melhores condições para o desenvolvimento de competências, tanto teóricas como práticas, para fazer frente às diversas situações do universo docente que concorrem para gerar mal-estar docente;
- Desenvolvimento de uma linha de trabalho nessa perspectiva, nas Licenciaturas, com ações voltadas para o bem-estar do futuro potencial docente, fomentando estudos e ações muito mais profundas, no sentido de envidar sua motivação para o exercício da docência, prevendo até mesmo intervenções sobre o processo de escolha profissional e entrada na vida acadêmica, tendo conta de que essa etapa também é carregada por uma mudança considerável na vida do potencial docente;
- Desenvolvimento de programas de apoios, tanto na Escola, quanto na Universidade, incrementando ações entre esses dois contextos, a fim de que ambos possam reciprocamente, trocar informações, formar-se, atualizar-se, enfim, que possam caminhar juntos, numa relação mais convergente e colaborativa ao

processo de formação docente, num sentido mais amplo: na fase inicial de formação acadêmica, socialização profissional e na formação continuada do docente;

- Promoção de encontros de formação entre licenciandos e seus orientadores/supervisores de estágios e professores das escolas, no sentido de propiciar melhores condições para uma interrelação mais saudável, pautados no espírito de cooperação entre os envolvidos nesse contexto de formação docente;
- Desenvolvimento de estudo de casos específicos e como resolvê-los, para que seu exercício profissional possa desenvolver-se frente a situações difíceis da profissão;
- Implementação de medidas em várias dimensões em favor de uma maior motivação para que a profissão docente seja mais atraente.

Ainda destacamos algumas sugestões e limitações do estudo, primeiramente, considerando que o mesmo voltou-se a um determinado contexto formativo, sendo possivelmente determinante nos resultados obtidos. Nos processos de formação inicial para docência, aqui estudados, os recursos disponibilizados, os profissionais, tanto na instituição formativa, quanto na acolhida na escola em que se realizaram as atividades de estágios, as relações entre esses dois ambientes, a história pregressa dos sujeitos, assim como fatores pessoais, são elementos que devem ser levados em consideração em estudos futuros com essa abordagem.

Além disso, sugerimos que outros estudos possam receber novos redimensionamentos, por exemplo, o acompanhamento dos formandos ao longo de 2/3 anos, no início de suas carreiras, bem como em outras realidades, sejam investigadas e que seu alcance seja ampliado, visando a busca de outros dados e outros referenciais, que possam fornecer subsídios para um melhor reconhecimento dessa importante fase de formação docente, principalmente nas questões relacionadas com aspectos de bem-estar e motivação docente.

Em relação à abordagem desenvolvida quanto aos instrumentos de coleta de dados, com os licenciandos, sugerimos a realização de futuros estudos, não coincidindo a passagem dos instrumentos em um mesmo momento, sob o risco de comprometer a qualidade das informações coletadas, conforme vivenciamos na pesquisa.

Além disso, notamos a importância de promover aos sujeitos participantes, melhores contextualizações e definições de termos sobre os temas envolvidos na pesquisa, para que o mesmo possa ter uma melhor compreensão sobre o que se está propondo e solicitando de resposta. Pensamos que para isso, denota uma preparação muito maior, podendo ser



desenvolvida inclusive em promoção de oficinas aos licenciandos voltadas às temáticas propostas.

Já, nas abordagens para coleta de dados que realizamos na segunda etapa da pesquisa, junto aos docentes, no primeiro ano de experiência na escola, percebemos a grande dificuldade em manter contato com os mesmos. Essa realidade vivenciada, pelo fato de ser um estudo de avaliação longitudinal, que acompanhou os sujeitos desde o final de seu curso de Licenciatura, na transição ao mercado de trabalho, até o primeiro ano de docência, nos ocasionou várias dificuldades no sentido de promover os encontros com os docentes, pois, depois de formados, alguns não estavam dispostos a continuar participando do estudo, outros acabaram mudando de residência, deslocando-se para suas cidades de origem, depois de formados, outros ainda não haviam iniciado vínculo como docente.

Outro entrave que destacamos, está na quantidade significativa de formandos que não nos respondeu as correspondências enviadas (nesse caso, por correio eletrônico), além de que tivemos que considerar a possibilidade do formando não ter entrado na vida profissional na docência.

Da mesma forma, refletimos que o período por nós escolhido para passagem do instrumento, nos últimos dias de seu curso, comprometeu a coleta de dados, justamente por haver diversas tarefas que os licenciandos precisavam cumprir, como a construção de relatórios dos estágios e escrita e apresentações de trabalhos de conclusão de curso, o que dificultou o encontro de datas dos agendamentos para a passagem dos instrumentos.

Em suma, o presente estudo nos mostrou significativo, não somente por apontar as vivências e o projeto profissional do professor no final do processo de formação inicial na Licenciatura, mas também porque balizou, por um lado, as situações de formação docente, em que podem ser desenvolvidos futuros programas de intervenção, e, por outro, a forma como o professor vivencia os resultados profissionais.

Além do mais, nos permitiu planificar relações entre as situações de formação e o mal-estar docente no início da carreira, clarificando a ocorrência do “choque com a realidade” e a desilusão de muitos docentes nesta fase.

Pela carência de estruturas institucionais de apoio ao professor no início da docência, acreditamos que, apenas resultados futuros mais positivos no contexto educativo e no processo de formação docente, poderão permitir ao professor readquirir o gosto por ensinar, desejando continuar a exercer a profissão docente com maior motivação, autoimagem e autoestima e bem-estar. Caso contrário, há uma grande possibilidade de não encontrar-se na

profissão, não vendo resultados positivos em suas tarefas, podendo culminar com a desistência do magistério ou a sua continuidade em estado de crescente mal-estar.

É claro que, consoante à situação particular de cada professor, outras variáveis podem contribuir para alterações nas questões de autoimagem, autoestima, bem/mal-estar e motivação profissional. No entanto, parece-nos que este estudo, trouxe novos conhecimentos sobre os períodos iniciais de formação docente, na Licenciatura e na transição para o início da docência e contribuiu para clarificar as vivências e necessidades de formação percebidas, as quais podem subsidiar e fomentar o desenvolvimento de programas específicos de formação sobre aspectos pertinentes às temáticas, no interior dos cursos de Licenciaturas, ante às adversidades no contexto formativo.

Da mesma forma, evidenciou a necessidade de planificação de ações nos planos de formação continuada, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do docente no decorrer de sua carreira. Nesse sentido, cremos ser importante que este estudo sirva de base e/ou sustentáculo para a abertura de discussões pontuais que tratem da (re)estruturação de um novo paradigma na formação de docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Auda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53- 61, maio 1991.
- AMARAL, Ana P.; SILVA, Carlos F. Estado de saúde, stress e desempenho acadêmico numa amostra de estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 42, v. 1, p. 111-133, 2008.
- ASENSIO et al. (coords.). **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.
- ANTUNES, Denise D. **Relatos significativos de professores e alunos e sua autoimagem e autoestima**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica d Rio Grande do Sul, 2007.
- 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.
- APOSTOLO, João L. A.; MENDES, Aínda C.; AZEREDO, Zaida A. Adaptação para a Língua Portuguesa da Depression, Anxiety And Stress (DASS). **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, nº6, v 14, nov./dez., 2006.
- 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.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, n. 84, 191- 215, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERNARDI, Jussara. **Alunos com discalculia: o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BONDAN, Alzira P. **Saúde docente: Relação entre gênero e estresse profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.
- BRANDEN, Nathaniel. **O poder da auto-estima**. São Paulo: Saraiva, 1995.
- CABRAL, Álvaro. **Dicionário técnico de psicologia**. 14ª ed. São Paulo, Cultrix, 2006.
- CASTRO, Fausto C. G de. **Personalidade e escolha em administradores: do racional ao trágico**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.
- CAVACO, Maria H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, Antônio (ed.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155- 191.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Programa de formación para la prevención del malestar docente. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 4, p. 43- 54, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC - Educação para Todos**, n. 1, p. 117-133, jun. 2005.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and sel-determination in human behaviour**. New York: Plenum Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **Intrinsic motivation**. New York: *Plenum Press*, 1975.

ERTHAL, T. C. S. A auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./mar. 1986.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria C.; IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torna da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo. FEEVALE, 2003.

GARCIA, Carlos M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **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.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

HEMBLING, David; GILLILAND, Bob. Is there an identifiable stress cycle in the school Year? **The Alberta Journal of Educational Research**, v. 27, n. 4, p. 324- 330 1981.

HUBERMAN, Martin. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

ITO, Larissa Hery; SOARES, Dulce Helena P. Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. **Aletheia**, n. 27, p. 65-80, já./jul., 2008.

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 Pedagogo, 2012.

JESUS, Saul N. de et al. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Amazônica. **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.

JESUS, Saul N. de; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Impacto da Formação Contínua no Bem-Estar de Professores. **Iberopsicologia**, Lisboa- Portugal, 2005.

JESUS, Saul N. de; SAMPAIO, Adelar A.; STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. Promoção do bem-estar docente através de programa de formação continuada. **Polimorfia** (Mato Grosso), v.5, p.83 - 88, 2008.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana. C. V. Desenvolvimento profissional dos professores. **Educação - PUCRS**, ano 26, v. 1, n. 52, p. 39- 58, jan./abr. 2004.

JESUS, Saul Neves de; VIEIRA, Joana C.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.; ESTEVE, José M. Formação em Gestão de Stresse. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 2, n. 4, p. 358-371, 2004.

LIPP, Marilda N. **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **O stress está dentro de você**. 5. ed.. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de Risco**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Stress e suas implicações. **Estudos de Psicologia**, v.1, n. 1, p. 3- 19, 1984.

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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo. EPU, 2013.

MARCHAND, Max. **A afetividade do professor**. São Paulo: Summus, 1985.

MARCONDES, Maria I.; OLIVEIRA, Ivanilda (orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

MIRA, Marília M.; ROMANOWSKI, Joana, P. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; NONO, Maévi Anabel. Processos de formação de professoras iniciantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais...**, Caxambu, 2006. p. 1- 15.

MOLINA NETO, V. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender os professores nas escolas. **Perfil**, v. 2, n. 2, 66- 74, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n.1, p. 34- 41, 1997.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191- 211, 2003.

MORAIS, Lerkiane M.; MASKARENHAS, Suely; PAIS RIBEIRO, José L. Diferença de Gênero Verificada nas Escalas de Estresse, Ansiedade e Depressão: Uma Investigação com Acadêmicos da Amazônia/Ieaa-Ufam. In: Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, 2.; Congresso Ibero-Americano de Psicologia da Saúde, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo, SP, 2011. p. 1- 8

MOREIRA, Danila P.; FUREGATO, Antonia R. F. Estresse e depressão entre alunos do último período de dois cursos de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [internet] v. 21, n. espe. , p.155- 162, jan.-fev. 2013. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/flae/v21nspe/20.pdf>>. Acesso em: 20/05/2013.

MOSQUERA, Juan J. M. A educação do terceiro milênio. **Educação – PUCRS**, Porto Alegre, ano 26, p. 43- 58, 2003.

\_\_\_\_\_. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

\_\_\_\_\_. **Psicodinâmica do Aprender**: 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

\_\_\_\_\_. **Vida Adulta**: personalidade e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

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

\_\_\_\_\_. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação – PUCRS**, ano 19, n. 31, p. 139- 146, 1996.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **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.

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

MOSQUERA, Juan J. M.; JESUS, Saul N.; HERMÍNIO, Carolina I. Universidade: Auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1- 13, abr. 2006.

MOURA, Manoel O. de. (coord.). **O estágio na formação compartilhada**: retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp, 1999.

NASCIMENTO, Juarez V.; GRAÇA, Amandio. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congresso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa, 6.; Congresso Galego de Educación Física, 7., **Actas ...** 1998.

NOGUEIRA, Eliane G. D.; ALMEIDA, Ordália A. Há luz no fim do túnel? A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco? In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA,

Leny R.; PERRELLI, Maria A. de S. (Orgs.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI, Maria da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382- 400, set./dez. 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. Porto-Pt: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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

TEIXEIRA, Rita P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação – PUCRS**, ano 23, n. 41, p. 147- 164, 2000.

PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria O. (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004.

PAPI, Silmara de Oliveira. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 34., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal, 2011. p. 1-16.

PEREZ GOMES, Angel. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGÉ, Bernard. **Psicoterapias Cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues; PERRELLI, Maria Aparecida de S. **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RICHETTI, L. D. T.; SIQUEIRA, M. L. S.; RIZZOTTO, M. L. F. Principais doenças que acometem professores da Rede Estadual de Educação no âmbito da 10.<sup>a</sup> Regional de Saúde Paraná - Brasil. In: Seminário de la red de estudios sobre trabajo docente: nuevas regulaciones en America Latina, 2008, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 1-20.



ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SABBI, Deroni. **Sinto, logo existo: inteligência, emoções e auto-estima**. Porto Alegre: Alcance, 1999.

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

SAMPAIO, Adelar A.; JESUS, Saul N.; MOSQUERA, Juan J.; STOBÄUS, Claus D. Implementação de bem-estar profissional e pessoal através de programa de apoio ao bem-estar docente. In: I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, 2009, Faro, Portugal. **Resumos e Textos**. Faro, Portugal: Centro Universitário de Investigação em Psicologia da Saúde da Universidade do Algarve - CUIP, 2009. v. 1. p. 774-786.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a promoção do bem-estar profissional do docente. **Polimorfia**, Nova Mutum, MT, v. 5, p. 73- 82, 2008.

\_\_\_\_\_. Promoção do bem-estar docente através de programa de formação continuada. **Polimorfia**, Nova Mutum, MT, v. 5, p. 83- 88, 2008.

SAMPAIO, Adelar A.; STOBÄUS, 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Quantificação do Bem/Mal-estar Docente em Professores do Ensino Fundamental e Médio do Município de Ibema-PR. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4., 2006, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, 2006. p. 1-7.

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

SANTOS, Bettina S. et al. Oficinas de conhecimento e motivação docente. In: SANTOS, Bettina S.; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara (Orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**. Malgualde/Ramada: Edições Pedagogo, 2012.

SANTOS, Bettina S.; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara (Orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**. Malgualde/Ramada- PT: Edições Pedagogo, 2012.

SANTOS, Lucíola L. Entrevista com o Professor Antonio Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224- 237, jan./jun., 2013.

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

SELYE, Hans. The stress of life. In: REINHOLD, H. D. **Fontes e sintomas do stress ocupacional do professor**. New York: McGraw-Hill, 1976.

SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O autor, 2001.

SOARES, Dulce Helena P. **O que é Escolha Profissional?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

SOUZA, Carolina. **Educação para a resiliência**. Tavira: Município de Tavira-PT, 2006.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

STOBÄUS, Claus D. **Desempenho e auto-realização em amadores e profissionais de futebol: análise de uma realidade e implicações educacionais**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

STOBÄUS, Calus D.; MOSQUERA, Juan José Mouriño; TIMM, Edgar Zanini; JESUS, Saul Neves de; SAMPAIO, Adelar. Rumo ao bem-estar docente. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-17.

TAMAYO, Álvaro. Prioridades axiológicas, atividade física e estresse ocupacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p.127- 147, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

TÁVORA, Maria J. de S.; BENTES, Nilda de O. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, Maria I.; OLIVEIRA, Ivanilda (orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

TIMM, Edgar Z. **O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TIMM, Edgar; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, 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.

TRAVERS, Cheryl J.; COOPER, Cray L. **El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente.** Barcelona: Piados, 1997.

VALLE, Ione R. Carreira do magistério: escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 87, n. 216, p.178- 187, maio/ago., 2006.

VARELA, Pilar. **Ansiosa-Mente: Claves para conocer y desafiar la ansiedad.** Madrid: Esfera-Libros, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

VEIGA, Ilma P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papirus, 1998. p. 75- 98.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Q.; VEIGA, Ilma Passos A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222- 226, set./dez. 2010.

WEINER, Bernard. **Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research.** London: Sage Publications, 1992.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A - Questionário Formação na Licenciatura

### QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO NA LICENCIATURA

#### **Apresentação**

#### **Objetivo do questionário**

A pesquisa está buscando dados sobre as **vivências de licenciando e seus professores no processo de formação na licenciatura e no primeiro anos de atuação profissional**. Nesse primeiro momento solicitamos sua atenção para responder às questões formuladas às quais estarão sendo referidas às vivências pretéritas e presentes sobre sua formação, assim como sobre sua motivação para a docência. Numa segunda fase de estudos serão selecionados sujeitos entre aqueles que participaram da primeira fase, que estejam iniciando carreira como docente, no sentido de analisar as respostas, relacionando-as com questões de mal-estar, bem-estar, auto-imagem e auto-estima. Além disso, pretende-se clarificar de forma mais concreta e aprofundada os desenvolvimentos nas variáveis em estudo. É neste sentido que solicito a sua colaboração.

#### **Descrição do procedimento e garantia de confidencialidade**

Para participar nesta primeira fase, debes responder de forma sincera algumas questões que lhe irei apresentar. A sua resposta deve ser registrada no espaço disponível para cada questão, podendo utilizar folhas anexas para complementar, caso seja necessário. Os registos são absolutamente confidenciais e nesse sentido o pesquisador se responsabiliza pelo sigilo dos participantes.

#### **1ª FASE**

##### **1. Motivação profissional inicial**

1.1 Quais motivações que levaram a escolher este curso?

1.2 De que forma é que o ingresso neste curso se enquadrava no seu projeto de vida?

##### **2. Percepção de eficácia acadêmica**

2.1 O curso permitiu-lhe ou está permitindo confrontar-se com situações reais desta profissão e fazer uma auto-avaliação da sua vocação/competência para ser professor(a).

2.2 Depois das experiências acadêmicas que tem tido no contexto escolar, sente-se vocacionado(a) para desempenhar esta profissão?

2.3 Existe alguma situação que lhe causa sensação de mal-estar? Cite quais?

2.4 Sente que os problemas da vida privada interferem na sua vida estudantil?

##### **3. Atribuições e "coping"**

3.1 Tens obtido sucesso em sua atuação na vida estudantil:

- nas relações pessoais:
- no processo de ensino-aprendizagem:
- na relação teoria-prática:

Se necessário pode exemplificar com a sua melhor experiência profissional?

3.2 Tens verificado insucessos na sua atuação:

- nas relações pessoais:
- no processo de ensino-aprendizagem:
- na relação teoria-prática:

Se necessário pode exemplificar com a sua pior experiência profissional?

3.2 Tens encontrado soluções para situações de mal-estar vivenciadas no seu contexto formativo? Quais?

#### **4. Contribuições da formação educacional**

4.1 As disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico estão sendo úteis para a sua preparação profissional?

4.2 Como é que as disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?

4.3 No desenvolvimento do curso foram trabalhados conteúdos na perspectiva de prevenção do mal-estar docente?

4.4 Sente que existe uma discrepância entre aquilo que está verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade?

#### **5. Realização e desenvolvimento profissional**

5.1. Sente que os objetivos e expectativas que tinha antes de iniciar o curso foram/estão sendo alcançados?

5.2. Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional ao longo do seu curso, em termos de:

- empenho profissional:
- desejo de continuar na profissão docente:

#### **6. Perspectivas profissionais**

6.1. Num esforço de antecipação do seu futuro profissional, como é que visualiza a sua carreira como docente ao nível de desenvolvimento:

- pessoal:
- profissional:

6.2 Já colocou a hipótese de optar por outra profissão?

6.2 Como é que seu bem-estar na profissão docente poderia ser aumentado?

6.3 Sente falta de formação específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para fazer frente às situações de mal-estar docente? Que tipo de ações poderia ser desenvolvido?

#### **7. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista com Docentes Formadores****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES FORMADORES****1. Motivação profissional inicial**

1.1. O que é que o(a) levou a escolher esta profissão?

1.2. O ingresso nesta profissão se enquadrava no seu projeto de vida?

**2. Percepção de eficácia no desenvolvimento acadêmico**

2.1 Sente que o curso permite ou está permitindo que os acadêmicos se confrontem com situações reais desta profissão e desenvolver competências necessárias para ser professor(a)?

2.2 Existem situações contextuais que causam sensação de mal-estar e implicam no processo de formação dos futuros professores?

- Na universidade:

- Na escola:

2.3 Em termos práticos o que poderia acontecer para um melhor entrosamento entre universidade-escola no processo formativo de novos docentes?

**3. Atribuições e "coping"**

3.1 Tens obtido sucesso em sua atuação profissional no desenvolvimento de suas tarefas como formador de docentes? Quais?

Se necessário pode exemplificar com a sua melhor experiência profissional?

3.2 Tens verificado insucessos na sua atuação profissional na sua tarefa como formador? Quais?

- nas relações pessoais:

- no processo de ensino-aprendizagem:

- na relação teoria-prática:

Se necessário pode exemplificar com a sua pior experiência profissional?

3.3 Tens encontrado soluções para situações de mal-estar vivenciadas no seu contexto formativo? Quais?

**4. Contribuições da formação educacional**

4.1 As disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico estão sendo úteis para a preparação dos futuros professores?

4.2 Como é que as disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?

4.3 No desenvolvimento do curso/disciplinas foram trabalhados conteúdos na perspectiva de prevenção do mal-estar docente?

4.4 Sente que existe uma discrepância entre aquilo que está verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade?

### **5. Realização e desenvolvimento profissional**

5.1. Sente que os objetivos e expectativas que tinha no início da formação dos licenciandos foram/estão sendo alcançados?

5.2. Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional dos licenciandos ao longo do curso, em termos de:

### **6. Perspectivas profissionais**

6.1. Num esforço de antecipação do futuro profissional dos licenciandos, como é que visualiza a carreira dos mesmos como docente ao nível de desenvolvimento:

- pessoal:

- profissional:

6.2 Sente falta de formação específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais aos licenciandos para fazer frente às situações de mal-estar docente? Que tipo de ações poderiam ser desenvolvidas?

### **7. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

**APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com Docente em Início de Carreira****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA****1. Motivação profissional inicial**

1.1 O ingresso nesta profissão ainda se enquadra no seu projeto de vida para o futuro?

**2. Percepção de eficácia profissional**

2.1 O curso permitiu-lhe confrontar-se com situações reais desta profissão e fazer uma auto-avaliação da sua vocação/competência para ser professor(a).

21.4 Depois das experiências acadêmicas que tem tido no contexto profissional, sente-se vocacionado(a) para desempenhar esta profissão?

21.4 Existe alguma situação que lhe causa sensação de mal-estar? Cite quais?

21.4 Sente que os problemas da vida privada interferem na sua vida estudantil?

**3. Atribuições e “ *coping* ”**

3.1 Tens obtido sucesso em sua atuação:

- nas relações pessoais:
- no processo de ensino-aprendizagem:
- na relação teoria-prática:

Se necessário pode exemplificar com a sua melhor experiência profissional?

3.2 Tens verificado insucessos na sua atuação:

- nas relações pessoais:
- no processo de ensino-aprendizagem:
- na relação teoria-prática:

Se necessário pode exemplificar com a sua pior experiência profissional?

21.4 Têm encontrado soluções para situações de mal-estar vivenciadas no seu contexto profissional? Quais?

21.4 Tens conseguido superar as situações de estresse elevado e mal-estar que vivenciadas no seu contexto profissional? De que forma?

**4. Contributos da formação educacional**

4.1 As disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico foram úteis para a sua preparação profissional?

21.4 Como é que as disciplinas de formação educacional poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?

**5. Realização e desenvolvimento profissional**

5.1. Sente que os objetivos e expectativas que tinha antes de iniciar o curso foram/estão sendo alcançados?



5.2 Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional ao longo do seu curso, em termos de:

- empenho profissional:
- desejo de continuar na profissão docente:

## **6. Perspectivas profissionais**

6.1. Num esforço de antecipação do seu futuro profissional, como é que visualiza a sua carreira como docente ao nível de desenvolvimento:

- pessoal:
- profissional:

6.2 Já pensaste na hipótese de optar por outra profissão? (Pode explicitar melhor a sua resposta)

6.3 Como é que seu bem-estar na profissão docente poderia ser aumentado?

6.4 Sente necessidade de alguma formação específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para fazer frente às situações de mal-estar docente?

## **7. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

## APÊNDICE D - Apresentação e Objetivos da Pesquisa

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

Adelar Aparecido Sampaio (Ddo. Pesquisador)

ClausDieterStobäus (Professor Orientador)

**Pesquisa: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DE SEUS LICENCIANDOS NO FINAL DE FORMAÇÃO E PASSAGEM PARA O MUNDO DO TRABALHO: MAL/BEM-ESTAR DOCENTE/DISCENTE, AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA.**

#### APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa está buscando dados sobre as **vivências de licenciando e seus professores no processo de formação na licenciatura e no primeiro anos de atuação profissional**. Nesse primeiro momento solicitamos sua atenção para responder às questões formuladas às quais estarão sendo referidas às vivências pretéritas e presentes sobre sua formação, assim como sobre sua motivação para a docência.

Numa segunda fase de estudos serão selecionados sujeitos entre aqueles que participaram da primeira, que estejam iniciando sua carreira como docente, no sentido de analisar as respostas, relacionando-as com questões de mal-estar, bem-estar, auto-imagem e auto-estima. Além disso, pretende-se clarificar de forma mais concreta e aprofundada os desenvolvimentos nas variáveis em estudo.

Os instrumento que apresentamos são de caráter individual e sigilosos. A solicitação de identificação servirá apenas para comparação dos dados com outros instrumentos de acordo com a organização dos pesquisadores. Nesse sentido a confiabilidade pelo sigilo está assegurada.

Solicitamos a sua colaboração. Obrigado!

#### QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ Idade em anos: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

Estado Civil: Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Desquitado(a) ( ) Divorciado(a) ( )

Viúvo(a) ( ) Outro ( ) \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_ Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Situação Atual: Só estuda ( ) Estuda e Trabalha ( )

Mora: só com os pais ( ) Com parentes/ com a família ( ) Outro Local. Qual? \_\_\_\_\_

Grau de Instrução do Pai \_\_\_\_\_ Da mãe \_\_\_\_\_

#### Procedência Educacional

Cursou o Ensino Fundamental em escola: Pública ( ) Particular ( )

Cursou o Ensino Médio em escola: Pública ( ) Particular ( )

**APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DE SEUS LICENCIANDOS NO FINAL DE FORMAÇÃO E PASSAGEM PARA O MUNDO DO TRABALHO: MAL/BEM-ESTAR DOCENTE/DISCENTE, AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA” tem por objetivo investigar as vivências pessoais e profissionais de docentes e seus licenciandos e a passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem estar docente, auto-imagem e auto-estima. Sua participação consiste em responder questionários e participar de entrevistas e preencher um diário de campo.

O estudo será desenvolvido através de entrevistas dirigidas e questionários padronizados o pesquisador se apoiará em instrumentos quantitativos e qualitativos que serão analisados.

Adelar Aparecido Sampaio, (fone 45 91028606), Doutorando em Educação, Claus Dieter Stobäus (51 3320 3635) orientador da pesquisa e professor do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, responsáveis por esta pesquisa, asseguramos a manutenção da privacidade das pessoas e instituições eventualmente citadas em qualquer momento da pesquisa. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é (51) 33204345.

Eu, \_\_\_\_\_, licenciando/professor convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista e demais procedimentos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim ou implique em problemas pessoais e profissionais. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Porto Alegre – RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura

**ANEXO A – Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial Docente (JESUS, 1996)**

**Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial Docente (Jesus, 1996)**

De seguida, vai ser confrontado com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor.

A maior parte das questões são “fechadas”, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas.

É importante que responda a todas as questões.

A solicitação que lhe é feita para se identificar constitui apenas um requisito desta investigação, pois no final do programa de intervenção em que vai participar terá que responder novamente a algumas questões, sendo necessário comparar os resultados obtidos no início com aqueles obtidos no final deste programa. Neste sentido, a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

**Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_  
 Situação profissional: \_\_\_\_\_  
 Escola onde exerce: \_\_\_\_\_  
 Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_  
 E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4.**

**Bastante; 5. Muita.**

1. Querer tirar um curso superior.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
2. Querer ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
3. Querer adquirir novos conhecimentos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
4. Querer preparar-me para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
5. Querer passar por novas experiências.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
6. Querer adiar o ingresso no mercado de trabalho.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

-----

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da profissão docente, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

7. Sentir-me vocacionado para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
8. A falta de outras alternativas profissionais.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
9. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
10. Ter uma remuneração estável.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
11. Gostar de me relacionar com jovens.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
12. Ter mais tempo livre do que a maior parte das profissões para fazer aquilo de que gosto.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
13. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

*Os professores das disciplinas de formação educacional, considerados no seu conjunto...*

14. Forneceram conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar nas situações com que se confronta na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
15. Salientaram as implicações pedagógicas dos conteúdos analisados...| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
16. Valorizaram a autonomia e a iniciativa do formando na proposta dos temas a analisar nas aulas e no aprofundamento dos mesmos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
17. Promoveram a explicitação, por parte dos formandos, de experiências escolares concretas, vivenciadas ou conhecidas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
18. Forneciam exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar os conhecimentos teóricos apresentados.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
19. Defendiam que há vários estilos potencialmente eficazes de professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

20. Proporcionaram experiências que permitiam a auto-observação, desenvolvendo o autoconhecimento pessoal e profissional dos formandos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
21. Levavam os formandos a refletir sobre as possíveis atitudes a adoptar perante situações de desinteresse, indisciplina e insucesso escolar dos alunos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
22. Pressupunham que cada professor tem o seu estilo pessoal potencialmente eficaz para ser "bom" professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
23. Procuravam alterar algumas ideias preconcebidas sobre a prática pedagógica demonstrando as consequências profissionais negativas dessas ideias.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
24. Descreviam diversas alternativas potencialmente eficazes de atuação perante situações problemáticas na sala de aula que o professor pode utilizar.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada, pois o(s) seu(s) orientador(es) de estágio não tomará(ao) conhecimento das suas respostas. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

*A orientação que me foi fornecida durante o meu estágio pedagógico levou-me a...*

25. Desenvolver competências profissionais para saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
26. Desenvolver as minhas qualidades pessoais para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
27. Descobrir o meu "estilo" pessoal de ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
28. Superar experiências de menor sucesso profissional na sala de aula, sem pôr em causa as minhas competências para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
29. Ter experiências de sucesso profissional na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
30. Aprender observando os meus colegas a dar aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
31. Ter confiança nas minhas competências para dar aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
32. Desenvolver expectativas de sucesso profissional.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
33. Superar a ansiedade que tinha antes de dar as aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

34. Ter feed-back positivo sobre a minha competência quando era bem sucedido nas aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
35. Dar importância do meu esforço e persistência para ser bem sucedido nas aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
36. Ter autonomia para fazer uso da minha criatividade e opções pessoais nas estratégias a utilizar no processo de ensino-aprendizagem.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- 

Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique, através de uma cruz (X), o grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, numa escala que vai de **1 (mal sucedido)** a **5 (bem sucedido)**.

- |   | mal               | bem |
|---|-------------------|-----|
| 37. Ter um bom relacionamento com os alunos .....             | 1   2   3   4   5 |     |
| 38. Levar os alunos a aprender.....                           | 1   2   3   4   5 |     |
| 39. Ajudar os alunos.....                                     | 1   2   3   4   5 |     |
| 40. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável.....     | 1   2   3   4   5 |     |
| 41. Contribuir para a formação plena dos alunos.....          | 1   2   3   4   5 |     |
| 42. Levar os alunos a gostar da matéria.....                  | 1   2   3   4   5 |     |
| 43. Levar os alunos a sentirem-se realizados.....             | 1   2   3   4   5 |     |
| 44. Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula..... | 1   2   3   4   5 |     |

**ANEXO B – Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983)**

**QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA (STOBÄUS, 1983)**

Marque com um X a Alternativa que você considera mais correta. Obrigado!

**Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
1- Gostaria de ter saúde melhor?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar ideias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesso-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					



	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

## ANEXO C – Instrumento DASS

---

**INSTRUMENTO DASS-21**


---

Para cada uma das frases que vai ler seguidamente assinale com uma cruz (X) o número que melhor indica até que ponto cada uma das frases se aplica a si **DURANTE A ÚLTIMA SEMANA**.

Não existem respostas certas ou erradas, responda de acordo com a seguinte escala:

- 0** – Não se aplicou nada a mim  
**1** – Aplicou-se a mim algumas vezes  
**2** – Aplicou-se a mim muitas vezes  
**3** – Aplicou-se a mim a maior parte do tempo

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1. Tive dificuldade em me acalmar.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Senti a minha boca seca.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Senti dificuldades em respirar (por exemplo respirar de modo<br>excessivamente rápido ou falta de ar na ausência de exercício físico)... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Tive muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Reagi em demasia a determinadas situações.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Senti-me trémulo (por exemplo sem forças nas pernas).....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer<br>figura ridícula.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Senti-me agitado.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Senti dificuldade em me relaxar.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Senti-me triste e deprimido(a).....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que<br>estava a fazer.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Senti-me quase a entrar em pânico.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Senti que não tinha muito valor como pessoa.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Senti que estava demasiado susceptível ou irritável.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico<br>(aumentos no ritmo cardíaco ou falta de batimentos).....                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso.....   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Senti que não vale a pena viver.....  | 0 | 1 | 2 | 3 |

## ANEXO D – Aprovação da Comissão Científica da PUCRS

## APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 79/2012

**Título do Projeto de Tese de Doutorado:**

Vivências de docentes e seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, auto-imagem e auto-estima.

**Pesquisadores:**

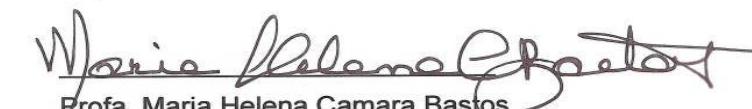
Adelar Aparecido Sampaio (orientando)

Claus Dieter Stobaus (orientador)

O projeto de pesquisa de doutorado discute vivências pessoais e profissionais de docentes e seus licenciandos no contexto de passagem para o mundo do trabalho, tendo como questão os indicadores de mal-estar e bem-estar docente. A pesquisa será realizada em três instituições de ensino superior, uma no RS e duas no PR. Propõe instrumentos tais como escalas psicológicas, entrevistas e questionários padronizados. O projeto apresenta TCLE bem como os modelos de questionários e escalas que serão aplicados

Diante do exposto, a Comissão Científica aprova o projeto e recomenda que seja enviado para a Comissão de Ética da PUCRS.

Porto Alegre, 10 de outubro de 2012.

  
P/ Prof. Maria Helena Camara Bastos  
Comissão Científica da FACED

## ANEXO E – Aprovação do Comitê de Ética da PUCRS

## APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DE SEUS LICENCIANDOS NO FINAL DE FORMAÇÃO E PASSAGEM PARA O MUNDO DO TRABALHO: MAL/BEM-ESTAR DOCENTE/DISCENTE, AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA

**Pesquisador:** claus dieter stobaus

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 09470612.7.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 216.435

**Data da Relatoria:** 09/01/2013

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de doutorado que discute vivências pessoais e profissionais de docentes e seus licenciandos no contexto de passagem para o mundo do trabalho, tendo como questão os indicadores de mal-estar, bem-estar docente, auto-imagem e auto-estima.

A hipótese é que o processo de socialização profissional/formação docente compete para gerar maior ou menor bem-estar discente e na carreira docente.

A pesquisa será realizada em três Instituições de Ensino Superior, uma no Rio Grande do Sul (PUCRS) e duas no Paraná (UNIOESTE, FAG).

A metodologia proposta caracteriza-se como de natureza quanti-qualitativa, em nível exploratório-descritiva. É uma pesquisa que investiga os dois últimos semestres de curso de graduação (licenciatura) e o início (primeiro ano) da carreira profissional, levantando dados quantitativos por meio de ficha informativa e questionários padronizados, complementados com dados qualitativos obtidos com entrevistas com resposta aberta.

A análise de dados será efetuada a partir das informações quantitativas obtidas pelo Questionário de Autoimagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983) e Instrumento para Avaliação das Variáveis que

**Endereço:** Av.Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**UF:** RS

**Telefone:** (513)320-3345

**Município:** PORTO ALEGRE

**Fax:** (513)320-3345

**CEP:** 90.619-900

**E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Constituem Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998). Os dados serão trabalhados com Estatística Descritiva e Inferencial através do programa SPSS, versão 18, visando comparar os grupos (discentes e docentes).

A parte qualitativa será realizada com entrevistas semi-estruturadas, focalizando a trajetória pessoal e profissional de discentes/docentes e tratadas pela Análise de Conteúdo proposta de Bardin (2004), complementados com Diário de Campo.

Após análise dos dados quantitativos e qualitativos, serão levantados dados de mal/bem-estar docente, níveis de auto-imagem e auto-estima.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral:

Investigar as vivências pessoais e profissionais de docentes e seus licenciandos e a passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem estar docente, auto-imagem e auto-estima.

Objetivos Específicos:

(i) Analisar elementos qualitativos do trajeto pessoal e profissional de docentes e seus licenciandos em final de formação e em seu início de carreira docente;

(ii) Analisar e correlacionar níveis de auto-imagem, auto-estima, mal/bem-estar docente e estresse, ansiedade e depressão;

(iii) Contrastar elementos quantitativos e qualitativos evidenciados no processo de passagem do mundo discente para o mundo docente.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos baixos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

...

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos anexados:

- Orçamento
- Cartas de autorização das Instituições, onde a pesquisa será realizada: PUCRS (FACED e FAMAT), UNIOESTE e FAG (Faculdade Assis Gurgacz)
- Carta de aprovação da Comissão Científica da FACED
- TCLE

**Recomendações:**

...

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)320-3345

**Fax:** (513)320-3345

**E-mail:** cep@puccrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendidas as pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PORTO ALEGRE, 11 de Março de 2013

---

**Assinador por:**  
**Rodolfo Herberto Schneider**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)320-3345

**Fax:** (513)320-3345

**E-mail:** cep@pucrs.br

**ANEXO F – Termo de aceite da Faculdade Assis Gurgacz****Termo de aceite da Faculdade Assis Gurgacz**

Cascavel-PR, 20 de setembro de 2012.

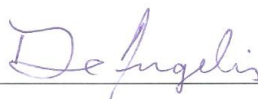
Ao Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS.

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado **“VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DE SEUS LICENCIANDOS NO FINAL DE FORMAÇÃO E PASSAGEM PARA O MUNDO DO TRABALHO: MAL/BEM-ESTAR DOCENTE/DISCENTE, AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA”**, proposto pelo Ddo. **Adelar Aparecido Sampaio**, sob orientação do professor Dr. Claus Dieter Stobäus, a ser desenvolvido pela Faculdade de Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

O referido projeto será realizado na Faculdade Assis Gurgacz – FAG, o qual só poderá ocorrer a partir de carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Sérgio de Angelis

Diretor Geral da Faculdade Assis Gurgacz - FAG



*Sérgio de Angelis*  
Diretor Geral