



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

ANA MARIA DA FONTE ALVES

CUIDANDO DE QUEM CUIDA: O BEM-ESTAR DE EDUCADORES
INFANTIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 E SUAS CONCEPÇÕES
ACERCA DO CHIME, UM PROGRAMA BASEADO EM MINDFULNESS

RECIFE

2022



ANA MARIA DA FONTE ALVES

CUIDANDO DE QUEM CUIDA: O BEM-ESTAR DE EDUCADORES INFANTIS
EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO
CHIME, UM PROGRAMA BASEADO EM MINDFULNESS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco. Área de concentração: Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pompéia Villachan– Lyra.

Co-orientadora: Dr^a Holly Hatton-Bowers.

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A474c Alves, Ana Maria
Cuidando de quem cuida: o bem-estar de educadores infantis em meio à pandemia de COVID-19 e suas concepções acerca do CHIME, um programa baseado em mindfulness / Ana Maria Alves. - 2022.
154 f.
- Orientadora: Pompeia Villachan Villachan-Lyra.
Coorientadora: Holly Hatton Hatton-Bowers.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2023.
1. Educadores infantis. 2. Bem-estar. 3. COVID-19. 4. Redução de estresse. 5. Mindfulness. I. Villachan-Lyra, Pompeia Villachan, orient. II. Hatton-Bowers, Holly Hatton, coorient. III. Título



ANA MARIA DA FONTE ALVES

CUIDANDO DE QUEM CUIDA: O BEM-ESTAR DE EDUCADORES INFANTIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO CHIME, UM PROGRAMA BASEADO EM MINDFULNESS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovada em __.11.2022

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Pompéia Villachan-Lyra – Universidade Federal Rural de Pernambuco -
Orientadora e Presidente

Dr^a. Alexandra Marques Pinto – Universidade de Lisboa
Examinadora Externa

Dr^a. Emmanuelle Chaves - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna



AGRADECIMENTOS

Meu caminho no mestrado não foi um caminho solitário, foi uma jornada cheia de colaborações, apoios e incentivos. Por isso, gostaria de agradecer a todos que de um jeito ou de outro estiveram presentes nesta caminhada.

À Rafael Giordani, pelo seu e apoio incondicional. Sou muito feliz por ter um companheiro que me incentiva e vibra com minhas conquistas.

Aos meus filhos Hugo e Benício, por terem paciência nesse momento em que a mãe precisou dedicar mais tempo aos estudos e também à Escola Lápis de Cor, que os acolheu integralmente nos dois últimos anos e por ser uma eterna fonte de inspiração.

À minha família, por me entender e me apoiar. Em especial, às minhas irmãs Cecília, que me ajudou com os textos e Silvia, por compreender minhas ausências na escola.

Gostaria de deixar meu, mais que especial, agradecimento à minha orientadora Pompéia Villachan-Lyra, que desde o início do nosso caminho, sempre valorizou a minha voz e me guiou com muita presença, carinho e sabedoria. Orientar uma dissertação de mestrado em plena pandemia, foi algo inédito, mas que ela fez com maestria. Não tenho palavras para expressar quão grata eu sou por tê-la ao meu lado nesse processo.

I also, would like to thank Holly Hatton-Bowers for being so close to me even though we are thousands of miles away, your support and guidance will never be forgotten. Thank you for trust in me to adapt your beautiful CHIME.

Eu também gostaria de agradecer imensamente cada um dos educadores que participaram dos meus estudos e confiaram em mim suas vozes que enriqueceram tanto o meu trabalho.

Aos professores Dra. Izabel Hazin e Dr. Hugo Monteiro Ferreira, pelas pertinentes contribuições que fizeram na banca de qualificação. Suas sugestões foram muito bem-vindas e deram um novo rumo à minha dissertação. Também às professoras Dra. Emmanuelle Chaves e Dra. Alexandra Marques Pinto, por aceitarem o convite de participar da banca examinadora, tenho certeza que suas contribuições serão valiosas.

Aos grupos de pesquisa NINAPI e EDUCARE, por provocarem discussões e aprendizados tão enriquecedores. O que aprendi nesses últimos anos, foi muito além do meu tema de pesquisa e sou muito grata por fazer parte destes coletivos tão potentes.



É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)

RESUMO

No cenário educacional brasileiro, as condições de trabalho e saúde do educador representam um problema crônico. Diante do fato de que o estresse pessoal e profissional do educador traz consequências negativas não só para a sua própria saúde, mas também para também na saúde de seus alunos, esse tema tem sido alvo de pesquisas em diversas áreas. Nos últimos anos, a pandemia de COVID-19 representou um fator de estresse a mais para este profissional: adaptar suas práticas de ensino para o modelo remoto ao mesmo tempo em que tinham que manter o vínculo com alunos e famílias. Acrescente a isso, o medo de perder o emprego e/ou a diminuição de seu salário. Fatores estes, que agravaram a já abalada saúde emocional do educador. Alguns programas, mesmo antes da pandemia, já vinham surgindo com o intuito de promover o bem-estar e reduzir o estresse dos professores. Um exemplo de programa com este intuito é o CHIME, que é um programa de aprendizagem socioemocional baseado em *mindfulness* e compaixão com duração de oito semanas para educadores da primeira infância. Por reconhecer a importância da saúde emocional do educador infantil, o objetivo geral deste trabalho de dissertação foi investigar a noção de bem-estar, a partir da perspectiva do educador infantil, refletir acerca das estratégias e recursos que estes profissionais utilizam para lidar com estresse (como o que vivenciaram na pandemia), bem como avaliar, a partir da opinião destes profissionais, o programa CHIME, devidamente traduzido e adaptado para o português do Brasil. Do ponto de vista metodológico, foram realizados questionários de natureza quanti-qualitativa, bem como entrevistas do tipo grupo focal. Os resultados revelaram que níveis mais altos de estresse relacionado a fatores pandêmicos (por exemplo, preocupação de contrair COVID-19 ao retornar ao trabalho) foram significativamente associados a níveis mais baixos de bem-estar mental percebido e saúde geral relatada. Na análise, os educadores relataram que bem-estar para eles era estar bem consigo mesmo, ter equilíbrio, paz, tranquilidade, apoio social e corpo e mente saudáveis. Os resultados sugerem que a prática de *mindfulness* (atenção plena) pode ser uma estratégia promissora e desejada de promoção da saúde para estes profissionais. Além disso, em relação a avaliação feita pelos educadores do programa adaptado, os participantes julgaram ser um recurso de grande utilidade para os educadores infantis e concordaram que participar do programa contribuiria para a promoção de bem-estar e redução de estresse dos mesmos. De maneira geral, este trabalho de dissertação reforça, a ideia já sugerida pela literatura de que antes de esperar que os educadores promovam as habilidades socioemocionais em seus alunos, é preciso que os mesmos tenham suas próprias competências promovidas. Ademais, pesquisas como esta colaboram com conhecimento que apoia a promoção de bem-estar dos educadores infantis, e por consequência, contribuem com uma educação infantil de maior qualidade.

Palavras-chave: Educadores infantis. Professores. Bem-estar. Redução de estresse. Pandemia de Covid-19. Mindfulness.

ABSTRACT

In the Brazilian educational scenario, the work and health conditions of the educator represent a chronic problem. Given the fact that the educator's personal and professional stress has negative consequences not only for their own health, but also for the health of their students, this topic has been the subject of research in several areas. In recent years, the COVID-19 pandemic represented an additional stress factor for this professional: adapting their teaching practices to the remote model while having to maintain the bond with students and families. Add to that the fear of losing your job and/or decreasing your salary. These factors, aggravated the already shaken emotional health of the educator. Some programs, even before the pandemic, were already emerging with the aim of promoting well-being and reducing the stress of teachers. An example of that is CHIME, which is an eight-week mindfulness and compassion-based socio-emotional learning program for early childhood educators. Recognizing the importance of the child educator's emotional health, the general objective of this dissertation was to investigate the notion of well-being, from the child educator's perspective, to reflect on the strategies and resources that these professionals use to deal with stress (such as what they experienced during the pandemic), as well as evaluating, based on the opinion of these professionals, the CHIME program, duly translated and adapted to Brazilian Portuguese. From the methodological point of view, questionnaires of a quantitative-qualitative nature were carried out, as well as focus group interviews. Results revealed that higher levels of stress related to pandemic factors (e.g., worry of contracting COVID-19 upon returning to work) were significantly associated with lower levels of perceived mental well-being and reported general health. In the analysis, the educators reported that well-being for them was being well with themselves, having balance, peace, tranquility, social support and a healthy body and mind. The results suggest that mindfulness practice can be a promising and desired health promotion strategy for these professionals. Furthermore, in relation to the evaluation made by the educators of the adapted program, the participants judged it to be a very useful resource for early childhood educators and agreed that participating in the program would contribute to promoting their well-being and reducing their stress. In general, this dissertation reinforces the idea already suggested by the literature that before expecting educators to promote socio-emotional skills in their students, they need to have their own skills promoted. Beyond that, research like this collaborates with knowledge that supports the promotion of well-being of early childhood educators, and consequently, contributes to a higher quality early childhood education.

Keywords: Early childhood educators. Teachers. Wellbeing. Stress reduction. Covid-19 pandemic. Mindfulness.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama dos aspectos do bem-estar profissional dos professores.22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas Descritivas, N = 24553

Tabela 2 – Correlações entre as variáveis do estudo, N = 24555

Tabela 3 – Interesse em aprender sobre mindfulness, N = 24556

Tabela 4 – Reflexões dos participantes sobre o que “bem-estar” significa para você?.. 57

Tabela 5 – Tabela 1 (estudo 2): Temas e subtemas dos Grupos Focais.....81

Tabela 6 – Tabela 2(estudo 2): Escala de aceitação com os índices médios, mínimos e máximos dados aos referentes itens da escala.....90

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	12
	INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	EMBASAMENTO TEÓRICO	16
1.1	Contextualização covid-19	16
1.2	Saúde emocional do educador.....	19
1.3	Cuidar de quem cuida.....	25
1.4	Intervenções baseadas em <i>mindfulness</i>	28
1.5	Chime.....	34
CAPÍTULO 2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
2.1	Estudo 1.....	37
2.2	Estudo 2	39
CAPÍTULO 3	ARTIGOS	45
3.1	Estresse e bem-estar a partir da perspectiva dos educadores infantis em meio à pandemia de COVID-19 no Brasil	45
3.2	Percepção dos educadores infantis acerca do programa de promoção de bem-estar e redução de estresse, CHIME, adaptado para o português do brasil	69
CAPÍTULO 4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103



UFRPE
Universidade
Federal Rural
de Pernambuco

ANEXOS

115

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP 1.....

ANEXO 2 - Parecer consubstanciado do CEP 2.....

APÊNDICE A – Questionário estudo 1.....

APÊNDICE B – Questionário do estudo 2.....

APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal.....

APÊNDICE D – Questionário índice de aceitação



APRESENTAÇÃO

Foi na busca de equilíbrio emocional e profissional que encontrei em 2017 a prática de *Mindfulness* (Atenção Plena). Após 10 anos ensinando em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, comecei a sentir os desafios da função pesar sobre minha saúde emocional. Tinha tido meu segundo filho e estava sobrecarregada. Tinha dificuldades para me autorregular em sala de aula e me sentia ansiosa em relação às minhas obrigações como professora. O hábito de “levar o trabalho para casa”, antes natural, já não era tão possível e o “malabarismo” estava começando a trazer consequências para a minha saúde de maneira geral.

Motivada por minhas angústias pessoais e pelo que observava ao meu redor, iniciei meu treinamento de 8 semanas de *Mindfulness* com a expectativa de diminuir meu estresse no trabalho e estar mais presente e atenta em sala de aula e na vida. Quando comecei a colher os benefícios da prática, pensei nas outras professoras com quem trabalhava e como elas poderiam também se interessar por *Mindfulness*.

Pesquisando sobre o assunto, encontrei o PPGECI e conheci pesquisadores que investigavam sobre o assunto em Recife. Foi assim que surgiu o interesse por essa linha de pesquisa, que rendeu além desse projeto de dissertação, amizades, parcerias e colaborações.

O presente trabalho de dissertação insere-se no projeto guarda-chuva “Educação socioemocional na primeira infância” de autoria da professora e Dra. Pompéia Villachan-Lyra, que se propõe a se debruçar sobre os diferentes contextos de promoção de educação socioemocional na primeira infância que são eles: a criança, a família e os profissionais envolvidos no cuidar e educar bebês e crianças de 0 a 6 anos. Através de uma parceria traçada entre as Universidades de Lisboa e Nebraska, este trabalho contou ainda com a co-orientação da Dra: Holly Hatton-Bowers, desenvolvedora do Currículo CHIME, um programa de promoção de bem-estar e redução de estresse para educadores infantis. Orientações que renderam não só discussões atuais e contextualizadas, mas também uma parceria que deve perdurar por muitos anos.

INTRODUÇÃO

Um olhar sensível e cuidadoso sobre a primeira infância é fundamental para favorecermos o desenvolvimento integral do ser humano. Sabe-se que é nesta fase que o cérebro do indivíduo faz conexões de maneira acelerada, conexões estas que expandem as estruturas cerebrais e são decisivas na formação das potencialidades humanas (VILLACHAN-LYRA, 2019). Shah et al (2020), em seu estudo sobre o impacto psicológico da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes, apontou a importância de uma boa qualidade dos estímulos e cuidados que recebemos na primeira infância, ressaltando os seus efeitos positivos a longo prazo. Crescer num ambiente saudável é um fator que exerce forte influência sobre uma vida adulta mais consciente e inteligente emocionalmente.

De acordo com Da Costa (2021), nos últimos anos, a primeira infância passou a ser uma temática relevante para a academia, órgãos internacionais e organizações não governamentais. No Brasil, o investimento no suporte ao desenvolvimento cognitivo-social e emocional das crianças tem sido objetivo de políticas públicas, cujos benefícios, segundo a UNICEF (2011), apontam para uma redução nos ciclos de pobreza e vulnerabilidade. Exemplo disto é a crescente valorização das competências socioemocionais no contexto educacional de ensino, habilidades que beneficiam os processos de aprendizagem das crianças, autoconhecimento, as suas relações e em maior escala, o progresso social (ABED, 2016). No ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exigiu que até 2020 todas as escolas, incluindo as de Ensino Infantil, deveriam inserir em seus currículos tais competências, o que envolve o entendimento e manejo das emoções, a empatia e a tomada de decisão responsável (BRASIL, 2018).

As escolas de educação infantil passam, então, a cumprir um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de tais habilidades, buscando se adequar às novas exigências curriculares, além da conscientização progressiva da importância dos educadores nesse processo, aspecto que tem evidenciado a necessidade de um olhar também sensível e cuidadoso com esses profissionais. Estudos destacam que a

competência emocional individual dos professores afeta, tanto positivamente como negativamente, o ganho das habilidades socioemocionais das crianças em salas de aula (PERRY & BALL, 2008).

Entretanto, ao observarmos as condições de trabalho de educadores infantis, nos deparamos com diversos problemas, dentre eles a escassez de programas que promovam saúde e bem-estar do professor (MARQUES, TANAKA E FOZ, 2019). Pesquisas apontam que o estresse pessoal e profissional tem um impacto significativo sobre os professores de Educação Infantil, desencadeando esgotamento progressivo e diminuindo sua capacidade de se envolver em cuidados sensíveis, de suporte e com maior atenção (ZINSSER ET AL., 2016). Os alunos também sofrem: o esgotamento do professor está associado a ambientes de aprendizagem menos estimulantes (JEON ET AL., 2014) e respostas desreguladas ao estresse fisiológico (OBERLE & SCHONERT-REICH, 2016).

Diante de tais desafios, Abed (2014) aponta a necessidade de os gestores escolares valorizarem, formarem e apoiarem a equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes, para que estes estejam aptos a promoverem habilidades socioemocionais em seus estudantes. Deve-se destacar ainda a importância da realização de estudos que se voltem à compreensão do bem-estar do professor, como argumentou Kaynak (2020) a respeito da promoção de uma Educação Infantil de qualidade, pois para que possam ensinar tais competências, estes profissionais precisam desenvolver também a sua própria inteligência emocional.

É neste universo que a presente pesquisa se insere, tendo como objeto de estudo o bem-estar do educador infantil e as sutilezas que envolvem a saúde emocional deste profissional. O objetivo geral envolveu a realização de uma investigação a respeito da noção de bem-estar, a partir da perspectiva dos próprios docentes e a elaboração de reflexões e considerações acerca das estratégias e recursos que os mesmos utilizam para lidar com estresse. Mais especificamente, procurou-se (1) compreender e analisar o conceito de bem-estar a partir da ótica do educador infantil; (2) conhecer estratégias utilizadas por estes profissionais para lidar com estresse; (3) traduzir e adaptar um programa de promoção de bem-estar para educadores infantis e (4) analisar as percepções dos educadores acerca do programa adaptado.



Para tal, decidiu-se por dividir esta pesquisa em dois estudos, com objetivos e questões de pesquisa distintas, que se desdobraram nos artigos científicos a seguir:

"Estresse e bem-estar a partir da perspectiva dos educadores infantis em meio à pandemia de COVID-19 no Brasil",

"Percepção dos educadores infantis acerca do programa de promoção de bem-estar e redução de estresse, CHIME, adaptado para o português do Brasil".

Através das reflexões propostas neste trabalho, espera-se contribuir com a construção do conhecimento acerca desse tema tão atual, atendendo a uma necessidade de fortalecimento deste campo na ciência multidisciplinar brasileira (PENTEADO E SOUZA, 2019). Acredita-se que os conhecimentos aqui gerados podem fundamentar a criação de intervenções que façam sentido para os educadores infantis, a exemplo de programas mais eficazes de promoção de saúde e bem-estar em instituições de ensino, auxiliando-as a lidarem com tais desafios. Ao sensibilizarmos o olhar e a importância do cuidado com os educadores, também buscamos fornecer ferramentas que promovam a felicidade dos nossos alunos (MARCHESI, 2007), e por consequência, colaborem com uma educação infantil e sociedade mais humanas.

Do ponto de vista da estrutura, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta, antes de tudo, um enquadramento espaço-temporal, tendo em vista que esse trabalho de dissertação foi realizado durante a pandemia de COVID-19, julgou-se importante relatar o contexto em que os educadores se encontravam. Após essa seção, seguiu-se para o embasamento teórico do tema através de uma revisão de literatura. Aqui, buscou-se refletir sobre o papel do educador infantil e a importância da sua saúde emocional, sobre o que é bem-estar e como promovê-lo em contexto escolar. Também foi abordado nesse capítulo as intervenções de promoção de bem-estar e redução de estresse para professores, em particular, as intervenções baseadas em mindfulness (atenção plena). Demonstrando não só os conceitos relacionados ao tema e os resultados atualizados, mas também uma reflexão acerca dessa prática e seus benefícios para professores.

O capítulo 2 traz, de maneira geral, os desenhos metodológicos que guiaram esse trabalho de investigação. apresentando, de forma mais detalhada, as etapas de recolhimento e análise de dados, estratégia de tradução e adaptação do programa



escolhido (CHIME), bem como os procedimentos éticos referentes aos estudos realizados.

O capítulo 3 apresenta os dois estudos realizados já em forma de artigos. O estudo 1 que buscou compreender o conceito de bem-estar a partir da perspectiva do educador infantil. E o estudo 2 que a partir da tradução e adaptação do CHIME, buscou avaliar o programa a partir do ponto de vista do seu público-alvo, ou seja, dos educadores infantis.

O capítulo 4 buscou trazer as reflexões e conclusões feitas a partir dos dois estudos. Aqui, propõe-se um diálogo entre o que se sabe sobre o assunto e as contribuições dadas pelos dois estudos. Também, algumas sugestões acerca de futuras investigações são feitas de modo a contribuir com aqueles que buscam produzir conhecimento sobre o tema.

CAPÍTULO 1. EMBASAMENTO TEÓRICO

Nos últimos anos, foi possível observar um crescente interesse pela prática de mindfulness tanto pelo público em geral, como em ambientes educacionais. Tal movimento pode ser explicado pelo aumento no número de pesquisas que documentam os benefícios da prática, tanto para a regulação emocional, diminuição do estresse ou cultivo do bem-estar, (SCHONERT-REICHL e ROESER, 2016) como na eficácia de sua utilização em momentos de elevado estresse, como o que grande parte da população viveu na pandemia de COVID-19 (DUARTE ET AL., 2022).

Esse capítulo propõe-se a embasar teoricamente o momento incomum que vivemos nos últimos dois anos, a refletir sobre a importância da saúde emocional e bem-estar do educador infantil. Também será ressaltada a importância de cuidar de quem cuida, trazendo as evidências da relação entre o bem-estar do professor e o do aluno. O capítulo finaliza com um panorama das intervenções que buscam promover o bem-estar do professor, em especial, as baseadas em mindfulness.

1.1. Contextualização / Covid-19

Em dezembro de 2019 os primeiros casos da doença causada pelo vírus da COVID-19, foram identificados na China. Rapidamente a doença foi se espalhando ao

redor do mundo e, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou estado de pandemia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

O continente americano foi uma das últimas regiões a ser atingida pelo vírus e o Brasil foi o terceiro país mais gravemente afetado, com mais de 670.000 mortes registradas até o final de julho de 2022. A pandemia atingiu um país que já enfrentava muitos problemas graves: uma crise econômica, com altas taxas de desemprego e uma crise política. Além disso, as medidas de isolamento social e a emergência sanitária atingiram profundamente as famílias mais pobres e vulneráveis e seus filhos (MALTA CAMPOS E VIEIRA, 2021). Naquele momento, as incertezas eram muitas e pelo fato de não haver nenhuma vacina ou medicação específica disponível, o distanciamento social tornou-se uma estratégia importante adotada por diversos países ao redor do globo para conter a pandemia de COVID-19 (ARES, 2020).

Exemplos de medidas de distanciamento social incluíram o fechamento de instituições educacionais e locais de trabalho, cancelamentos de reuniões em massa, por exemplo. Tais medidas interromperam a vida cotidiana e trouxeram consequências negativas no bem-estar, o que pode levar diretamente a problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e fadiga emocional, devido à dificuldade em lidar com as restrições (CHU, ALAM, LARSON E LIN, 2020).

No início da pandemia do COVID-19, os conceitos de profissão essencial precisaram ser revisitados. Após a interrupção das aulas presenciais, entre abril e maio, a maioria das escolas retomaram suas atividades pedagógicas através do ensino remoto ou híbrido. Assim, o trabalho dos educadores passou das escolas para suas residências. Nesse contexto, a importância da atividade docente pôde ser ainda mais evidenciada. Durante os primeiros meses de pandemia, inúmeros vídeos correram a internet onde mães, pais e até avós, testemunharam as dificuldades que estavam tendo em acompanhar suas crianças com as atividades pedagógicas, ao mesmo tempo em que agradeciam toda dedicação e paciência dos professores. Ao mesmo tempo, os educadores infantis tiveram que lidar com um fator de estresse a mais: adaptar suas práticas de ensino para o modelo remoto, ao mesmo tempo em que tinham que manter o vínculo com alunos e famílias.

Em uma pesquisa que buscou compreender as condições de trabalho dos professores, interações com os alunos, formação e saúde, durante dos primeiros meses da

pandemia (GESTRADO, 2020), mostrou que apenas uma pequena parcela (9%) de professores da Educação Infantil tinha tido alguma experiência com o ensino remoto: os educadores infantis. Eles ainda revelaram forte frustração com o uso dos meios virtuais para realizar suas atividades: mais de 70% deles disseram que os alunos não tinham acesso à Internet e 19% disseram que as famílias de seus alunos não conseguiam ajudar as crianças nas atividades propostas. Para 47% dos professores, a participação das crianças diminuiu, enquanto 34% disseram ter sofrido uma redução drástica (MALTA CAMPOS E VIEIRA, 2021).

Além disso, o ensino à distância ainda resultou em um aumento na carga e horas trabalhadas. Cerca de 75% dos educadores infantis relataram que passavam mais tempo preparando as aulas remotas do que o tempo de aula normal (GESTRADO, 2020).

Em uma outra pesquisa realizada pela Nova Escola em maio de 2020, 9.557 profissionais de escolas municipais, estaduais e particulares, foram entrevistados, destes, 85,7% eram professores da Educação Básica. A pesquisa ressaltava a importância de se atender ao professor, peça fundamental no processo de aprendizagem, principalmente em um momento delicado como o da Pandemia de Covid-19, que ampliou ainda mais os desafios vividos pela categoria. Durante a mudança do ensino presencial para o remoto, foi exigido dos docentes adaptação diária à nova modalidade. Muitos relataram que, especialmente nas escolas públicas, a falta de equipamentos eletrônicos e/ou internet, limitava o acesso dos estudantes às atividades, bem como o contato com o professor. Esse se via trabalhando fora do seu horário de expediente (à noite, nos fins de semana) na busca por atender os alunos e seus pais e tentar minimizar a angústia por eles sentida. Para os entrevistados, questões como alta cobrança de resultados, crescimento da demanda de atendimento individual, falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos foram fatores negativos da experiência com o ensino remoto (SEMIS ET AL., 2020). Além disso, o ensino a distância a partir de casa resultou em excesso de trabalho, 75% dos professores da educação infantil disseram que passavam mais horas por dia preparando aulas remotas, do que passariam se estivessem preparando uma aula presencial (GESTRADO, 2020).

E esse excesso de horas trabalhadas acontecia em contexto doméstico, onde outras tarefas precisavam ser realizadas e também onde o descanso deveria acontecer. Nesse

contexto, as desigualdades de gênero se agravam, já que são as mulheres que normalmente são responsabilizadas pelo cuidado das crianças e/ou idosos, bem como da maior parte do trabalho doméstico. As professoras têm maior chance de ter sua vida privada invadida por seu papel profissional (SILVA E FISHER, 2020) e tal situação foi ainda agravada pela pandemia (MALTA CAMPOS E VIEIRA, 2021).

Exaustão, preocupação com a própria saúde e a de entes queridos, a relação com os familiares em casa, tristeza após perder parentes e/ou amigos durante a pandemia e a falta de interações afetivas com os colegas, alunos e amigos foram algumas das questões que contribuíram para o estresse dos professores (SOLDATELLI, 2020). Acrescente a isso, o medo de perder o emprego e/ou a diminuição de seu salário. A sensação de não estar capacitado para exercer a sua função docente, além de muitos outros desafios que foram e ainda vem sendo vivenciados, possivelmente afetaram a a saúde emocional deste profissional, o que alerta para a necessidade de atenção e cuidado com a categoria (CIPRIANI, MOREIRA E CARIUS, 2021).

1.2. Saúde emocional e o Educador Infantil

O estresse emocional do professor não é uma novidade que chegou com a pandemia, o mal-estar docente vem sendo alvo de pesquisas há algumas décadas. Desde 1983, por exemplo, a OIT (organização Internacional do Trabalho) cita a profissão do docente como uma das mais estressantes. Baixos salários, excesso de funções, competitividade, divergência entre o que aprendem em suas formações e o que encontram em sala de aula, são alguns dos motivos relatados pelos professores como promotores do seu mal-estar (CODD, 1999, ESTEVES,1999, LIPP, 2002; BAIÃO E CUNHA, 2013).

No caso específico dos educadores infantis, as condições precárias, os altos índices de rotatividade e o desprestígio são fatores que se somam aos anteriormente relatados (MARTINS ET AL.,2014). Em uma pesquisa que buscou compreender a relação entre o trabalho do professor na educação infantil e seu adoecimento, demonstrou que a principal causa das solicitações de licença médica e afastamento estavam relacionadas com o mal-estar docente (VIEIRA, GONÇALVES e MARTINS, 2016). O estudo ainda ressalta a ideia de que os professores de educação infantil têm em relação ao exercício da docência como sendo de doação e sacrifício. “Professor ensina porque nasceu

para isso”, é comum ouvir essa frase quando se comenta sobre a dificuldade que se enfrenta sendo professor. Como se o ato de ensinar fosse uma vocação, um chamado pelo qual, independente das condições encontradas, o docente deveria atender. Mesmo que educar e cuidar de alguém seja uma atividade recompensadora, o que se exige do professor em termos de energia e dedicação, é muito pesado e traz consequências sérias para a saúde do docente (BENEVIDES-PEREIRA, 2012; SILVA E FISCHER, 2020).

Para se preparar para ser o agente da educação que acontece na escola, o educador é cobrado sobre conteúdos, métodos e afins, mas quando finalmente se vê em sala de aula, os desafios vão bem além do que esperava. Professores se preparam para uma “tarefa objetiva, finita, mensurável, com seu lugar, seu tempo, sua medida”, mas o que encontram é a tarefa de administrar a vida de todos nós” (CODO, 1999).

Jacomini & Penna (2016), reafirmam essa angústia quando relatam que os professores sentem um descompasso entre o que aprenderam em suas formações iniciais e a maneira que transmitem os conteúdos em sala de aula, sentindo dificuldades para lidar com as crescentes demandas. Mendes et al (2012), acrescentam que além de apresentarem domínio dos conteúdos e conhecer estratégias e recursos didáticos, os professores precisam compreender os seus alunos como sujeitos complexos que envolvem questões psíquicas, cognitivas e emocionais. A partir disso, ainda devem incentivar suas potencialidades co-construir valores com seus educandos, ao mesmo tempo que se mantêm atualizados (MENDES et al., 2012).

Em um contexto internacional, os professores citam o estresse profissional e as emoções negativas como os principais contribuintes para seu mal-estar (MONTGOMERY & RUPP, 2005). Estressores profissionais comuns entre a força de trabalho na Educação Infantil incluem baixa remuneração, baixo prestígio ocupacional, condições de trabalho desafiadoras, trabalho em vários empregos e não ter seguro saúde (ROBERTS et al., 2019).

O estresse pessoal e profissional tem um impacto significativo sobre os professores de Educação Infantil, desencadeando esgotamento progressivo e diminuindo sua capacidade de se envolver em cuidados sensíveis, de suporte e atentos (ZINSSER et al., 2016). Os alunos também sofrem: o esgotamento do professor está associado a

ambientes de aprendizagem menos estimulantes (JEON ET AL., 2014) e respostas desreguladas ao estresse fisiológico nos alunos (OBERLE & SCHONERT-REICH, 2016).

Essas novas exigências que se apresentam para a formação das novas gerações, assim como as tensões vividas pelo atual sistema educacional, geram uma pressão considerável sobre o ensino e seus atores. Motivo esse pelo qual o professor sente-se sobrecarregado, desorientado e perplexo (MARCHESI, 2008).

Considerada como uma das atividades mais estressantes, ensinar repercute diretamente na saúde física e emocional do docente. Doenças cardiovasculares, distúrbios advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa, são alguns dos problemas de saúde relatados (OIT, 1981; KYRIACOU & PRATT, 1985; COOPER, 1996, APUD REIS et al. 2006). Além destes, transtornos osteomusculares bem como transtornos mentais (apatia, estresse, desesperança, paralisia e desânimo), reforçam ainda mais a situação de desgaste vivida pelos profissionais em seu trabalho na escola (BARROS ET AL., 2007).

Nos dias atuais, as doenças mentais, sobretudo quadros de ansiedade e de depressão, têm sido um dos maiores responsáveis por afastamento de professores por causa dos problemas de saúde. E é essa a situação que o ensino formal brasileiro está situado (FERREIRA-COSTA E PEDRO-SILVA, 2019).

No caso das ADIs (Auxiliares de desenvolvimento infantil), o prognóstico segue na mesma linha. Em uma pesquisa realizada com o intuito de investigar as causas dos altos índices de sofrimento psíquico entre a categoria, constatou-se que está ligado à maneira como a organização e estruturação do seu trabalho é rígida e inflexível, visto que as ações são planejadas pela equipe administrativa e não por quem realmente as realiza. Também relataram intensa sobrecarga, desgaste e pressão (PAPARELLI ET AL., 2007).

Na medida em que se observa o crescimento da noção da importância do bem-estar das crianças na educação, surge também o interesse de se compreender o bem-estar dos professores e como este fator exerce um impacto nos alunos. Por isso, vem sendo um assunto de grande interesse por parte dos pesquisadores do campo da psicologia (SELIGMAN, 2012; KAYNAK, 2020). Tanto a perspectiva hedônica e a eudaimônica,

vem influenciando os estudiosos que buscam compreender o bem-estar dos professores (KAYNAK, 2020). Os psicólogos que abraçam a perspectiva hedônica veem o bem-estar como felicidade e prazer subjetivos. Já os que defendem a perspectiva eudaimônica, acreditam que o conceito deve ser mais amplo do que a felicidade produzida pelo prazer e que este se estende quando o indivíduo alcança seu eu verdadeiro e todo seu potencial. (RYAN & DECI, 2001).

Portanto, compreender o seu conceito e como ele é afetado, passa a ser crucial no processo de entendimento do bem-estar dos professores. Em relação ao conceito utilizaremos o de Aelterman, Engels, Petegem e Verhaeghe (2007) que diz que o bem-estar é um estado emocional positivo, que é a harmonia entre a soma de fatores ambientais específicos, por um lado, e as necessidades e expectativas pessoais dos professores, por outro (p. 286). Em relação ao que afeta a sensação de bem-estar dos professores, Kaynak (2020), compilou alguns fatores como é possível observar na figura 1.

Figura 1: Diagrama dos aspectos do bem-estar profissional dos professores.



Fonte: Diagrama elaborado pela própria autora com base nos dados de Kaynak, 2020.

Para Aelterman et al. (2007) o bem-estar do professor é afetado principalmente pela carga de trabalho, a sensação de eficiência e apoio de colegas e diretores. Soini et al. (2010) também discutiram a importância da "atmosfera escolar positiva" e da



"percepção de empoderamento" para apoiar o bem-estar dos professores. Seligman (2012) afirmou que emoções positivas e relações com os outros, assim como encontrar um significado no trabalho e um sentimento de realização são meios importantes para o bem-estar.

Em um estudo sobre a associação entre a saúde emocional e o bem-estar dos professores e de seus alunos, S. Harding et al. (2019) sugeriram que um melhor bem-estar do professor está associado a melhor bem-estar e a menores dificuldades psicológicas do aluno, bem como sintomas depressivos mais baixos do professor está associado a um melhor bem-estar do aluno (S. HARDING ET AL, 2019).

No Brasil, independentemente da etapa de ensino e instituição (pública ou privada) em que atue, a saúde do professor vem sendo alvo de preocupação por diversas esferas. Questões como o intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho, são tidas como causadoras desse desconforto (NEVES & SILVA, 2006).

Por esses e outros motivos, a saúde dos professores tem sido tema de pesquisas em diversas áreas, o que confirma o papel relevante desse profissional na sociedade (DIEHL E MARIN, 2016). As autoras também chamam a atenção para a necessidade de mais pesquisas sobre a saúde emocional e física de educadores da primeira infância, principalmente no Brasil. Pois, após uma revisão sistemática sobre o assunto, constataram que apenas 13% dos estudos no país consideravam o adoecimento dos professores de nível infantil. Esse dado reforça a necessidade de conhecer melhor a questão do professor da educação infantil e todas suas particularidades. Dentre os estudos que atenderam a etapa de ensino da Educação Infantil, um tratava da síndrome de Burnout e o outro da saúde vocal do professor.

Em uma pesquisa realizada em 2007 (MARCHESI, 2008) com 3.500 professores (majoritariamente do Ensino Fundamental), proporcionou uma imagem do perfil desse professor, assim como seus sentimentos e aspirações. Em relação à satisfação com o seu trabalho, os dados demonstram que por mais que a situação laboral seja desafiadora, os

professores, principalmente os mais experientes, apontam uma atitude positiva em relação à satisfação com seu trabalho e com possíveis reformas na área da educação. Outro ponto importante, destacado pela pesquisa, mostra que os professores mais experientes, também julgam como imprescindível que o bom professor comporte-se na vida de acordo com os valores que ensina aos seus alunos. Para Hamre & Pianta (2006), é imprescindível que a relação professor X aluno esteja baseada em suporte e compreensão. Quando é assim, as crianças gostam da escola, sentem-se seguros em seu ambiente, se relacionam bem com seus pares e se sentem capazes de brincar e realizar suas atividades com autonomia, pois sabem que podem contar com o professor que reconhece e responde ao problema. Além disso, uma interação positiva pode agir como um meio de proteção, minimizando fatores de risco e modificando essa trajetória já nos primeiros anos de vida (WEBSTER-STRATTON E REID, 2008).

Muitas dessas pesquisas vêm comprovando que um ensino de qualidade - que contribui para o desenvolvimento social, emocional e psicológico das crianças - está intrinsecamente ligado à necessidade de que os professores estejam física, mental e psicologicamente saudáveis (PILLAY, ET AL., 2005). O que ressalta ainda mais a importância de se amparar esse profissional emocionalmente. Questões como as destacadas anteriormente, dialogam com as considerações de Pinto e Picado (2011) que sugerem a inclusão de disciplinas de gestão de estresse nos currículos de formação de professores, como meio de auxiliar na prevenção de sintomas de sofrimento emocional destes profissionais. No entanto, na realidade, os professores raramente recebem treinamento explícito em técnicas destinadas a fornecer estratégias e habilidades para gerenciamento de estresse e aumento do bem-estar geral (FRANK ET AL., 2015; HARRIS ET AL., 2016).

E embora alguns dos fatores geradores de estresse para os professores só possam mudar por meio de políticas e ajustes no sistema educacional (COLGROVE, 2020), encontrar meios de promover seu bem-estar e regular seu estresse, é essencial para aprimorar as práticas em sala de aula, pois cada vez mais pesquisas demonstraram que “as habilidades, conhecimentos, e o bem-estar são inseparáveis da qualidade das



primeiras experiências de aprendizagem das crianças” (WHITEBOOK ET AL., 2018, P. 2).

1.3. Cuidar de quem cuida

A partir do momento em que se reconhece a necessidade de valorizar a educação, desde os anos iniciais, é também de extrema importância olhar para o profissional que está nessa linha de frente. Estudos afirmam que existe uma inter-relação entre a saúde emocional do professor e a dos seus alunos (JENNINGS AND GREENBERG, 2009). Agora é fundamental que a sociedade tenha a consciência da importância de cuidar de quem cuida, ou seja, nesse caso, cuidar do educador.

Os professores fazem mais do que suas condições de trabalho permitem (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999). Já se sabe que as condições desafiadoras que os professores encontram no exercício de suas funções como, heterogeneidade de suas turmas, exigências institucionais, precariedade de recursos técnicos, carência de tempo para aperfeiçoar-se e dificuldades financeiras são aspectos que promovem os desgastes psíquicos dos professores (MOREIRA ET AL., 2006).

Na década de 1970 os instrumentos para compreender esse sentimento crônico de apatia, desânimo e de despersonalização, foram sendo construídos e aprimorados. Em 1981, a Síndrome de *Burnout* foi definida por Maslach e Jackson como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos no contexto de trabalho. O trabalhador, nesse caso, se envolve afetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em burnout (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999).

Percebeu-se que essa síndrome acometia principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999). Também de acordo com Mendes (2002), os profissionais que cumprem funções de assistência (cuidado) aos outros, apresentam maior incidência de *burnout*, pois suas atividades exigem desse indivíduo alto investimento emocional. Sendo assim, os professores da Educação Infantil



se encontram em uma posição extremamente vulnerável, visto que seu ofício transita fortemente na via do cuidado.

Codo e Vasquez-Menezes (1999), há mais de 20 anos, já refletiam sobre essa condição de adoecimento do educador que ainda está lá, que ainda está exercendo sua função. Que, mesmo sem suportar mais suas condições de trabalho, continua exercendo sua profissão. E afirmavam que “o burnout é um fenômeno real que corrói, dia após dia, o educador e a educação”.

Benevides-Pereira e colaboradores (2010), em uma investigação que buscava avaliar a incidência de estresse e burnout em professores, constataram que mais da metade dos entrevistados apresentavam transtornos físicos (51,5%) e psicológicos (53,5%) característicos do stress. Também apresentaram altos índices de exaustão emocional, desumanização e baixa realização pessoal. O que corrobora com dados como os apresentados por Codo (1999), que ao analisar uma amostra de 39 mil trabalhadores, constatou que 32% apresentavam baixo envolvimento emocional com sua atividade e 26% encontravam-se em estado de exaustão emocional, concluindo que em termos práticos, 48% dos investigados, apresentavam burnout. Também em 2004, pela Federação dos trabalhadores do ensino, da Espanha, que indicam que 63% dos docentes se encontram em estresse (ARENAS, 2007 apud BENEVIDES-PEREIRA, YAMASHITA E TAKASHI, 2010).

O que se tem feito para diminuir esse sofrimento, em termos de políticas públicas ou programas de promoção de bem-estar para professores? Marchesi (2008), pondera sobre a importância de as administrações educacionais terem consciência de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino, dependem de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados. Os professores, por sua vez, também precisam ter consciência disso e, portanto, devem estar atentos ao cuidado com o seu equilíbrio emocional. O autor continua listando alguns fatores que podem promover esse equilíbrio emocional, são eles: o reconhecimento profissional, a interação social com os colegas e manter o distanciamento ao mesmo tempo em que se reforça o comprometimento com sua prática (MARCHESI, 2008).

Dolev e Leshem (2017), demonstraram que programas que centram o desenvolvimento emocional no professor, os levam a refletir sobre diversos aspectos profissionais, o que pode elevar a sua autoconsciência, mudando visões pedagógicas e a percepção do seu papel como professor. Os autores acreditam que isso pode motivar os professores no desenvolvimento da Inteligência Emocional (I.E.), aumentando a confiança na sua capacidade de ensinar.

Considerando o exposto, é preciso refletir sobre como e quais estratégias de enfrentamento individual e coletivo que esses profissionais podem desenvolver, diante de condições estressantes no ambiente de trabalho. Compreendemos que dentre as práticas de cuidados que podem ser realizadas, a educação socioemocional e o autocuidado, oferecem técnicas e instrumentos que desenvolvam competências que permitam ao profissional aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessárias para entender e gerenciar emoções, alcançar objetivos positivos, sentir empatia pelos outros, manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (WEISSBERG, DURLAK, DOMITROVICH E GULLOTTA, 2015).

Em uma revisão integrativa realizada por Marques, Tanaka e Foz (2019), foram encontrados 18 artigos sobre a aprendizagem sociemocional do professor especificamente. Os resultados desses estudos evidenciam os impactos positivos desses programas no bem-estar do professor, em sua eficácia de ensino ou ao clima de sala de aula. Indicando assim, que os benefícios vão além das competências sociemocionais, atingindo a atuação do profissional e sua saúde, cujos reflexos refletem na educação escolar de maneira geral. As autoras ainda ressaltam que o uso de estratégias de regulação emocional, mostra-se como uma maneira efetiva para reduzir o estresse de grupos expostos ao estresse crônico (como o professor) e promover o bem-estar psicológico.

Em um artigo que buscou analisar a compreensão de professores em formação acerca do seu próprio bem-estar e necessidades de autocuidado, percebeu-se que a formação inicial de professores não coloca o autocuidado no centro da preparação de futuros professores (LEMON, 2021). A autora ainda ressalta a necessidade de aprendizagem profissional que aborde estes temas. Pesquisas assim, indicam uma

crescente tendência de promover o autocuidado desses profissionais e de ajudá-los a lidar de maneira saudável com seu ofício.

Segundo Orem (1995), o autocuidado é algo que pode ser aprendido, mas para que um indivíduo aprenda a cuidar de si mesmo, ele precisa estar inserido em um ambiente que proporcione seu desenvolvimento saudável. Experiências educativas que promovam competências socioemocionais como o autoconhecimento e a autorresponsabilidade, são importantíssimas nesse processo. Porém, tais habilidades não são largamente desenvolvidas nem nas formações iniciais, nem nas continuadas dos professores (VILLACHAN-LYRA, 2019).

Diante das crescentes evidências da importância de olhar para o professor e sua saúde, sobretudo daquele que lida com a primeira infância, visto que essa é uma etapa crucial para o desenvolvimento humano. É urgente a criação de programas nacionais para a promoção do bem-estar do professor, assim como inculcar na mente dos gestores, tanto públicos quanto privados, a importância de cuidar de quem cuida.

1.4. Intervenções baseadas em mindfulness (atenção plena) para promoção de bem-estar e redução de estresse para professores

Como já se sabe, os desafios enfrentados diariamente pelo professor no exercício de seu ofício, são intensos. Nesse sentido, lidar com tal estresse bem como reduzi-lo, passa a fazer parte de uma importante fórmula que visa promover um ambiente escolar saudável (FLOOK ET AL. 2013). A meditação, assim como outras práticas contemplativas, vem sendo pesquisada e validada cientificamente e seguindo por essa linha, alguns programas de treinamento em *mindfulness* (atenção plena), têm sido desenvolvidos especificamente para os professores. A cada ano, novos dados confirmam que, em adultos, a prática de *mindfulness* (atenção plena) ajuda a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão, melhorando assim a saúde e o bem-estar. Além disso, também aumenta a motivação para fazer mudanças no estilo de vida, promove conexão social e enriquece as relações interpessoais (MIKLEJOHN, 2012). Fatores estes, que são de extrema importância no dia a dia dos professores, principalmente das séries iniciais, onde o olho no olho, a atenção ao próximo e a empatia são de crucial importância. No entanto,

o que é *mindfulness* (atenção plena) e por que tal prática vem sendo utilizada cada vez mais na redução de estresse e ampliação do bem-estar pessoal?

**Mindfulness (atenção plena)*

O termo *mindfulness* pode ser encontrado na literatura científica de duas maneiras: (1) como qualidade ou estado do espírito; e (2) como um método de prática meditativa que permite o cultivo dessa qualidade ou estado de espírito específico (LOMAS ET AL., 2017). No presente trabalho, foi utilizado mais frequentemente o termo para se referir à prática.

Também é possível encontrar na literatura, conceitos distintos relacionados ao termo. Kabat-Zin (1994) apresentou *mindfulness* como a consciência que surge ao prestar atenção com intenção e sem julgamento, momento a momento. Para Bishop e colaboradores (2004), o conceito compreende a auto-regulação da atenção e a atitude curiosa e de adaptação, em relação ao momento presente. Para Brown e colaboradores (2007) é estar e consciente aos eventos e experiências que estão ocorrendo no momento. Há algum tempo se discute sobre a importância de criar um acordo conceitual de *mindfulness*, não apenas para facilitar a comunicação sobre o construto, mas de forma mais pragmática, para criar uma plataforma estável nesta área da pesquisa (BROWN, RYAN E CRESWELL, 2007; SOUZA, 2020). Embora seja importante situar conceitualmente termo, foge ao escopo do presente estudo a discussão sobre sua evolução conceitual. No entanto, para efeito de definição, nesse trabalho será utilizado o conceito da Dra. Amy Saltzman (2011): *mindfulness* (atenção plena) é a prática de prestar atenção no aqui e agora, com gentileza e curiosidade, para que possamos decidir como vamos agir.

Mindfulness (atenção plena) deriva de várias tradições contemplativas (KABAT-ZIN, 2011). Brown et al (2007, p. 212) enfatizaram que a prática “compartilha parentesco conceitual com uma variedade de tradições filosóficas e psicológicas, incluindo a filosofia grega antiga; fenomenologia, existencialismo e naturalismo no pensamento posterior da Europa Ocidental; e transcendentalismo e humanismo na América”. Seu significado

descende da psicologia budista e tem sua origem há mais de 2.500 anos. A palavra “*mindfulness*” deriva da palavra *sati* da língua Pali. Essa palavra se traduz como **consciência, atenção e lembrança**. (Pali é a língua na qual os ensinamentos do Buda foram originalmente registrados). (SIEGEL, 2009) Historicamente, a prática foi chamada de “o coração” da meditação budista (THERA, 2005; KABAT-ZINN, 2021). No entanto, ao ser inserida na psicoterapia ocidental, a prática foi, aos poucos, se distanciando de suas raízes antigas e seu significado se expandiu. Hoje, além das qualidades mentais (consciência, atenção e lembrança), outras têm sido incorporadas, como aceitação, não julgamento e compaixão (SIEGEL, 2009).

A prática de *mindfulness* (atenção Plena) foi popularizada nos Estados Unidos a partir dos trabalhos de internacionalização da meditação budista, feita por um monge erudito alemão chamado, Nyanaponika Thera. Ele acreditava que *mindfulness* era uma prática apropriada para pessoas de todas as culturas e até mesmo para aqueles sem qualquer afiliação religiosa. Esta linhagem influenciou a compreensão de *mindfulness* por Jon Kabat-Zinn que então desenvolveu seu programa de redução de estresse na década de 1970 (GETHIN, 2013; KABAT-ZINN, 2013). Embora, aspectos da atenção plena tenham sido incorporados ao trabalho de vários psicólogos ocidentais no final dos anos 1970 e 1980, Kabat-Zinn (1990) é creditado por desenvolver e demonstrar empiricamente os benefícios da primeira intervenção baseada em *mindfulness* (POULIN ET AL., 2008; ZELAZO & LYONS, 2011). Mais recentemente, Kabat-Zinn (2021, p54), tem se referido à prática como “um modo de olhar profundamente para si mesmo, no espírito de autoinvestigação e autocompreensão”, o autor ainda ressalta que a prática não necessita de referência à cultura asiática ou à autoridade do budismo para ser legitimada (KABAT-ZINN, 2021).

Com o crescente interesse no uso de intervenções baseadas em *mindfulness* (MBIs), cresceu também o interesse por seu uso em populações (ocupações) específicas, como assistentes sociais, enfermeiros, médicos, bem como com professores. No caso específico dos docentes, as intervenções têm o objetivo de reduzir estresse e esgotamento do professor, aumentando sua sensação de bem-estar e fortalecendo suas habilidades de gerenciamento de sala de aula (MEIKLEJOHN ET AL., 2012).

A prática de *mindfulness* (atenção plena) nas escolas, oferece um meio de promoção das habilidades de atenção, bem como uma série de outras aptidões que podem aumentar a capacidade de lidar com desafios psicossociais e acadêmicos. No entanto, desenvolver a atenção plena, é um processo de desenvolvimento humano e diferente de outros currículos padronizados que podem ser mais facilmente aprendidos ao seguir um manual de orientações, para que seus benefícios sejam mais abrangentes, é essencial que o professor incorpore tais ações em sua vida e no planejamento de suas aulas (MICKLEJOHN ET AL, 2012).

Para a prática por professores, a neurociência oferece insights sobre como e por que o treinamento em *Mindfulness* pode servir de suporte para esses profissionais tanto em sala de aula como em seu dia a dia (MICKLEJOHN ET AL, 2012). Os dados pilotos produzidos por alguns dos programas baseados em *mindfulness* (atenção plena) para professores, sugerem que essa prática pode produzir mudanças mensuráveis na sensação de bem-estar, na autoeficácia do ensino, na gestão da sala de aula e nas interações com seus alunos (LOMAS, 2017). Pesquisas demonstram que treinar professores em atenção plena, modifica o comportamento de seus alunos (MEIKLEJOHN ET AL., 2012). Esses resultados corroboram com estudos anteriores que demonstraram que o treinamento por um indivíduo resulta em mudanças positivas no comportamento das pessoas sob seu cuidado (SINGH, 2013).

Por esses e outros motivos, a prática de *mindfulness* (atenção plena) tem chegado às escolas. Por meio de intervenções ou protocolos, tanto voltados para as crianças como para os educadores. Como disciplina, a atenção plena pode ser integrada em sala de aula de três maneiras distintas: de forma indireta, direta e uma combinação das duas anteriores. Na abordagem indireta, o professor busca desenvolver uma prática pessoal e incorpora em seu dia a dia comportamentos de *mindfulness*. Na abordagem direta, uma pessoa treinada para tal, através de um programa, ensina *mindfulness* aos alunos através de exercícios e práticas. A terceira abordagem, combina as duas outras formas. O que se tem discutido é que programas que envolvem tanto a prática direta quanto a indireta surtem um efeito mais duradouro, pois em vez de utilizar a atenção plena como mais um recurso de ensino, o professor incorpora comportamentos e atitudes conscientes por meio de sua

presença e interação com os alunos em sala de aula (MICKLEJOHN ET AL, 2012). Roser (2016) reforça a ideia quando se atenta para o fato de que quando os professores estão mais centrados emocionalmente, eles estão mais disponíveis para atender às demandas dos seus alunos que, por sua vez, se sentem mais seguros e mais envolvidos no processo de aprendizagem.

O que se tem observado a partir dos estudos com intervenções baseadas em *mindfulness*, é que os professores que recebem treinamento na prática demonstrarão em suas atitudes e interações com as crianças, um comportamento mais atento ao momento presente (MEIKLEJOHN ET AL., 2012).

Embora ainda escassas, as pesquisas de eficácia para intervenções baseadas em Mindfulness têm mostrado resultados promissores com professores. Em um estudo que buscou analisar os efeitos de um programa que integrava o aprendizado socioemocional com práticas *mindfulness* no currículo acadêmico regular, percebeu-se que os professores que participaram da intervenção apresentaram ganhos em aspectos como, realização pessoal e gentileza consigo mesmo e as crianças também tiveram ganhos na autorregulação emocional e autocompaixão (DE CARVALHO, PINTO E MARÔCO, 2017).

Em uma revisão sistemática, Lomas e colaboradores (2017), perceberam que em termos de saúde mental, os programas têm impacto positivo para o esgotamento dos professores, ansiedade, resiliência, angústia, raiva e depressão. Para o bem-estar geral dos professores, a revisão encontrou resultados positivos para desempenho no trabalho, satisfação, empatia e compaixão.

Dentre as pesquisas encontradas, cabe citar o estudo de Flook e colegas (2013) que demonstrou que os professores do Ensino Fundamental que participaram da intervenção, aumentaram seus níveis de Mindfulness (FFMQ), de humanidade compartilhada (SCS) e diminuíram seu sofrimento (SCL-90-R GSI) e também níveis de Burnout (MBI).

Dos encontrados, apenas um estudo explorou as percepções dos profissionais de primeira infância, e o mesmo indicou, ao examinar 680 participantes, que os profissionais



da primeira infância percebem o aprendizado sobre *mindfulness* como potencialmente valioso para aprender habilidades para lidar com o estresse, melhorar práticas e relacionamentos em sala de aula e melhorar seu bem-estar (HATTON-BOWERS ET AL. 2020).

Em função das recentes descobertas, algumas intervenções têm focado no incentivo da prática pelos professores tanto dentro como fora de aula. Assim como as intervenções para adultos, crianças ou adolescentes, as intervenções para professores, normalmente são baseadas na metodologia MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction).

No Brasil, nos últimos 10 anos vem se intensificando a prática de *mindfulness* (atenção plena), bem como as pesquisas nessa área. No entanto, ainda há pouquíssimos estudos, principalmente quando se observa a área educacional. Dos artigos encontrados em âmbito nacional, em uma busca pelas bases de dados Google Scholar e Portal de Periódicos da Capes, seguem alguns resultados relevantes para o contexto discutido no presente trabalho.

Tatton-Ramos e colaboradores (2016) refletiram em seu artigo *Mindfulness* em Ambientes Escolares: Adaptações e Protocolos Emergentes, sobre a inserção das MBIs em contexto escolar. O objetivo do trabalho foi discutir as adaptações necessárias, o papel da autocompaixão, os efeitos das intervenções e o treinamento de professores em intervenções baseadas em *mindfulness*. Os resultados indicaram que os efeitos encontrados dentro das escolas podem ser parecidos com os já encontrados em adultos. Além disso, o trabalho ainda sugere que os programas não sejam generalizados, que as sessões sejam mais curtas e que sejam mais atrativas visualmente.

Em uma dissertação para título de mestrado cujo o objetivo geral era “analisar a concepção de professores da educação básica com relação às práticas online de *mindfulness* no controle da ansiedade no contexto da pandemia da COVID 19” (DE SOUZA, 2021) foi descrito que os professores perceberam que as práticas de *mindfulness*, no formato online, propiciaram melhorias no nível da ansiedade, o que conseqüentemente refletiu positivamente na sua prática educacional.

Em uma tese para título de doutorado que buscou analisar os impactos em professores da rede pública de ensino, de uma intervenção baseada em *mindfulness* especificamente desenhada para o contexto escolar (MBHP-Educa), constatou-se que o programa trouxe benefícios ao bem-estar de seus participantes. (WILSON, 2017) De maneira geral percebe-se que os estudos envolvendo *mindfulness* em contexto educacional, embora ainda raros, começam a ser publicados a nível nacional.

Cabe pontuar que artigos críticos em relação ao uso da referida prática são ainda mais raros. O tema dos efeitos adversos da prática de *mindfulness* é pouco estudado (BURROWS, 2017). As alegações que sugerem que os MBIs podem estar aclimatando o indivíduo ao sistema opressivo também são motivo de preocupação, mas também ainda não foram estudadas (ERGAS E HADAR, 2019).

1.5. Programa CHIME

O C.H.I.M.E. é um programa desenvolvido pela Dra. Holly Hatton-Bowers e colaboradoras, da Universidade de Nebraska que busca oferecer educação e orientação sobre como incorporar *mindfulness* (atenção plena) e a prática reflexiva em sua rotina diária, de ensino e cuidado. Sua sigla pode ser traduzida livremente como: cultivando educadores atenciosos intencionais e saudáveis, em sua versão em português, a sigla foi adaptada para E.C.O.A.R.. À medida em que o participante desenvolve sua atenção plena, uma série de outros benefícios podem ser agregados, como: redução de estresse, bem-estar, melhor gerenciamento de suas emoções, melhor qualidade do sono, maior foco e atenção e melhores vínculos afetivos.

O programa inclui, tanto práticas formais (meditações) quanto informais (atividades de atenção plena durante a sua rotina diária). A intervenção consiste em uma sessão introdutória de aproximadamente duas horas, seguida de sete encontros semanais, cada um com duração de 90 minutos. Cada sessão do CHIME se concentra em técnicas específicas de *mindfulness* (atenção plena), como respiração e movimentos conscientes, escuta consciente, a regulação das emoções, comunicação consciente, gratidão, compaixão e intenção. A aprendizagem socioemocional é promovida com foco em cinco

grandes competências: autoconsciência, consciência social, tomada de decisão responsável, autogestão e habilidades de relacionamento (CASEL, 2018). Os participantes realizam atividades “colocando em prática” com as crianças sob seus cuidados, proporcionando oportunidade de prática e reflexão em sala de aula. Um componente importante do CHIME é que essas práticas e estratégias são ensinadas em pequenos grupos com outros educadores da primeira infância. Como tal, os educadores estão aprendendo dentro de uma comunidade e são encorajados a compartilhar tanto suas dificuldades como também suas conquistas.

As sessões semanais servem tanto para aprendizado como para suporte dos participantes e são mediadas por um facilitador treinado. Os facilitadores do CHIME participam de três dias de treinamento interativo (24 horas) e, em seguida, recebem treinamento e orientação por oito semanas enquanto realizam o programa CHIME. Durante essas oito semanas, o facilitador é convidado a gravar em vídeo a si mesmo ensinando três sessões do CHIME. O programa foi desenvolvido de forma colaborativa com base no feedback de professores, diretores e facilitadores da educação infantil.

Em um estudo-piloto conduzido com 43 educadores infantis, foi demonstrado que a grande maioria dos participantes (96%) concordaram que o programa (C.H.I.M.E.) trouxe benefícios. Dados significativos também mostraram efeitos positivos na percepção de angústia, esgotamento, autocontrole no trabalho, qualidade do sono, assim como aspectos ligados à atenção plena. As autoras ressaltam a necessidade de pesquisas futuras para que o impacto do C.H.I.M.E. possa ser demonstrado empiricamente, assim como compreender o programa traz consequências significativas tanto no estresse das crianças como na regulação emocional em sala de aula (HATTON-BOWERS ET AL. 2019).

O educador infantil desempenha um papel vital na construção de ambientes de sala de aula que promovam o bem-estar socioemocional e a aprendizagem de seus alunos (JENNINGS & GREENBERG, 2009). O ensinar demanda desse profissional, habilidades emocionais e cognitivas, pois envolve interações diárias com uma gama diversificada de pais, colegas de trabalho e alunos (JENNINGS, 2015; BRACKETT ET AL., 2010). A partir disso, ainda devem incentivar suas potencialidades, co-construir valores com seus educandos ao mesmo tempo que se mantêm atualizados (MENDES ET AL., 2012).



Durante a pandemia, no entanto, esse profissional teve lidar com mais algumas fontes de estresse e preocupação. De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020), durante uma pandemia é esperado que as pessoas estejam frequentemente em estado de alerta, preocupadas, confusas, estressadas e com sensação de falta de controle frente às incertezas do momento. Em um estudo com a população geral brasileira (N=1996), Goularte e colaboradores (2021), constataram as altas incidências de problemas psicológicos. Ansiedade (81,9%), depressão (68%), raiva (64,5%), e problemas de sono (55,3%) foram alguns dos sintomas relatados na pesquisa. Dentre o recorte mais vulnerável estão as mulheres de idade mais jovem, baixa renda, menor nível de escolaridade, maior período de distanciamento social e história auto relatada de doença psiquiátrica prévia. Tais resultados colaboram com a noção dos impactos negativos da pandemia de Covid-19 na saúde emocional da população brasileira (GOULARTE, 2021). E ainda reforçam a necessidade de suprir a população com estratégias para lidar com momentos difíceis.

Visto que o estresse pessoal e profissional tem um impacto significativo sobre o educador infantil e que isso o leva a um esgotamento progressivo, diminuindo sua capacidade de se envolver em cuidados sensíveis e atentos. (ZINSSER ET AL., 2016). É ainda mais urgente munir este profissional com estratégias para lidar com suas fontes de estresse e preocupação que trazem impactos diretos e significativos não só na maneira como ensina, mas também na maneira como se relaciona com seus alunos.

CAPÍTULO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho constitui-se como pesquisa composta por dois estudos, organizados em forma de artigos. Este conjunto de artigos pretende responder ao objetivo geral apresentado na introdução, no entanto, cada artigo contribui de forma independente para o tema em questão.

Os estudos apresentam objetivos e, conseqüentemente, métodos diferentes que serão mencionados no corpo de cada um dos artigos. Neste capítulo, no entanto, serão apontadas as escolhas metodológicas em relação à natureza da pesquisa, participantes e

coleta de dados, análise e processamento de dados, bem como as devidas considerações éticas, para cada um dos estudos.

2.1. Estudo 1 - Estresse e bem-estar a partir da perspectiva dos educadores infantis em meio à pandemia de COVID-19 no Brasil

Natureza da pesquisa e Objetivos

O estudo 1, teve o intuito de responder aos dois primeiros objetivos específicos do trabalho de dissertação. Ou seja, compreender e analisar o conceito de bem-estar a partir da perspectiva do educador infantil e conhecer estratégias utilizadas por estes profissionais para lidar com estresse. Pelo fato da pesquisa ocorrer em meio à pandemia de COVID-19, optou-se pela utilização de um formulário online (Google Forms), de enfoque quanti-qualitativo, para que assim fosse possível atingir o maior número de respondentes e possibilitar o alcance dos objetivos. Para tal, segue o objetivo geral e as perguntas de pesquisas que guiaram o estudo 1.

Pesquisas que investigam o bem-estar de educadores infantis brasileiros são escassas e pouco se sabe sobre suas experiências de estresse e bem-estar. Com base na literatura atual, o estudo 1 buscou compreender o conceito bem-estar a partir da perspectiva dos educadores da primeira infância brasileiros e sua experiência de estresse durante a pandemia de COVID-19. As seguintes questões de pesquisa orientaram o estudo:

1) Como o educador infantil brasileiro percebeu seu próprio estresse durante a pandemia de COVID-19?

2) O bem-estar e a saúde geral dos educadores infantis brasileiros estão associados ao seu estresse?

3) Como os educadores da primeira infância promoveu seu próprio bem-estar durante a pandemia?

4) Os educadores da primeira infância brasileiros têm interesse em participar de treinamentos de mindfulness? E este interesse está relacionado com alguma característica específica do seu perfil, como formação ou religião?



Participantes e Coleta de dados

Nesta investigação, o público-alvo contemplou os(as) educadores(as) da Educação Infantil e Creches (0 a 5 anos) das redes públicas e privadas. Foi realizado um estudo transversal em uma amostra voluntária com profissionais de diversos estados do Brasil. Os dados foram coletados através de um formulário autoaplicado e sigiloso (Google Forms). O questionário ficou disponível por um período de três semanas, a partir da aprovação pelo comitê de ética em pesquisas com seres humanos.

O questionário (apêndice A) contou com 4 Seções: 1. Descrição da pesquisa e consentimento, nessa seção o respondente teve acesso à cópia do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado pela pesquisadora e respondeu através de um clique no questionário se aceitou participar da pesquisa, se responder SIM, o respondente foi direcionado para as perguntas. Se responder que NÃO, a pesquisa foi encerrada. 2. Perfil do respondente, 3. Atuação na pandemia e 4. Saúde Emocional e Bem-estar. Na primeira seção os objetivos da pesquisa foram explicados para os participantes, bem como questões ligadas aos princípios éticos, como anonimato e confidencialidade. Na segunda seção, questões como faixa etária, gênero, formação entre outros foram perguntados para que seja possível traçar um perfil do respondente. A terceira seção tratou de questões voltadas à atuação profissional dos respondentes durante à pandemia do COVID-19, se houve alteração e se obtiveram apoio emocional. Na quarta etapa, buscou-se compreender através de algumas questões abertas, como os respondentes conceituam bem-estar e saúde emocional, bem como seu conhecimento e intenção em participar de treinamentos baseados em Mindfulness.

Análise e Processamento de dados

Os dados foram primeiramente organizados para análise das respostas quantitativas e qualitativas. Para os dados qualitativos (ou seja, respondendo às perguntas abertas na pesquisa), alguns indivíduos não escreveram uma resposta ($n = X$), e um pequeno número escreveu respostas irrelevantes que não eram relevantes para o prompt da pergunta (por exemplo, "N / D"). Tais respostas foram excluídas das análises. Uma abordagem de codificação de padrões indutivos (Miles, Huberman, & Saldana, 2014; Saldana, 2013) foi usada com toda a equipe de pesquisa para identificar códigos para temas, bem como as relações entre os temas. Dois membros da equipe de pesquisa



fluentes em português e inglês se reuniram várias vezes para discutir e refinar os códigos iniciais. Um terceiro pesquisador forneceu códigos iniciais com as respostas traduzidas para o inglês. Todos os pesquisadores se reuniram para refinar códigos e temas e discutir discrepâncias até chegar a um consenso. Os dados quantitativos foram baixados do Google Forms e colocados em um arquivo Excel. O SPSS foi utilizado para analisar os descritivos, a consistência interna das medidas e as correlações entre os construtos do estudo.

Os dados obtidos a partir das questões objetivas foram tratados utilizando-se como recurso a estatística descritiva, por meio do uso de medidas de frequência das variáveis. Para as questões de avaliação de bem-estar psicológico, foi utilizada a escala de Bem-estar Warwick-Edinburgh (WEMWBS). Essa escala já foi previamente adaptada para Português do Brasil (SANTOS JJA et al. 2015).

Considerações éticas

A coleta de dados só foi iniciada após a devida liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP, estando de acordo com todos os princípios éticos e legislações vigentes de pesquisas que envolvem seres humanos. Não houve qualquer coerção no processo de recrutamento de voluntários, a divulgação ocorreu por meio de grupos de WhatsApp e redes sociais do NINAPI e dos PPEGECI da UFRPE.

A participação no estudo foi voluntária, isto é, a qualquer momento o respondente poderia desistir de participar e/ou deixar de responder alguma pergunta que lhe deixasse desconfortável, minimizando assim o constrangimento que o participante poderia vir a passar. O participante não teve nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. A pesquisa atingiu outros estados brasileiros, embora a divulgação maior aconteceu em Pernambuco.

As respostas foram tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento foi divulgado o nome do respondente (que será substituído por um código) em qualquer fase do estudo. A pesquisadora se comprometeu em utilizar os dados obtidos com essa pesquisa apenas para fins acadêmicos e a guardar os dados obtidos na pesquisa em um banco de dados protegido por senha com backups periódicos. O parecer do Comitê de Ética segue em anexo.

2.2. Estudo 2 - Percepção dos educadores infantis acerca do programa de promoção de bem-estar e redução de estresse, CHIME, adaptado para o português do Brasil

Natureza da pesquisa e Objetivos

O estudo 2, teve o intuito de responder aos dois últimos objetivos específicos do trabalho de dissertação. Ou seja, traduzir e adaptar um programa de promoção de bem-estar para educadores infantis e analisar as percepções dos educadores acerca do programa adaptado. Para a tradução e adaptação, o estudo baseou-se no método de Borsa (BORSA, DAMÁSIO E BANDEIRA, 2012), detalhado mais adiante nesta seção. E para a avaliação do programa adaptado, este estudo adotou a abordagem quanti-qualitativa, utilizando como fonte de dados o grupo focal e também formulários online (Google Forms). Dessa maneira, foi possível alcançar as especificidades propostas nos objetivos.

Diante dos efeitos negativos trazidos pelo estresse do professor, há uma necessidade eminente em identificar intervenções eficazes para apoiar os professores a permanecerem saudáveis e assim permanecerem na profissão (EMERSON ET AL., 2017). No entanto, no Brasil, programas de redução de estresse, promoção de bem-estar e/ou desenvolvimento socioemocionais para professores ainda são escassos. O objetivo deste estudo foi traduzir, adaptar o programa CHIME (em sua versão adaptada passou a se chamar ECOAR) e avaliar se na opinião do Educador Infantil, o programa é uma ferramenta válida para a promoção de bem-estar e redução de estresse. As seguintes questões de pesquisa embasaram o estudo:

- 1) Os educadores Infantis que participaram da pesquisa acreditam que a escola ou centro de educação Infantil deve apoiar o bem-estar de sua equipe? Como?
- 2) O público-alvo acha que as práticas sugeridas pelo ECOAR são úteis?
- 3) O público-alvo acredita que o programa é viável e poderia se encaixar em suas rotinas?

- 4) O que poderia ser mudado no programa para que ele se encaixasse melhor no cotidiano da escola ou centro de educação infantil?

Assim, o trabalho buscou ouvir a opinião dos educadores acerca da viabilidade do programa, bem como sua disponibilidade em participar de um programa desse tipo. A pesquisa também procurou contribuir com conhecimento acerca das estratégias de promoção do bem-estar e redução do estresse do professor. Esse conhecimento pode auxiliar, por exemplo, o desenvolvimento de programas mais eficazes de promoção de saúde e bem-estar para educadores de educação infantil.

Tradução e adaptação transcultural

O presente estudo se propôs a seguir os parâmetros sugeridos pelos pesquisadores Borsa, Damásio e Bandeira (2012), no artigo “Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações”. Nesse documento, é possível obter um guia dos procedimentos necessários para realizar uma adaptação fidedigna. Os itens incluem as seguintes etapas: tradução, síntese das versões traduzidas, avaliação da síntese por experts, avaliação pelo público-alvo, tradução reversa, estudo-piloto. Tais etapas serão descritas a seguir:

Etapa 1 - Tradução

A tradução do instrumento para o idioma-alvo é a primeira etapa no processo de adaptação. É recomendado que se evite a tradução literal dos itens, porque o resultado pode acabar não fazendo sentido na outra língua (HAMBLETON, 2004). “uma tradução adequada requer um tratamento equilibrado de considerações linguísticas, culturais, contextuais e científicas sobre o construto avaliado” (TANZER, 2005). Hoje é sugerido que pelo menos dois tradutores bilíngues trabalhem nesse processo, minimizando assim a ocorrência de vieses linguísticos, por exemplo (BORSA, DAMASIO, BANDEIRA, 2012). Para a realização desta etapa, dois tradutores bilíngues realizaram a tradução inicial. Ao final desse processo foram obtidas as versões que seriam sintetizadas.

Etapa 2 - Síntese das versões

Nesta etapa, as versões do instrumento devem ser comparadas e sintetizadas para que então uma versão única seja formada. Aqui é importante avaliar as discrepâncias

semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais. Após a realização desta etapa, foi alcançada a versão que seria avaliada.

Etapa 3 - Avaliação da síntese por experts

É importante que o pesquisador conte com uma equipe de experts com conhecimento específico na área, para avaliar o resultado da síntese adquirida na tradução. Aspectos como estrutura, layout, instruções, adequação das expressões, entre outras, serão revistas pelo time que podem fazer sugestões quanto à adequação de termos, por exemplo. Aqui, uma instrutora de mindfulness (atenção plena) foi convidada para compor junto com as pesquisadoras, a equipe que fez a adaptação dos termos e atividades para que estes fossem melhor compreendidos. Após a conclusão destas três etapas, a primeira versão do instrumento ficou pronta para ser avaliada pelo público-alvo.

Etapa 4 - Avaliação do público-alvo

O objetivo dessa etapa foi o de verificar se o instrumento pode ser bem compreendido pelo público ao qual ele se destina. Se as instruções estão claras, se eles compreendem as expressões usadas. Nesse momento houve uma avaliação da adequação do instrumento e da sua viabilidade de acordo com o público-alvo. Em caso de não compreensão, é sugerida a alteração dos termos, podendo esse processo ser conduzido mais de uma vez até que o instrumento esteja adequadamente avaliado.

Participantes e coleta de dados

O processo de recrutamento dos participantes foi feito através do Instagram do grupo de pesquisa NINAPI e também pelo Whatsapp, sem qualquer tipo de imposição e/ou compensação. Nesta investigação, o público-alvo contemplou os(as) educadores(as), maiores de 18 anos, da Educação Infantil e Creches (0 à 5 anos) das redes públicas e privadas. Os educadores que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa foram convidados a participar de um grupo de Whatsapp onde puderam marcar o horário da entrevista, receber o material, ter acesso aos links dos questionários de pesquisa e também tirarem eventuais dúvidas. Neste momento, os educadores receberam o arquivo em PDF do programa e o link de acesso questionário (apêndice B) autoaplicado online, onde, além



de assinarem o termo de consentimento (TCLE), também responderam às perguntas de natureza sociodemográfica, sobre estresse e bem-estar no trabalho.

Nesse estudo, o questionário de enfoque misto (Google Forms) complementou os dados, que foram analisados para auxiliar na avaliação do instrumento adaptado e assim responder às questões de pesquisa propostas nos objetivos. Julgou-se pertinente a utilização de questionários como complemento dos dados, devido ao fato de não ser possível prever o quão à vontade ficariam os participantes no grupo focal.

Essa modalidade de entrevista, consiste em reunir pessoas e focar a atenção em um determinado problema ou pergunta. Esse tipo de abordagem, é ideal para usar quando se deseja compreender os desejos, experiências, opiniões e preocupações das pessoas. É também interessante para perceber como os pontos de vista são criados e expressados (BARBOUR E KITZINGER, 1998). O grupo focal foi escolhido como método de obtenção de dados para a etapa da avaliação por experts, pois através desta técnica, seria possível compreender de maneira mais ampla a opinião dos educadores acerca do programa traduzido e adaptado. Após o momento inicial de contato com o instrumento, foi acertado o dia e a hora para o grupo focal que ocorreu de maneira online (através da plataforma Google Meet) aproximadamente quinze dias depois do envio do programa. Durante o grupo focal, os participantes puderam comentar sobre o que acharam do programa, sugerir alterações de termos que não foram bem compreendidos e avaliar a viabilidade do construto. Nos apêndices encontra-se o roteiro (apêndice C) com as questões que embasaram essa conversa.

Assim que o grupo focal foi finalizado, os participantes foram convidados a responder um último questionário (apêndice D). Desta vez com perguntas que buscavam medir o nível de aceitação dos educadores ao programa.

Análise e processamento de dados

Os dados obtidos a partir das questões objetivas (formulários autoaplicados) foram tratados utilizando-se como recurso a estatística descritiva, por meio do uso de medidas de frequência das variáveis. Já as questões abertas e descritivas, tiveram seu conteúdo analisado qualitativamente, como está detalhado a seguir.



As entrevistas (GF) foram gravadas e transcritas na íntegra, com ajuda do aplicativo Transkriptor e revisadas pela pesquisadora. Eventuais anotações acerca de sinais não verbais, como entonação, foram feitas para que a compreensão e a validação do que foi dito pudessem ser alcançadas (DUARTE, 2004).

Foi realizada uma análise teórica temática com os dados de natureza qualitativa, tanto os que vieram das entrevistas do grupo focal transcritas quanta das respostas subjetivas do questionário. As seis fases da análise temática propostas por Braun e Clarke (2006) foram adotadas para orientar a análise das transcrições do grupo. A primeira fase - familiarizar-se com os dados - consiste em ler e reler as transcrições na íntegra para obter uma compreensão geral do conteúdo do grupo focal. Usando as perguntas e notas do entrevistador como guia, a segunda fase identificará uma lista preliminar de códigos. O objetivo da codificação inicial é encontrar padrões comuns entre os participantes e segmentar o texto em unidades significativas. Seguindo para a segunda fase onde se criam os códigos iniciais, depois para busca de temas, revisão dos temas, definição dos temas e por último, o relatório da análise é escrito.

Tradução reversa e estudo-piloto

A tradução reversa foi feita com o auxílio do Google tradutor e uma sessão online (Google Meet) foi realizada com a presença da desenvolvedora do programa original em Inglês. Nesse momento, as sugestões acatadas e as alterações feitas foram apresentadas à autora para que esta pudesse checar se a essência do programa permanecia mesmo após algumas alterações. Ao final desta etapa, o material ficou pronto para ser testado em um estudo-piloto, a ser realizado posteriormente.

Considerações Éticas

Para a etapa de avaliação do programa adaptado pelo público-alvo, no presente estudo, educadores infantis foram convidados a responder questionários e participar de grupos focais porém, antes da coleta ser iniciada, o desenho metodológico desta investigação foi submetido, avaliado e aprovado pelo comitê de ética (parecer nº5.434.213), estando de acordo com todos os princípios éticos e legislações vigentes de pesquisas que envolvem seres humanos. Ver parecer em anexo (anexo 2). A participação



no estudo foi voluntária e o participante não teve nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. As respostas foram tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento foi divulgado o nome do respondente em qualquer fase do estudo.

CAPÍTULO 3. ARTIGOS

Como já mencionado, esse trabalho compreendeu a realização de dois estudos independentes que serão apresentados em forma de artigos neste capítulo.

3.1. Estudo 1

ESTRESSE E BEM-ESTAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES INFANTIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Ana Maria da Fonte Alves, Mestranda, Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Pompéia Villachan-Lyra, Professora, Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Holly Hatton-Bowers, PhD, Professora Assistente, University of Nebraska-Lincoln

RESUMO

Registrada em mais de 180 países ao redor do mundo, a pandemia de COVID-19 impactou negativamente sistemas educacionais, especialmente, a educação infantil. A sensação de não estar preparado para ensinar efetivamente nesse novo e incerto contexto gerou ansiedade, preocupação e angústia, além de sobrecarga de trabalho, o que aumentou os desafios já vivenciados pelos educadores infantis. Para obter uma melhor compreensão acerca do bem-estar dos educadores infantis durante os primeiros meses da pandemia, entrevistamos 245 profissionais brasileiros para entender suas experiências de estresse psicológico e de bem-estar. Os resultados revelaram que níveis mais altos de estresse

relacionado a fatores pandêmicos (por exemplo, preocupação de contrair COVID-19 ao retornar ao trabalho) foram significativamente associados a níveis mais baixos de bem-estar mental percebido e saúde geral relatada. Na análise, os educadores relataram que bem-estar para eles era estar bem consigo mesmo, ter equilíbrio, paz, tranquilidade, apoio social e corpo e mente saudável. Os resultados sugerem que a prática de *mindfulness* (atenção plena) pode ser uma estratégia promissora e desejada de promoção da saúde para estes profissionais.

Palavras-chave: infância, educador, educação infantil, bem-estar, pandemia, estresse, mindfulness

ABSTRACT

Recorded in more than 180 countries around the world, the COVID-19 pandemic has negatively impacted education systems, especially early childhood education. The feeling of not being prepared to teach effectively in this new and uncertain context generated anxiety, concern and anguish, in addition to work overload, which increased the challenges already experienced by early childhood educators. To gain a better understanding of the well-being of early childhood educators during the first few months of the pandemic, we interviewed 245 Brazilian professionals to understand their experiences of psychological stress and well-being. Results revealed that higher levels of stress related to pandemic factors (e.g., worry of contracting COVID-19 upon returning to work) were significantly associated with lower levels of perceived mental well-being and reported general health. In the qualitative analysis, the educators reported that well-being for them was being well with themselves, having balance, peace, tranquility, social support and a healthy body and mind. The results suggest that mindfulness practice can be a promising and desired health promotion strategy for these professionals.

Keywords: early childhood, childhood education, educator, well-being, pandemic, stress, mindfulness

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 é considerada o problema de saúde pública mais significativo dos últimos cem anos pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A doença foi registrada em mais de 180 países ao redor do mundo e, em 2020, com o aumento dos casos de COVID-19, diversas autoridades governamentais adotaram estratégias para reduzir a progressão do vírus (KRAEMER et al.,2020). Cada indivíduo, cada realidade,

experimentou desafios e dificuldades nunca antes vivenciados (BEZERRA E FERNANDES, 2021).

Com a comunidade escolar não foi diferente, a pandemia impactou os sistemas educacionais em todo o mundo. No Brasil, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em creches, escolas e universidades, deixando alunos, pais e professores em estado de tensão e alerta. Em maio de 2020, 70% da população estudantil do mundo foi afetada (UNESCO, 2020). Os impactos da Pandemia de COVID-19 são inúmeros e trouxe efeitos educacionais, psicossociais e socioeconômicos que acentuaram ainda mais as desigualdades de quem se encontrava em situação de vulnerabilidade social (BEZERRA E FERNANDES, 2021).

Nas escolas, as interações e atividades diárias foram interrompidas e os professores precisaram encontrar novas maneiras de ensinar durante o confinamento e distanciamento social (GARBE et al. , 2020; COMITÊ EXECUTIVO OMEP, 2020). Essa transição abrupta exigiu que os educadores se adaptassem da noite para o dia a novos modelos e ambientes de ensino, em um processo que resultou em diversos desafios (CARRILLO & FLORES, 2020). Dentre eles, o acesso à internet banda larga e recursos tecnológicos, falta de formação de professores em educação digital, falta de apoio administrativo, o que gerou um aumento das desigualdades dentro dos sistemas educacionais (CRUZ et al., 2020).

Quando voltaram ao ensino presencial, os desafios continuaram, pois muitas vezes, os professores da primeira infância se sentiam mal preparados para as mudanças que lhes eram exigidas, como lidar com a logística de implantação de novas medidas de higiene e saneamento e até demandas tecnológicas como criação de vídeos, estabelecimento de canais de mídia e criação de salas de aula virtuais (PRAMLING SAMUELSSON, WAGNER, ERIKSEN ØDEGAARD, 2020). Em estudo recente com 209 professores, o relato de ansiedade e preocupação culminou em sobrecarga no ambiente de trabalho (CIPRIANI, MOREIRA, & CARIUS, 2021). Em outro estudo que procurou entender as necessidades dos professores da primeira infância na Turquia, o apoio ao bem-estar psicológico dos educadores foi levantado como uma necessidade primária (ALAN, 2021). Esses fatores de estresse profissional combinados com o estresse

peçoal podem desencadear o esgotamento progressivo e diminuir a capacidade dos professores da primeira infância de se envolverem em cuidados sensíveis, de apoio e atentos (ZINSSER et al., 2016). Crianças que recebem educação nesses ambientes estressantes podem ter acesso aos meios de aprendizagem menos estimulantes (JEON, BUETTNER, SNYDER, 2014) e também vivenciar estresse (OBERLE & SCHONERT-REICH, 2016).

As pesquisas que buscam analisar o bem-estar dos educadores infantis brasileiros são escassas e pouco se sabe sobre suas experiências de estresse e bem-estar. Com base na literatura atual, o presente estudo buscou compreender o bem-estar dos educadores da primeira infância brasileiros e sua experiência de estresse durante a pandemia de COVID-19. As seguintes questões de pesquisa orientaram o estudo:

- 1) Como o educador infantil brasileiro percebeu seu próprio estresse durante a pandemia de COVID-19?
- 2) O bem-estar e a saúde geral dos educadores infantis brasileiros estão associados ao seu estresse?
- 3) Como os educadores da primeira infância promoveu seu próprio bem-estar durante a pandemia?
- 4) Os educadores da primeira infância brasileiros têm interesse em participar de treinamentos de mindfulness? E este interesse está relacionado com alguma característica específica do seu perfil, como formação ou religião?

MÉTODODO

Coleta de dados

A aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (parecer nº4.670.063) foi recebida antes do início da coleta de dados. O método “bola de neve” foi usado para recrutar participantes (SADLER et al., 2010) por meio do compartilhamento nas mídias sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram) de um *flyer* direcionado a professores de educação infantil brasileiros, com um link para participar do estudo. Os participantes deveriam atender aos seguintes critérios para serem



elegíveis para participar do estudo: 1) ter mais de 18 anos de idade e 2) ser educador infantil em atuação na faixa etária de 0 a 5 anos no Brasil.

Os educadores que manifestaram interesse em participar do estudo tinham acesso ao formulário de pesquisa online (*Google Forms*) ao clicarem no link recebido. Antes de responder às perguntas da pesquisa, os participantes tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) onde foram informados sobre detalhes da pesquisa e sobre seus direitos de participar e desistir de responder a qualquer momento. Eles também foram notificados de que poderiam pular perguntas que não se sentissem à vontade para responder, que sua identidade permaneceria anônima e que os dados obtidos no estudo seriam usados apenas para fins de pesquisa e etc.

Medidas de análise

Informações sociodemográficas. Educadores Infantis foram convidados a responder perguntas sobre sua etnia, nível de escolaridade, idade, estado civil, renda, ambiente educacional e religião.

Status de trabalho e vida durante a pandemia. Nesta seção, foram feitas perguntas abertas sobre sua adaptação ao trabalho, relações empregatícias e medidas de autocuidado que tomaram durante o período de pandemia. Os participantes poderiam escrever breves comentários referentes às suas experiências.

Índice de Estresse Pandêmico – Versão em Português. O nível de estresse foi avaliado com o *Pandemic Stress Index* (HARKNESS, 2020) que inclui três itens. O primeiro item “O que você está fazendo/fez durante o COVID-19?” avalia as mudanças de comportamento durante a pandemia de COVID-19. O segundo item pede que os indivíduos avaliem o grau geral em que o COVID-19 impactou sua vida diária. Por fim, os participantes são solicitados a relatar o impacto psicossocial do COVID-19: “Qual dos seguintes itens você está experimentando (ou experimentando) durante a pandemia?” As respostas variam de 1 (nada) a 5 (muito), e quanto maior a pontuação maior o impacto negativo da COVID-19 na vida do participante.

O bem-estar mental de Warwick. A Warwick-Edinburgh Mental Well-BeingScale (WEMWBS) é uma escala de 14 itens de bem-estar mental que engloba bem-estar subjetivo e funcionamento psicológico, incluindo aspectos de saúde mental positiva. Neste estudo, a escala foi pontuada como uma variável dicotômica com perguntas sim ou não para cada alternativa.

Perguntas subjetivas. Questões sobre saúde mental e bem-estar foram feitas para que os entrevistados pudessem escrever livremente e compartilhar suas percepções sobre o que saúde e bem-estar significam para eles. As seguintes perguntas foram feitas:

O que é bem-estar para você?

O que você tem feito para promover o seu próprio bem-estar?

Quando se trata de sua saúde e bem-estar, você acha que a religiosidade ou a espiritualidade são importantes?

Mindfulness O questionário também procurou descobrir a inclinação dos entrevistados em aprender e/ou praticar *mindfulness* (atenção plena) com o intuito de promover seu bem-estar.

Análise de dados

Os dados foram preparados para análises quantitativas e qualitativas. Para os dados qualitativos (ou seja, respondendo às perguntas abertas da pesquisa), alguns indivíduos não escreveram uma resposta (n=14/11/13 respectivamente), e um pequeno número escreveu respostas que não foram consideradas relevantes para as análises em questão, portanto, foram excluídas. Uma abordagem de codificação de padrões indutivos (MILES, HUBERMAN, & SALDANA, 2014) foi usada pela equipe de pesquisadores para identificar códigos para temas, bem como as relações entre os temas. Dois membros da equipe de pesquisa fluentes em português e inglês se reuniram diversas vezes para discutir e refinar os códigos iniciais. Um terceiro pesquisador forneceu códigos iniciais com as respostas traduzidas para o inglês. Todos os pesquisadores se reuniram para refinar códigos e temas e discutir discrepâncias até chegar a um consenso. Os dados quantitativos foram baixados do Google *Forms* e colocados em um arquivo Excel. O IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences versão 26) foi utilizado para analisar

os descritivos, a consistência interna das medidas e as correlações entre os construtos do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de acordo com os temas definidos pelas questões presentes no formulário de pesquisa.

O perfil dos respondentes. Duzentos e quarenta e cinco educadores da primeira infância brasileiros participaram deste estudo. Os participantes identificaram-se em sua maioria como mulheres, 94,3%, sendo 41,2% identificados como pertencentes à faixa etária entre 30 e 39 anos, e 31% identificados com a faixa etária de 40 a 49 anos. Quanto à cor ou raça (autodeclarada), 43,7% se identificaram como pardos, 37,6% como brancos e 13,1% como negros. O perfil encontrado no presente estudo condiz com os perfis desse profissional nos últimos Censos e Relatórios (INEP, 2020; GESTRADO, 2020). A grande maioria (84,5%) indicou trabalhar na rede pública.

Em relação à escolaridade, a parcela pesquisada apresentou um alto nível de escolaridade, dos quais 57,8% indicaram ter pós-graduação completa e 19,3% declararam ter ensino superior completo. Quando somados, representa uma marca consistente com os 79,1% (76,5% em nível acadêmico e 2,6% em bacharelado) de profissionais com nível superior completo encontrada no último censo. Considerando que, desde 2016, houve um crescimento gradativo no percentual de professores com ensino superior completo atuando na educação infantil no Brasil (INEP, 2020).

A maioria dos professores também relatou morar com outro adulto, e aproximadamente metade (50,6%) relatou não ter filhos morando com eles no momento. Em relação à religião, 37% se identificaram como católicos, seguidos por 28% dos protestantes. Quando questionados sobre sua ocupação na Educação Infantil, grande parte (52%) respondeu que são auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), seguidos por 38,3% de professores.

Status de trabalho durante a pandemia e os estressores COVID. Conforme apresentado na Tabela 1, 75,4% dos entrevistados indicaram que continuaram trabalhando, mas

remotamente. Quando questionados sobre seu salário, 61,5% receberam o mesmo valor, enquanto 34,4% tiveram seu salário reduzido. Além disso, 31,6% relataram que ainda estão tentando se adaptar ao trabalho durante a pandemia. Para 25% dos educadores da primeira infância, a adaptação à pandemia foi estressante. Para a grande maioria (94,3%), este momento teve um impacto significativo e negativo nas suas vidas. Situações como medo de contrair o vírus (73,1%), preocupação com familiares e amigos (95,1%), mudanças nos hábitos de sono (68,6%) e frustração, tédio e ansiedade (68,6%) foram indicados pelos entrevistados quando questionados sobre as situações que estavam enfrentando.

Tais resultados apoiam achados da literatura recente que indicam que as professoras (gênero feminino) têm maior probabilidade de ter suas vidas privadas invadidas pelo trabalho (SILVA E FISCHER 2020), situação esta que foi agravada pela pandemia (MALTA CAMPOS E VIEIRA, 2021).

Como era de se esperar, os desafios trazidos pela pandemia do COVID-19 tiveram um grande impacto na vida dos educadores. Assim como os relatos encontrados na literatura recente, situações como cansaço, ansiedade, preocupação em manter a si e sua família em segurança foram algumas das dificuldades vivenciadas. Além disso, a falta de interação emocional com colegas, alunos e amigos pode ter agravado ainda mais o estresse vivenciado pelos educadores nesse período (ARES et al. 2021). Incerteza sobre o futuro, medo de adoecer e perder o emprego e a renda, e angústia, foram sentimentos que os professores dizem estar sentindo durante a pandemia (INSTITUTO PENÍNSULA 2020; GESTRADO 2020).

Saúde Emocional e Bem-Estar. Quando questionados sobre seu estado geral de saúde, 5,7% relataram que estava ótimo 45,3% que estava bom, 39,2% que estava regular e 9,5% relataram que estava ruim ou péssimo. Quando questionados sobre como julgavam seu estado emocional de saúde no momento atual, 21% relataram que estava ruim ou muito ruim e 42,4% que estava regular. Quando questionados sobre situações que causaram estresse durante a Pandemia, a possibilidade de contrair COVID no retorno ao trabalho na escola, a forma como o governo lidou com a pandemia, a situação política atual, ou

mesmo o futuro de seu país, foram apontados como sendo causadores significativos de estresse. As correlações de Pearson são apresentadas na Tabela 2.

Bem-estar Mental. O bem-estar mental dos educadores foi significativa e positivamente correlacionado com sua saúde geral percebida ($r = 0,58$, $p < 0,01$) e significativa e negativamente correlacionado com sete índices de estresse vivenciados durante a pandemia, incluindo o medo de perder o emprego ($r = -.15$, $p < .05$), medo de contrair COVID-19 ao retornar ao trabalho presencial ($r = -.32$, $p < .01$) e sentir-se estressado com o futuro do país ($r = - 0,24$, $p < 0,01$). Houve também uma associação negativa significativa entre o bem-estar mental do educador e o sentimento geral de que a pandemia de COVID-19 impactou negativamente sua vida ($r = -0,34$, $p < 0,01$).

Boa Saúde Geral. As percepções dos educadores em relação a ter uma boa saúde geral foram significativa e negativamente associadas a todos os índices de estressores relacionados ao COVID-19, exceto o estresse experimentado pelo medo de perder o emprego ($r = -0,13$, $p = 0,09$).

Tabela 1. Estatísticas Descritivas, N = 245

	M (SD) ou %	Variar
Bem-estar mental	7,00 (3,83)	0-14
Vida impactada negativamente pela Covid	3,29 (0,58)	1-4
Boa saúde geral	3,44 (0,81)	1-5
Estressores Covid-19 (Nível de estresse significativo)		
Pandemia do coronavírus	4,79 (0,46)	1-6
Medo de perder o emprego	3,90 (1,05)	1-6
Possibilidade de contrair COVID-19 no regresso ao trabalho	4,75(0,57)	1-6
Situação política atual na primavera de 2021	4,76(0,56)	1-6
Como o governo lidou com a pandemia	4,66(0,76)	1-6
O futuro do nosso país	4,80(0,51)	1-6
Violência policial a grupos vulneráveis	4,60 (0,72)	1-6
Características do participante		
Fêmea	94,30%	-
Macho	5,70%	-
Branco	37,60%	-
Preto	13,10%	-
Marrom	43,70%	-
Asiático	3,67%	-

	Outra raça	3,70%	-
	Misturado	0,80%	-
	Outro	3,70%	-
	Escola pública	84,50%	-
	Privado	13,90%	-
	Público e privado	1,60%	-
	ADI	51,80%	
	Professora	38,40%	
	Professor assistente	1,20%	
	Formador de professores	1,20%	
	Outra profissão (por exemplo, diretor, estudante estagiário)	7,40%	
Era			
	Até 24 anos	1,20%	-
	25-29 anos	6,90%	-
	30-39 anos	41,20%	-
	40-49 anos	31,00%	-
	50-54 anos	11,40%	-
	55 anos e mais	8,20%	-
Educação concluída			
	Ensino médio/graduação	53,40%	-
	Pós-graduação	57,60%	-
A religião mais se identifica			
	Católico	36,70%	-
	Protestante	28,20%	-
	afro-brasileiro	2,40%	-
	Sem religião	10,60%	-
	Espiritual (não segue uma religião)	18,00%	-
	Outro	4,10%	-

Observação. *M* = média; *SD* = desvio padrão.

Tabela 2. Correlações entre as variáveis do estudo, $N = 245$

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Bem-estar Mental Positivo	-									
2. Vida impactada negativamente pelo Covid-19	-.34**	-								
3. Estresse – Pandemia de Coronavírus	-.28**	-.36*	-							
			0,20*							
4. Estresse – Medo de perder o emprego	-.15*	0,06	*	-						
5. Estresse - Contrato Covid-19 Retorno ao Trabalho	-.32**	0,34*	0,42*							
		*	*	0,08	-					
6. Estresse – Situação Política Atual	-.24**	0,31*		0,20*	0,50*					
7. Estresse – Governo Lida com Pandemia	-.24**	*	40**	*	*	-				
			0,29*		0,46*					
8. Estresse – Futuro do nosso País	-.24**	.24**	*	0,07	*	0,52*	-			
		0,30*	0,34*	0,19*		0,53*	0,67*			
9. Estresse – Violência Policial	-.24**	*	*	*	.11	*	*	-		
			0,27*		0,30*	0,56*	0,52*	0,58*		
10. Boa Saúde Geral	-.20**	.22**	*	0,07	*	*	*	*	-	
	0,58**	-.30**	-.32**	-.13	-.21**	-.22**	-.22**	-.20**	-.21**	-

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$. Bem-estar mental é uma pontuação de medida somada de 14 itens “sim/não” (alfa de Cronbach = 0,84). Estresse – é a importância do evento em causar estresse percebido, pontuação mais alta é estresse mais significativo, Boa Saúde Geral é classificada em uma escala de classificação de 1 a 5, de “terrível a ótimo”.

Tabela 3. Interessado em aprender sobre mindfulness, N = 245

	Sim (%)	Não (%)
Amostra completa de educadores	83,70%	14,70%
Professores (n=94)	78,92%	19,15%
ADIs (n=127)	87,40%	11,02%
Educadores que se identificam como brancos (n=92)	82,61%	15,22%
Educadores que se identificam como negros (n=32)	84,38%	15,63%
Educadores que se identificam como pardos (n=107)	83,18%	14,95%
Educadores que se identificam como asiáticos (n=9)	88,89%	11,11%
Educadores que se identificam como mestiços (n=2)	100%	0%
Católicos (n=90)	86,67%	13,33%
Protestantes (n=69)	79,71%	20,29%
Nenhuma religião praticada (n=26)	76,92%	23,08%
Religião Afro-brasileira (n=6)	100%	0%
Percepção de saúde geral “ruim/terrível”	79,17%	20,83%
Percepção de saúde geral “boa/ótima”	82,40%	17,60%
Saúde emocional percebida negativa/muito negativa	90,38%	9,26%
Percepção de saúde emocional positiva	80,89%	19,10%

Conforme mostrado na Tabela 3, 205 (83,7%) respondentes indicaram que estavam interessados em aprender sobre *mindfulness* (atenção plena). Quando comparados com variáveis como raça, ocupação e religião, aqueles com religiões protestantes apresentaram um leve decréscimo de interesse (79,7%) assim como no caso dos que não seguem nenhuma religião, quando o índice caiu para 76,92%. Quando o interesse em *mindfulness* (atenção plena) foi comparado com a saúde percebida ou saúde emocional, os resultados caíram um pouco tanto para aqueles que percebem sua saúde como ruim/péssima quanto para aqueles que julgam ter saúde emocional positiva. No entanto, independentemente da variável, as taxas oscilaram acima de 76%, indicando alto interesse em aprender sobre a prática entre estes educadores infantis.

Achados qualitativos

A análise temática qualitativa das 245 respostas indicou 6 categorias para “o que bem-estar significa para um educador de primeira infância”: (1) equilíbrio, paz e tranquilidade, (2) sentir alegria e felicidade estando em paz comigo mesmo, (3) estar bem comigo mesmo, (4) sentir-se leve, não preocupado, (5) relacionamento com Deus e (6) saúde da mente e do corpo.

Os temas mais utilizados foram “Estar bem comigo mesmo” e “Saúde da mente e do corpo”, palavras como *bom, bem, sentir, saúde, vida, físico e paz* foram frequentemente utilizadas para descrever o termo “bem-estar”.

Reflexões dos participantes sobre “O que é "saúde emocional" para você?”

Palavras como “equilíbrio”, “mente” e “controle” foram amplamente utilizadas pelos entrevistados para descrever o conceito de saúde emocional. Alguns vinculavam a saúde mental ao “estar bem consigo mesmos”, enquanto outros se referiam ao equilíbrio das emoções. Houve também quem comentou sobre a capacidade de controlar seus próprios sentimentos e emoções.

Tabela 4 Reflexões dos participantes sobre o que “bem-estar” significa para você?

Tema	Citações Ilustrativas
Equilíbrio, paz, calma	“Bem-estar é poder deitar a cabeça no travesseiro à noite, dormir a noite toda... acordar tranquilo, tomar um bom café... sair para trabalhar... fazer o mesmo com alegria, proporcionando momentos mágicos e novas descobertas com meus alunos...chegar em casa no final do dia...tomar um bom banho...sentado no sofá e conversando por horas com minha família sobre o nosso dia...Preparando o jantar...Não ficar angustiada e preocupada se estivermos contaminados... abraçar e beijar nossa filha... 😊 😊 O que nos espera no dia seguinte...”

“Viver com paz, saúde, alegria, sentir prazer no que faz e realiza, mente equilibrada, de bem com os outros e com a vida, cantar, sorrir.”

“Coisas difíceis e problemas fazem parte da nossa vida, mas quando a balança não consegue equilibrar o positivo e o negativo, perdemos a capacidade de ter tranquilidade. Eu penso.”

“É se sentir em paz, seu interior é leve.”

“Sentir-me calmo, em paz, sereno, equilibrado, realizando a minha rotina.”

“É estar em paz e com saúde.”

“Viver em paz emocional e espiritual e cuidar dos outros.”

“Se manter calmo e seguro diante de várias situações cotidianas.”

Sentindo alegria, felicidade

“Alegria, que pode ou não ser momentânea. Ter controle e discernimento.”

“É se sentir bem.”

“Satisfação, uma alegria contagiante, gosto disso.”

Estar bem consigo mesmo	<p>“Estar bem consigo mesmo, ter saúde física e emocional”</p> <p>“Está tudo bem consigo mesmo, isto é, sentir-se bem com a vida.”</p> <p>“Estar saudável e bem consigo mesmo.”</p> <p>“Sentir-se bem consigo mesmo, ter pensamentos esperançosos.”</p> <p>“É quando você está bem consigo mesmo.”</p>
Sentindo-se leve, não se preocupando	<p>“É não perder o sono porque você não sabe o que fazer e como será o dia seguinte em um cenário de pandemia.”</p> <p>“Sentir-se leve, não se preocupar muito, não ficar ansioso com o dia seguinte.”</p> <p>“Estar tudo bem com você e com as pessoas. Dormir bem.”</p>
Relacionamento com Deus	<p>“Estar em paz com Deus.”</p> <p>“Apesar de todas as coisas que estão acontecendo, tenho muito a agradecer a DEUS.”</p> <p>“Estar bem com a vida, consigo mesmo e com Deus.”</p>

	“Saber que tudo está nas mãos de Deus, e o futuro pertence a ele.”
	“Em paz com Deus”
Saúde da mente e do corpo	Estar bem fisicamente e emocionalmente.
	O bem-estar é o seu estado geral em termos de saúde física e psicológica.
	É estar bem de uma forma mais sistêmica.
	É o conjunto físico e emocional combinados.
Outro	É se sentir útil.
	Permanecer vivo na pandemia.
	É estar em sintonia com suas demandas afetivas.

Tabela 5 Reflexões dos participantes sobre “o que você tem feito para promover seu próprio bem-estar?”

Tema	Citações
Lazer	“Ouvir música e dançar.”
	“Tentando fazer coisas que me fazem sentir bem: assistir filmes, dançar...”
	“Tenho lido, conversando virtualmente com amigos, visitado meus pais porque não posso abandoná-los.”

	“Filme, música, família e, infelizmente, bebida.”
	“Tentando fazer coisas que eu gosto.”
Atividades físicas	“Caminhando e alongando ao acordar.” “O que mais faço são exercícios físicos.” “Comecei a praticar um esporte.”
Práticas Reflexivas	“Tenho tentado respirar, meditar e prestar atenção em mim. Focar no meu interior, não como uma atitude egoísta, mas tentando olhar para mim e criar estratégias de enfrentamento.” “Eu coloco toda a minha confiança em Deus.” “Tenho orado muito.” “Estou tentando me conhecer, renascer das cinzas.” “Uso muito a comunhão com Deus, aquilo em que acredito, para me fazer sentir bem, calmo e em paz.”
Contato social	“Tenho mantido contato com as pessoas através das redes sociais e telefonemas...” “Procuro ter tempo para conversar com a família.” “Atividades onde posso me divertir com a família.” “Sempre procuro ajudar minha família e amigos.” “Afastar-se das mídias sociais e conversar mais com as pessoas sobre diferentes assuntos.”
Estudo	“...fazendo cursos online.” “Tenho investido na minha formação e desempenho profissional...”

“Estudei, tentei aprender coisas novas, tenho lido.”

“Já participei de palestras online.”

“Li muitos livros bons, estudei muito, me aperfeiçoei (profissionalmente).”

*16 entrevistados responderam que não têm feito nada para promover seu próprio bem-estar.

*7 entrevistados disseram que estavam se mantendo longe das notícias.

*4 entrevistados responderam que têm ingerido bebidas alcoólicas.

Em uma pesquisa que buscou avaliar a associação do sofrimento psicológico de dentistas israelenses e os fatores associados à pandemia, foi identificado que manter altos níveis de satisfação com a vida e relacionamentos afetivos são fatores protetores para a redução do sofrimento psíquico (SHACHAM et al. 2020). Tal achado dialoga com as respostas encontradas no presente estudo para o item “*o que você tem feito para promover seu próprio bem-estar?*” como: tenho feito atividades onde posso me divertir com a família, “Tentando fazer coisas que me fazem sentir bem: assistir filmes, dançar...” ou “Tenho tentado respirar, meditar e prestar atenção em mim. Focar no meu interior, não como uma atitude egoísta, mas tentando olhar para mim e criar estratégias de enfrentamento”.

A literatura recente indica uma preocupação com o aumento do consumo de álcool durante a Pandemia (RAMALHO, 2020). Apesar de não ter sido feita nenhuma pergunta específica sobre o consumo de álcool, 4 entrevistados comentaram que faziam uso de bebidas alcoólicas como meio de promoção do próprio bem-estar. Achados como esse, embora não tenham tanta significância numérica, chamam a atenção mais uma vez para a necessidade de incentivar os professores a promoverem seu bem-estar por meio de estratégias de enfrentamento mais saudáveis a longo prazo.

Você já ouviu falar de uma prática chamada Mindfulness (atenção plena)? Quando questionados sobre seu conhecimento sobre a prática denominada *mindfulness*, 67,1% indicaram que não sabiam o que era, e outros 9,9% indicaram que já ouviram falar, mas não



sabiam o que era. Indicando que 77% da população entrevistada não conheciam o tema. Mas mesmo sem conhecê-lo, a maioria dos entrevistados (85,1%) indicou interesse em aprender sobre o assunto.

Por que o participante não está interessado em mindfulness? Para aqueles que escreveram que não se interessavam foi feita uma pergunta adicional para saber o motivo, e alguns escreveram que “não sabiam o que era *mindfulness*”, que “estavam sobrecarregados agora”, que “estão bem como estão”, que “não precisam disso”. Uma pessoa escreveu que “já praticou antes e não gostou”, enquanto outra escreveu “sou feliz com minha religião”, e outra escreveu que “já me sinto completo, realizado e feliz em tudo que faço e o que eu ainda procuro você não pode me oferecer. Procuro ver meu Jesus face a face!!!! E se você também quiser, creia no Senhor Jesus e você e sua casa serão salvos”.

Apesar de 67,1% dos entrevistados nunca terem ouvido falar do termo *Mindfulness*, 85,1% se interessaram em aprender sobre o assunto. Daqueles que disseram não ter interesse em aprender sobre a prática, a resposta mais frequente foi “por não saber o que era”. Esses resultados demonstram que, embora a prática de *mindfulness* (atenção plena) ainda não seja muito conhecida entre os educadores da primeira infância, muitos deles se mostraram dispostos a aprender mais sobre ela.

Cerca de 55 respondentes compartilharam seus contatos como forma de demonstrar interesse em participar de treinamentos de *mindfulness* (atenção plena) para professores. Isso mostra uma receptividade positiva à prática por parte dos educadores da primeira infância, dados que reforçam a necessidade de um programa voltado para esse público-alvo que seja oferecido em português e adaptado culturalmente à realidade das creches e escolas de Educação Infantil do Brasil.

CONCLUSÕES

A pandemia de COVID-19 afetou os professores de diversas maneiras. Particularmente, no caso dos educadores infantis, esse impacto gerou um aumento do estresse em uma população já sensibilizada. Esta pesquisa buscou compreender como os educadores infantis avaliam seu estresse e como a percepção do próprio estresse está associada ao seu bem-estar e a maneira



como percebem sua saúde em geral. Além disso, a pesquisa também buscou assimilar o que essa população tem feito para promover seu próprio bem-estar em meio aos momentos difíceis de pandemia e sua disposição em participar de treinamentos de *mindfulness* (atenção plena).

De acordo com os resultados desta pesquisa, foi possível avaliar que níveis mais altos de estresse percebido relacionados aos fatores pandêmicos estavam significativamente associados a níveis mais baixos de bem-estar mental percebido e saúde geral relatada. Esses achados contribuem para uma necessidade já urgente de promover a saúde mental e o bem-estar dos educadores, principalmente, aqueles da educação infantil que lidam com uma etapa crucial do desenvolvimento humano.

Diante desta realidade, uma abordagem promissora é a prática de *mindfulness* (atenção plena), que foi definida dentre outras formas como a consciência que surge ao se prestar atenção propositalmente, no momento presente, e sem julgar, momento a momento (KABAT-ZINN, 1994). É importante, no entanto, salientar que a prática de *Mindfulness* (atenção plena) não pretende pacificar as pessoas que vivem em sistemas ou situações injustas, mas, sim, exercitar a aceitação de seus pensamentos, sentimentos e emoções para então ser mais responsivo e menos reativo. De acordo com Grossman e colaboradores (2004), a prática fortalece a regulação emocional, permitindo que uma pessoa responda efetivamente a situações estressantes. As intervenções baseadas em *mindfulness* para professores do ensino fundamental e médio têm se mostrado muito promissoras em melhorar a autorregulação atencional e emocional e promover a flexibilidade emocional. (MEIKLEJOHN et al., 2012) Flook (2013) argumenta que tais intervenções têm potencial para serem integradas no desenvolvimento profissional dos professores, pois a redução do estresse se traduz em benefícios como aumento do bem-estar e maior eficácia na sala de aula, o que também impacta o bem-estar e o aprendizado dos alunos.

Alguns depoimentos no presente estudo chamaram a atenção para a importância de a escola constituir-se como um lugar que promove o cuidado, não só para seus alunos, mas também para os educadores. Transformando-se em uma comunidade de cuidado, que a longo prazo beneficia todos os envolvidos. Na busca de uma educação de qualidade, é fundamental fornecer os meios necessários para cuidar do cuidador e também incentivá-lo a cuidar de si.



Embora existam muitas possibilidades, é preciso que o gestor escolar tenha em mente que promover o bem-estar no ambiente de trabalho não pode ser mais um item da longa lista de tarefas dos professores. É preciso ouvir a equipe e entender que cada indivíduo tem necessidades diferentes e que a escola pode acolhê-los com empatia, compreensão e naturalidade. Seja uma sala de professores acolhedora, uma prática rápida de respiração, uma música tranquila ou um bate-papo com um colega, ações que promovam o bem-estar dos colaboradores precisam fazer parte da rotina da escola.

A responsabilidade de ser um bom educador passa pela necessidade de cuidar também de si. E não apenas da saúde física, mas também da saúde emocional, especialmente se há o interesse em permanecer nesse papel tão gratificante por muito tempo (PHILIBERT, SOTO, VEON, 2019). É importante estar ciente da ética por trás da decisão de valorizar a saúde emocional e também assumir essa responsabilidade não só individualmente, mas também coletivamente.

Há mais de 30 anos, Chris Kyriacou (1987) escreveu que a coisa mais importante a reconhecer sobre o enfrentamento do estresse é que cada professor deve descobrir quais estratégias funcionam melhor para eles. Nesse sentido, para pesquisas futuras, destacamos a importância de ouvir os professores a quem se destinam as intervenções de bem-estar e/ou redução do estresse para que seja possível compreender melhor suas necessidades e como ajudá-los.



REFERÊNCIAS

ALAN, Ümran. Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: **Identifying the needs of early childhood educators**. Early Childhood Education Journal, v. 49, n. 5, p. 987-994, 2021.

ARES, Gastón et al. The experience of social distancing for families with children and adolescents during the coronavirus (COVID-19) pandemic in Uruguay: **Difficulties and opportunities**. Children and Youth Services Review, v. 121, p. 105906, 2021.

BEZERRA, Aline Rocha; FERNANDES, Ana Vitória Gomes. Covid-19 e saúde mental: **abordagens do pensamento crítico**. Holos, v. 3, p. 1-16, 2021.

CARRILLO, Carmen; FLORES, Maria Assunção. COVID-19 and teacher education: **a literature review of online teaching and learning practices**. European Journal of Teacher Education, v. 43, n. 4, p. 466-487, 2020.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. **Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia**. Educação & Realidade, v. 46, 2021.

CRUZ, Roberto Moraes et al. **Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19**. Revista Polyphonia, v. 31, n. 1, p. 325-344, 2020.

FLOOK, Lisa et al. Mindfulness for teachers: **A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy**. Mind, Brain, and Education, v. 7, n. 3, p. 182-195, 2013.

GARBE, Amber et al. COVID-19 and remote learning: **Experiences of parents with children during the pandemic**. American Journal of Qualitative Research, v. 4, n. 3, p. 45-65, 2020.

Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia. Relatório de Pesquisa. **GESTRADO (Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente, Belo Horizonte, 2020)**. Disponível em Belo Horizonte, sis. <https://gestrado.net.br>. Acesso em 2 de março de 2021.

GROSSMAN, Paul et al. Mindfulness-based stress reduction and health benefits: **A meta-analysis**. Journal of psychosomatic research, v. 57, n. 1, p. 35-43, 2004.

HARKNESS, Audrey. **The Pandemic Stress Index**, (2020).

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação básica. 2019.



PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** 2020. Acesso em, v. 10, 2021.

JEON, Lieny; BUETTNER, Cynthia K.; SNYDER, Anastasia R. **Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems.** *Journal of consulting and clinical psychology*, v. 82, n. 2, p. 225, 2014.

KABAT-ZINN, Jon. **Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred-appreciating/non-dualistic society.** In: Meeting of the working group. 1994.

KRAEMER, Moritz UG et al. **The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China.** *Science*, v. 368, n. 6490, p. 493-497, 2020. Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.

MALTA CAMPOS, Maria; VIEIRA, Lívia Fraga. **COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care.** *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021.

MEIKLEJOHN, John et al. **Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students.** *Mindfulness*, v. 3, n. 4, p. 291-307, 2012.

MILES, Huberman; HUBERMAN, A. Michael. Saldana.(2014). **Qualitative data analysis: A methods sourcebook**, v. 3, 2018.

OBERLE, Eva; SCHONERT-REICHL, Kimberly A. **Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students.** *Social Science & Medicine*, v. 159, p. 30-37, 2016.

OMEPE EXECUTIVE COMMITTEE, WORLD ORGANISATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION. **WORLD PRESIDENCY@ WORLDOMEPE.ORG. OMEPE Position paper: Early childhood education and care in the time of COVID-19.** *International Journal of Early Childhood*, v. 52, n. 2, p. 119-128, 2020.

PHILIBERT, Carla Tantillo; SOTO, Chris; VEON, Lara. **Everyday self-care for educators: Tools and strategies for well-being.** *Eye on Education*, 2019.

PRAMLING SAMUELSSON, Ingrid; WAGNER, Judith T.; ERIKSEN ØDEGAARD, Elin. **The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEPE Policy forum.** *International journal of early childhood*, v. 52, n. 2, p. 129-144, 2020.

RAMALHO, Rodrigo. **Alcohol consumption and alcohol-related problems during the COVID-19 pandemic: a narrative review.** *Australasian Psychiatry*, v. 28, n. 5, p. 524-526, 2020.



SADLER, Georgia Robins et al. **Recruitment of hard-to-reach population subgroups via adaptations of the snowball sampling strategy.** Nursing & health sciences, v. 12, n. 3, p. 369-374, 2010. Saldana, 2013

SHACHAM, Maayan et al. **COVID-19 factors and psychological factors associated with elevated psychological distress among dentists and dental hygienists in Israel.** International journal of environmental research and public health, v. 17, n. 8, p. 2900, 2020.

SILVA, Jefferson Peixoto da; FISCHER, Frida Marina. **Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde.** Revista de Saúde Pública, v. 54, 2020.

UNESCO, Cepal. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.** Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC, v. 11, n. 18, p. 250-270, 2020.

ZINSSER, Katherine M.; CHRISTENSEN, Claire G.; TORRES, Luz. **She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being.** Journal of school psychology, v. 59, p. 55-66, 2016.



3.2. *Estudo 2*

PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES INFANTIS ACERCA DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE BEM-ESTAR E REDUÇÃO DE ESTRESSE, CHIME, ADAPTADO PARA O PORTUGUÊS DO BRASIL

Ana Maria da Fonte Alves, Mestranda, Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Pompéia Villachan-Lyra, Professora, Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Holly Hatton-Bowers, PhD, Professora Assistente, University of Nebraska-Lincoln

RESUMO

No cenário educacional brasileiro, as condições de trabalho e saúde do educador representam um problema crônico. Diante desse contexto, alguns programas vêm surgindo com o intuito de promover o bem-estar e reduzir o estresse dos professores. Embora ainda raros, os programas de desenvolvimento emocional para o professor da Educação Infantil começaram a surgir ao redor do mundo, mas principalmente nos Estados Unidos e na Austrália. O CHIME é um programa de aprendizagem socioemocional baseado em *mindfulness* e compaixão com duração de oito semanas para educadores da primeira infância. Foi desenvolvido nos Estados Unidos em resposta a uma necessidade de desenvolvimento profissional para reduzir o estresse e promover o bem-estar emocional entre os professores dessa etapa de ensino. Este trabalho teve como objetivo verificar como os educadores infantis avaliaram o programa CHIME (traduzido e adaptado para o português do Brasil). A coleta de dados foi realizada através de grupos focais e formulários online auto-aplicados. A partir da análise de conteúdo, foi possível perceber que os educadores avaliaram positivamente tanto a aparência quanto o conteúdo apresentado pelo programa. Julgaram ser um recurso de grande utilidade para os educadores infantis e concordaram que participar do programa contribuiria para a promoção de bem-estar e redução de estresse dos mesmos. Algumas mudanças foram sugeridas para que a adesão e motivação dos participantes fossem positivas. Espera-se que um estudo-piloto seja realizado com o material adaptado.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-estar, *mindfulness*, estresse ocupacional, educadores infantis e professores.



ABSTRACT

In the Brazilian educational scenario, the work and health conditions of the educator represent a chronic problem. Given this context, some programs have emerged to promote teachers' well-being and reduce stress. Although still rare, emotional development programs for Early Childhood educators began to appear around the world, but mainly in the United States and Australia. CHIME was developed in response to the need for professional development to reduce stress and promote emotional well-being among teachers. It is an eight-week mindfulness and compassion-based socio-emotional learning program for early childhood educators. This study aimed to verify how early childhood educators evaluated the CHIME program (translated and adapted into Brazilian Portuguese). Data collection was done through focus groups and self-administered online forms. From the content analysis, it was possible to perceive that the educators positively evaluated both the appearance and the content presented by the program. They thought it was an useful resource for early childhood educators and agreed that participating in the program would contribute to promote their well-being and reduce their stress. Some changes were suggested so that the adhesion and motivation of the participants could be more positive. It is expected that a pilot study will be carried out with the adapted material.

KEY-WORDS: Well-being, mindfulness, occupational stress, early childhood educators and teachers.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil teve, no Brasil, uma larga expansão, multiplicando os números de alunos que estavam matriculados nesta etapa do ensino (INEP, 2020). Paralelamente a isso, todo o sistema educacional também passou por grandes mudanças, demandando dos educadores uma adaptação brusca e complexa e, talvez por isso, é comum ouvir dos professores que a cada ano fica mais difícil ensinar (MARCHESI, 2008). Embora todo trabalho exija algum envolvimento emocional por parte do seu trabalhador, no caso dos professores, a relação afetiva é obrigatória no exercício de sua função. (CODO, 1999) A pressão do trabalho, acrescida ao desgaste emocional, faz da docência uma das ocupações mais estressantes (OIT, 1984; GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, 2005; HARRIS et al.,2016).

O desequilíbrio entre a pressão ocupacional e os recursos para lidar com tais desafios, afeta não só a saúde do professor como também seu desempenho no trabalho (JENNINGS E



GREENBERG, 2009). Os altos níveis de estresse produzem um mal-estar no ambiente educacional, que afeta as relações entre professor/profissionais; professor/instituição e, principalmente, professor/aluno interferindo negativamente no processo de aprendizagem da criança (DUARTE, 2012; MENDES, 2015).

Estudos recentes no Brasil e em Portugal (BENEVIDES-PEREIRA, YAMASHITA & TAKAHASHI, 2010; DUARTE, 2012; MENDES, 2015) têm apontado a necessidade de cuidar daquele que cuida e educa, isto é, do educador. O processo de cuidar do profissional cuidador e educador pode ser composto por um conjunto de práticas que contribuam para a qualidade de vida pessoal e profissional, através da promoção de comportamentos mais saudáveis. Nesse sentido, algumas intervenções baseadas em evidências e adaptadas culturalmente têm sido desenvolvidas para buscar diminuir o estresse e promover a saúde ocupacional do professor (DURLAK, 2015, DE CARVALHO et al., 2021).

Em uma revisão integrativa da literatura, conduzida por Marques, Tanaka e Foz (2019), com o objetivo de levantar os estudos feitos sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as habilidades socioemocionais de professores do ensino básico, concluiu-se que, embora ainda muito raras tais intervenções, apresentam impactos e efeitos positivos nas habilidades socioemocionais, na saúde, no bem-estar e na eficácia docente.

Uma revisão sistemática da literatura, com meta-análise avaliou 43 artigos de intervenções de promoção de habilidades socioemocionais para professores do Ensino Fundamental e Médio. Neste artigo, percebeu-se que tais programas contribuíram para a diminuição nos níveis de sofrimento psicológico e físico e aumentaram os níveis de bem-estar dos participantes. (OLIVEIRA et al., 2021)

Em um estudo feito com educadores do ensino fundamental e que buscou avaliar os efeitos de um programa baseado em *mindfulness*, percebeu-se que, os professores que participaram da intervenção tiveram uma diminuição significativa nos sintomas ligados ao *burnout* e ainda apresentaram aumento nos níveis de bem-estar, regulação emocional e autoeficácia. Os alunos também foram beneficiados, pois perceberam uma melhora no



envolvimento de seus professores e também nas suas próprias competências socioemocionais. (DE CARVALHO et al., 2021)

Embora ainda raros, os programas de desenvolvimento emocional para o professor da Educação Infantil começaram a surgir ao redor do mundo, mas principalmente nos Estados Unidos e na Austrália. Aqui no Brasil, no entanto, não há referências de programas ou currículos que visam à promoção de bem-estar especificamente para essa categoria, mas a promoção de bem-estar já é uma preocupação nacional.

O Programa Virtual Bem-Estar do Professor da Rede Municipal de Ensino do Recife é uma iniciativa da Secretaria de Educação de Recife que, através das mídias eletrônicas, fornece conteúdo sobre bem-estar voltado para os professores:

com o propósito de cuidar de forma integral do educador, oferecendo vivências nas diversas dimensões que poderão impactar positivamente no seu estilo e qualidade de vida, numa ação de cuidar de quem cuida, resgatando o sentimento de pertencimento e felicidade. (D'ALMEIDA, 2020)

Outra iniciativa é o Projeto de Lei 1540/21, que cria a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização do Profissional da Educação. O texto que foi aprovado pela Câmara dos Deputados propõe “ações voltadas para a saúde integral e a prevenção do adoecimento desses trabalhadores, além de práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura”. (PIOVESAN, 2022) Notícias como estas demonstram que a preocupação com a saúde do professor começa a produzir algumas mudanças nas políticas públicas. No entanto, tais iniciativas ainda são escassas.

Nas últimas décadas, muitos autores vêm argumentando que incluir práticas contemplativas (*yoga*, meditação, dança, escrita de diários e etc.) nas escolas pode trazer uma série de benefícios como redução de estresse, aumento da atenção e da consciência, autorregulação, cultivo da empatia e da compaixão, dentre outros. (JOHANNES, 2012) Por isso, alguns pesquisadores se dedicam a estudar tais impactos em crianças, jovens e também em seus cuidadores (ROESER & PECK, 2009). Particularmente em professores, estas práticas podem melhorar seu desempenho profissional, estimular suas habilidades sociais e emocionais,



bem como desenvolver empatia e compaixão, criando assim um ambiente de aprendizagem mais favorável (JENNINGS & GREENBERG, 2009).

No universo das práticas contemplativas, uma que vem sendo bastante estudada nos últimos anos é a prática de *mindfulness*. O programa de redução de estresse baseado em *mindfulness* criado por John Kabat-Zinn (MBSR- Mindfulness-Based Stress Reduction-Kabat-Zinn, 1990), vem sendo utilizado em uma variedade de configurações e já demonstrou seu potencial para reduzir o estresse, a depressão e a ansiedade em diversas populações e, mais recentemente, também com professores (FLOOK et al. 2009).

Embora existam diferentes definições para o termo *mindfulness* na literatura, este estudo se baseou no conceito inicial de John Kabat-Zinn (1994) “prestar atenção de uma maneira particular: intencionalmente, no momento presente e sem julgamento” (p. 4) e na atualização feita por Saltzman (2012) que define *mindfulness* como “prestar atenção à vida, aqui e agora, com gentileza e curiosidade” (p. 1).

Pesquisas sugerem que a prática de *mindfulness* pode servir como um fator de proteção contra o estresse e o esgotamento e que intervenções que incluem práticas contemplativas podem melhorar o bem-estar dos professores, enriquecer suas estratégias de autorregulação e enfrentamento de estresse, contribuindo, assim, para a saúde ocupacional do educador (ABENAVOLI et al. 2013; ROESER et al. 2012; DE CARVALHO et al., 2021). A prática de *mindfulness* também tem apresentado resultados positivos e estatisticamente significativos na diminuição do estresse, ansiedade, esgotamento e depressão em professores (ZARATE, MAGGIN, PASSMORE, 2019).

Em resposta a uma necessidade de desenvolvimento profissional para reduzir o estresse e promover o bem-estar emocional entre os professores da educação infantil, pesquisadoras norte-americanas desenvolveram o CHIME, um programa de aprendizagem socioemocional baseado em *mindfulness* e compaixão, com duração de oito semanas. O programa segue as diretrizes de desenvolvimento profissional recomendadas para a educação infantil



(SCHACHTER, GERDE, & HATTON-BOWERS, 2019), proporcionando tempo para refletir e praticar as estratégias ensinadas em cada uma das sessões (HATTON-BOWERS et al.,2022).

Cada sessão do CHIME foca em técnicas específicas de *mindfulness*, como respiração consciente, movimentos corporais conscientes, escuta consciente dentre outras, e estimula a regulação das emoções e a compaixão. A aprendizagem socioemocional é promovida com foco em cinco grandes competências: autoconsciência, consciência social, tomada de decisão responsável, autogestão e habilidades de relacionamento (CASEL, 2018).

Em um estudo-piloto conduzido com 43 educadores infantis, foi demonstrado que a grande maioria dos participantes (96%) concordou que o programa CHIME trouxe benefícios. Dados significativos também mostraram efeitos positivos na percepção de angústia, esgotamento, autocontrole no trabalho, qualidade do sono, assim como aspectos ligados à atenção (HATTON-BOWERS et al.2019).

É preciso refletir sobre como e quais estratégias de enfrentamento individual e coletivo que esses profissionais podem desenvolver diante de condições estressantes no ambiente de trabalho. Sabe-se que dentre as práticas de cuidados que podem ser realizadas, a educação socioemocional e o autocuidado oferecem técnicas e instrumentos que desenvolvem competências que permitem ao profissional aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessárias para entender e gerenciar emoções, alcançar objetivos positivos, sentir empatia pelos outros, manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (BIMBELA, WEISSBERG et al 2015).

O presente estudo teve como objetivo traduzir, adaptar e avaliar o programa CHIME, a partir da perspectiva do seu público-alvo, ou seja, do educador infantil. Assim, buscou ouvir a opinião dos educadores acerca da viabilidade do programa, bem como sua disponibilidade em participar de um programa como este. A pesquisa também procurou contribuir com conhecimento acerca das estratégias de promoção do bem-estar e redução do estresse do professor. Esse conhecimento pode auxiliar, por exemplo, o desenvolvimento de programas mais eficazes de promoção de saúde e bem-estar para educadores de educação infantil.



2. MÉTODO

Nos últimos anos tem crescido o interesse por estudos que buscam testar instrumentos ou intervenções em diferentes culturas ou populações. Como ainda não existe um consenso sobre como adaptar um instrumento para o uso em outro contexto cultural, pesquisadores têm se dedicado a definir alguns parâmetros que orientam o processo com o intuito de garantir produtos adequados e de qualidade. O procedimento vai depender das características do instrumento, do contexto de sua aplicação e da população a quem se destina. Porém, existe um consenso: a adaptação vai além de uma simples tradução. (BORSA, DAMÁSIO E BANDEIRA, 2012)

O presente estudo se propôs a seguir os parâmetros sugeridos pelos pesquisadores Borsa, Damásio e Bandeira (2012), que disponibilizam um guia de procedimentos necessários para realizar uma adaptação fidedigna. Os itens incluem as seguintes etapas: tradução, síntese das versões traduzidas, avaliação da síntese por *experts*, avaliação pelo público-alvo, tradução reversa, estudo-piloto. O presente estudo realizou todos esses passos, com exceção do estudo-piloto.

Tradução, síntese das versões e avaliação por experts:

A tradução do instrumento para o idioma-alvo é a primeira etapa no processo de adaptação. Assim, o documento original em Inglês foi traduzido por duas pesquisadoras bilíngues, uma delas tinha experiência com *mindfulness* e os termos comumente utilizados em sua prática. Ao final desse processo, as duas versões foram sintetizadas dando origem a uma única versão que foi encaminhada para a próxima etapa, a avaliação por *experts*. Nessa etapa, uma instrutora de *mindfulness* foi convidada para se juntar à equipe de pesquisadoras para que a adequação de termos, expressões e até instruções fosse realizada.

Avaliação pelo público-alvo

Após a conclusão das três etapas iniciais, a primeira versão do instrumento ficou pronta para ser avaliada pelo público-alvo. O Grupo Focal (GF) foi uma das técnicas de coleta de dados



escolhida para prover os dados para o *corpus* qualitativo da investigação. A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é compreender as opiniões, sentimentos e reações dos participantes, a partir de suas respostas. Esta técnica vem sendo largamente utilizada nos últimos anos devido a sua praticidade, facilidade e rapidez no contato com a população a ser estudada (MAZZA, MELO E CHIESA, 2009).

Além do grupo focal, os participantes também responderam a dois formulários online, cujo objetivo foi ter uma ideia do perfil etnográfico dos participantes, suas opiniões sobre questões pertinentes ao estudo, bem como checar o nível de aceitação individual ao programa.

Nesta investigação, o público-alvo contemplou os (as) educadores(as) da Educação Infantil e Creches (0 à 5 anos) das redes públicas e privadas. Além desse critério de inclusão, os participantes ainda precisavam ter um dispositivo com acesso à internet, para receber, analisar o material, responder aos formulários e participar do grupo focal.

O convite foi feito através do *Instagram* do grupo de pesquisa NINAPI e também pelo *Whatsapp*. Os educadores que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa foram convidados a participar de um grupo de *Whatsapp* onde puderam marcar o horário da entrevista, receber o material, ter acesso aos links de pesquisa e tirarem eventuais dúvidas. Nessa etapa, as educadoras receberam o arquivo em PDF do material e um questionário autoaplicado online, onde, além de assinarem o termo de consentimento (TCLE), também responderam às perguntas de natureza sociodemográfica e sobre estresse e bem-estar no trabalho.

Após esse momento inicial de contato com o instrumento, foram realizadas 2 sessões de grupos focais, uma presencial e uma online (através da plataforma *Google Meet*), onde os participantes puderam dar suas opiniões acerca do programa, bem como sugerirem quaisquer alterações. Em anexo se encontra o roteiro semi-estruturado do grupo focal, cujo propósito foi embasar essa conversa e permitir que análises importantes não ficassem de fora do debate. Esse encontro foi gravado para favorecer a análise dos dados posteriormente.

Após o grupo focal, os participantes foram convidados a responderem mais um formulário, desta vez com perguntas relacionadas à aceitação do programa.



Tradução reversa e estudo-piloto

A tradução reversa foi feita com o auxílio da ferramenta Google Tradutor e uma sessão online (*Google Meet*) foi realizada com a presença da desenvolvedora do programa original em Inglês. Nesse momento, as sugestões acatadas e as alterações feitas foram apresentadas à autora para que esta pudesse checar se a essência do programa permanecia mesmo após algumas alterações. Ao final desta etapa, o material ficou pronto para ser testado em um estudo-piloto, a ser realizado posteriormente.

Análise de dados

Os dados obtidos a partir das questões objetivas (formulários autoaplicados) foram tratados utilizando-se como recurso a estatística descritiva, por meio do uso de medidas de frequência das variáveis.

Os Grupos Focais (GF) foram gravados e transcritos na íntegra, com ajuda do aplicativo *Transkriptor* e revisadas pela pesquisadora. Eventuais anotações acerca de sinais não verbais, como entonação, foram feitas para que a compreensão e a validação do que foi dito pudessem ser alcançadas (DUARTE, 2004).

Realizou-se uma análise temática com as transcrições dos grupos focais. As seis fases de análise temática propostas por Braun e Clarke (2006) foram adotadas para orientar tal análise. Primeiramente, foram feitas várias leituras do material e, em seguida, foi realizada a categorização dos dados, com a ajuda do roteiro pré-estabelecido das entrevistas. Após esta etapa, os temas e subtemas foram identificados, revisados e definidos para facilitar a análise e compreensão dos dados. Ao final deste processo, os dados foram interpretados e discutidos através de um diálogo com o referencial teórico que embasou a pesquisa.

O desenho metodológico desta investigação foi submetido, avaliado e aprovado pelo comitê de ética (parecer nº 5.434.213), estando de acordo com todos os princípios éticos e legislações vigentes de pesquisas que envolvem seres humanos. Ver parecer em anexo.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Inicialmente faz-se importante caracterizar os participantes da pesquisa. Dessa maneira, abaixo segue uma breve descrição do perfil das educadoras que participaram do estudo, bem como algumas de suas opiniões acerca do tema da pesquisa.

Perfil dos Respondentes. Foram ao todo 14 educadoras que participaram das sessões de grupo focal. Destas, doze exercem a função de professoras e duas são Auxiliares de Educação Infantil (ADI). Suas idades variam entre os 23 e 51 anos e a grande maioria (80%) têm pós-graduação completa. Este alto grau de escolaridade é uma tendência que vem sendo observada ao longo dos últimos anos quando se analisa o perfil dos educadores infantis. Embora os mesmos ainda apresentem um menor índice de escolaridade, se comparado com os professores das outras etapas de ensino, esses números vêm aumentando a cada censo, o que demonstra uma crescente busca por profissionalização por parte deste grupo. (DE CARVALHO, 2018)

Em relação à modalidade de ensino onde atuam, algumas trabalham em escolas da rede particular (57,2%) e outras em creches municipais (42,8%). Em relação à cor, cerca de metade delas se declarou parda, enquanto que a outra parte se declarou branca, em relação à orientação religiosa, o grupo embora pequeno, apresentou uma grande diversidade (católica, protestante, espírita, sem religião). A maioria delas julgou no momento, ter uma saúde boa, muito boa ou excelente.

O formulário online também contou com perguntas referentes aos temas pertinentes ao estudo, como estresse e bem-estar ocupacional. Os resultados das questões descritivas presentes neste documento serão apresentados segundo os seguintes temas:

Situações estressantes vividas nos últimos anos. A maioria delas assinalou não ter passado por redução de salário e que conseguiu pagar as contas e atender às suas necessidades básicas. No entanto, um dado importante apareceu quando questionadas se elas estavam conseguindo fazer coisas que gostam mesmo estando caras. Neste caso, cerca de 72% delas



responderam que não estavam conseguindo. Esse fato acompanha a tendência nacional, onde um levantamento mostrou-se que 64% dos brasileiros cortaram gastos desde o início do ano 2021 e que, ainda segundo a mesma fonte, os brasileiros têm deixado de comer fora de casa (45%), diminuído os gastos com transporte público (43%) e deixado de comprar certo tipo de alimento (40%) (MÁXIMO, 2022).

Estresse no trabalho. A maioria das participantes (63%) reconheceu o ambiente de trabalho delas como sendo um pouco estressante. Quando perguntadas acerca do quão significativo alguns fatores eram para o estresse no ambiente de trabalho, itens como: o espaço físico, sua ocupação, carga de trabalho, comunicação com colegas e superiores, comunicação com os pais ou responsáveis e a falta de capacitação para realizar suas atividades, foram as alternativas que elas julgaram mais significativas. Em questões descritivas, quando perguntadas sobre quais aspectos no seu trabalho lhes causavam mais estresse, questões acerca dos conflitos e relação com os pais dos alunos, bem como o espaço físico e materiais pedagógicos foram citados (ex: “Ter que resolver brigas, conversar com pais sem compromisso com os filhos”, “A falta de tempo, o pouco reconhecimento dos pais, a falta de investimento em formação continuada e baixos salários”, “Espaço físico, não temos parque. Os brinquedos são velhos, muitas vezes quebrados. Falta material escolar. O barulho das crianças também me incomoda quando estão mais agitadas” e “A falta de estrutura e materiais adequados ao espaço escolar”).

Quando questionadas se em algum momento da vida o estresse prejudicou seu trabalho, a maioria (72,7%) afirmou que sim e compartilharam questões como problemas familiares, pandemia e *burnout* (ex: “Na pandemia, ter que dar conta dos vídeos e das crianças que não estavam dando retorno”, “Sim, já desenvolvi ansiedade e alguns sintomas de *burnout*, o que comprometia de alguma maneira a excelência que busco trabalhar, me deixando impaciente em sala”.)

Em outra questão que buscava saber se elas já haviam se sentido esgotadas ou se o trabalho já não era tão agradável como de costume, todas responderam que sim e, mais uma vez, a pandemia foi citada por algumas delas. A maioria também assinalou estar lidando com estressores fora do trabalho. Questões ligadas à família como filhos, gestação e prazos de



universidade foram citadas (ex: “Na pandemia. Fomos pegas de surpresa. Pensei em desistir”, “Por falta de equipe. Me senti sobrecarregada”).

Quando perguntadas sobre como elas vêm lidando com o estresse que vivenciam, algumas das atividades citadas foram: terapia, meditação, lazer com a família, exercício físico e oração.

Promoção de bem-estar no trabalho. Todas concordaram que o ambiente de trabalho deveria promover o bem-estar de seus funcionários. E em relação a esse tópico, questões como pausas para descanso, uma sala de professores onde elas pudessem conversar com as colegas, acompanhamento psicológico, formação continuada e salários mais justos foram algumas das maneiras pelas quais a escola poderia promover o bem-estar delas (Ex: “Palestras sobre saúde mental, dinâmicas em grupo e momentos em que pudéssemos vivenciar propostas além da docência”, “Disponibilidade de acompanhamento psicológico e de outros profissionais como fono ou medicina alternativa.” “Com pausas e momentos de lanches e conversas. Reuniões com temáticas importantes para a educação, debates conscientes sobre temáticas que vão servir para meus alunos. Além de momentos de confraternização com a equipe.” “Com salários mais justos e investimentos em formação continuada.” “Tempo pra descansar, uma sala para os professores com um café e bolacha. Organização e a comunicação.”

Dentre as educadoras que participaram da pesquisa, todas já tinham ouvido falar de *mindfulness* e, em sua maioria, acreditavam que aprender mais sobre esta prática seria interessante para elas e suas colegas.

Tais respostas convergem com pesquisas recentes que vêm associando um menor índice de sofrimento ocupacional com a sensação de apoio social no trabalho como a possibilidade de compartilhar emoções e sentimentos com outros indivíduos durante a realização do seu trabalho (BIROLIM et al, 2019). Com outras que sugerem estratégias de prevenção de estresse como a gestão do tempo, treino de competências interpessoais e *check-ups* psicossociais, por exemplo (MASLACH,1982; PINTO E PICADO, 2011). E também com o crescente interesse por intervenções baseadas em *mindfulness* para profissões consideradas estressantes, seguindo esta

tendência, os programas voltados para educadores têm o objetivo de reduzir estresse e esgotamento do professor, aumentando sua sensação de bem-estar e fortalecendo suas habilidades de gerenciamento de sala de aula (MEIKLEJOHN et al., 2012).

3.2 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CHIME/ECOAR

Nesta seção, os resultados serão apresentados considerando os temas e subtemas que surgiram a partir da análise dos relatos presentes no grupo focal, que teve por objetivo compreender a visão dos educadores acerca do programa em questão.

Tabela 2: Temas e subtemas dos Grupos Focais

<i>TEMA</i>	<i>SUBTEMA</i>
<i>IMPRESSÕES SOBRE O PROGRAMA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>APRESENTAÇÃO GRÁFICA</i> • <i>PRÁTICAS E SESSÕES PROPOSTAS</i>
<i>O PROGRAMA NA ROTINA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>UTILIDADE DO PROGRAMA</i> • <i>VIABILIDADE</i> • <i>DIFICULDADES PARA SEGUIR OU IMPLEMENTAR O PROGRAMA</i> • <i>COMO O PROGRAMA COLABORA COM A PROMOÇÃO DE BEM-ESTAR E REDUÇÃO DE ESTRESSE</i>
<i>RECOMENDAÇÕES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>SUGESTÕES E MELHORIAS</i>

Fonte: De autoria própria com dados da pesquisa.

Tema 1: Impressões sobre o programa.



No início da entrevista, os participantes foram encorajados a falar sobre suas impressões em relação ao programa. Questões como o design gráfico, os recursos visuais e as atividades propostas foram postas em debate para compreender a opinião geral acerca do programa.

Apresentação Gráfica do Programa. Ao considerar a maneira como o programa foi organizado e apresentado, foi consenso a opinião de que o material era de fácil compreensão e que as informações estavam bem explicadas e faziam sentido para elas. Um ponto importante que cabe ser ressaltado foi a questão do material complementar já vir incluso no programa, necessitando apenas que a educadora destaque ou recorte e, se desejar, plastifique. Esse ponto foi destacado como muito positivo pelas participantes. Além destas questões, o nome traduzido também foi bem aceito pelas educadoras, que comentaram que o significado de “ecoar” (nome que o programa recebeu em sua adaptação para o português brasileiro) fazia sentido com a proposta do material. As cores e o design gráfico também foram citados como sendo acessíveis.

“Achei emocionante, mas também muito técnico, né? Apresenta os porquês de cada coisa, não são sugestões jogadas ali de qualquer forma, tudo tem uma explicação, tem todo um sentido né?”

“Quando você pega o material, é fantástico. Você vê o que dá pra fazer, tá tudo do tamanho ideal. As páginas destacáveis, que são pra montar as atividades são de um tamanho legal e também achei as ilustrações bem organizadas, sabe?”

“O nome eu achei perfeito porque ecoar além de ser uma sigla traz a necessidade intrínseca de dissipar isso.”

Práticas e sessões propostas. Sobre as práticas, as educadoras relataram que acharam as propostas interessantes. Uma delas resolveu testar uma das práticas de respiração e contou como foi sua experiência para as demais: *“... eu fui fazer a prática da respiração hoje pela manhã, deitada lá na cama e fiquei em um relaxamento muito profundo que eu digo, meu Deus, que resultado bom, né?”*



Sobre as atividades propostas para fazer com os alunos em sala de aula, as educadoras comentaram que gostaram da grande variedade de atividades apresentadas pelo material e que elas poderiam as inserir em sua rotina. Gostaram também do fato de que a literatura infantil nacional foi incluída e como os livros podem ser um recurso valioso.

“Aquilo ali já deu uma acalmada, foi um relaxamento muito profundo. Imagine se você seguir todas as outras etapas, né?”

“(O programa) traz muitas alternativas, não vai faltar coisa para fazer com as crianças, né? Na minha rotina, acho que caberia bem direitinho no momento após o lanche.”

Tema 2: O programa na rotina da Educação Infantil

Aos participantes do grupo focal foram feitas algumas perguntas que buscavam entender se o programa se encaixaria na rotina da creche ou escola de educação infantil e também quais seriam as possíveis dificuldades para sua implementação.

Utilidade do programa em seu dia a dia. Quando a utilidade do programa foi posta em questão, algumas educadoras afirmaram que seria muito proveitoso, principalmente para as que trabalham com salas que tenham alunos muito agitados e/ou com crianças muito pequenas que passam por um processo de adaptação escolar mais longo e choram bastante nesse processo. Também comentaram sobre o fato de terem um tempo para compartilhar esses momentos mais desafiantes, com outras professoras, seja para dividir as angústias, seja para partilhar estratégias que deram certo.

“Acho que seria muito útil na adaptação (escolar), porque é uma época muito difícil pra gente mesmo. Ter que lidar com a criança que tá chorando muito. Então, se eu tivesse essas técnicas me lembrado, talvez eu conseguisse me acalmar melhor.”

De acordo com as educadoras presentes no estudo, o material seria útil para ajudá-las a trabalhar sua autocompaixão, autoconhecimento, regulação emocional, diminuir a angústia e a ansiedade. Também comentaram sobre como o material poderia ajudá-las a gerir suas emoções



mais conscientemente. Elas ainda ressaltaram que o estado emocional delas reflete diretamente em sala de aula e que, assim, seus alunos também seriam beneficiados indiretamente.

A opinião das educadoras reforça o que Mieklejohn e colaboradores (2012), já haviam ressaltado. Professores que tiveram treinamento baseado em *mindfulness* demonstram tais habilidades através de suas atitudes, comportamentos e também na interação com os alunos, promovendo a assimilação de tais habilidades de maneira mais natural.

“A gente vive em uma montanha-russa, então se a gente não se equilibrar, a gente não tem condições de cuidar.”

“Eu preciso disso. Até porque a gente fala muito das crianças não saberem se controlar. E quem de nós sabe, né? Fica até difícil passar o exemplo pra criança se a gente não sabe gerir isso dentro da gente, né?”

Ainda sobre a utilidade do programa, algumas educadoras ressaltaram a relevância do programa, justificando que a maior parte dos educadores pertence a uma geração que não cresceu tendo suas emoções reconhecidas e validadas. Portanto, se faz ainda mais necessário preparar e educar o adulto para acolher de maneira respeitosa seus próprios sentimentos, assim como os das crianças. Uma delas ainda trouxe esse tempo de pós-pandemia como sendo um momento de muitos desafios e que, nesse sentido, não só os educadores como todo o sistema educacional precisaria ser mais respeitoso com as crianças.

“Algumas destas práticas eu já até faço, como acolher os sentimentos, né? Quando a gente era criança os nossos sentimentos nunca foram acolhidos.”

“O sistema educacional precisa ser mais respeitoso com as nossas crianças ainda mais agora depois da pandemia que a gente tem crianças que tem tido comportamentos cada vez mais atípicos.”

O desejo de praticar em casa, em família, também foi externado por algumas delas, que têm filhos pequenos como sendo um bom recurso para ensinar em casa também.



“Minha filha está numa fase que não consegue controlar seus impulsos de raiva e eu fico angustiada. Quando comecei a ler as sugestões de prática eu pensei: vou fazer esse da bolinha com ela.”

Percebeu-se que as educadoras que participaram da pesquisa viam o programa como tendo grande utilidade para sua formação tanto profissional como pessoal, pois as auxiliariam em questões de grande importância para a realização de suas funções como o reconhecimento e a regulação das emoções. Isso é compatível com o que afirmam Sutton e Cols (2009), quando destacam que os professores buscam se autorregular pois acreditam que isso os torna mais eficazes na gestão, disciplina e relacionamento com os alunos. (SUTTON, MUDREY-CAMINO, KNIGHT, 2009)

“Como as crianças tem essa dificuldade de gerenciar as emoções, né? É o que eu mais vejo na minha prática. É importante essa prática, porque a gente tem que ter esse controle também. Precisamos saber, entender e fazer para poder dar dicas a eles de como eles podem melhorar nisso.”

Foi interessante também perceber que as educadoras tinham uma ideia nítida de que a saúde emocional delas refletia diretamente em seus alunos e que, nesse sentido, ter acesso a um treinamento que forneça estratégias que promovam bem-estar e reduzam estresse, seria algo bastante útil. Embora haja escassez de pesquisas sobre tais intervenções com professores de primeira infância, achados recentes demonstram que tais profissionais percebem o quão valioso é a prática de *mindfulness* (HATTON-BOWERS et al., 2020) e reforçam que esse treinamento pode desempenhar um papel importante no ensino infantil de qualidade, pois educadores mais emocionalmente solidários interagem melhor com as crianças em sala de aula (BECKER et al., 2017; JENNINGS, 2015). O que respalda o comprometimento do CHIME em não apenas promover o bem-estar dos professores de EC, mas também promover o bem-estar em longo prazo das crianças sob seus cuidados. (HATTON-BOWERS et al. 2022)

“Então, muitas vezes os nossos estresses, nossa agitação termina refletindo-se na sala de aula. Por que as crianças estão agitadas? Porque você também tá muito agitada, né?”



Viabilidade do programa. Junto com as reflexões acerca das dificuldades, seguimos para debater o que seria necessário para que o programa fosse viável. Em relação ao espaço físico, elas colocaram a importância de ter um espaço confortável onde pudessem se concentrar. As educadoras que trabalhavam em creches da rede pública ressaltaram que seria interessante que o programa fizesse parte das formações promovidas pela própria escola. As de escola particular sugeriram o período de planejamento (2 semanas antes do início do ano letivo), mas lembraram que o programa demanda mais semanas, assim como sugere prática com os alunos.

“Teria que ter uma sala específica, teria que ter um silêncio, porque são sessões que exigem aquela concentração intensa, né? Se doar muito. Então, teria que ser uma coisa muito bem planejada, sabe?”

“A falta de informação acho que é uma principal barreira. O não entendimento de como o programa pode ajudar.”

Dificuldades para seguir ou implementar o programa. O primeiro ponto ressaltado sobre esse tema fez menção à questão do tempo das sessões. Foi consenso entre elas que a duração das sessões seriam um impedimento. Uma delas chegou a comentar que se sentiu “ansiosa só em pensar que as práticas tinham uma hora e meia de duração”. Muitas alegaram que não havia condições de chegar uma hora e meia mais cedo ao trabalho e nem largar após esse tempo. Também concordaram que as sessões deveriam ocorrer fora do expediente escolar, já que não teriam as interferências dos alunos ou de questões de trabalho e estariam mais dispostas e entregues às práticas e discussões. Algumas sugeriram à noite (de maneira online) outras sugeriram nos fins de semana. No entanto, a maioria comunicou que um grande desafio seria chegar a um consenso em relação ao melhor dia e horário para toda a equipe participar.

“A princípio só assim em escutar que é uma hora e meia, duas horas (o tempo das sessões), eu me senti um pouco ansiosa assim, né? De passar esse tempo inteiro por conta justamente da demanda.”



“Eu ganharia o meu final de semana parando uma hora no sábado pra fazer isso, porque no final eu ia ter saúde mental no meu trabalho, entendeu? Então, nesse caso, eu acredito que o tempo de uma hora e meia, ou até 2h por sessão faria sentido.”

Um ponto curioso comentado por uma das educadoras foi em relação à mudança de hábito. Ela comparou a participação no programa ao início de uma nova dieta, no começo ela acredita que precisaria de um esforço maior para participar, mas que com o tempo, as práticas fariam parte da sua rotina. Ela ressaltou a dificuldade de dar esse primeiro passo quando se trata de uma mudança de hábito e que talvez começar com sessões mais leves e não tão longas fosse uma opção. Ou seja, que as práticas fossem ficando mais longas gradativamente, pois à medida que elas fossem sentindo os benefícios, elas iriam ficando cada vez mais motivadas em participar.

“É difícil de iniciar, é como se fosse, sei lá, uma dieta ou um exercício que você precisa começar a fazer. Eu acho que essa parte de começar e de fazer todos os dias até que isso se torne um hábito é a parte mais difícil. Porque tudo se torna prioridade e isso nunca é prioridade.”

Algumas citaram a falta de conhecimento e/ou informação sobre o assunto como sendo uma barreira potencial na motivação da equipe em participar do programa. Quando questionadas se havia algum impedimento em participar do programa devido a motivos pessoais ou religiosos, elas disseram que “as práticas eram muito leves e tranquilas e que em nenhum momento sentiram que ia de encontro a suas crenças ou valores”

Como o programa colabora com a promoção de bem-estar e redução de estresse para educadores infantis. As participantes refletiram que o ECOAR atenderia não só às professoras como todo o corpo docente da instituição de ensino. Ressaltando que se os trabalhadores da escola estão bem, tudo flui com mais facilidade. Também acrescentaram que o programa faz um convite a repensar a visão do professor como sendo um super-herói que não é frágil, que não tem emoção. Ser empático com as próprias emoções é um passo muito importante no processo de redução de estresse.



Esses resultados dialogam com um estudo qualitativo recente, onde professores participaram de uma intervenção baseada em *mindfulness*, para praticar e usar com crianças em idade escolar. Os funcionários da escola que participaram desta pesquisa perceberam estarem mais capazes de lidar com suas emoções e estresse no trabalho (Norton & Griffith, 2020). Achados que estão alinhados com a teoria que embasa o CHIME sugere que ao fornecer aos professores conhecimentos e ferramentas apoiados por pesquisas sobre *mindfulness* (atenção plena) e autocompaixão ajuda-os a regular suas emoções e também reduz os níveis de estresse relacionado ao local de trabalho. (HATTON-BOWERS et al. 2022)

“o educador ele é visto como um super-herói e não é, a gente é frágil, a gente é fraco, a gente é emoção, tem dia bom, tem dia ruim, tem dia péssimo.”

Tema 3: Recomendações

Nessa seção foram recolhidas as respostas referentes às alterações propostas pelos participantes.

Sugestões de melhorias. As educadoras sugeriram que antes do programa ser aplicado em uma escola, a equipe participasse de um *workshop*, algum tipo de treinamento curto ou até um *folder* informativo para conhecer o conceito e os benefícios de praticar *mindfulness*. Elas ressaltaram a importância de os participantes estarem cientes dos ganhos que aquele programa poderia trazer para suas vidas antes de iniciá-lo. Argumentaram que o grande desafio seria quebrar essa barreira inicial de resistência a participar de algo que elas não conhecem. Uma vez feito isso, até as sessões mais longas não seriam um grande empecilho, pois elas estariam mais motivadas.

“Ter um momento de talvez um encontro breve, um workshop algo pra falar sobre os benefícios dessa prática pra depois iniciar o programa.”

“Eu acho que a primeira ação seria apresentar o material sucinto como uma espécie de cartilha, o folder que pudesse ter uma apresentação inicial do que é e de quais os efeitos na sua vida, assim na sua prática. E talvez até já trazer resultados né?”



Algumas sugeriram que o tempo das sessões pudesse aumentar gradativamente, começando com sessões mais curtas e, na medida em que os participantes fossem compreendendo a proposta do material e que fossem colhendo os resultados, esse tempo de sessão ia sendo ampliado.

“Em relação ao tempo, passou pela minha cabeça a possibilidade de ser uma coisa meio gradativa. Porque como eu estava falando antes, eu acho que como um exercício físico, se você começar já com uma hora e meia eu já nem vou querer ir assim de cara. Ia pensar meu Deus uma hora e meia eu tenho tantas outras coisas para fazer.”

Algumas comentaram que gostariam que a tabela que informa sobre os benefícios da prática de *mindfulness* fosse mais atraente, pois essa é uma informação muito pertinente na opinião delas.

“Já no início mostrar os possíveis benefícios. Talvez transformar a tabela (que traz estas informações no material) em uma informação mais acessível, mais atraente.”

Em relação às atividades propostas, um grupo sugeriu que tivesse mais atividades para fazer com bebês e pequenas ideias de práticas com as crianças já viesse a sugestão de como inserir na rotina. Além disso, também acharam que seria interessante a recomendação de livros infantis em todas as sessões e não apenas na da “escuta atenta”. Outra sugestão interessante foi em relação às imagens. Elas sentiram falta de imagens de educadoras praticando *mindfulness* no seu dia a dia, em suas rotinas atribuladas. Elas evidenciaram a influência das imagens e o fato de acharem interessante se verem representadas. Também salientaram que sentiram falta de testemunhos de educadoras que já participaram do programa.

“Poderia ter até no próprio livro, imagens do programa sendo aplicado, né? Eu acho eu senti falta disso.”

Sugeriram que tivesse mais imagens de crianças praticando e que as fotos contemplassem uma maior diversidade étnico-racial. Elas gostariam de ver crianças deficientes ou atípicas realizando as atividades também.



“Eu não sei se seria possível deixar claro que é inclusivo também, pra mostrar que toda pessoa pode fazer, que é a pra todos, Pessoas com transtornos, com acessibilidade reduzida, essas coisas também.”

3.3 ESCALA DE ACEITAÇÃO

Ao final das sessões de Grupo Focal, foi solicitado às participantes que respondessem a uma escala de aceitação com o objetivo de checar o nível de aprovação do programa. Analisando as médias obtidas nesta escala, as educadoras que participaram da avaliação, indicaram um alto nível de aceitação. Os itens com as médias mais baixas e que também apresentaram a resposta neutra (3) como valor mínimo, foram: “o programa parece apropriado para a minha rotina”, “o programa parece viável para a realidade da escola onde trabalho” e “eu estaria disposto à modificar minha rotina para participar do programa”. Embora a presença destas respostas não tenham sido suficientes para baixar a média do índice, elas ressaltam a dificuldade do educador encaixar mais uma tarefa em sua rotina atribulada.

Tabela 2: Escala de aceitação com os índices médios, mínimos e máximos dados aos referentes itens da escala.

ESCALA DE ACEITAÇÃO	O ECOAR aparenta ser um bom programa	O ECOAR parece apropriado para a minha rotina	O ECOAR parece viável para a realidade da escola onde trabalho	O ECOAR parece fácil de usar	Eu estaria disposta à modificar minha rotina para participar do ECOAR
MÉDIA	5	4,675324675	4,688311688	4,902597403	4,694805195
MINIMO	5	3	3	4	3
MAXIMO	5	5	5	5	5

Fonte: De autoria própria com dados da pesquisa.



4. CONCLUSÕES

Ensinar repercute diretamente na saúde física e emocional do docente. O estresse pessoal e profissional tem um impacto significativo sobre os professores de Educação Infantil, diminuindo sua capacidade de se envolver em cuidados sensíveis, de suporte e atentos (ZINSSER et al., 2016). Os alunos também sofrem: o esgotamento do professor está associado a ambientes de aprendizagem menos estimulantes (JEON et al., 2014) e a uma menor capacidade de regulação de estresse nos alunos. (OBERLE & SCHONERT-REICH, 2016). Por estes e outros motivos, a saúde dos professores tem sido tema de pesquisas em diversas áreas, o que confirma o papel relevante desse profissional na sociedade. (DIEHL E MARIN, 2016).

Estudos recentes (HATTON-BOWERS et al. 2022) sugerem que aprender sobre *mindfulness*, autocompaixão e habilidades socioemocionais através de um programa coeso pode ser uma maneira eficaz de promover o bem-estar do educador infantil e apoiar sua regulação emocional. De acordo com Roeser et al. (2012), a prática de *mindfulness* contribui para a saúde ocupacional dos professores, uma vez que promove bem-estar pessoal e enriquece as estratégias de autorregulação e enfrentamento de estresse (DE CARVALHO, 2021). Pesquisas também sugerem que a prática de *mindfulness* tem resultados positivos e estatisticamente significativos na diminuição do estresse, ansiedade, esgotamento e depressão em professores (ZARATE, MAGGIN, PASSMORE, 2019).

A avaliação de programas de promoção de habilidades feita pelo próprio público-alvo pode produzir conhecimento que colabora com o aperfeiçoamento desses programas. É possível, também, que este tipo de estudo amplie o engajamento e a aderência dos participantes, o que por sua vez, melhora sua efetividade (DIAS E DEL PRETTE, 2022). Por isso, o presente trabalho se propôs a avaliar a tradução e adaptação transcultural do programa de redução de estresse e promoção de bem-estar, CHIME, a partir do olhar do público-alvo ao qual o programa se destina: os educadores infantis.

No discurso das educadoras, foi possível perceber que elas acreditam que aprender sobre a prática de *mindfulness* pode ser interessante para seu dia a dia. Nesse sentido, demonstraram



compreender bem a importância de um programa voltado para suas necessidades e que, embora existam alguns desafios para o envolvimento e participação, o nível de aceitação foi alto. Acrescentaram que não só os educadores se beneficiariam de um programa como o avaliado, mas também todos os profissionais que trabalham na escola. Elas demonstraram ter a compreensão de que a saúde emocional delas reflete diretamente em seus alunos, o que ressalta ainda mais a importância de um treinamento voltado para a criação de estratégias de enfrentamento de estresse e promoção de bem-estar.

Foi curioso perceber que as dificuldades comentadas por elas envolvem mais a flexibilidade da escola em disponibilizar um ambiente apropriado e um momento que elas possam estar comprometidas no processo de formação do que dificuldades intrínsecas ao próprio programa.

O estudo buscou contribuir com conhecimento acerca das estratégias de enfrentamento ao estresse vivido pelos educadores em seu ambiente de trabalho, bem como compreender a visão dos mesmos acerca do programa ECOAR.

Algumas limitações do estudo precisam ser levadas em consideração. Primeiro, o tamanho da amostra foi pequeno e embora as participantes representassem realidades distintas (creches municipais da capital, do interior e escolas de educação infantil particulares). Outro dado curioso se refere ao fato de que todas as participantes já tinham ouvido falar sobre *mindfulness*. Estes dois fatos reforçam a necessidade de se reavaliar o programa com um número maior de educadores e que inclua indivíduos que não tenham conhecimento prévio sobre *mindfulness*. Além disso, devido a falta de verba para a impressão do material, as participantes receberam apenas a versão digital. As que tiveram acesso a versão física (porque fizeram a impressão por conta própria) comentaram que puderam ter uma noção melhor de como funcionava o programa quando avaliaram a versão física.

Sugere-se que a partir do material traduzido, adaptado e avaliado seja feito um estudo-piloto (ou até mais de um), para, então, podermos afirmar que o programa está pronto para ser aplicado.



5.REFERÊNCIAS

- ABENAVOLI, Rachel M. et al. The protective effects of mindfulness against burnout among educators. **Psychology of Education Review**, v. 37, n. 2, p. 57-69, 2013.
- BECKER, Brandon D.; GALLAGHER, Kathleen C.; WHITAKER, Robert C. Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. **Journal of school psychology**, v. 65, p. 40-53, 2017.
- BENEVIDES-PEREIRA, ANA MARIA; YAMASHITA, Danielle; TAKAHASHI, ROGÉRIO. E os educadores, como estão?. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 3, n. 3, 2010.;
- BIMBELA, WEISSBERG, DURLAK, DOMITROVICH E GULLOTTA, 2015)
- BIROLIM, Marcela Maria et al. Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p.1255-1264, 2019.
- BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo;
- BANDEIRA, Denise Ruschel. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, p. 423-432, 2012.
- CASEL. (2018). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Core SEL Competencies. Disponível em: <https://casel.org/core-competencies/>. Acesso em: 23, mar. de 2021.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999.
- D'ALMEIDA BERNARDO, 2020. PROGRAMA BEM-ESTAR DO PROFESSOR, 2020. Disponível em: < <http://educ.rec.br/bemestardoprofessor/>>. Acesso em: 17, out. de 2022.
- DE AZEVEDO MAZZA, Verônica; DE OLIVEIRA MELO, Norma Suely Falcão; CHIESA, Anna Maria. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem**, v. 14, n. 1, 2009.



DE CARVALHO, Maria Regina Viveiros. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

DE CARVALHO, Joana S. et al. Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes. **Mindfulness**, v. 12, n. 7, p. 1719-1732, 2021.

DIAS, Talita Pereira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Programa de Formação para Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil: Avaliação das Professoras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 1223-1244, 2022.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DUARTE, Cristina Paula Pereira et al. **Cuidar dos cuidadores: o (des) envolvimento da espiritualidade na prevenção de quadros de stress e burnout**. 2012. Dissertação de Mestrado.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, p. 213-225, 2004.

DURLAK, Joseph A. (Ed.). **Handbook of social and emotional learning: Research and practice**. Guilford Publications, 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.



HARRIS, Alexis R. et al. Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. **Mindfulness**, v. 7, n. 1, p. 143-154, 2016.

HARRIS, Alexis R. et al. Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. **Mindfulness**, v. 7, n. 1, p. 143-154, 2016.

HATTON-BOWERS, Holly et al. “I Will Be Less Judgmental, More Kind, More Aware, and Resilient!”: Early Childhood Professionals’ Learnings from an Online Mindfulness Module. **Early Childhood Education Journal**, v. 48, n. 3, p. 379-391, 2020.

HATTON-BOWERS, Holly et al. Promising Findings that the Cultivating Healthy Intentional Mindful Educators’ Program (CHIME) Strengthens Early Childhood Teachers’ Emotional Resources: An Iterative Study. **Early Childhood Education Journal**, p. 1-14, 2022.

INEP (2019) Censo Escolar de 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Obtido em: <http://portal.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em: 14/10/2021.

JACKSON, Susan E.; MASLACH, Christina. After-effects of job-related stress: Families as victims. **Journal of organizational behavior**, v. 3, n. 1, p. 63-77, 1982.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

JENNINGS, Patricia A. Early childhood teachers’ well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. **Mindfulness**, v. 6, n. 4, p. 732-743, 2015.



JEON, Lieny; BUETTNER, Cynthia K.; SNYDER, Anastasia R. Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 82, n. 2, p. 225, 2014.

JOHANNES, Judith. *Contemplative education: How contemplative practices can support and improve education*. 2012.

KABAT-ZINN, Jon. Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred-appreciating/non-dualistic society. In: **Meeting of the working group**. 1994.

KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness-based stress reduction. **Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness**, v. 467, 1990. (FLOOK et al. 2009)

MARCHESI, Á. O. Bem-estar dos professores—Competências. **Emoções e Valores. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed**, 2008.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 35-51, 2019.

MÁXIMO, 2022. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-08/inflacao-muda-comportamento-dos-brasileiros-mostra-pesquisa>. Acesso em: 17 de ago. de 2022.

MEIKLEJOHN, John et al. Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. **Mindfulness**, v. 3, n. 4, p. 291-307, 2012.

MENDES, Maria Luiza Maciel. A tradução do fracasso: **Burnout em professores do Recife**. 2015.

NORTON, Katie R.; GRIFFITH, Gemma M. The impact of delivering mindfulness-based programmes in schools: A qualitative study. **Journal of Child and Family Studies**, v. 29, n. 9, p. 2623-2636, 2020.



OBERLE, Eva; SCHONERT-REICHL, Kimberly A. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. **Social Science & Medicine**, v. 159, p. 30-37, 2016.

OLIVEIRA, Sofia et al. A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1779-1808, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. A condição dos professores: recomendação **Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. 1984.

PINTO, Maria Alexandra Penedo Marques; PICADO, Luís (Ed.). **Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores**. Coisas de ler, 2011.

PIOVESAN, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/758287-proposta-cria-politica-de-bem-estar-para-os-profissionais-da-educacao>. Acesso em 09 e mar. de 2021.

ROESER, Robert W. et al. Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. **Child development perspectives**, v. 6, n. 2, p. 167-173, 2012.

ROESER, Robert W.; PECK, Stephen C. An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. **Educational psychologist**, v. 44, n. 2, p. 119-136, 2009.

SALTZMAN, A. (2012). Mindfulness: A guide for teachers. Disponível em: http://www.contemplativemind.org/admin/wp-content/uploads/2012/09/Mindfulness-A_Teachers_Guide.pdf. Acesso em: 12 de fev. de 2021.

SCHACHTER, Rachel E.; GERDE, Hope K.; HATTON-BOWERS, Holly. Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. **Early childhood education journal**, v. 47, n. 4, p. 395-408, 2019.



SUTTON, Rosemary E.; MUDREY-CAMINO, René; KNIGHT, Catharine C. Teachers' emotion regulation and classroom management. **Theory into practice**, v. 48, n. 2, p. 130-137, 2009.

SUTTON, Rosemary E.; MUDREY-CAMINO, René; KNIGHT, Catharine C. Teachers' emotion regulation and classroom management. **Theory into practice**, v. 48, n. 2, p. 130-137, 2009.

ZARATE, Kary; MAGGIN, Daniel M.; PASSMORE, Amanda. Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 10, p. 1700-1715, 2019.

ZINSSER, Katherine M. et al. Early childhood directors as socializers of emotional climate. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 2, p. 267-290, 2016.



CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a angústia que o educador vive entre o que sua formação o preparou e o que precisa ser ensinado, entre o que a escola espera e o que o mundo precisa, vem trazendo consequências graves para a saúde emocional desse profissional (NETO, 1996). No Brasil, questões ligadas às condições de trabalho, acúmulo de tarefas, desvalorização e baixos salários aumentam ainda mais os níveis de estresse dos docentes, (CODO, 1999; WEBER ET AL., 2015) trazendo repercussões para o desenvolvimento de nossas crianças.

Cada vez mais, pesquisas vêm evidenciando o educador da primeira infância como peça fundamental no processo de desenvolvimento e formação do indivíduo (SHAH ET AL., 2020) o que ressalta a importância de programas e políticas públicas voltados para a sua saúde-emocional e ao resgate de sua autoestima. Programas estes, que não só beneficiam os educadores, mas também indiretamente as crianças e a sociedade como um todo (KAYNAK, 2020).

Paulo Fochi, costuma dizer que pensar na maneira como acolhemos a educação infantil, é pensar em que mundo queremos apresentar à criança. O presente trabalho se propôs, a pensar o mundo que queremos apresentar à criança a partir da visão de quem está com ela todos os dias na escola ou creche. É preciso compreender as emoções que englobam o educar na infância, por isso buscamos discutir o que é bem-estar para a categoria, suas necessidades e faltas. Ao mesmo tempo, também foi possível aprender sobre que estratégias eles já utilizam para lidar com o estresse, bem como suas pré-disposições em relação à programas que buscam promover seu bem-estar.

Sendo assim, o objetivo primordial deste trabalho de dissertação foi investigar a noção de bem-estar, a partir da perspectiva do educador infantil e refletir acerca das estratégias e recursos que estes profissionais utilizam para lidar com estresse. Contribuindo assim, com conhecimento acerca do bem-estar do educador infantil e colaborando com informações que sejam pertinentes àqueles que buscam desenvolver e/ou adotar programas de redução de estresse e promoção de bem-estar para professores. Para tal, o trabalho foi dividido em dois



estudos independentes, o primeiro que buscou compreender o bem-estar de educadores da primeira infância brasileira e sua experiência de estresse durante a pandemia de COVID-19 e o segundo que traduziu, adaptou e avaliou, a partir das perspectivas dos educadores, o programa CHIME.

No que diz respeito ao bem-estar dos educadores infantis durante a pandemia de COVID-19 (estudo 1), os resultados indicaram que níveis mais altos de estresse pandêmico estavam relacionados à níveis mais baixos de bem-estar mental e saúde geral (relatada). Tal efeito era esperado, diante do momento atípico vivenciado pelos educadores naquela época e também pelo fato de que tais profissionais não se julgavam preparados para lidar com os desafios que experienciaram. A repercussão da pandemia também pôde ser observada no estudo 2, mesmo não tendo sendo este o foco da pesquisa, quando perguntados em que momento de sua vida eles perceberam que o estresse tinha prejudicado o seu trabalho, a pandemia foi citada por mais de um educador.

Ainda sobre o bem-estar, no estudo 1, os participantes do estudo frequentemente o relacionavam a “ter equilíbrio, paz, tranquilidade e corpo e mente saudáveis.” Tais efeitos dialogam com a seção do estudo 2 a qual se referia ao que elas possivelmente aprenderiam ao participar do programa, quando a autorregulação foi citada, por exemplo.

Dados como estes, reforçam a relevância de programas que buscam orientar os educadores acerca de estratégias de combate ao estresse e de promoção de bem-estar. Sem recursos e estratégias para lidar com os desafios emocionais que estão implícitos em sua ocupação, os educadores sofrem e as crianças por consequência, também.

Todos os educadores que participaram do estudo 2 acreditam que a escola precisa apoiar o bem-estar de seus funcionários. Além disso, os dados que faziam referência à aceitação dos educadores infantis em participar de programas como o CHIME, tanto no estudo 1 como no estudo 2, apresentaram altos índices de interesse. No primeiro, a grande maioria (83%), relatou interesse em aprender sobre mindfulness, enquanto que no segundo estudo os índices de aceitação ao programa CHIME adaptado, foram bastante altos. Estes dados surpreendem



positivamente, pois sendo a classe docente já tão ocupada e sobrecarregada, é um tanto inesperado que estejam tão dispostos a cederem parte do seu tempo para este tipo de programa. Embora não seja possível afirmar com precisão o motivo de tal interesse, a partir de suas falas, é possível deduzir que eles têm a noção do quão necessário e urgente é a busca por ferramentas para lidar com o estresse do seu dia a dia, e talvez por isso, compreendam a importância destas intervenções. Sugere-se, no entanto, que tal questionamento possa ser feito no futuro com uma parcela maior de educadores, para que seja possível afirmar com maior rigor sobre os motivos de taxas altas de aceitação.

Buscamos, através desse trabalho, compreender quais são as estratégias utilizadas pelos educadores para promover seu bem-estar e reduzir seu estresse, mas também ouvir sua opinião acerca de como um programa baseado em mindfulness voltado para educadores infantis, poderia contribuir com tais questões. Diante dos dados analisados, percebemos que a maneira como os educadores promovem seu bem-estar é bem pessoal e diversa, tal achado dialoga com Kyriacou (1988) que que a coisa mais importante a reconhecer sobre estratégias eficazes de enfrentamento do estresse é que cada professor deve descobrir quais estratégias funcionam melhor para eles. A conclusão do estudo 1, nos leva para o estudo 2 que buscou ouvir a opinião dos educadores infantis acerca do ECOAR (CHIME adaptado). Suas contribuições reforçam a ideia de que os educadores compreendem a importância de programas assim, mas também advertem para a necessidade de comprometimento da instituição educacional. Sugerimos que o nível de aceitação seja avaliado por um número maior de educadores e que também seja realizado um estudo-piloto utilizando o ECOAR (CHIME adaptado), para que os efeitos da aplicação do programa possam ser analisados.

De acordo com Heargraves (1998), o ensino de qualidade é carregado de emoções positivas. Ele ressalta que não se trata apenas de ter competências ou ter conhecimento dos assuntos e das técnicas. Os bons professores não são apenas máquinas bem ajustadas, eles são seres emocionais, apaixonados e que se conectam com seus alunos trazendo amor, criatividade e alegria para as suas salas de aula. Porém, é relevante reconhecer, que este trabalho carregado



de emoções, também expõe os educadores, tornando-os vulneráveis quando suas condições de trabalho não lhes permitem realizar seu trabalho emocional.

De maneira geral, esta pesquisa reforça a ideia já sugerida pela literatura de que antes de esperar que os educadores promovam as habilidades socioemocionais em seus alunos, é preciso que os mesmos tenham suas próprias competências promovidas (JENNINGS, DEMAURO & MISCHENKO, 2019; DE CARVALHO, 2019).

Acredito que este trabalho de dissertação vem contribuir com uma crescente e importante onda de preocupação com a saúde emocional na educação infantil. Sabemos que há uma relação direta entre o bem-estar do educador e ambientes mais estimulantes e saudáveis, (JEON ET AL., 2014) por isso quando colaboramos com conhecimento que apoia a promoção de bem-estar dos educadores infantis, estamos contribuindo com uma educação infantil de maior qualidade e com a primeira infância de maneira geral. Como educadora, ressalto que este trabalho veio reacender a necessidade de priorizar o autocuidado ocupacional, compreendendo a responsabilidade ética de estar bem para exercer minha função como educadora infantil. Espero que as reflexões aqui propostas sejam de grande utilidade para aqueles que buscam também contribuir com a temática e sobretudo, que inspire criação de programas e/ou políticas públicas que busquem valorizar as emoções na educação infantil.



REFERÊNCIAS

AELTERMAN, Antonia et al. The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. **Educational studies**, v. 33, n. 3, p. 285-297, 2007.

BENEVIDES-PEREIRA, ANA MARIA; YAMASHITA, Danielle; TAKAHASHI, ROGÉRIO. E os educadores, como estão?. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 3, n. 3, 2010.

ARES, Gastón et al. The experience of social distancing for families with children and adolescents during the coronavirus (COVID-19) pandemic in Uruguay: Difficulties and opportunities. **Children and Youth Services Review**, v. 121, p. 105906, 2021.

BAIÃO, Lidiane de Paiva Mariano; CUNHA, Rodrigo Gontijo. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Formação@ Docente**, v. 5, n. 1, p. 6-21, 2013.

BARBOUR, Rosaline; KITZINGER, Jenny (Ed.). **Developing focus group research: politics, theory and practice**. Sage, 1998.

BARROS, Maria Elizabeth et al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 103-124, 2007.

BENEVIDES-PEREIRA, ANA MARIA; YAMASHITA, Danielle; TAKAHASHI, ROGÉRIO. E os educadores, como estão?. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 3, n. 3, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de psicologia**, v. 62, n. 137, p. 155-168, 2012.

BISHOP, Scott R. et al. Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical psychology: Science and practice**, v. 11, n. 3, p. 230, 2004.

BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; BANDEIRA, Denise Ruschel. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, p. 423-432, 2012.



BRACKETT, Marc A. et al. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. **Psychology in the Schools**, v. 47, n. 4, p. 406-417, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2QOr2Jb>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BROWN, Kirk Warren; RYAN, Richard M.; CRESWELL, J. David. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. **Psychological inquiry**, v. 18, n. 4, p. 211-237, 2007.

BURROWS, Leigh. “I feel proud we are moving forward”: safeguarding mindfulness for vulnerable student and teacher wellbeing in a community college. **The Journal of Adult Protection**, 2017.

CASEL (2022a). Resources: SEL background and research. Disponível em: <https://casel.org/resources-learn>. Acesso em 12 de mar. de 2021.

CHU, Isaac Yen-Hao et al. Social consequences of mass quarantine during epidemics: a systematic review with implications for the COVID-19 response. **Journal of travel medicine**, v. 27, n. 7, p. taaa192, 2020.



CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout. **Educação: carinho e trabalho**, v. 2, p. 237-254, 1999.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999.

COLGROVE, Amy N. **Just Be: A Mindfulness-Based Intervention Pilot Study for Preschool Teachers**. 2020. Tese de Doutorado. The University of Nebraska-Lincoln.

CASEL. (2018). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Core SEL Competencies. Disponível em: <https://casel.org/core-competencies/>. Acesso em: 23, mar. de 2021.

DA COSTA, Carolina Terra Quirino. **Construção social da Primeira Infância e sua priorização na agenda pública brasileira**. 2021. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

DAY, Christopher; QING, Gu. Teacher emotions: Well being and effectiveness. In: **Advances in teacher emotion research**. Springer, Boston, MA, 2009. p. 15-31.

DE CARVALHO, Joana Sampaio. **Cultivar Mindfulness em Contexto Educacional: as Abordagens Baseadas em Mindfulness na Promoção de Competências Socioemocionais e do Bem-Estar, Nos Alunos e Nos Professores**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal).

DE CARVALHO, Joana Sampaio; PINTO, Alexandra Marques; MARÔCO, João. Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. **Mindfulness**, v. 8, n. 2, p. 337-350, 2017.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2014.



DE SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 110-118, 2020.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DOLEV, Niva; LESHEM, Shosh. Developing emotional intelligence competence among teachers. **Teacher development**, v. 21, n. 1, p. 21-39, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, p. 213-225, 2004.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

ELIAS, Maurice J. et al. How To Launch a Social and Emotional Learning Program. **Educational Leadership**, v. 54, n. 8, p. 15-19, 1997.

EMERSON, Lisa-Marie et al. Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. **Mindfulness**, v. 8, n. 5, p. 1136-1149, 2017.

ERGAS, Oren; HADAR, Linor L. Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. **Review of Education**, v. 7, n. 3, p. 757-797, 2019.

ESTEVES, 1999,

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.



Fundação Oswaldo Cruz. (2020). Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19—recomendações gerais. Recuperado de: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%3%bade-Mental-e-Aten%3%a7%3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%3%a7%3%b5es-gerais.pdf>.

FLOOK, Lisa et al. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 3, p. 182-195, 2013.

FRANK, Jennifer L. et al. The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. **Mindfulness**, v. 6, n. 2, p. 208-216, 2015.

GESTRADO (Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente). 2020. Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG. Accessed March 27, 2021. <https://gestrado.net.br>.

GETHIN, Rupert. On some definitions of mindfulness. In: **Mindfulness**. Routledge, 2013. p. 263-279.

GOULARTE, Jeferson Ferraz et al. COVID-19 and mental health in Brazil: Psychiatric symptoms in the general population. **Journal of psychiatric research**, v. 132, p. 32-37, 2021.

HAMBLETON, Ronald K.; MERENDA, Peter F.; SPIELBERGER, Charles D. Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: **Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment**. Psychology Press, 2004. p. 15-50.

HAMRE, Bridget K.; PIANTA, Robert C. Student-Teacher Relationships. 2006.

HARDING, Sarah et al. Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. **Journal of affective disorders**, v. 242, p. 180-187, 2019.



HARGREAVES, Andy. The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. **International journal of leadership in education**, v. 1, n. 4, p. 315-336, 1998.

HARRIS, Alexis R. et al. Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. **Mindfulness**, v. 7, n. 1, p. 143-154, 2016.

HATTON-BOWERS, Holly et al. “I Will Be Less Judgmental, More Kind, More Aware, and Resilient!”: Early Childhood Professionals’ Learnings from an Online Mindfulness Module. **Early Childhood Education Journal**, v. 48, n. 3, p. 379-391, 2020.

HATTON-BOWERS, Holly et al. Promising Findings that the Cultivating Healthy Intentional Mindful Educators’ Program (CHIME) Strengthens Early Childhood Teachers’ Emotional Resources: An Iterative Study. **Early Childhood Education Journal**, p. 1-14, 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, p. 177-202, 2016.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

JENNINGS, Patricia A. Early childhood teachers’ well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. **Mindfulness**, v. 6, n. 4, p. 732-743, 2015.

MOLLOY ELREDA, Lauren et al. Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers’ emotional supportiveness in the classroom. **Mindfulness**, v. 10, n. 3, p. 537-546, 2019.



JEON, Lieny; BUETTNER, Cynthia K.; SNYDER, Anastasia R. Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 82, n. 2, p. 225, 2014.

KABAT-ZINN, Jon. Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred-appreciating/non-dualistic society. In: **Meeting of the working group**. 1994.

KABAT-ZINN, Jon. Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In: **Mindfulness**. Routledge, 2013. p. 281-306.

KABAT-ZIN, Jon. **Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença**. Palas Athena Editora, 2021.

KAYNAK, İnan. Koronavirüs (Covid-19) Algısının Online Alışverişe Etkisi. **Electronic Turkish Studies**, v. 15, n. 4, 2020.

KYRIACOU, Chris; PRATT, J. Teacher stress and psychoneurotic symptoms. **British Journal of Educational Psychology**, v. 55, n. 1, p. 61-64, 1985.

LEMON, Narelle. Wellbeing in initial teacher education: using poetic representation to examine pre-service teachers' understanding of their self-care needs. **Cultural Studies of Science Education**, v. 16, n. 3, p. 931-950, 2021.

LIPP, Marilda E. Novaes; TANGANELLI, M. Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: diferenças entre homens e mulheres. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 537-548, 2002.

LOMAS, Tim et al. The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 132-141, 2017.

MALTA CAMPOS, Maria; VIEIRA, Lívia Fraga. COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021.



MARCHESI, Á. O. Bem-estar dos professores—Competências. **Emoções e Valores**.

Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 35-51, 2019.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte et al. O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014.

MENDES, Francisco Mário Pereira et al. Incidência de Burnout em professores universitários. 2002.

MENDES, A. R. et al. Mal/Bem-estar docente em escolas públicas de Porto Alegre. **XVI ENDIPE—Encontro Nacional de Didáticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, 2012.**

MEIKLEJOHN, John et al. Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. **Mindfulness**, v. 3, n. 4, p. 291-307, 2012.

MONTGOMERY, Cameron; RUPP, André A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, p. 458-486, 2005.

MOREIRA, Jacqueline Poersch et al. O professor como cuidador. **Revista Bioética**, v. 14, n. 2, p. 163-169, 2006.

NETO, Alfredo Veiga. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, 1996.

NEVES, Isabel Pestana; SILVA, Maria Preciosa. Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006.



OBERLE, Eva; SCHONERT-REICHL, Kimberly A. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. **Social Science & Medicine**, v. 159, p. 30-37, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. 1984.

OREM, Dorothea Elizabeth; TAYLOR, Susan G.; RENPENNING, Kathie McLaughlin. Nursing: Concepts of practice. 1995.

OMS. Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. 2020f. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 18 maio. 2021.

PAPARELLI, Renata et al. Contribuições da saúde do trabalhador à educação infantil: o sofrimento mental de educadoras de uma creche paulistana. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2007.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.

PERRY, Chris; BALL, Ian. Identifying the underlying dimensions of teachers emotional intelligence. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 7, n. 7, p. 89-98, 2008.

PILLAY, Hitendra; GODDARD, Richard; WILSS, Lynn. Well-being, burnout and competence: implications for teachers. **Australian journal of teacher education**, v. 30, n. 2, p. 21-31, 2005.

PINTO, Maria Alexandra Penedo Marques; PICADO, Luís (Ed.). **Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores**. Coisas de ler, 2011.



POULIN, Patricia A. et al. Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. **International Journal of Health Promotion and Education**, v. 46, n. 2, p. 72-80, 2008.

REIS, Eduardo JF et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 229-253, 2006.

ROBERTS, Amy M. et al. Workforce well-being: Personal and workplace contributions to early educators' depression across settings. **Journal of applied developmental psychology**, v. 61, p. 4-12, 2019.

ROESER, Robert W. Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness-based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In: **Handbook of mindfulness in education**. Springer, New York, NY, 2016. p. 149-170.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual review of psychology**, v. 52, p. 141, 2001.

SALTZMAN, A. (2012). Mindfulness: A guide for teachers.
http://www.contemplativemind.org/admin/wp-content/uploads/2012/09/Mindfulness-A_Teachers_Guide.pdf

SANTOS, Jefferson Jovelino Amaral dos et al. Adaptation and cross-cultural validation of the Brazilian version of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 61, n. 3, p. 209-214, 2015.

SCHONERT-REICHL, Kimberly A.; ROESER, Robert W. (Ed.). **Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice**. Springer, 2016.

SELIGMAN, Martin EP. **Florescer: Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar**. Objetiva, 2012.



SEMIS, Laís et al. A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. **Nova escola**, 2020.

SHAH, Kaushal et al. Impact of COVID-19 on the Mental Health of Children and Adolescents. **Cureus**, v. 12, n. 8, 2020.

SHAPIRO, Shauna L.; CARLSON, Linda E. **The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions**. 2009.

SIEGEL, Ronald D. **The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems**. Guilford Press, 2009.

SILVA, Jefferson Peixoto da; FISCHER, Frida Marina. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, 2020.

SINGH, Nirbhay N. et al. Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. **Research in Human Development**, v. 10, n. 3, p. 211-233, 2013.

SOINI, Tiina; PYHÄLTÖ, Kirsi; PIETARINEN, Janne. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 16, n. 6, p. 735-751, 2010.

SOLDATELLI, Rosangela. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista: corrente marxista internacional**, 2020.

TANZER, Norbert K. Developing tests for use in multiple languages and cultures: A plea for simultaneous development. **Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment**, p. 235-263, 2005.

TATTON-RAMOS, Tiago Pires et al. Mindfulness em ambientes escolares: adaptações e protocolos emergentes. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 1375-1388, 2016.



Thera, Nyanaponika. **The heart of buddhist meditation: Satipaṭṭhāna: A handbook of mental training based on the Buddha's way of mindfulness, with an anthology of relevant texts translated from the Pali and Sanskrit.** Buddhist Publication Society, 2005.

UNICEF et al. A multidimensional approach to measuring child poverty.[SI], 2011. **Social and Economic Policy Working Briefs**). Disponível em:< https://www.unicef.org/socialpolicy/files/A_Multidimensional_Approach_to_Measuring_Child_Poverty, v. 282, p. 29, 2016.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia et al. **Entendendo o desenvolvimento infantil: Contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2019.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj et al. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

WEBSTER-STRATTON, Carolyn; REID, M. Adapting the Incredible Years child dinosaur social, emotional, and problem-solving intervention to address comorbid diagnoses. **Journal of Children's Services**, 2008.

WEISSBERG, Roger P. et al. Social and emotional learning: Past, present, and future. 2015.

WILSON, David. Impacto de uma intervenção baseada em Mindfulness nos sinais de estresse e de bem-estar de professores da rede pública de ensino: avaliação psicométrica e inflamatória. 2017.

ZELAZO, Philip David; LYONS, Kristen E. Mindfulness training in childhood. **Human development**, v. 54, n. 2, p. 61-65, 2011.

ZINSSER, Katherine M.; CHRISTENSEN, Claire G.; TORRES, Luz. She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. **Journal of school psychology**, v. 59, p. 55-66, 2016.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Bem-estar e saúde mental a partir da perspectiva dos profissionais de Educação Infantil em meio à pandemia do COVID-19

Pesquisador: Ana Maria Alves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42339020.2.0000.9547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.670.063

Apresentação do Projeto:

É um projeto da área de Ciências Sociais Aplicadas que investigará o impacto do cenário de COVID-19 sobre a saúde emocional dos docentes da educação infantil e creches das redes pública e privada em vários estados do Brasil. Os participantes responderão um questionário autoaplicado online com perguntas objetivas e subjetivas. A pesquisa será realizada através de uma parceria entre o Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI), ligado à Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade de Nebraska-Lincoln nos Estados Unidos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Compreender a concepção dos profissionais de Educação Infantil sobre bem-estar e saúde mental e também como se sentem a esse respeito.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Investigar como tais educadores vêm lidando emocionalmente com a pandemia de Covid-19, quais foram os pontos positivos e negativos dos desafios vividos nos últimos meses, bem como que estratégias utilizaram para manter ou buscar seu bem-estar.

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br



Continuação do Parecer: 4.670.063

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos previstos na pesquisa, a responsável incluiu os riscos inerentes a qualquer acesso à internet e como estratégias para minimizar os riscos, esclareceu que o participante pode deixar de responder qualquer pergunta que lhe cause desconforto. A identidade dos participantes será substituída por código e os registros serão apagados das plataformas virtuais, de compartilhamento e/ou "nuvem". Os dados obtidos na pesquisa serão guardados em um banco de dados protegido por senha com backups periódicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora inseriu no projeto e na Plataforma Brasil, as alterações e esclarecimentos solicitados pelo CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE - A pesquisadora esclareceu que na primeira seção do questionário online que será utilizado para coletar dados, o convidado terá acesso à cópia do TCLE assinada pelo pesquisador e poderá salvá-la. O potencial participante responderá através de um clique no formulário se aceita participar da pesquisa. Caso responda que SIM, será direcionado para as perguntas. Se responder que NÃO, a pesquisa será encerrada.

Os riscos foram devidamente descritos, bem como estratégias de minimização.

PROJETO - A pesquisadora esclareceu que:

- (1) Os possíveis participantes da pesquisa serão recrutados através de grupos de Whatsapp e redes sociais do NINAPI e dos PPEGECI da UFRPE.
- (2) Não há necessidade de carta de anuência, pois o estudo não será realizado em uma instituição específica.
- (3) É possível que a pesquisa atinja outros estados brasileiros, embora a divulgação maior será em Pernambuco (não existe o objetivo de fazer uma pesquisa a nível nacional).
- (4) A pesquisadora incluiu o critério de exclusão e alterou o cronograma conforme solicitado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu todas as solicitações do CEP e o projeto encontra-se de acordo com os preceitos éticos.

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br

Continuação do Parecer: 4.670.063

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1659784.pdf	31/03/2021 17:13:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_COLETA_VIRTUAL.doc	31/03/2021 17:12:50	Ana Maria Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plat_Bra_Rev2.docx	30/03/2021 16:58:44	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	Curriculo_Ana_Maria_Alves.pdf	18/01/2021 09:05:47	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	CV_Hatton_Bowers.pdf	18/01/2021 09:03:56	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	Curriculo_Pompeia_Villacha_Lyra.pdf	13/01/2021 14:19:41	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_assinada.pdf	08/01/2021 08:39:06	Ana Maria Alves	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	08/01/2021 08:38:23	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	Questionario_Termo_assentimento_.pdf	07/01/2021 14:16:41	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE.doc	07/01/2021 14:00:12	Ana Maria Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 26 de Abril de 2021

Assinado por:
MARIA AMORIM
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE**Bairro:** Recife**CEP:** 52.171-900**UF:** PE**Município:** RECIFE**Telefone:** (81)3320-6638**E-mail:** cep@ufrpe.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação por Educadores Infantis, do Currículo CHIME traduzido e adaptado para o Português do Brasil na promoção de bem-estar e redução de estresse

Pesquisador: Ana Maria Alves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57428522.0.0000.9547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO- UFRPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.434.213

Apresentação do Projeto:

AS INFORMAÇÕES DESCRITAS NESTA SEÇÃO FORAM EXTRAÍDAS DO ARQUIVO PROJETO PRONTO.PDF, POSTADO PELO PESQUISADOR EM 01/04/2022

O projeto "Avaliação, por Educadores Infantis, do Currículo CHIME traduzido e adaptado para o Português do Brasil na promoção de bem-estar e redução de estresse" constitui uma pesquisa de Mestrado de Ana Maria da Fonte Alves, sob orientação da Professora Doutora Pompéia Vilachan Lyra, no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGECI/UFRPE), com vistas a "verificar como os os(as) educadores(as) da Educação Infantil e Creches (0 a 5 anos) das redes públicas e privadas avaliam o programa CHIME (traduzido e adaptado para o português do Brasil) para a promoção de bem-estar e redução de estresse". Diz ainda a pesquisadora que sua expectativa é "gerar conhecimento que possa contribuir para a compreensão das estratégias para promover o bem-estar e reduzir o estresse do professor, conhecimento esse que pode levar, por exemplo, ao desenvolvimento de programas mais eficazes de promoção de saúde e bem-estar para educadores da Educação Infantil".

Segue a pesquisadora alertando-nos para o fato de que "No cenário educacional brasileiro, as condições de trabalho e saúde do educador representam um problema crônico. Considerada como uma das atividades mais estressantes, ensinar repercute diretamente na saúde física e emocional do docente. Doenças cardiovasculares, distúrbios advindos do estresse, labirintite, faringite,

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br



Continuação do Parecer: 5.434.213

neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa são alguns dos problemas de saúde relatados" e que, "diante desse contexto, alguns programas vêm surgindo com o intuito de promover o bem-estar e reduzir o estresse dos professores. Embora ainda raros, os programas de desenvolvimento emocional para o professor da Educação Infantil começaram a surgir ao redor do mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Austrália".

No Brasil, entretanto, diz a autora não haver referências de programas ou currículos que visam à promoção de bem-estar especificamente para essa categoria. A tradução e adaptação do CHIME - originalmente desenvolvido nos Estados Unidos em resposta a uma necessidade de desenvolvimento profissional para reduzir o estresse e promover o bem-estar emocional entre os professores dessa etapa de ensino - portanto, torna-se uma opção viável, por ser um programa de aprendizagem socioemocional baseado em Atenção Plena e compaixão para com educadores da primeira infância.

Objetivo da Pesquisa:

AS INFORMAÇÕES DESCRITAS NESTA SEÇÃO FORAM EXTRAÍDAS DO ARQUIVO PROJETO PRONTO.PDF, POSTADO PELO PESQUISADOR EM 01/04/2022

OBJETIVO PRIMÁRIO

Verificar como o público-alvo (educadores infantis) avalia o programa CHIME (traduzido e adaptado) na promoção de bem-estar e redução de estresse.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

AS INFORMAÇÕES DESCRITAS NESTA SEÇÃO FORAM EXTRAÍDAS DO ARQUIVO PROJETO PRONTO.PDF, POSTADO PELO PESQUISADOR EM 01/04/2022

RISCOS E BENEFÍCIOS

Embora não haja expectativa de riscos diretos, a pesquisadora considera a possibilidade de o respondente se sentir constrangido pela aplicação do questionário ou participação no grupo focal ou até pelas sensações vivenciadas no momento da participação.

Outro aspecto por ela apontado diz respeito ao risco inerente de acesso à internet (como vírus no

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br



Continuação do Parecer: 5.434.213

computador, vazamento de dados sigilosos etc), bem como o cansaço decorrente do tempo gasto. A esse respeito, por ser voluntária a participação no estudo, a qualquer momento o respondente poderá desistir de participar e/ou deixar de responder alguma pergunta que lhe cause desconforto, minimizando assim possíveis constrangimentos. Enfatiza ainda que a recusa e/ou desistência não trará qualquer prejuízo nem para o respondente nem para a pesquisadora. Por fim, deixa claro que o respondente não terá nenhum custo ou compensação financeira por participar do estudo.

A pesquisadora chama a atenção ainda para o fato de que "as discussões do Grupo Focal, bem como as respostas ao questionário serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado o nome do respondente (que será substituído por um código) em qualquer fase do estudo". Compromete-se também com a utilização dos dados obtidos com a pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos e que, após o encerramento das entrevistas, fará o download, para apagar qualquer registro dos dados da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" e, então, guardar os dados obtidos na pesquisa em um banco de dados protegido por senha com backups periódicos.

Assume, por fim, a responsabilidade de dar assistência às complicações dos riscos previstos e se compromete a só dar início à coleta de dados após a devida liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de Mestrado de Ana Maria da Fonte Alves, sob orientação da Professora Doutora Pompéia Vilachan Lyra, no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco, com coleta de dados prevista para julho de 2022.

O projeto de pesquisa em tela, tendo em vista a sua originalidade temática e a conseqüente contribuição que traz para os profissionais que atuam na Educação Infantil, constitui-se como um trabalho de fundamental relevância para a construção, valorização e manutenção de uma Educação Infantil de qualidade, sobretudo por focar na saúde física, mental e emocional de um dos pilares básicos dessa etapa da Educação: o professor.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

VIDE CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES.

Recomendações:

VIDE CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES.

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br



Continuação do Parecer: 5.434.213

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Acerca da única pendência apontada no último parecer deste CEP, solicitando que, "Na FOLHA DE ROSTO, [...] a pesquisador [...] informe o nome do patrocinador principal da pesquisa conforme Resolução CNS N° 466 de 2012, item II.11 (patrocinador: "pessoa física ou jurídica, pública ou privada que apoia a pesquisa, mediante ações de financiamento, infraestrutura, recursos humanos ou apoio institucional")", transcrevemos aqui, literalmente, a resposta da pesquisadora: "O projeto acima citado não terá nenhum tipo de financiamento externo, nem de uso de infraestrutura e nem de aporte financeiro. Por isso, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) não se configura com patrocinadora principal".

Em assim sendo, o projeto está deviadamente APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

- 1) Considerando o contexto da pandemia de COVID-19, a pesquisa deve seguir as ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19), do Conselho Nacional de Saúde, presente em <https://drive.google.com/file/d/1apmEkc-0fe8AYwt37oQAIX90plvOja3Z/view>.
- 2) Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios de pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS n.466/12, item XI.2.d e Resolução CNSn.510/16, art.28, item V.
- 3) Cabe ao pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa", conforme Resolução CNS 466/2012, item XI f.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1918672.pdf	18/05/2022 15:57:39		Aceito

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE
Bairro: Recife **CEP:** 52.171-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br



Continuação do Parecer: 5.434.213

Outros	CARTA_RESPOSTA_ANAMARIA.pdf	18/05/2022 15:55:57	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONF_ANA_MARIA.pdf	30/03/2022 16:19:03	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_AVA_PUB_AL VO.pdf	24/03/2022 14:30:14	Ana Maria Alves	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_R_ANA_MARIA.pdf	24/03/2022 14:29:05	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	Roteiro_do_Grupo_Focal.pdf	24/03/2022 14:08:38	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	LATTES_ANA_MARIA_ALVES.pdf	24/03/2022 14:07:45	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	CV_POMPEIA_VILLACHAN.pdf	24/03/2022 14:07:19	Ana Maria Alves	Aceito
Outros	CV_Hatton_Bowers.pdf	24/03/2022 14:05:56	Ana Maria Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_AVA_PUB_A_Plat_br.pdf	24/03/2022 13:57:39	Ana Maria Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_COLETA_VIRTUAL_ AVA_PUB_A.pdf	24/03/2022 13:57:24	Ana Maria Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_18_AVA_PUBLI_A.pd f	24/03/2022 13:53:42	Ana Maria Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 27 de Maio de 2022

Assinado por:
ANNA CAROLINA SOARES ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE

Bairro: Recife

CEP: 52.171-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3320-6638

E-mail: cep@ufrpe.br

Bem-estar dos Profissionais da Educação Infantil

O objetivo deste estudo é avaliar o conceito de bem-estar dos profissionais da Educação Infantil. Você está sendo convidada (o) por ser atuar nessa etapa de ensino. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar. A sua recusa não trará nenhum prejuízo para você ou para a pesquisadora. Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. A pesquisadora se compromete em utilizar os dados obtidos com essa pesquisa apenas para fins acadêmicos.

Esse é um questionário auto-aplicado (você responde de forma autônoma às perguntas) e será enviado após a conclusão de todas as perguntas. Você deve levar em torno de 8 minutos para responder.

Essa pesquisa é uma parceria entre pesquisadores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Universidade de Nebraska-Lincoln (UNL) e procura contribuir com o conhecimento acerca da saúde emocional do profissional da educação Infantil. Os benefícios dessa pesquisa para a ciência e/ou a sociedade podem incluir a compreensão de estratégias para reduzir o estresse do educador e a compreensão dos ambientes de cuidado infantil, o que pode levar ao desenvolvimento de programas mais eficazes para os profissionais dessa etapa de ensino. Qualquer dúvida, entrar em contato através do [email:amdafontealves@gmail.com](mailto:amdafontealves@gmail.com).

***Obrigatório**

1. Você concorda em participar da pesquisa acima descrita? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Perfil do respondente

2. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos
- 55 anos ou mais

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro

4. Identidade de Gênero

5. Como você se considera? *

Marcar apenas uma oval.

- Preta(o)
- Parda(o)
- Branca(o)
- Indígena
- Amarela(o)
- Não quero me declarar
- Outro: _____

6. Com qual religião você mais se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

- Católica
- Protestante
- Espírita
- Religiões afro-brasileiras
- Sem religião
- Outro: _____

7. Formação Acadêmica: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Magistério Completo
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-graduação Incompleta
- Pós-graduação Completa

8. Etapa da Educação Infantil que atua: *

Marque todas que se aplicam.

- Creche ou Berçário - De 0 à 1 ano
- Grupo 1 - Crianças de 1 ano de idade
- Grupo 2 - De 2 anos de idade
- Grupo 3 - De 3 anos de idade
- Grupo 4 - De 4 anos de idade
- Grupo 5 - De 5 anos de idade

9. Qual é a sua função na instituição de Educação Infantil onde trabalha:

Marcar apenas uma oval.

- Auxiliar de Sala
- Auxiliar da Educação Infantil (ADI)
- Professor(a)
- Outro: _____

10. Cidade e estado brasileiro onde atua: *

Atuação na Pandemia

11. Situação profissional durante a pandemia: *

Marcar apenas uma oval.

- Continuou trabalhando, porém remotamente.
- Teve seu contrato de trabalho mantido, mas as aulas foram suspensas.
- Teve seu contrato de trabalho suspenso.
- Outro: _____

12. Remuneração, durante a pandemia: *

Marcar apenas uma oval.

- Continuou a mesma.
- Foi reduzida.
- Seguro desemprego.
- Teve um aumento.
- Outro: _____

13. Sobre sua adaptação ao trabalho durante a pandemia: *

Marcar apenas uma oval.

- Foi tranquila.
- Foi estressante.
- Ainda estou tentando me adaptar.
- Não precisei me adaptar, pois minhas aulas foram suspensas.
- Outro: _____

14. Durante a pandemia, que situações você enfrentou ou vem enfrentando. Marque todas as alternativas aplicáveis. *

Marque todas que se aplicam.

- Medo de contrair COVID-19
- Preocupação com outras pessoas (familiares, amigos e etc)
- Perdas financeiras
- Dificuldade em pagar pelas necessidades básicas (alimentação, abrigo, eletricidade, serviços públicos, entre outros.
- Mudanças nos padrões de sono
- Não receber apoio emocional ou social suficiente da família, parceiros, amigos e etc.
- Frustração, tédio ou ansiedade
- Mudança no uso do tabaco ou álcool
- Depressão
- Solidão
- Maior pressão vindo dos pais e/ou coordenação da escola
- Reconhecimento do trabalho que está tendo durante a pandemia

Saúde emocional e Bem-estar

15. O que é "saúde emocional" para você? *

16. Abaixo está uma lista de situações que as pessoas dizem que causam estresse em suas vidas. Para cada um, indique o quão importante é a fonte de estresse em sua vida.

Marque todas que se aplicam.

	Muito significativo	Significativo	Indiferente	Não significativo
A pandemia de Coronavírus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medo de perder meu emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A possibilidade de contrair o Covid-19 na volta ao trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A situação política atual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O modo com o que atual governo lidou com a Pandemia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O futuro do nosso país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A violência policial à grupos vulneráveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Como você julga o seu estado de saúde emocional no momento atual? *

Marcar apenas uma oval.

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Muito ruim

18. Sobre o seu bem-estar responda SIM ou NÃO para cada uma das alternativas: *

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Tenho me sentido otimista em relação ao futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho me sentido útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou me sentindo relaxado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho interesse em conversar com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho energia de sobra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho lidado bem com os problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho pensado com clareza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho me sentido bem comigo mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho me sentido próximo de outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho me sentido confiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho sido capaz de me decidir sobre as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho me sentido amado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou interessado em coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho me sentido alegre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Para você o que é bem-estar? *

20. O que você tem feito para promover seu próprio bem-estar?

21. Com que regularidade você frequenta serviços religiosos? *

Marcar apenas uma oval.

- Mais de uma vez por semana.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por ano.
- Não frequento.

22. Em geral, quanto sua religiosidade ou crenças espirituais, influenciam seu dia a dia? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Influencia significativamente. Não influencia

23. No que diz respeito a sua saúde e bem-estar, você acha que a religiosidade e espiritualidade são importantes? *

24. Você já ouviu falar em uma prática chamada Mindfulness?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Sim, mas não sei o que significa.

25. Você teria interesse em aprender sobre Mindfulness? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 26*

Mindfulness

26. Por que você não gostaria de aprender mais sobre Mindfulness?

*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Formulário de Pesquisa | Avaliação do Programa E.C.O.A.R.

O objetivo desse estudo é compreender como os Educadores infantis avaliam o programa ECOAR na promoção de bem-estar e redução de estresse no ambiente de trabalho.

Você está sendo convidada(o) por participar nessa etapa da pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar e/ou de responder alguma pergunta que lhe deixe desconfortável. A sua recusa não trará nenhum prejuízo para você ou para a pesquisadora. Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Embora riscos diretos não sejam esperados, consideramos a possibilidade do respondente se sentir constrangido pela aplicação do questionário ou pelas sensações vividas pelo mesmo, no momento da aplicação do questionário. Além disso, existe o risco inerente ao acesso à internet (como vírus em seu computador, vazamento de dados sigilosos e etc) e também o cansaço devido ao tempo gasto na participação. Para minimizar tais riscos, você tem a liberdade de deixar de participar ou de responder qualquer pergunta no momento em que desejar. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome (que será substituído por um código) em qualquer fase do estudo.

A pesquisadora se compromete em utilizar os dados obtidos com essa pesquisa apenas para fins acadêmicos e também assume a responsabilidade de dar assistência às complicações dos possíveis riscos.

Após confirmar sua participação na pesquisa, você será encaminhada(o) para o formulário auto-aplicado para que você possa respondê-lo. Em seguida, você receberá o material (versão online do programa ECOAR) que será enviado por e-mail para a sua análise individual.

Você terá 1 semana para ler e se apropriar do material. Ao fim da semana, você será convidada(o) a participar de um grupo focal (roda de conversa) em formato remoto, e apenas o áudio será gravado para posterior análise. Nesse grupo focal, você será pedida a sua opinião sobre a viabilidade do programa, forma de apresentação, clareza e possíveis sugestões de melhoria.

Essa pesquisa está sendo realizada por pesquisadores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e procura contribuir com o conhecimento acerca da saúde emocional do profissional da educação Infantil. Os benefícios dessa pesquisa para a ciência e/ou a sociedade podem incluir a compreensão de estratégias para reduzir o estresse do educador e a compreensão dos ambientes de cuidado infantil, o que pode levar ao desenvolvimento de programas mais eficazes na busca de contribuir para o bem-estar dos profissionais dessa etapa de ensino. Qualquer dúvida, você pode entrar em contato através do e-mail: amdafontealves@gmail.com.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa, após download, serão apagados das plataformas virtuais,

bases de compartilhamento e “nuvem” e ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da prof Dra. Pompeia Villachan-lyra.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE.

***Obrigatório**

1. Aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Questões Sociodemográficas

2. Idade

3. Gênero(sexo)

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

4. Nacionalidade

Marcar apenas uma oval.

Brasileira (o)

Outro: _____

5. Etnia/Cor (como você se declara)

Marcar apenas uma oval.

- Preta(o)
- Parda(o)
- Branca(o)
- Indígena
- Oriental
- Não quero me declara

6. Religião que mais se identifica

Marcar apenas uma oval.

- Católica
- Protestante
- Espírita
- Sem religião
- Outro: _____

7. Formação Acadêmica:

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Secundário (Ensino Médio) incompleto
- Secundário (Ensino Médio) Completo
- Licenciatura ou bacharelado (Ensino Superior) Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-graduação Incompleta
- Pós-graduação Completa
- Outro: _____

8. Etapa da Educação Infantil que atua:

Marque todas que se aplicam.

- Berçário ou Creche - De 0 à 1 ano
- Grupo 1 - Crianças de 1 ano de idade
- Grupo 2 - De 2 anos de idade
- Grupo 3 - De 3 anos de idade
- Grupo 4 - De 4 anos de idade
- Grupo 5 - De 5 anos de idade
- Outro: _____

9. Qual é a sua função na instituição de Educação Infantil onde trabalha:

Marcar apenas uma oval.

- Auxiliar de Ação Educativa | Auxiliar de sala
- Educador(a) de Infância | Professor(a)
- Outro: _____

10. Trabalha na rede...

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Pública e Privada

Estresse X Bem-estar

11. Marque SIM ou NÃO para as situações vividas por você no último ano:

Marque todas que se aplicam.

	SIM	Não
Redução de salário ou Renda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teve horas de trabalhos cortadas ou reduzidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguiu pagar suas contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foi capaz de atender às suas necessidades (comida, gás, eletricidade, internet, lazer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foi capaz de fazer coisas que gosta mesmo estando mais caras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. O quanto estressante é o seu local de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Nada estressante
- Um pouco estressante
- Estressante
- Muito estressante

13. Abaixo há uma lista de aspectos que podem causar estresse em um ambiente de trabalho. Para cada um, indique o quão importante é a fonte de estresse na sua vida:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito significativo	Significativo	Indiferente	Pouco significativo	Nada significativo
Espaço Físico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua ocupação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua carga de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação com colegas e superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação com os pais e responsáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A falta de autonomia para realizar suas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de capacitação para realizar suas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pressão que sinto para realizar minhas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Você diria que, em geral, sua saúde é:

Marcar apenas uma oval.

Excelente

Muito boa

Boa

Regular

Ruim

Sua
Opinião

Nessa seção serão feitas algumas questões abertas. Sinta-se livre para escrever o quanto sentir vontade. Sua opinião é muito importante para essa pesquisa.

15. O que você mais gosta no seu trabalho?

16. Em que momentos você se sente mais bem-sucedida(o) em seu trabalho?

17. Quais são os aspectos do seu trabalho que causam estresse?

18. Em algum momento você já vivenciou tanto estresse que isso causou problemas no trabalho? De que maneira?

19. Houve momentos em que você se sentiu esgotada(o) ou fisicamente ou emocionalmente pelo seu trabalho? Ou que você sentiu que o trabalho não era tão agradável como de costume? Como foi?

20. O quanto você concorda com as afirmações abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Durante o meu trabalho, muitas vezes me sinto emocionalmente esgotada(o)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois de trabalhar, tenho energia suficiente para as atividades que gosto de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estresse da minha vida profissional não impacta minha vida pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estresse da minha vida pessoal não impacta minha vida profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Existem estressores significativos não relacionados ao trabalho com os quais você está lidando?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. Você pode descrever alguns deles se estiver confortável em compartilhar essas informações?

23. Como você vem lidando com o estresse? Descreva pelo menos uma estratégia que você usa em seu dia a dia.

24. Você acha que o ambiente de trabalho deve apoiar o bem-estar de seus funcionários?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

25. De que maneira o seu ambiente de trabalho apoia o seu bem-estar?

26. De que maneiras você gostaria que seu ambiente de trabalho promovesse o seu bem-estar? Cite algumas opções.

27. Você já ouviu falar em Atenção Plena (mindfulness)? O que isso significa pra você? Você pode fornecer exemplos de como você usou a atenção plena?

28. Você acha que aprender sobre Atenção Plena (mindfulness) seria interessante/ajudaria você ou seus colegas de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

29. O que você acha que poderia ser uma barreira para a implementação de um programa de Atenção Plena para educadores no seu ambiente de trabalho?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Roteiro do Grupo Focal – Avaliação do CHIME adaptado por Educadores infantis

INTRODUÇÃO

Obrigada pelo seu interesse em participar deste grupo focal como parte do estudo realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco. O objetivo deste estudo é entender melhor o que os educadores infantis pensam sobre o programa CHIME como um recurso de apoio ao seu bem-estar e na redução do seu estresse.

Estamos propondo essas discussões para entender melhor: (1) os papéis que o programa pode desempenhar no apoio ao bem-estar da equipe de educadores, (2) como mindfulness, compaixão e aprendizagem socioemocional (SEL) são percebidos, (3) e suas reações e sugestões acerca da viabilidade do programa CHIME. Suas ideias são realmente importantes, pois serão usadas para refinar e adaptar os materiais do CHIME para que sejam mais úteis para a equipe educacional que fará uso desse suporte.

Há 10 perguntas principais do grupo de focal. Estima-se que o tempo máximo necessário para concluir este grupo focal seja de 1 hora e meia.

BREVE INTRODUÇÃO DE SI MESMO E SEU PAPEL NO PROJETO DE PESQUISA

{Meu nome é ... e eu sou [cargo/função] em [instituição/organização]. Meu papel no grupo focal é como facilitador/moderador/anotador.}

CONSENTIMENTO E PROCEDIMENTOS

Não vamos passar pelo formulário de consentimento linha por linha, mas eu queria destacar algumas coisas. Sua participação neste estudo é voluntária. Você é livre para decidir não participar ou desistir a qualquer momento.

Agradecemos seu tempo durante este estudo, pois sua perspectiva fornece informações valiosas. Você é o especialista e possui um conhecimento importante sobre suas experiências como educador e agradecemos bastante sua disponibilidade em compartilhar suas perspectivas e experiências com o programa CHIME. Como tal, seu feedback honesto e sincero é apreciado.

CONFIDENCIALIDADE

Esta chamada de Zoom (ou Meet) está sendo gravada para fins de análise de dados. Todos os nomes serão editados antes da análise dos dados e nenhuma informação de identificação será fornecida em nenhum relatório escrito.

Pedimos a todos os participantes do grupo focal que não compartilhem o que é dito no grupo focal com outras pessoas. Qualquer informação obtida durante este estudo que possa identificá-lo será mantida em sigilo. Aqueles que terão acesso aos dados são pesquisadores da Universidade Federal Rural de Pernambuco. As informações deste estudo podem ser publicadas em revistas científicas ou apresentadas em reuniões científicas e podem ser relatadas individualmente, ou como dados grupais ou resumidos, mas sua identidade será mantida em sigilo a todo momento.

ESTABELECENDO REGRAS BÁSICAS

Antes de começarmos, eu só queria estabelecer algumas regras básicas.

- Se você nunca participou de um grupo focal antes, é simplesmente uma discussão em grupo - Qualquer um é livre para participar quando quiser, não precisamos ir em uma ordem específica
- Peço que um participante fale de cada vez
- Todas as respostas são válidas, não há respostas certas ou erradas
- (Se for um grupo maior, mais de 8) – “Temos muitas perguntas para responder, então, por questão de tempo, não pense que o que você tem a dizer não é importante. Se eu tiver que limitar alguns de seus comentários – quero garantir que todos no grupo focal tenham a chance de compartilhar suas experiências/pensamentos”
- É importante ouvir todos os lados de uma questão - tanto o positivo quanto o negativo
- Vamos ajudar a proteger a privacidade de outras pessoas não discutindo detalhes fora deste grupo

Alguém tem alguma dúvida antes de começarmos?

Se você tiver alguma dúvida ou preocupação ou quiser compartilhar qualquer informação adicional após o grupo focal, entre em contato com o investigador do projeto: Ana Maria da Fonte Alves, amdafontealves@gmail.com. Após o grupo focal, você receberá um e-mail de acompanhamento, caso queira entrar em contato com alguém para obter suporte.

PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL

1. Para começar, vamos nos conhecer um pouco. Por favor, compartilhe sua função, há quanto tempo você trabalha em sua posição atual e algo que você acha gratificante em seu trabalho.
2. Como você acha que a escola ou centro de educação infantil deve apoiar o bem-estar da equipe de educadores?
3. O que você acha das práticas de atenção plena e compaixão, sugeridas pelo programa?
4. Em sua opinião essas práticas são úteis para educadores infantis?
5. Agora vamos falar sobre o programa CHIME. Gostaria de fazer algumas perguntas sobre suas impressões gerais sobre o programa CHIME.
 - O quanto você acha que o CHIME se encaixa na vida cotidiana dos educadores?

- Quão abertos você acha que os educadores estariam para experimentar essas práticas?
- Para você o programa CHIME é viável na rotina escolar?
- Qual seria o melhor momento para os encontros semanais? Antes, após o expediente? Fora do Expediente?
- O que você achou do tempo de duração das sessões?

6. Agora, vamos discutir o que pode ser melhorado no programa CHIME.

- O que poderia ser melhorado?
- O que poderia ser modificado?
- O que poderia ser removido?

7. O que você acha que está faltando no programa CHIME?

8. Quais são as barreiras potenciais à participação do pessoal da educação?

9. Se o CHIME for adotado na sua escola, quais são suas ideias para torná-lo sustentável?

10. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar ou algo que eu não perguntei que você gostaria de falar?

- Havia mais alguma coisa que você acha que deveríamos discutir?

FINALIZANDO

"Quero agradecer a você por participar deste projeto e pelo tempo que você dispensou hoje para conversar comigo. As informações que você forneceu ajudarão a informar o refinamento do programa CHIME. Sinta-se à vontade para nos contatar com quaisquer outras perguntas que você tiver."

Escala de Aceitação do Programa ECOAR

1. O ECOAR aparenta ser um bom programa.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1

2

3

4

5

Concordo totalmente

2. O ECOAR parece apropriado para a minha rotina.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1

2

3

4

5

Concordo totalmente

3. O ECOAR parece viável para a realidade da escola onde trabalho.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1

2

3

4

5

Concordo totalmente

4. O ECOAR parece fácil de usar.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1

2

3

4

5

Concordo totalmente

5. Eu estaria disposta à modificar minha rotina para participar do ECOAR.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1

2

3

4

5

Concordo totalmente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários