



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MARIA VALDIRENE LIMA DA SILVA

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE:
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA

FORTALEZA

2025

MARIA VALDIRENE LIMA DA SILVA

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE:
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581p Silva, Maria Valdirene Lima da.
Psicomotricidade relacional e saúde emocional docente : avaliação da política pública de formação continuada na rede municipal de fortaleza / Maria Valdirene Lima da Silva. – 2025.
154 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes .

1. Formação. 2. Saúde. 3. Avaliação em profundidade. 4. Políticas públicas. 5. Psicomotricidade relacional. I. Título.

CDD 378

MARIA VALDIRENE LIMA DA SILVA

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE:
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 19/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Novaes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Keith Cintra
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - SME Fortaleza

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso divino Criador, que guiou meus dias, iluminou minhas escolhas e sustentou meu coração nos momentos de cansaço, dúvida e renúncia.

À minha família — primeiramente à minha mãe, meu exemplo de mulher e de luta, que sempre me apoia e me motiva a não desistir. Aos meus irmãos, que verdadeiramente contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje. Em honra à memória do meu pai, que deixou em meu coração a lembrança de uma menina profundamente amada. Aos meus filhos, João Ítalo e Ana Cecília, vocês são meus maiores motivos para seguir em frente. Este título também é de vocês, que sempre acreditaram no meu sonho — mesmo quando eu mesma hesitei.

Aos psicomotricistas relacionais Isabel Bellaguarda e Leopoldo Vieira, minha eterna gratidão por me conduzirem no meu processo de autoconhecimento, tão importante para que eu pudesse alcançar meus sonhos.

Ao grupo de psicomotricistas relacionais da SME, do qual faço parte e que representou meu primeiro passo para chegar até aqui. Esse grupo me acolhe e me nutre afetivamente. Vocês estarão presentes em cada trabalho que eu desenvolver.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pela oportunidade, pela confiança e pelo compromisso com a formação continuada que inspira e transforma vidas. Agradeço especialmente aos profissionais que se disponibilizaram a participar deste estudo, compartilhando suas histórias, desafios e esperanças; e também aos profissionais que contribuíram no processo de autorização para a realização da pesquisa. Vocês deram vida a este trabalho.

Aos membros da banca examinadora: ao professor Thiago, por ter aceitado o desafio de me orientar mesmo com o barco já em movimento; e às professoras Milena e Keith, pela leitura atenta, pelo cuidado em cada observação e pela generosidade acadêmica. Suas contribuições não apenas qualificam esta dissertação, mas também me fazem crescer enquanto pesquisadora, profissional e mulher da educação.

“Somos feitos de carne, mas temos de viver como se fôssemos de ferro.” (Frase esta atribuída a Freud)

Mas também...

Somos (de)feitos de carne e osso...

Somos (des)feitos de carne e osso...

Somos (re)feitos de carne e osso...

Somos (mal)feitos de carne e osso...

Somos (per)feitos de carne e osso...

Afinal...

Somos feitos e efeitos.”

(William Mac-Cormick Maron.)

RESUMO

Esta dissertação avalia programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), com foco na promoção da saúde emocional dos profissionais da educação, no contexto do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025). A pesquisa analisa três iniciativas: o Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019), o Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022) e o Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023–2024), examinando sua coerência, relevância e impactos na saúde emocional e na prática docente, à luz da Estratégia 3.10.4 do PME. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter analítico e avaliativo, fundamentada na avaliação em profundidade de políticas públicas. Os procedimentos metodológicos incluíram análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores da SME, psicomotricistas formadores e professores participantes dos programas. A análise de conteúdo permitiu identificar categorias relacionadas à valorização profissional, saúde emocional, trabalho pedagógico e institucionalização das políticas de formação. Os resultados indicam que os programas incorporam uma concepção ampliada de cuidado docente, reconhecendo a indissociabilidade entre corpo, emoção e pensamento, e respondem de forma consistente às demandas intensificadas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. A centralidade da Psicomotricidade Relacional revelou-se um diferencial metodológico, favorecendo processos de autoconhecimento, regulação emocional e qualificação das relações interpessoais, com impactos percebidos na redução do estresse, no fortalecimento do vínculo professor–aluno e na melhoria do clima escolar. As entrevistas evidenciaram convergência entre gestores, formadores e participantes quanto à relevância das formações, destacando-se a valorização da dimensão experiencial, das vivências corporais e dos espaços de escuta e acolhimento. Entretanto, a pesquisa também identificou limites estruturais, especialmente relacionados à descontinuidade das ações, à baixa frequência das formações e às restrições de infraestrutura, tempo e organização do trabalho escolar, que dificultam a aplicação plena da Psicomotricidade Relacional no cotidiano das unidades educacionais. Tais fatores evidenciam o risco de que iniciativas reconhecidamente eficazes permaneçam circunscritas ao plano individual, sem consolidação institucional.

Conclui-se que os programas analisados atendem aos objetivos da Estratégia 3.10.4 do PME de Fortaleza, demonstrando elevado potencial para a promoção da saúde emocional e a valorização dos profissionais da educação. Contudo, sua efetividade no médio e longo prazo depende da institucionalização como política pública estruturante, com garantia de financiamento, definição de periodicidade, reorganização dos tempos e espaços escolares e articulação com políticas de saúde do trabalhador. O estudo contribui para o campo da avaliação qualitativa de políticas públicas, ao evidenciar que o cuidado com o bem-estar docente constitui elemento central para a qualidade da educação e para a construção de ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e humanizadores.

Palavras-chave: formação; saúde; avaliação em profundidade; políticas públicas; psicomotricidade relacional; bem-estar docente.

ABSTRACT

This dissertation evaluates continuing teacher education programs promoted by the Municipal Department of Education of Fortaleza (SME), focusing on the promotion of educators' emotional health within the framework of the Municipal Education Plan of Fortaleza (2015–2025). The study analyzes three initiatives: the Training Course in Relational Psychomotricity and School Mediation (2019), the Socioemotional Development Training Program: Teacher Care and Child Development (2022), and the Inclusion and Diversity Training Program (2023–2024), examining their coherence, relevance, and impacts on teachers' emotional health and pedagogical practice, in light of Strategy 3.10.4 of the Municipal Education Plan. A qualitative, analytical, and evaluative approach was adopted, grounded in in-depth public policy evaluation. Methodological procedures included document analysis and semi-structured interviews with municipal education administrators, relational psychomotricity trainers, and teachers who participated in the programs. Data were analyzed through content analysis, enabling the identification of analytical categories related to professional recognition, emotional health, pedagogical practice, and the institutionalization of teacher education policies. The findings demonstrate that the programs incorporate a comprehensive perspective on teacher care, recognizing the inseparability of body, emotion, and cognition, and reaffirming that teaching quality is directly linked to educators' emotional well-being. In the pandemic and post-pandemic context—marked by work intensification, emotional overload, and weakened institutional support—the initiatives addressed concrete demands for the prevention of work-related disorders, emotional regulation, and the strengthening of interpersonal relationships within schools. Relational Psychomotricity emerged as a central methodological axis, promoting self-awareness, stress reduction, improved emotional regulation, and enhanced teacher–student relationships, as well as a more collaborative and humanized school climate. The analysis confirms that the programs effectively meet Strategy 3.10.4 of the Municipal Education Plan by introducing actions aimed at emotional health promotion, prevention of labor-related disorders, and the qualification of human relations in the educational context. However, the study also identifies significant challenges related to sustainability, including the risk of program discontinuity, limited coverage, and structural constraints involving time, infrastructure, and working conditions. These limitations highlight the need to

institutionalize such initiatives as a permanent public policy, with defined funding, regular frequency, integration into teachers' working hours, and systematic evaluation mechanisms. The dissertation concludes that investing in teachers' emotional health is not an auxiliary action but a structural requirement for educational quality and professional recognition. By articulating continuing education, care, and public policy, the Fortaleza experience offers a relevant reference for the development of integrated strategies aimed at promoting teacher well-being and strengthening public education systems.

Keywords: instruction; health; teachers; evaluation; public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Depoimentos de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil.....	91
Figura 2 –	Resultados das coletas de dados - escala competências relacionais para o trabalho - de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil.....	92
Figura 3 –	Resultados das coletas de dados - escala saúde mental - de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil...	93
Figura 4 –	Resultados das coletas de dados - escala estresse - de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil...	94
Figura 5 –	Temas das aulas teóricas apresentados na proposta técnica da empresa contratada para realizar o Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023).....	96
Figura 6 –	Descrição da sessão 1 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.....	99
Figura 7 –	Descrição da sessão 2 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.....	100
Figura 8 –	Descrição da sessão 3 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.....	101
Figura 9 –	Descrição da sessão 4 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de organização das categorias teóricas.....	24
Quadro 2 – Psicomotricidade Relacional na Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza.....	61
Quadro 3 - Articulação entre os eixos da avaliação em profundidade, os objetivos da pesquisa e os procedimentos analíticos.....	65
Quadro 4 – Etapas da análise de dados.....	70
Quadro 5 – Corpus de análise.....	73
Quadro 6 – Resumo da estrutura dos programas de formação em análise.....	76
Quadro 7 – Síntese da codificação das falas dos psicomotricistas relacionais formadores segundo as categorias de análise.....	107
Quadro 8 – Síntese dos principais temas identificados nas entrevistas com a equipe gestora da SME.....	113
Quadro 9 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar, Fortaleza, 2019.....	119
Quadro 10 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil.	125
Quadro 11 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Programa de Formação Inclusão e Diversidade.	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAQ	Custo Aluno/a – Qualidade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IAPS	Institutos de Aposentadoria e Pensões
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDM	Índice de Desenvolvimento Municipal
IDS	Índices de Desenvolvimento Social
IDS-O	Índices de Desenvolvimento Social de Ofertas
IDS-R	Índices de Desenvolvimento Social de Resultados
CDHR	Centro de Desenvolvimento Humano Relacional
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAMINHOS DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS, SAÚDE MENTAL E PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL EM PERSPECTIVA	24
2.1	O Estado e o histórico das políticas sociais	25
2.2	Perspectivas históricas da Valorização Docente na Legislação e nas Políticas Educacionais Brasileiras e do município de Fortaleza	28
2.3	Saúde Docente: desafios e estratégias para o bem-estar	44
2.3.1	<i>A relação entre formação docente e saúde mental: desafios e impactos no trabalho pedagógico</i>	46
2.3.2	<i>A evolução das políticas de saúde no Brasil e seu impacto na saúde do trabalhador da Educação</i>	48
2.3.3	<i>Reflexões sobre o adoecimento e a construção do bem-estar na Educação</i>	50
2.4	O Corpo na visão sociológica: entre a subjetividade e as condições de trabalho	54
2.5	A Psicomotricidade Relacional como promotora de saúde emocional	57
3	METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA	63
3.1	O debate epistêmico e político do campo da avaliação em profundidade de políticas públicas	66
3.2	O delineamento da pesquisa	68

3.3 Campo da pesquisa e delimitação dos sujeitos	71
4	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO COM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA	73
4.1	Reflexões a partir da análise documental	75
4.1.1	<i>Categoria 1 – Psicomotricidade Relacional</i>	78
4.1.2	<i>Categoria 2 – Valorização dos Trabalhadores</i>	79
4.1.3	<i>Categoria 3 – Subjetividade e Trabalho Docente</i>	81
4.1.3.1	<i>Subcategoria 3.1 – Desenvolvimento socioemocional das crianças.</i>	84
4.1.3.2	<i>Subcategoria 3.2 – Melhoria na relação professor-aluno.....</i>	84
4.1.3.3	<i>Subcategoria 3.3 – Estímulo à criatividade e à autonomia escolar...</i>	85
4.1.4	<i>Categoria 4 – Prevenção ao Adoecimento Mental</i>	85
4.1.4.1	<i>Subcategoria 4.1 – Promoção da saúde emocional e bem-estar dos profissionais.....</i>	88
4.1.4.2	<i>Subcategoria 4.2 – Importância do autoconhecimento e da regulação emocional.....</i>	88
4.1.4.3	<i>Subcategoria 4.3 – Necessidade de formação que aborde competências socioemocionais.....</i>	89
4.1.4.4	<i>Subcategoria 4.4 – Desafios inéditos para o ambiente escolar na pandemia da COVID-19.....</i>	89
4.1.5	<i>Materiais e Produtos dos Programas de Formação: Livro, Proposta Técnica, Seminário Inicial e conclusão da seção</i>	89
4.1.5.1	<i>Livro - O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da Psicomotricidade Relacional para a Educação</i>	90

	<i>Infantil</i>	
4.1.5.2	<i>Proposta técnica e vídeo do youtube seminário inicial Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)</i>	96
4.1.5.3	<i>Síntese e conclusão da análise documental</i>	10
		2
4.2	Reflexões a partir das entrevistas	10
		4
4.2.1	<i>Análise de conteúdo das entrevistas com psicomotricistas relacionais formadores</i>	10
		6
4.2.1.1	<i>Categorias emergentes das entrevistas com os psicomotricistas relacionais formadores</i>	10
		8
4.2.2	<i>Análise de conteúdo das entrevistas com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação</i>	11
		0
4.2.2.1	<i>Categorias emergentes das entrevistas com o(a)s gestores/técnico(a)s da SME</i>	11
		4
4.2.3	<i>Análise de conteúdo das entrevistas com docentes</i>	11
		6
4.2.3.1	<i>Participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019)</i>	11
		7
4.2.3.2	<i>Participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022)</i>	12
	...	2
4.2.3.3	<i>Participantes do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)</i>	12
	...	8
4.2.4	<i>Síntese e conclusão da análise das entrevistas realizadas</i>	13
		2
5	CONSIDERAÇÕES	13
		5
5.1	Considerações da pesquisadora	13

	5
5.2	Considerações finais	13
		6
	REFERÊNCIAS	14
		0
	ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	15
	2

1 INTRODUÇÃO

A política em estudo é um recorte dentro do Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015-2025 (Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015, PME 2015-2025) que se encontra em prazo final de execução. Analisa especificamente a aplicabilidade do item 3.10, que trata da valorização dos profissionais da Educação e, particularmente, da estratégia de operacionalização 3.10.4 — Metas e estratégias de operacionalização:

Introduzir, progressivamente, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, programas dirigidos à saúde e prevenção de distúrbios laborais que afetam a voz, a postura corporal, como também o equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação. Concomitantemente, oferecer programas que abordem os relacionamentos humanos, aos quais estão expostos os profissionais em seu cotidiano (Fortaleza, 2015, p.1).

A partir desse recorte, foram avaliados os programas de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), que oferecem a Psicomotricidade Relacional em suas metodologias desenvolvidos no período de vigência do PME 2015-2025, sendo os seguintes: o Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019); o Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022); e o Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023-2024). A presente proposta de investigação configura-se como uma reflexão crítica sobre o desenho desses programas e dedica sua atenção ao equilíbrio emocional, analisando seus processos de formulação e seu conteúdo enquanto política de caráter social, com o objetivo de apontar seus objetivos, instrumentos, estruturas, beneficiários, resultados e construções sociais.

Escrevi este texto como aluna de um Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, a partir de um lugar que carrego com intensidade: a minha própria história. Uma trajetória marcada por desafios, derrotas e conquistas que, de diferentes formas, foram atravessadas pelas políticas públicas com as quais me deparei ao longo da vida. Em alguns momentos, essas políticas contribuíram para que eu pudesse seguir adiante; em outros, representaram entraves e silenciamentos. Ainda assim, cada uma delas deixou marcas que me constituem e que hoje me permitem olhar para minha caminhada com senso crítico e

sensibilidade. A educação que recebi — por vezes limitada, por vezes transformadora — me levou a refletir sobre o que significa ser uma profissional da educação no Brasil. Essa reflexão se entrelaça com a defesa da valorização dos trabalhadores da educação e da promoção da saúde docente, temas que hoje me mobilizam profundamente, tanto no campo pessoal quanto na pesquisa acadêmica.

Sinto que este relato ganha força ao me reconhecer na afirmação de Behring e Boschetti (2016) de que a relação entre sujeito e objeto é historicamente situada, pois consideram:

“... a particularidade das relações sociais como objeto, de forma que não há nenhuma perspectiva de neutralidade e a condição de uma aproximação mais profunda em relação ao movimento essencial do objeto é exatamente o reconhecimento dessa determinação das visões sociais de mundo que impregnam sujeito e objeto” (Behring; Boschetti, 2016, p.38-39).

Ao revisitar minha trajetória, percebo como as relações sociais que vivi — e que ainda vivo — moldaram não só o meu olhar sobre o mundo, mas também os próprios objetos que hoje estudo. Aproximar-me mais profundamente do sentido desses objetos exige reconhecer que tanto minhas percepções quanto aquilo que investigo estão atravessados por visões sociais de mundo que me constituem. É nesse entrelaçamento entre experiência e teoria que encontro sentido na minha caminhada acadêmica e profissional, de acordo com Behring e Boschetti, 2016 “... é *uma relação entre sujeito e objeto que permite ao sujeito aproximar-se e apropriar-se das características do objeto.*” (Behring; Boschetti, 2016, p.39).

Sou uma mulher negra, cuja infância foi atravessada por profundas dificuldades estruturais. Vivi em uma casa sem encanamento de água, onde a única torneira com acesso à água ficava no jardim. Era necessário carregar baldes para garantir a higiene da casa e da família — uma tarefa cotidiana que, ainda hoje, carrego na memória como símbolo das condições desiguais que marcaram o início da minha trajetória.

Na escola, não foi diferente. Lembro com clareza da dor de ser ironizada por ter dificuldades na fala, pela timidez que me impedia de me expressar e da sensação de inadequação ao ser colocada, em 1991, em uma turma de repetentes na 3ª série do 1º grau¹ em uma escola pública estadual. Eu era a menor da sala, e

¹ Sistema de ensino instituído a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, este formato foi alterado com a Lei nº 9.394/1996, no entanto, passou por um processo até a mudança jurídica nas instituições de ensino.

os colegas diziam que eu deveria estar ainda na alfabetização. Aquelas palavras ficaram em mim. Durante as provas, mesmo sabendo as respostas, acabava ajudando outros colegas e não terminava a minha avaliação — um dos fatores que me levou à reprovação. Por muito tempo, achei que a culpa era minha. Mais tarde, quando me tornei professora, achei que a culpa era da minha professora. Mas, hoje, ao compreender melhor a história de luta do magistério, percebo que éramos todos vítimas de um sistema excludente que mascara suas falhas com discursos de inclusão, mantendo a maioria em estado de alienação e na espera de um futuro que nunca chega.

Mas o que tudo isso tem a ver com o mestrado? E com o objeto da minha pesquisa? Tudo. É a partir dessa trajetória que construo meu olhar crítico sobre as políticas públicas e sobre os efeitos que elas produzem — ou deixam de produzir — na vida de pessoas como eu. Minha pesquisa nasce do corpo e da memória. Ela se ancora na experiência de uma criança que enfrentou barreiras estruturais e simbólicas, e que hoje busca compreender — de forma mais sistemática — como a escola pode ser, de fato, um espaço de transformação, valorização e cuidado. É por isso que pensar sobre a promoção da saúde e a valorização dos profissionais da educação não é apenas um tema de estudo, é também um compromisso com minha própria história e com tantas outras que ela representa.

De acordo com David Le Breton:

O pesquisador é propriamente o lugar do cruzamento; como se fosse um espelho do objeto de estudo, o constrói como bricolagem, na melhor acepção do termo, no sentido de que todo saber, mesmo o mais rigoroso, o mais fundamentado, é sempre uma bricolagem teórica, a tentativa de realizar a identificação provisória do seu objeto, exposta às querelas de escola e à obsolescência, mais ou menos demorada para chegar, da história do pensamento (Le Breton, 2007, p. 92).

Ao me debruçar sobre minha própria trajetória e sobre o objeto da minha pesquisa, reconheço com intensidade o que Le Breton (2007) afirma: sou, enquanto pesquisadora, esse lugar de cruzamento, em que vida e teoria se entrelaçam. Minha experiência pessoal — marcada por desafios sociais, educacionais e afetivos — não está separada do que investigo. Ao contrário, alimenta e tensiona minhas escolhas teóricas, meus caminhos metodológicos e meus afetos no processo. Sinto que

construo meu objeto como uma verdadeira bricolagem — feita de memórias, leituras, escutas e deslocamentos—, em constante negociação entre o rigor acadêmico e as marcas que a vida me deixou. É nessa costura que encontro sentido e potência, mesmo sabendo que toda formulação é provisória e que meu olhar também será, inevitavelmente, atravessado pelas transformações do tempo e da história.

Outro momento marcante da minha trajetória foi ao cursar da 5ª à 8ª série em um Sistema de Teleensino² via TV. Tínhamos uma professora orientadora, formada em uma área específica, mas que precisava acompanhar todas as disciplinas. Sem livros didáticos, estudávamos com manuais impressos em papel jornal, em preto e branco. O cinza daquele material parecia refletir o próprio clima da educação naquela época. Esse modelo era um retrato do contexto econômico da década de 1990, em que instabilidades e reformas impactaram fortemente o setor educacional — principalmente no que diz respeito ao financiamento, à valorização docente e à qualidade do ensino. Apesar de políticas como a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Fundef (Fundo de Manutenção E Desenvolvimento do Ensino Fundamental)³ representarem avanços, suas limitações eram sentidas diretamente por nós, estudantes e professores. Como aponta Oliveira (2023, p. 39): “[...] as inovações não supriam as carências cognitivas dos telealunos. E, mais do que conteúdo, nos faltava cor, presença e vínculo”.

Aos 18 anos, terminei o ensino médio e comecei a trabalhar em uma escola de bairro como professora da educação infantil. Era 2001 e iniciei como professora do Jardim II (hoje, Infantil V). A diretora da escola me orientava nos planejamentos — primeiro me guiando, depois confiando em minha autonomia. Essa primeira experiência despertou em mim um profundo senso de pertencimento à profissão docente, mesmo quando, por um período, segui outros caminhos.

² Sistema de Telensino, uma modalidade adotada nas escolas estaduais e municipais cearenses, por um longo período. Esse sistema foi implantado a partir da década de 1970 e teve o seu fim por volta de meados dos anos 2000 (Oliveira, 2023).

³ A partir da redemocratização e das discussões sobre a atual Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas e começou uma longa discussão, que resultou na redação e na promulgação da atual LDB, sancionada em dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (Portal Unit, 2021).

Em 2007, iniciei a graduação em pedagogia. Em 2009, fui aprovada em concurso público e, ao concluir a licenciatura, assumi turmas do 4º e 5º ano. Em 2011, fui selecionada para o curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, oferecido pela SME Fortaleza. Essa formação ampliou minha percepção do papel da escola e do docente. Atuei por um tempo como psicomotricista relacional, usando o brincar livre como ferramenta de desenvolvimento humano e social dos alunos. Participei de congressos, apresentei trabalhos e tive a honra de receber o Prêmio Professores do Brasil⁴, na sua décima primeira edição — um reconhecimento que fortaleceu ainda mais meu compromisso com uma educação que vai além da transmissão de conteúdos.

Em 2019, assumi uma função técnica na rede municipal de ensino, acompanhando o trabalho dos professores que atuam com a Psicomotricidade Relacional nas escolas. Também passei a oferecer vivências para outros professores, como espaços de cuidado e desenvolvimento socioemocional. Com essa experiência, fui compreendendo que, para além da prática, é necessário fundamentação teórica, escuta sensível e reflexão crítica.

Essa história me leva a perceber que a minha pesquisa não é apenas acadêmica: ela se constitui como pessoal, política e coletiva. Ao olhar para minha trajetória e para as condições que moldam o trabalho docente, compreendo que cuidar da saúde emocional dos professores é essencial para que as políticas públicas deixem de ser apenas um texto oficial e se tornem ações vivas. Como aponta Pimenta e Chedin (2012), é preciso fazer uma pesquisa que tenha sentido, que saia da reflexão individualista e contribua para a construção de uma educação emancipadora — uma educação capaz de transformar realidades, incluindo a minha própria.

A investigação dessa pesquisa se justifica pelo esforço de efetivar políticas públicas para fatos tangíveis. Gatti (2002, p. 12) afirma que: “[...]em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Isto é, para esta autora,

⁴ O Prêmio Professores do Brasil (PPB) foi instituído em 2005 pelo Ministério da Educação, tendo como principal objetivo valorizar os professores da educação básica pública de todo o Brasil que desenvolvem experiências bem sucedidas, criativas e inovadoras (Brasil, 2018).

examinar a educação implica examinar a interligação multifacetada de todos os elementos pertencentes à vida humana.

Diante dos argumentos, faz-se pertinente refletir sobre um dos atores do campo educacional, o professor, que na construção da sua carreira carrega marcas de desvalorização. Não obstante, a visão neoliberal lhe impõe o peso de sanar os problemas da humanidade. Posto isso, nota-se atualmente que esses profissionais vêm sofrendo com o aumento do cansaço, desânimo, exaustão e descrença em si mesmo. Para Le Breton (2007, p. 53), a dor é um exemplo significativo das condutas fisiológicas que fogem da nossa vontade ou da nossa consciência; essas condutas são muito influenciadas ou orientadas por dados sociais, culturais e psicológicos.

Por isso, o docente deve cuidar de suas relações interpessoais com os outros profissionais da escola, com alunos e seus responsáveis e com suas próprias relações familiares e sociais, e ao mesmo tempo não descuidar de sua saúde mental. É preciso reconhecer que esses fatores sinalizam o prévio desenvolvimento de patologias. Portanto, sendo de fundamental importância promover intervenções preventivas por meio de práticas intersubjetivas que possibilitem um cuidado com a saúde mental e o equilíbrio emocional do professor, permitindo descarregar as tensões ao mesmo tempo em que estimulem sua sensibilidade, criatividade, autoestima e identidade histórico-social e cultural.

Ao retomar o Plano Municipal de Educação (PME) 2015–2025, observa-se que o documento aponta para a implementação de programas voltados à promoção da saúde e à prevenção de distúrbios relacionados ao trabalho, contemplando, inclusive, as relações humanas às quais os profissionais da educação estão cotidianamente expostos. No campo da avaliação, Boullosa (2021) destaca que o processo avaliativo envolve a explicitação e a visibilização das posições político-epistêmico-axiológicas presentes nas experiências de avaliadores(as), avaliados(as), demandantes e financiadores. Segundo a autora, tais posições influenciam os modos de fazer avaliação e a relação estabelecida com os diferentes objetos de estudo, incluindo as dinâmicas de privilégios e opressões que atravessam esses processos.

A investigação mostra-se necessária, sobretudo, diante do expressivo desgaste físico e emocional decorrente do exercício da docência, o qual acarreta estresse ocupacional e contribui significativamente para o elevado número de

afastamentos de professores por motivos de saúde. Segundo Medeiros e Vieira (2019), o afastamento do professor da sala de aula ocorre, principalmente, por distúrbios de voz (17,7%), problemas respiratórios (14,6%) e questões emocionais (14,5%). Os autores destacam ainda que, conforme a pesquisa, o profissional entrevistado poderia indicar mais de um motivo para a ausência, o que evidencia a complexidade do quadro de adoecimento docente.

Diante desse contexto, torna-se fundamental a criação de políticas públicas voltadas à promoção da saúde dos profissionais da educação. No entanto, mais do que criá-las, é necessário torná-las efetivas, por meio de processos contínuos de avaliação e monitoramento, visando à melhoria e à otimização de suas ações.

A partir dessa temática, esta pesquisa se propôs a examinar os resultados da Psicomotricidade Relacional, enquanto abordagem inserida na Formação Continuada, com foco na promoção da saúde e na prevenção do adoecimento mental dos(as) trabalhadores(as) da Educação na Rede Pública de Ensino de Fortaleza.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi avaliar a coerência e a relevância dos programas de formação continuada em Psicomotricidade Relacional da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, analisando seus impactos na saúde emocional e na prática docente, frente às metas e estratégias estabelecidas no item 3.10.4 do PME 2015-2025 e discutir as construções sociais e institucionais que orientaram a formulação e implementação dos programas, bem como seus efeitos percebidos sobre a saúde emocional dos trabalhadores da educação.

Por conseguinte, mapear e descrever os programas de formação continuada desenvolvidos entre 2019 e 2024 com enfoque na Psicomotricidade Relacional e no equilíbrio emocional dos professores da rede municipal de Fortaleza; analisar os elementos estruturais dos programas (objetivos, conteúdos, metodologias, instrumentos e público-alvo), situando-os no contexto da política de valorização dos profissionais da educação;. A natureza da pesquisa é qualitativa, fundamentada nas concepções da avaliação em profundidade. Inicialmente, foi realizada a análise dos documentos oficiais, tanto na esfera federal, quanto na esfera municipal, que efetivam e regulamentam a valorização dos profissionais da Educação. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com perguntas abertas para os atores envolvidos na pesquisa, sendo eles: gestor da SME,

coordenadores e técnicos dos setores envolvidos no acompanhamento dos programas, instituição contratada para realização dos programas, formadores e 3 participantes de cada programa. Realizou-se a análise com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo. O estudo buscou compreender a promoção da saúde emocional como estratégia de valorização dos profissionais da educação da rede pública de ensino do município de Fortaleza e de que forma a psicomotricidade relacional pode contribuir para a saúde emocional desses profissionais.

Nesta pesquisa, adotaram-se como categorias teóricas centrais: a Psicomotricidade Relacional, compreendida como uma abordagem que integra corpo, emoção e vínculo para promover o desenvolvimento humano em contextos educativos; a valorização dos trabalhadores da Educação que envolve o reconhecimento social, simbólico e material da docência; e o trabalho docente e subjetividade, que permite compreender as vivências emocionais, os sofrimentos e os sentidos construídos pelos(as) profissionais da educação diante das condições e contradições do exercício docente na escola pública, buscando métodos de promoção da saúde no trabalho e, também, o reconhecimento da escola como espaço de cuidado da saúde integral desses(as) profissionais.

Articuladas a essas categorias, incluem-se a prevenção do adoecimento mental, enquanto dimensão essencial nas políticas de atenção à saúde do trabalhador, e a formação continuada como política pública estratégica para o desenvolvimento integral desses trabalhadores. Essas categorias possibilitam uma análise crítica e sensível dos efeitos das práticas formativas em saúde emocional no contexto da rede municipal de ensino de Fortaleza.

O presente trabalho está estruturado de forma a possibilitar uma compreensão ampla e aprofundada acerca dos caminhos para a valorização profissional na educação, com destaque para as políticas públicas, a saúde mental e a psicomotricidade relacional.

Na introdução, apresentam-se o tema e a relevância da discussão, por meio de uma escrita etnográfica que associa a história de vida da pesquisadora ao objeto de estudo. Em seguida, no segundo capítulo, são exploradas as múltiplas dimensões da valorização profissional na educação, iniciando com uma análise do papel do Estado e o histórico das políticas sociais (2.1), passando pelas perspectivas legislativas e educacionais no Brasil e em Fortaleza (2.2), até os desafios enfrentados pelos docentes em relação à saúde e bem-estar (2.3. Esse

último tópico desdobra-se em três subitens que abordam: a relação entre formação docente e saúde mental (2.3.1); os impactos das políticas de saúde no trabalho educacional (2.3.2); e reflexões sobre o adoecimento e a construção do bem-estar na prática pedagógica (2.3.3). Os capítulos contemplam: a discussão sociológica do corpo no contexto educacional (2.4) e apresentação da psicomotricidade relacional como estratégia de promoção da saúde emocional (2.5).

O capítulo três trata da metodologia de avaliação da política, abordando o debate epistêmico e político das avaliações em profundidade (3.1), o delineamento da pesquisa (3.2), bem como, o campo de estudo e os sujeitos envolvidos (3.3). Por fim, são apresentadas as referências utilizadas, seguidas dos anexos: o cronograma das atividades (Anexo 1) e o roteiro para entrevistas (Anexo 2), os quais dão suporte à investigação proposta.

2 CAMINHOS DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS, SAÚDE MENTAL E PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL EM PERSPECTIVA

A valorização dos profissionais da educação é reconhecida como eixo central das políticas públicas educacionais contemporâneas e condição essencial para a melhoria da qualidade da educação. No Brasil, esse compromisso é reafirmado por diretrizes como o Plano Nacional de Educação (PNE) e seus desdobramentos nos planos estaduais e municipais, que contemplam aspectos relacionados à formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde do trabalhador da educação.

Nesse sentido, o presente estudo fundamenta-se em categorias teóricas inter-relacionadas: a Psicomotricidade Relacional, compreendida como uma abordagem que integra corpo, emoção e vínculo nos contextos educativos; a valorização dos trabalhadores da educação, que envolve o reconhecimento social, simbólico e material da docência; e o trabalho docente e subjetividade, que permite compreender as vivências emocionais e os sentidos construídos pelos(as) profissionais diante das condições do exercício docente na escola pública. Articulam-se a essas categorias o trabalho docente e a subjetividade e a prevenção do adoecimento mental, entendidas como dimensões estratégicas para a promoção da saúde integral e do desenvolvimento profissional docente. A seguir, é apresentado um quadro-síntese que organiza essas categorias, seus principais autores, os conceitos-chave envolvidos e sua relação com os objetivos e a abordagem da presente pesquisa.

Quadro 1 – Síntese de organização das categorias teóricas

(Continua)

1. Psicomotricidade Relacional	
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da abordagem utilizada. - Integração entre corpo, emoção e relação. - Prática educativa e terapêutica preventiva. - Prevenção do adoecimento mental. 	<p>Autores principais:</p> <p>Lapierre, Aucouturier, Vieira, Batista e Gusi</p> <p>Dejours (sofrimento no trabalho), Codo (saúde mental de professores), e com marcos legais como a Política Nacional de Saúde Mental</p>

2. Valorização dos trabalhadores da Educação	
<p>Quadro 1 – Síntese de organização das categorias teóricas (Conclusão)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização profissional, formação docente e ao papel do Estado na garantia de políticas públicas formativas. - Direitos trabalhistas, políticas educacionais e o reconhecimento social e simbólico da profissão docente. - Contexto histórico-social das lutas por melhores condições de trabalho, salário e formação. 	<p>Autores principais: Dermeval Saviani, Behring e Boschetti, Shiroma, Campos e Garcia, Nóvoa, Gatti, Tardif, Vianna, entre outros.</p>
3. Trabalho docente e subjetividade	
<ul style="list-style-type: none"> - Experiência emocional e subjetiva dos profissionais da educação, especialmente frente às tensões do cotidiano escolar. - Condições de trabalho na educação e os impactos na saúde física e mental dos professores. 	<p>Autores principais: Cláudia Fernandes & Ângela Antunes, Le Breton e outros. Sustentada teoricamente pelas discussões do campo da Saúde do Trabalhador, Psicologia do Trabalho, e da Saúde Coletiva.</p>
4. Prevenção do adoecimento mental	

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 O Estado e o histórico das políticas sociais

Inspirada na ideia de Mariátegui (2004, p. 72) de que “[...] a política é a vida; é por meio dela que se trama a história da humanidade”, esta pesquisa esteve orientada pelo reconhecimento da política social como campo de disputas, profundamente vinculado à dinâmica histórica do capitalismo. As políticas sociais não surgem em um momento específico, mas constituem-se progressivamente a partir da consolidação da ordem capitalista, da Revolução Industrial, da luta de classes e da intervenção do Estado. Como argumentam Behring e Boschetti (2016), inicialmente, essas políticas assumem um caráter de controle social, voltadas à manutenção da ordem e não necessariamente à promoção do bem-estar coletivo.

Compreender as políticas sociais implica analisá-las como produtos das interações entre o Estado e a sociedade civil, que ocorrem de forma conflituosa e marcadas por interesses antagônicos. Essa perspectiva crítica remete à análise do Estado capitalista como mediador das contradições sociais, cuja função é, ao

mesmo tempo, assegurar a reprodução do capital e administrar os efeitos sociais da desigualdade (Iamamoto, 2007; Netto, 2011). Mishra (1995 *apud* Behring; Boschetti, 2016), também ressalta que o debate sobre os limites e as potencialidades das políticas sociais nas sociedades capitalistas ganhou força a partir dos anos 1970, evidenciando a relação entre acumulação capitalista e proteção social.

Na Europa, a institucionalização das políticas sociais ocorreu de forma mais sistemática a partir do final do século XIX, como forma de resposta às pressões da classe trabalhadora e às tensões sociais do processo de industrialização. No Brasil, entretanto, a consolidação do capitalismo foi tardia e marcada por especificidades históricas, como o colonialismo e a escravidão, que deixaram marcas profundas nas estruturas sociais, especialmente no mundo do trabalho (Prado Júnior, 1994). A conquista de direitos sociais foi fruto direto da organização da classe trabalhadora, que, por meio de greves e movimentos reivindicatórios, forçou a inclusão de proteções trabalhistas na legislação brasileira (Antunes, 2009).

A crise de 1929 representou um marco decisivo para a reformulação do papel do Estado, revelando os limites do liberalismo econômico. A proposta de Keynes, à época presidente do Banco Central da Inglaterra, indicava a necessidade de intervenção estatal na economia, com vistas à promoção de emprego e renda, por meio de investimentos públicos e ampliação dos serviços sociais (Keynes, 1996). Nesse contexto, após a Segunda Guerra Mundial, consolidou-se o modelo do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), que institucionalizou políticas públicas em áreas como saúde, educação e seguridade social (Behring; Boschetti, 2016).

No Brasil, o impacto dessas transformações internacionais foi perceptível durante o governo de Getúlio Vargas, especialmente com a criação das primeiras legislações trabalhistas e da estrutura previdenciária. Esse período foi marcado por um processo de modernização conservadora, em que o Estado assumiu um papel central na mediação entre capital e trabalho. Nas décadas seguintes, especialmente durante o regime militar, as políticas sociais sofreram mudanças estruturais, como a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), ao mesmo tempo em que se abria espaço para a ampliação do setor privado nas áreas da saúde e educação (Behring; Boschetti, 2016).

A partir da década de 1970, com a crise do modelo fordista e a ascensão do neoliberalismo, houve uma inflexão nas políticas sociais. O novo paradigma defendia a retração do Estado e a centralidade do mercado, propondo a contenção

de gastos públicos, a flexibilização dos direitos sociais e a terceirização dos serviços (Harvey, 2008). No Brasil, essas transformações ocorreram em paralelo à ditadura militar, que, embora tenha mantido a expansão dos serviços públicos de forma centralizada, já iniciava o processo de dualização do acesso às políticas sociais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), fruto da mobilização de movimentos sociais e sindicais durante a redemocratização, registrou-se um avanço importante na institucionalização dos direitos sociais, especialmente com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Contudo, o processo de reforma e contra-reforma que se seguiu, impulsionado por acordos com organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), comprometeu os investimentos em políticas sociais em prol do ajuste fiscal (Boschetti; Salvador, 2012).

Além disso, o modelo tributário brasileiro aprofunda as desigualdades: a carga tributária recai majoritariamente sobre os assalariados, enquanto grandes empresários contribuem proporcionalmente menos (Lima, 2016). Na transição para o século XXI, o discurso da solidariedade e do terceiro setor ganha força com a transferência de responsabilidades sociais do Estado para organizações sem fins lucrativos (Silva, 2011).

Na contemporaneidade, Borges (2020) argumenta que o Estado opera em um equilíbrio instável, tensionado por interesses de classe, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço público de regulação. No campo da educação, esse cenário reflete-se na formulação das políticas públicas educacionais, que devem ser analisadas em suas dimensões estruturais e simbólicas. A valorização dos profissionais da educação, portanto, ultrapassa a questão salarial e envolve o reconhecimento do trabalho docente, o bem-estar subjetivo e as condições institucionais de trabalho (Arroyo, 2008; Borges, 2020).

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025) avança ao reconhecer, em sua Meta 3.10 e Estratégia 3.10.4, a promoção da saúde física e emocional dos professores como parte integrante da valorização profissional. Essa ampliação do conceito de valorização representa um passo importante na articulação entre as políticas de saúde e educação, respondendo aos desafios contemporâneos vivenciados por trabalhadores da educação.

2.2 Perspectivas históricas da Valorização Docente na Legislação e nas Políticas Educacionais Brasileiras e do município de Fortaleza

Discutir a valorização dos profissionais da educação exige a análise da complexidade dos fatores que influenciam o trabalho docente, tais como os aspectos pedagógicos, éticos, culturais, históricos e sociais. Nesse sentido, o trabalho do professor é atravessado por contradições que se intensificam no contexto do capitalismo contemporâneo. Para Antunes (2009), a precarização do trabalho docente reflete a lógica da valorização do capital, em que o trabalho vivo é constantemente subordinado à racionalidade produtivista e à lógica do mercado. De modo semelhante, Behring e Boschetti (2016) destacam que o trabalho, embora seja fonte de valor, é continuamente reduzido em sua expressão social e material, à medida que se intensificam as formas de exploração.

Esse cenário contribui para o adoecimento físico e emocional dos educadores, enquanto o discurso neoliberal atribui a eles a responsabilidade de solucionar, por meio da educação, as mazelas da sociedade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). Tal discurso fomenta sentimentos de impotência, desmotivação e cansaço extremo. Ao mesmo tempo, verifica-se um esforço recente das políticas públicas brasileiras em contemplar — ao menos no discurso — a valorização docente como dimensão estratégica para a melhoria da qualidade da educação (Saviani, 2008).

É importante lembrar que as políticas sociais brasileiras, majoritariamente organizadas em moldes setoriais, expressam as múltiplas facetas da “questão social”, como destaca Iamamoto (2007). Essas políticas são conformadas pelas relações estruturais de exploração do capital sobre o trabalho e, por isso, incorporam contradições que afetam diretamente a consolidação de direitos. Com base nisso, esta seção tem como objetivo explorar a trajetória da legislação educacional no Brasil, com ênfase no período posterior à década de 1980, para compreender como o contexto histórico influenciou a construção das políticas educacionais no município de Fortaleza, particularmente no que se refere à valorização dos professores. Como argumenta Prates (2012, p. 117), “[...] sujeitos, realidades e fenômenos são constituídos por elementos temporais, cuja identificação

e reconhecimento são essenciais para que possamos explicar as suas transformações em diferentes estágios, que manifestam qualidades distintas”.

A abordagem histórica da educação brasileira, com foco na valorização do magistério, será fundamentada nos estudos de Saviani (2008) e dos autores Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), além de documentos legais e institucionais que compõem o marco normativo da política educacional brasileira.

No período colonial, a educação promovida pelos jesuítas foi ajustada às necessidades do processo colonizador, articulando a catequese à imposição cultural e à exploração da terra. Essa herança se perpetua em discursos contemporâneos que atribuem ao magistério um caráter vocacional. Aranha (2010) critica essa perspectiva ao discutir a noção de educação como “sacerdócio”, uma ideia que justifica a precarização das condições de trabalho docente com base na suposta “grandeza espiritual” da missão de educar, desvinculando-a da exigência por remuneração justa.

Avançando para o período da Primeira República, destaca-se a Constituição de 1891, que instituiu o sistema presidencialista e descentralizou o poder, conferindo maior autonomia aos estados. Esse período foi também marcado pelo coronelismo e por revoltas populares como a Guerra de Canudos (1896–1897), além de greves operárias por melhores condições de trabalho. Esses eventos revelam uma sociedade em disputa, na qual os direitos sociais ainda eram inexistentes ou extremamente restritos e refletem as desigualdades que se projetariam no campo educacional por décadas.

Dardot e Laval (2016) afirmam que, desde meados do século XIX, o liberalismo é atravessado por fraturas internas que se aprofundaram ao longo do tempo, especialmente no período que antecede a Primeira Guerra Mundial e durante o entreguerras. Segundo os autores, essa tensão permanente opõe, de um lado, um liberalismo de matriz reformista, comprometido com o ideal de bem comum e com a construção de mecanismos coletivos de proteção social, e, de outro, um liberalismo que absolutiza a liberdade individual e a lógica do mercado, dissociando o sujeito de responsabilidades coletivas (Dardot; Laval, 2016).

No campo das políticas educacionais, essa disputa se expressa de forma particularmente aguda. De um lado, observa-se a defesa de políticas que reconhecem a educação como direito social, demandando investimento público, ações estruturais e dispositivos institucionais de cuidado, formação e proteção aos

profissionais da educação. De outro, ganham força perspectivas que deslocam para o indivíduo — professor ou gestor — a responsabilidade pelos resultados educacionais, pelo sucesso ou fracasso escolar e, inclusive, pela gestão de seu próprio bem-estar, reforçando discursos de responsabilização individual, desempenho e meritocracia. Assim, a política educacional torna-se um espaço privilegiado de materialização dessa tensão entre proteção social e individualização dos riscos, revelando como o embate entre liberalismo social e liberalismo individualista atravessa a organização do trabalho docente e as estratégias de enfrentamento do adoecimento no contexto escolar.

A partir de meados do século XIX, essa divergência se intensifica, especialmente em um contexto marcado pelo avanço do capitalismo industrial, pelas lutas sociais e pelo surgimento das primeiras legislações trabalhistas e sociais.

O início da industrialização no Brasil, ainda que limitado e concentrado, foi impulsionado pelos lucros oriundos da exportação do café e pelas mudanças econômicas provocadas pela Primeira Guerra Mundial (1914–1918), que dificultaram a importação de produtos manufaturados, incentivando a produção interna (Fausto, 2006). Esse cenário estimulou a formação de um setor industrial nascente, sobretudo em centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, que também passaram a receber um expressivo contingente de imigrantes europeus, os quais começaram a compor a força de trabalho disponível nas cidades. Nesse contexto, tornaram-se mais visíveis as desigualdades sociais e os conflitos de classe que marcaram a transição do período imperial para a República (Prado Júnior, 1994).

A política educacional da Primeira República acompanhou essas transformações, passando por reformas que incorporaram novos eixos, como a educação moral e cívica, a valorização da educação física e o papel da mulher como formadora das novas gerações (Saviani, 2008). Essa concepção reforça estereótipos de gênero que perduram até hoje, ao associar à docência, sobretudo nas séries iniciais, ao universo feminino. A feminização do magistério, conforme apontam autores como Louro (1997) e Vianna (2013), é um dos elementos que contribuem para a desvalorização social e econômica da profissão, marcada por baixos salários e escassa valorização simbólica, fenômeno profundamente enraizado na estrutura patriarcal da sociedade brasileira.

A Constituição de 1934 representou um avanço ao prever, pela primeira vez, a elaboração de um plano nacional de educação, a ser desenvolvido pelo

Conselho Nacional de Educação. No entanto, tal proposta não se concretizou na prática, evidenciando os limites estruturais e políticos da época (Saviani, 2008). Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 4.024/1961, foi um marco no ordenamento jurídico-educacional brasileiro. Apesar de sua importância normativa, a LDBN de 1961 dedicava atenção reduzida aos profissionais do magistério, limitando-se a tratar da formação docente conforme as diferentes modalidades de ensino, sem abordar de forma mais ampla aspectos como condições de trabalho, carreira ou valorização profissional (Saviani, 2008).

Com a Era Vargas (1930–1945), houve uma inflexão significativa na história das políticas sociais brasileiras, incluindo avanços no campo educacional. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, representou um marco na institucionalização de direitos trabalhistas. Conforme analisa Gomes (2015), a Consolidação das Leis do Trabalho, embora representasse um marco na institucionalização de direitos trabalhistas no Brasil, foi concebida dentro de uma lógica de concessões estatais. Esse arranjo reforçou o caráter tutelar do Estado varguista e consolidou mecanismos de controle social sobre a classe trabalhadora. A educação, nesse contexto, era vista como um instrumento de formação da força de trabalho, voltada à racionalização e disciplina produtiva.

Durante o regime militar (1964-1985), as reformas educacionais foram orientadas por uma concepção instrumental de educação, voltada para a formação de “capital humano” — ideia vinculada à lógica da produtividade e ao atendimento das demandas do mercado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). Nesse modelo, tanto o educador quanto o educando deveriam ser moldados para garantir eficiência e retorno econômico, em um processo que, ao mesmo tempo, negligenciava investimentos estruturais no setor. De fato, não havia, até então, a definição de um percentual mínimo constitucionalmente vinculado ao financiamento da educação.

A repressão política impôs severas limitações à liberdade de expressão e à organização docente. O Decreto-Lei nº 477, de 1969, simbolizou esse cerceamento, ao punir com expulsão e afastamento professores, estudantes e funcionários engajados em atividades consideradas subversivas (Saviani, 2008). Apesar desse contexto de autoritarismo, houve iniciativas como a Lei nº 5.540/1968, voltada à estruturação do ensino superior, que dedicou atenção ao corpo docente no que se refere à carreira universitária, embora de forma restrita.

A política educacional nesse período refletia os interesses do projeto desenvolvimentista autoritário. A expansão industrial e o crescimento econômico – conhecido como “milagre econômico” – foram financiados por empréstimos internacionais, que resultaram, posteriormente, em uma crise de endividamento externo e no aprofundamento das desigualdades sociais (Fausto, 2006; Prado Júnior, 1994). A intervenção estatal se manifestava também no controle dos sindicatos e movimentos sociais, com o objetivo de neutralizar reivindicações e reforçar a centralização do poder (Oliveira; Santos, 2020). O Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), criado com a finalidade de integrar economicamente o país, foi um exemplo de ação planejada de alto custo, cujos benefícios não alcançaram as camadas populares.

A Lei nº 4.024/1961, ainda que pioneira no estabelecimento de diretrizes gerais para a educação nacional, não enfrentava de forma consistente as questões estruturais relacionadas à valorização do magistério, isso refletia uma ausência de políticas voltadas ao reconhecimento e ao fortalecimento da carreira docente. Apenas a partir da década de 1970, com o contexto da redemocratização e do fortalecimento dos movimentos sociais, surgiram debates mais sistemáticos sobre a profissionalização e a valorização dos professores, articulados principalmente por sindicatos e associações da categoria (Saviani, 2008; Vianna, 2013).

A década de 1980 foi marcada por profundas transformações. O processo de redemocratização, a partir da crise do regime militar, culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou direitos civis, sociais e políticos amplos, incluindo o direito à educação como um dever do Estado (Brasil, 1988). Paralelamente, o país enfrentava uma grave crise econômica, caracterizada pela estagnação, pela hiperinflação e pelo aumento do desemprego (Lessa, 2000).

Nesse contexto, movimentos sociais — como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) — ganharam força, reivindicando políticas públicas mais inclusivas e denunciando a concentração fundiária e a exclusão social (Fernandes, 2000). Na área educacional, os desafios eram imensos: altos índices de analfabetismo, evasão escolar, desigualdade de acesso e permanência, sobretudo entre crianças e jovens das camadas populares.

Com o fim do regime militar em 1985, teve início o período conhecido como Nova República, sob a presidência de José Sarney. Nesse contexto, buscou-se ampliar a participação dos entes federativos na gestão da educação, com

a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em 1986. A proposta visava contribuir para a descentralização das políticas educacionais e a constituição de conselhos municipais de educação, promovendo ações voltadas à valorização do magistério (Azevedo, 2001). No entanto, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), tal descentralização era, em grande medida, limitada, pois permanecia condicionada à tutela e ao controle do governo federal.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na garantia do direito à educação, ao afirmar sua universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, além de estabelecer a valorização dos profissionais da educação como princípio fundamental (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na luta por direitos sociais no Brasil, ao reconhecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado, consagrando a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios do ensino público (Brasil, 1988, art. 206, V). Esta valorização deveria se dar por meio de planos de carreira, ingresso por concurso público e piso salarial profissional nacional, sinalizando um compromisso do Estado com a melhoria das condições de trabalho docente. Entretanto, o cenário das políticas educacionais reflete o sistema de acumulação capitalista, que sobrecarrega, precariza e aliena cada vez mais os professore(a)s (Borges, 2020).

Ainda assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi alvo de críticas por não incorporar plenamente as demandas históricas da categoria docente, especialmente no que diz respeito à carreira, à formação continuada e às condições efetivas de trabalho (Saviani, 2008; Silva, 2009).

No contexto de consolidação do projeto neoliberal, o governo promoveu uma ressignificação do marco legal das políticas educacionais, redefinindo conceitos historicamente associados ao direito à educação. Nesse movimento, a formação de professores passou a ser compreendida sob a lógica da profissionalização voltada à eficiência; a participação da sociedade civil foi deslocada para parcerias com o setor empresarial e organizações não governamentais; a descentralização assumiu o caráter de transferência de responsabilidades do Estado; e a autonomia foi reduzida à capacidade de captação de recursos. Do mesmo modo, princípios como igualdade e cidadania foram reinterpretados, sendo a primeira associada à equidade gerencial

e a segunda vinculada à produtividade. Nesse rearranjo discursivo e político, a educação deixa de ser tratada como direito social e passa a operar segundo parâmetros mercadológicos, nos quais se destaca “a transformação da melhoria da qualidade como adequação ao mercado” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 44), convertendo o estudante em consumidor dos serviços educacionais.

A LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, consolidou os avanços constitucionais ao reafirmar, em diversos dispositivos, a necessidade de formação adequada dos professores em nível superior e a criação de políticas de valorização profissional, como forma de garantir qualidade ao ensino e dignidade à carreira docente (Brasil, 1996). Entretanto, os desafios de implementação sempre se colocaram como obstáculos à efetivação desses direitos, resultando em uma valorização parcial, desigual e frequentemente negligenciada (Duarte; Oliveira, 2014).

De acordo com o Plano Decenal de Educação para Todos 1993–2003 (Brasil, 1993), apenas um terço das crianças entre quatro e seis anos frequentava instituições educacionais com qualidade adequada. A desigualdade de acesso era evidente: somente 18% das crianças de famílias de baixa renda estavam matriculadas, enquanto nas classes mais abastadas essa taxa ultrapassava 60%. Além disso, cerca de 3,5 milhões de crianças entre sete e 14 anos estavam fora da escola, e a taxa de conclusão das séries iniciais era baixa. A alta repetência escolar contribuía para a manutenção de uma população com escolaridade insuficiente e baixa inserção no mercado de trabalho. Estimava-se, ainda, que 17,5 milhões de brasileiros com mais de 15 anos eram analfabetos — sendo que a maioria estava em idade economicamente ativa (Brasil, 1993).

Esses dados evidenciam os limites do modelo econômico e político adotado nas décadas anteriores, bem como os desafios que se impuseram à reconstrução democrática e à garantia de direitos sociais básicos, entre eles a valorização do magistério e a efetivação de uma educação pública de qualidade.

A qualidade da educação pública brasileira tem sido historicamente comprometida por múltiplos fatores, entre eles a insuficiente formação docente, especialmente nas regiões mais empobrecidas do país. A escassez de professores qualificados nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza é um problema recorrente, mesmo diante da ampla oferta de vagas em cursos de licenciatura nessas áreas (Nóvoa, 2022; Gatti, 2018). Soma-se a isso a precarização das condições de trabalho, a baixa valorização salarial e os constantes conflitos trabalhistas, que

afetam diretamente o engajamento dos profissionais da educação e a qualidade do ensino ofertado (Duarte; Pola, 2009).

A década de 1990 constituiu-se como um marco importante para a política educacional brasileira, influenciada por transformações no cenário internacional e nacional. No início desse período, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que orientou a formulação de novas diretrizes educacionais. Entre elas destacam-se: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996.

Essa conferência teve como co-patrocinador o Banco Mundial, instituição que passou a exercer forte influência sobre as políticas educacionais nos países periféricos, seguindo uma lógica de contenção da pobreza. Sob esse enfoque, o discurso de que a educação básica pode promover a redução da pobreza, a melhoria das condições de saúde e a inclusão social e econômica passou a fundamentar diversas propostas. No entanto, conforme destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), tal atuação estava diretamente articulada a interesses econômicos: o Banco Mundial captava recursos na economia estadunidense e, à época, obtinha um retorno de três dólares para cada dólar emprestado, isso tornava altamente lucrativa a venda e o financiamento de projetos educacionais em países que atendessem às suas exigências, que, no campo educacional, eram:

atenção nos resultados, sistema de avaliação de aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação ao custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 62).

Nota-se que tais exigências sintetizam as principais diretrizes das reformas educacionais influenciadas pelo ideário neoliberal, evidenciando a transposição de valores econômicos para o campo educacional e uma perspectiva funcionalista da educação, na qual a escola é vista como instrumento para capacitar a força de trabalho e atender às exigências do mercado.

Em 1992, o Fórum Capital-Trabalho, realizado em São Paulo com a participação de empresários, sindicatos, representantes do governo, universidades e centros de pesquisa, aprovou a “Carta Educação”. O documento enfatizava a

necessidade de valorização docente como meio para melhorar a qualidade do ensino, embora centrasse a responsabilidade sobre os professores, sem abordar com profundidade a necessidade de ampliação dos investimentos públicos na área (Carta da Educação, 1992).

Em 1995, durante o Seminário Internacional “Professores: formação e profissão”, organizado pelo MEC com apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da Fundação Carlos Chagas, a então secretária de Política Educacional, Eunice Durham (1993 *apud* Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002) declarou:

existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração na carreira do magistério, a má qualidade na formação inicial do mestre e a degradação da qualidade do ensino seriam componentes de um reforço mútuo.[...]qualquer política que esteja restrita a um ou outro aspecto está fadada a o fracasso (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 70)

Durham (1993 *apud* Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002) defendeu uma concepção de formação docente alinhada às demandas contemporâneas, propondo o fortalecimento da profissão por meio de políticas de capacitação e avaliação (Arroyo, 2008).

Em 1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo de redistribuir recursos para garantir a equidade no financiamento da educação fundamental pública. A alocação dos recursos priorizava 60% a 70% para a remuneração dos profissionais do magistério, enquanto o restante era destinado à manutenção administrativa, aquisição de materiais didáticos e investimentos em infraestrutura escolar (Oliveira; Santos, 2020). Essa lógica foi mantida com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, que ampliou a abrangência para toda a educação básica.

As políticas educacionais desse período foram fortemente influenciadas pelas diretrizes de organismos internacionais, entre eles a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que recomendavam reformas alinhadas à reestruturação produtiva e às exigências do mercado global. Tais orientações

reforçavam a centralidade de competências específicas, voltadas à empregabilidade e à eficiência econômica (Gentili, 1996).

Ainda na década de 1990, destaca-se o papel da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na formulação de políticas educacionais globais. Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, publicou o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. O documento enfatizava os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — e atribuía aos professores a responsabilidade central pela qualidade da educação, ressaltando a necessidade de valorização profissional, com melhores salários, formação contínua e condições adequadas de trabalho (Delors *et al.*, 1998).

Outro marco importante foi o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que delineou estratégias para o fortalecimento dos sistemas educacionais da região. O projeto destacava a importância da institucionalização das instâncias gestoras — como o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais — e da profissionalização docente, mediante formação inicial e continuada, além da produção de materiais pedagógicos contextualizados (Cruz; Martineli, 2024).

Ao final do século XX, diversos fóruns internacionais sobre educação passaram a influenciar significativamente as reformas educacionais nos países da América Latina, inclusive no Brasil. Nessa conjuntura, o conceito de “competências” ganha centralidade, ele remete a atributos subjetivos como criatividade, tomada de decisão, adaptabilidade e agilidade de raciocínio – elementos considerados essenciais à empregabilidade no contexto do neoliberalismo (Perrenoud, 1999; Tardif, 2002). Tais exigências, incorporadas pelas políticas públicas educacionais, impõem aos professores a responsabilidade de solucionar o descompasso entre sua vida pessoal e as demandas do trabalho docente, acentuando os conflitos que a sociedade contemporânea projeta sobre a categoria (Nóvoa, 1999; Freitag, 1986).

A avaliação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003) evidenciou resultados limitados, especialmente quando analisados à luz das exigências da inserção do Brasil na economia global. Nesse contexto, o Banco Mundial passou a influenciar de forma decisiva a política educacional brasileira, defendendo medidas alinhadas à racionalidade neoliberal, como o aumento da

relação aluno-professor e a otimização de recursos, desconsiderando as condições reais de trabalho e a precariedade da formação docente à época. Essas recomendações expressam uma lógica de responsabilização individual e eficiência sistêmica, típica das reformas orientadas pelo mercado, mesmo diante do fato de que grande parte dos professores não possuía sequer a escolarização básica completa. A pressão por resultados e adequação aos padrões internacionais contribuiu para a implementação de programas emergenciais de formação e para mudanças normativas, como a alteração da LDBN, que passou a exigir formação superior para o magistério da educação básica, marcando uma intervenção estatal intensa, porém orientada por parâmetros externos (Brasil, 1999; World Bank, 1995).

A elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) foi retomada nos anos 2000, após décadas de propostas não implementadas desde os anos 1930 (Saviani, 2008). O PNE 2001-2011 diagnosticou um cenário desanimador para o magistério: baixos salários, precárias condições de trabalho e abandono da profissão (Brasil, 2001a). A avaliação do FUNDEF indicou exclusões significativas, entre elas a dos docentes da educação infantil, da EJA e do ensino médio, o que demandou propostas de redistribuição dos 10% mínimos da verba de manutenção e desenvolvimento do ensino para os entes federativos de acordo com sua competência (Brasil, 2001a).

Diferentemente do Plano Decenal anterior, o PNE 2001-2011 trouxe a valorização do magistério como um dos eixos centrais, com influência direta do Relatório Delors (Delors *et al.*, 1998). O PNE tratou da formação inicial articulada à cidadania e ao desenvolvimento profissional, da formação continuada com enfoque crítico e humanista, da organização da jornada em um único local de trabalho e da necessidade de remuneração justa (Brasil, 2001a). Contudo, a expressão “salário condigno”, utilizada no documento, revela ambiguidade: ao mesmo tempo em que remete à ideia de justiça, também expressa uma adequação aos limites impostos pelas diretrizes neoliberais (Behring; Boschetti, 2016).

No balanço publicado na revista *Moço* (2010), destaca-se que a maior parte das metas do PNE não foi cumprida. Francisco das Chagas Fernandes, então secretário-executivo do MEC, atribuiu os insucessos à falta de comprometimento dos entes federados com o plano, ressaltando a ausência de legislação local e de mecanismos de responsabilização (Moço, 2010). Essa crítica dialoga com Luiz

Carlos Costa (1996), ao apontar que a descentralização transferiu competências sem assegurar os meios necessários para sua execução eficaz.

Outro entrave foi o veto presidencial ao investimento de 7% do PIB na educação, conforme originalmente proposto. Para Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação, “[...] sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais” (Moço, 2010, p.1). A ausência de orçamento consolidado compromete a efetivação das políticas, demonstrando que a previsão legal, isoladamente, não garante a transformação da realidade.

Um dos principais temas do PNE – a valorização do magistério – teve como marco a aprovação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional, em vigor desde 2009, com valor inicial de R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas semanais (Brasil, 2008). Borges (2020) evidencia que, apesar de ser uma lei federal, muitos estados e municípios têm se recusado a cumprir o piso, elaborando legislações específicas, ainda que com resistência e lentidão na implementação. Em Fortaleza, o primeiro Plano Municipal de Educação - PME (Lei nº 9.441/2008), formulado na gestão da prefeita Luizianne Lins, foi orientado pelos princípios da inclusão social e da qualidade da educação. Esse plano reflete a criação da Secretaria Municipal de Educação (Lei Complementar nº 39/2007), que separou as funções da assistência social e da educação, visando maior autonomia na gestão das políticas (Fortaleza, 2009).

A elaboração do PME foi influenciada também pela Carta das Cidades Educadoras, que defende o papel ativo dos governos locais no desenvolvimento das potencialidades educativas das cidades (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2020), e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094/2007), que orienta os municípios a instituírem programas próprios de formação continuada, planos de carreira e mecanismos de valorização profissional, inclusive por meio da atuação pedagógica qualificada e do acompanhamento docente por coordenadores (Fortaleza, 2009). Com base nos seus documentos inspiradores, o primeiro PME de Fortaleza apresenta no seu VII princípio a:

Valorização do profissional da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos, assegurado o regime único para todas as instituições mantidas pelo município (Fortaleza, 2009, p. 7).

Essa citação concentra princípios que devem orientar a política educacional pública comprometida com a justiça social e a qualidade da educação. No entanto, sua efetivação depende não apenas da previsão legal, mas da vontade política, da mobilização social e da capacidade de gestão pública, especialmente no que diz respeito à destinação adequada de recursos financeiros para o cumprimento dessas metas.

O diagnóstico apresentado pelo PME de Fortaleza (Lei nº 9.441/2008) evidencia que, segundo dados do Censo Escolar de 2006, mais de 70% dos professores da rede pública municipal possuíam formação em nível superior. No entanto, o documento também reconhece que as condições de trabalho exercem um papel central na prática docente e na qualidade do ensino, destacando a existência de fatores estruturais e organizacionais que comprometem a saúde física e mental dos educadores. O Sistema Municipal de Ensino, à época, apresentava condições laborais desfavoráveis, que resultavam em quadros recorrentes de absenteísmo, licenças médicas e readaptação funcional, demandando atenção urgente por parte do poder público (Fortaleza, 2009, p. 38).

Esse cenário corrobora análises como a de Borges (2020), que identifica na precarização das condições de trabalho docente um dos principais entraves à valorização efetiva do magistério. De forma semelhante, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes estão diretamente relacionados à experiência vivida na escola e às condições concretas de exercício da profissão, o que implica considerar a saúde e o bem-estar dos professores como dimensões estruturantes da qualidade educacional.

Diante desse quadro, o primeiro PME de Fortaleza estabeleceu como objetivo a concepção, implantação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação. Para isso, propôs um conjunto de metas e ações com foco em aspectos fundamentais, como a melhoria da infraestrutura, condições de trabalho, formação inicial e continuada, além da reestruturação do plano de cargos e carreiras. Um diferencial importante do documento é o reconhecimento da dimensão humana e subjetiva do trabalho docente, em sua meta 16 orienta:

Introduzir, progressivamente, programas dirigidos à saúde e prevenção de distúrbios laborais que afetam a voz, a postura corporal, como também o equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação. Concomitantemente,

oferecer programas que abordem os relacionamentos humanos aos quais estão expostos os profissionais em seu cotidiano, e que se voltem para a reeducação do uso correto da voz e do corpo (Fortaleza, 2009, p. 39).

Ao incorporar como meta a atenção à qualidade de vida dos profissionais da educação — apresenta-se uma perspectiva que dialoga com os estudos de Nóvoa (1999), que defende uma abordagem integral da formação docente e inclui aspectos emocionais, éticos e de identidade profissional.

Portanto, o PME de Fortaleza (2009) se configura como uma tentativa de enfrentamento das adversidades históricas da carreira docente no Brasil, apontando para uma concepção mais ampla de valorização profissional, que transcende a formação técnica e salarial e passa a incluir o cuidado com o ser humano que ensina, suas condições de existência e seu reconhecimento social (Saviani, 2008).

Apesar de o Poder Executivo reconhecer a importância de investir na prevenção da saúde dos profissionais da educação como estratégia para melhorar a qualidade do ensino, reduzir o absenteísmo, os afastamentos e os processos de readaptação funcional — e, assim, diminuir custos na gestão pública — torna-se fundamental ressaltar que tais políticas devem ultrapassar a lógica meramente instrumental. Antes de serem profissionais, os educadores são sujeitos humanos e, como tais, demandam cuidado, dignidade e respeito em suas condições de trabalho e existência. Essa concepção remete à crítica histórica das relações de trabalho no capitalismo, que, conforme apontam Antunes (2009) e Castel (1998), frequentemente desconsideram a subjetividade e a integralidade do trabalhador em nome da produtividade.

No Brasil e no mundo, a trajetória da luta por direitos trabalhistas e pela valorização profissional tem sido marcada por avanços, mas também por resistências e retrocessos. Ainda persiste um cenário de desumanização nas práticas laborais, que precisa ser enfrentado por meio de políticas públicas comprometidas com a justiça social e com os princípios democráticos (Harvey, 2008).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, expressou preocupação central com a qualidade da formação dos profissionais da educação, destacando a necessidade de assegurar rigor acadêmico nos processos formativos. O documento final problematiza a expansão acelerada e pouco regulada dos cursos de formação docente, especialmente na modalidade a distância,

apontando que a ausência de acompanhamento pedagógico e o predomínio de interesses mercadológicos comprometem a qualidade da formação. Nesse sentido, a CONAE defende a priorização do ensino presencial como estratégia para garantir maior consistência acadêmica, interação pedagógica e efetiva profissionalização docente (Brasil, 2010).

Essa perspectiva converge com os estudos de Saviani (2009), que defende uma educação comprometida com a emancipação humana, e de Nóvoa (1999), do qual destaca que a valorização docente deve passar pela construção de políticas que considerem a formação, o trabalho e a vida dos educadores como dimensões interdependentes.

Outro ponto inovador é apontar os problemas enfrentados na profissão docente:

[...]o aumento da desvalorização e da insatisfação profissional dos/das professores/as. Concretamente, verifica-se a degradação da qualidade de vida, o que pode ser atestado pela alta rotatividade, pelo abandono da profissão, pelo absenteísmo, devido, em grande parte, a problemas de saúde. Portanto, faz-se necessário, a construção de política para os/as profissionais da educação de valorização da saúde (psicológica, física, intelectual), o desenvolvimento de projetos voltados à elevação da autoestima e à valorização humana (Brasil, 2010, p. 97).

O apontamento baseia-se na pesquisa da Universidade de Brasília (UNB), que revelou que 15,7% dos docentes apresentam Síndrome de Burnout, cujos sintomas iniciais incluem cansaço, esgotamento e falta de motivação.

Ao analisar os documentos subsequentes da política educacional brasileira, observa-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011–2021, embora tenha sido elaborado nesse período, só foi aprovado em 2014, passando a vigorar oficialmente como PNE 2014–2024 por meio da Lei nº 13.005/2014. O plano estabelece 20 metas, entre as quais se destaca a Meta 17, que trata da valorização dos e das profissionais do magistério das redes públicas da educação básica. Esta meta tem como objetivo equiparar o rendimento médio dos e das docentes ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE (Brasil, 2014). Para alcançar essa meta, o plano define quatro estratégias específicas.

Nessa mesma perspectiva, o município de Fortaleza elaborou um novo Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015–2025. Em comparação com o plano anterior, o novo documento apresenta avanços significativos. Um dos

aspectos destacados é o fato de Fortaleza ocupar a quarta posição entre as redes municipais com maior número de matrículas do Brasil, realidade distinta daquela registrada no contexto de 2008. Além disso, o PME 2015–2025 enfatiza as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (SME) como orientadoras da qualidade do ensino na rede pública municipal.

O Plano Municipal de Educação de Fortaleza reafirma a compreensão de que a função social da escola se concretiza a partir de práticas pedagógicas que favoreçam experiências educativas significativas, capazes de articular criatividade, participação e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, o documento orienta-se pela construção de um projeto educativo para o município que articule inclusão social, permanência e sucesso escolar, sustentado por uma concepção ampliada de qualidade educacional. Tal qualidade está diretamente associada à vivência efetiva da gestão democrática e ao reconhecimento do papel estratégico dos profissionais da educação, entendidos como sujeitos centrais do processo pedagógico e da garantia do direito de aprender.

No diagnóstico apresentado pelo PME 2015–2025, destaca-se o elevado nível de escolarização do corpo docente da rede municipal, evidenciado pelo expressivo percentual de professores com formação superior e pós-graduação, resultado de políticas públicas orientadas à ampliação do acesso à formação. A partir desse cenário, o Plano estrutura objetivos específicos voltados à valorização dos profissionais da educação, contemplando dimensões como progressão funcional, formação continuada em serviço, condições adequadas de trabalho, acompanhamento do desempenho profissional e avaliação sistemática das políticas de valorização, reafirmando o compromisso institucional com a permanência qualificada dos docentes na rede.

Ao longo do tempo, é possível perceber uma evolução nessas políticas, com o reconhecimento gradativo da relevância do magistério e a implementação de medidas que visam fortalecer a profissão. No entanto, permanecem desafios significativos. A implementação do Plano Nacional de Educação contribuiu para o fortalecimento das políticas voltadas à valorização dos(as) professores(as), estabelecendo metas claras relacionadas à formação, à qualificação e à remuneração da categoria.

Em Fortaleza, a valorização docente tem se consolidado como prioridade das políticas educacionais, em consonância com a crescente percepção da

importância dos(as) professores(as) para a qualidade da educação no município. Medidas como a implementação de planos de carreira, programas de formação continuada e políticas de incentivo têm sido adotadas com esse propósito.

Contudo, apesar dos avanços registrados no plano normativo, é essencial considerar a dimensão ontológica da realidade. Como destaca Lukács (2018), a estrutura dinâmica da realidade e os tipos de relações sociais dificilmente se ajustam a um sistema fechado. Isso significa que, embora as políticas estejam previstas no papel, a realização concreta dessa valorização ainda está aquém do esperado.

De forma semelhante, Saviani (2009) afirma que as reformas educacionais muitas vezes operam dentro da lógica do capital, priorizando a adaptação dos sistemas às exigências do mercado em detrimento da valorização real dos(as) trabalhadores(as) da educação. Para o autor, é preciso resgatar a centralidade da formação humana integral, rompendo com uma lógica meramente instrumental. Já Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam para o esvaziamento das políticas educacionais no contexto neoliberal, onde a descentralização e a responsabilização dos entes locais não vêm acompanhadas dos devidos recursos e suporte, gerando desigualdades e precarização das condições de trabalho.

Assim, é necessário compreender que a valorização dos(as) profissionais da educação não pode se restringir a planos formais ou a metas fragmentadas. Como destaca Gatti (2018), a valorização docente deve ser compreendida em uma perspectiva ampla, que contemple desde as condições materiais de trabalho e remuneração justa até o reconhecimento social e o investimento em formação de qualidade. Entre a legislação e a efetividade, permanece um hiato que só poderá ser superado com vontade política, financiamento adequado e mobilização social.

2.3 Saúde Docente: desafios e estratégias para o bem-estar

A saúde mental é compreendida aqui em consonância com uma perspectiva ampliada de saúde, conforme proposto pela Reforma Psiquiátrica e pela Saúde Coletiva, que não dissocia o sofrimento psíquico das condições sociais, culturais e institucionais. Autores como Sawaia (1999) e Amarante (2007) defendem que o sofrimento mental no trabalho docente está ligado às contradições entre os sentidos atribuídos à profissão e as condições reais de sua execução.

O contexto educacional brasileiro tem sido marcado, nas últimas décadas, por profundas transformações decorrentes da adoção de políticas neoliberais, de reformas curriculares e da ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores. Esse cenário tem contribuído de forma significativa para o adoecimento físico e mental dos docentes, especialmente daqueles que atuam na educação básica (Penteado; Souza Neto, 2019). No caso específico de Fortaleza/CE, tais tendências também se fazem presentes e podem ser observadas a partir da análise das diretrizes e metas estabelecidas nos planos educacionais nacionais e municipais, que orientam as políticas de formação, valorização e cuidado com os profissionais da educação. Com base em uma revisão de estudos publicados entre 2014 e 2024, ainda que a maior parte da produção acadêmica analise o fenômeno em escala nacional, este estudo buscou estabelecer uma correlação entre esses achados e as iniciativas implementadas na rede municipal de ensino de Fortaleza, evidenciando como as políticas locais dialogam, tensionam ou respondem às condições de trabalho e à saúde docente.

De acordo com Marx (2017),

Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho [...] atrai o trabalhador (Marx, 2017, p. 256).

Ao afirmar que a atividade laboral exige a vontade orientada para um fim, Marx destaca que o trabalho não é apenas esforço físico ou mecânico, mas envolve engajamento subjetivo, atenção e intencionalidade. No entanto, quanto menos o trabalho atrai o trabalhador, ou seja, quanto menos ele se identifica com a tarefa ou lhe encontra sentido nela, mais esforço de atenção é exigido – revelando um processo de alienação.

Esse trecho é particularmente pertinente quando refletimos sobre o trabalho docente. Os professores, frequentemente, enfrentam condições de trabalho adversas, sobrecarga, baixa valorização e falta de reconhecimento, o que compromete o vínculo com a atividade e pode gerar desmotivação, sofrimento psíquico e adoecimento. Ainda que o docente deseje exercer sua função com qualidade, as condições objetivas muitas vezes dificultam esse processo, exigindo um esforço adicional para manter a atenção e a qualidade da atuação profissional.

Dessa forma, discutir a saúde mental dos(as) trabalhadores(as) da educação implica reconhecer os fatores psicossociais que atravessam a escola enquanto espaço de produção de vida, mas também de potencial adoecimento. Nesse sentido, a valorização profissional não se restringe a aspectos materiais ou estruturais, devendo incluir ações que promovam escuta qualificada, acolhimento e fortalecimento da identidade docente como estratégias fundamentais para o bem-estar no trabalho educativo.

Diversos estudos destacam a precarização do trabalho docente como fator central no sofrimento emocional dos professores (Moura *et al.*, 2019; Machado; Santos; Silva, 2020). Problemas como jornadas extensas, baixos salários e violência nas escolas são apontados como elementos agravantes (Souza; Carballo; Lucca, 2023). Destaca-se que a maioria dos trabalhos tem como foco principal a identificação das causas do adoecimento, apresentando, no entanto, lacunas importantes no que diz respeito às propostas de prevenção e promoção da saúde mental no contexto educacional.

No que se refere ao município de Fortaleza, observam-se convergências importantes entre os resultados da revisão nacional e o diagnóstico presente no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), especialmente no que tange às condições laborais dos docentes. O documento reconhece que a rede municipal de ensino apresenta altos índices de absenteísmo, afastamentos médicos e readaptações de função, frequentemente decorrentes de distúrbios ocupacionais e sofrimento psíquico (Fortaleza, 2015). Tais elementos dialogam com os estudos nacionais, que atribuem o adoecimento docente à sobrecarga de trabalho, à falta de reconhecimento social e institucional e à precarização das condições de exercício profissional (Carlotto; Palhares, 2020; Jesus; Oliveira, 2018). Além disso, verificou-se que a maioria das pesquisas recuperadas pouco avança em proposições efetivas de políticas públicas voltadas à prevenção e promoção da saúde mental docente. Esse aspecto também se reflete nas dificuldades de implementar, no âmbito municipal, ações continuadas de valorização e cuidado aos trabalhadores da educação. Ainda que o PME aponte metas voltadas ao bem-estar dos profissionais, como a melhoria das condições de trabalho e a oferta de formação continuada, na prática, observa-se a persistência de uma lacuna entre o que é previsto normativamente e o que de fato é garantido como política pública efetiva.

2.3.1 A relação entre formação docente e saúde mental: desafios e impactos no trabalho pedagógico

Aranha (2010) aponta que a formação de professores enfatiza três aspectos cruciais: primeiro, a qualificação necessária para assegurar a competência por meio do domínio dos conteúdos; segundo, a formação pedagógica, essencial para ir além do senso comum; e terceiro, a formação ética e política, que visa promover um trabalho intelectual capaz de transformar. Nesse contexto, é importante refletir sobre a relação da formação docente e a saúde mental do trabalhador. Esses aspectos são necessários para o fazer pedagógico que favoreça uma educação de qualidade, pois o objetivo da educação não é apenas modificar o comportamento dos alunos, mas educar para a construção de um mundo melhor. O trabalho do professor, portanto, ocorre em um contexto composto por diversos elementos, não se limitando apenas à tarefa de ministrar aulas, mas também envolvendo planejamento, avaliações, reuniões e outras atividades extraclasse que possam ser solicitadas. Tudo isso gera prazer, mas também sofrimento. A origem do sofrimento no trabalho docente está associada às relações sociais e ao conflito entre afeto e razão. Os professores ficam presos entre o desejo de controlar o próprio ambiente e a imposição rígida desse mesmo controle. Le Breton (2007) ratifica essa origem afirmando que:

O corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos, mesmo em suas manifestações aparentes de insurreição, quando provisoriamente uma ruptura se instala na transparência da relação física com o mundo do ator (dor, doença, comportamento não habitual, etc.) (Le Breton, 2007, p. 32).

Le Breton destaca a importância de perceber o corpo não como algo isolado ou puramente físico, mas como uma dimensão que interage com o contexto social e cultural, refletindo e, ao mesmo tempo, sendo moldada por ele. Essa visão nos leva a pensar na saúde e no sofrimento do corpo não apenas como fenômenos biológicos, mas também como fenômenos sociais e culturais, em que o sentido da dor ou do adoecimento é, em grande parte, influenciado pelo ambiente social e pelos valores de uma determinada sociedade.

A formação dos profissionais da educação deve ser compreendida sob uma perspectiva social e elevada ao status de política pública, sendo tratada como

um direito. Isso implica superar as iniciativas individuais voltadas ao aperfeiçoamento pessoal, promovendo a oferta de cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão para os profissionais da educação pública em universidades públicas. Tal política deve incluir, além da carreira, a jornada de trabalho, a remuneração e outros elementos essenciais para a valorização profissional, sendo concebida como um processo inicial e contínuo, constituindo um direito dos profissionais da educação e um dever do Estado (Brasil, 2010).

Nesse contexto mais amplo, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, fundamentada na visão da educação como um processo construtivo e permanente, envolve a garantia da implementação de processos que consolidem a identidade dos professores.

Segundo Costa e Ceccim (2022), toda atividade de trabalho é reprodutora de história, vivendo e encontrando suas ferramentas em um percurso histórico. Dessa forma, no exercício do trabalho, o trabalhador se revela e se atualiza no tecido histórico da cultura humana. Essa afirmação ilustra bem as atividades realizadas na docência, destacando sua dimensão subjetiva, que é essencial para sua realização. Isso porque, ao vivenciar suas próprias experiências, o docente também percebe as experiências de seus alunos por meio de sua atividade profissional. Esse caráter relacional da docência exige afetividade, sensibilidade e humanismo em sua prática. Mendes e Baccon, citados por Silva *et al.* (2023), corroboram que a docência não é uma atividade que gera produtos imediatos e materiais. Trata-se de um trabalho que demanda investimento energético afetivo por parte do professor, que, ao ensinar, deixa marcas nos alunos e modifica a si mesmo, pois a educação é, em essência, a própria vida. Por isso, o papel do professor está em constante mudança, a fim de atender às expectativas e necessidades da sociedade, o que exige constante formação e atualização para a realização de suas atividades profissionais.

As cobranças da profissão, como o planejamento de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o preenchimento do diário, a elaboração e correção de avaliações, a busca por formas e metodologias que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos e, simultaneamente, favoreçam a inclusão social, entre outras tantas, já provocam tensão. Somadas a essas cobranças, as demandas dos próprios estudantes, de

seus responsáveis, da sociedade e também as demandas pessoais do professor, muitas vezes geram uma sensação de impotência, deixando-o sobrecarregado. Sua saúde torna-se vulnerável, com possibilidades de adoecimento físico e mental.

2.3.2 Políticas de Saúde do Trabalhador e o Marco Legal Docente

A política nacional de saúde, iniciada na década de 1930, foi voltada, em um primeiro momento, aos trabalhadores vinculados aos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs). A partir dessa base, o desenvolvimento das políticas de saúde pública no Brasil buscou uma abordagem mais inclusiva e ampla, focada na saúde da população de maneira geral. A primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa em 21 de novembro de 1986, resultou na Carta de Ottawa, que estabeleceu as orientações para alcançar a "Saúde para Todos" até o ano 2000 e além. A Carta de Ottawa (Organização Mundial da Saúde, 1986) destaca que as pessoas não conseguem realizar plenamente seu potencial de saúde se não puderem controlar os fatores determinantes de sua própria saúde, um princípio aplicável tanto para homens quanto para mulheres.

A Carta enfatiza que, para atingir um estado de bem-estar físico, mental e social, o indivíduo deve ser capaz de identificar e realizar suas aspirações, satisfazer suas necessidades e adaptar-se ao ambiente em que vive, visto que a saúde deve ser entendida como um recurso para uma vida plena. Nesse contexto, a pesquisa adota a perspectiva ampliada de saúde defendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), compreendendo o bem-estar como uma condição que envolve dimensões físicas, mentais e sociais. Essa abordagem amplia a compreensão sobre o cuidado com os profissionais da educação, ao reconhecer que seu bem-estar está diretamente relacionado às condições de trabalho, ao equilíbrio emocional e ao reconhecimento profissional, ultrapassando uma visão restrita à ausência de adoecimento.

A promoção da saúde, como discutido por diversos autores, envolve o desenvolvimento pessoal e social, alcançado por meio da melhoria da informação, da educação em saúde e do fortalecimento das competências necessárias para uma vida saudável. No Brasil, o percurso histórico dos trabalhadores foi marcado por lutas e conquistas que visavam garantir melhores condições de trabalho, impactando diretamente sua saúde e qualidade de vida. Entre as grandes conquistas,

destaca-se a saúde do trabalhador, que começou a ganhar mais destaque a partir da década de 1980, quando a Constituição Federal foi promulgada, estabelecendo diretrizes para a proteção e promoção da saúde no trabalho.

Em 2012, foi publicada a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora, consolidada em 2017, com o objetivo de definir princípios e estratégias para o Sistema Único de Saúde (SUS), visando a atenção integral à saúde dos trabalhadores. A Carta de Ottawa já apontava que mudanças nos modos de vida, trabalho e lazer têm um impacto significativo sobre a saúde, defendendo que tanto o trabalho quanto o lazer devem ser fontes de saúde para as pessoas. Nesse sentido, a organização social do trabalho deve contribuir para a construção de uma sociedade mais saudável, e a promoção da saúde deve gerar condições de vida e trabalho seguras, estimulantes e agradáveis (Organização Mundial Da Saúde, 1986).

No que diz respeito à legislação que afeta os trabalhadores da educação, o Governo Federal criou a Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Esta lei reconhece a necessidade de implementar ações voltadas para a atenção integral à saúde e prevenção do adoecimento, além de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de forma sustentável, humanizada e duradoura (Brasil, 2023). No âmbito estadual, o Ceará instituiu a Política de Saúde das Trabalhadoras e Trabalhadores no Estado (Portaria nº 925/2024), com o objetivo geral de promover a integralidade das ações de promoção, prevenção e proteção à saúde dos trabalhadores, levando em consideração o ambiente, o processo e as relações de trabalho.

Essas leis abrem portas para a promoção da saúde por meio do cuidado pessoal e coletivo, incentivando ações que fortaleçam a capacidade de tomar decisões e ter controle sobre as circunstâncias da própria vida. Além disso, elas refletem a luta contínua para que a sociedade forneça as condições necessárias para alcançar a saúde para todos.

2.3.3 Reflexões sobre o adoecimento e a construção do bem-estar na Educação

No que tange à saúde docente, trata-se de uma questão crucial, que influencia não apenas a qualidade do ensino, mas também o bem-estar dos professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. A análise realizada nas publicações consultadas para a elaboração desta seção aponta que, no Brasil, a literatura sobre os problemas de saúde e os processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos dos professores revela a prevalência de transtornos mentais e comportamentais, distúrbios da voz, além de doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo. Esses problemas atingem docentes da educação pública e privada de todos os níveis, disciplinas e fases da carreira (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005 *apud* Moura *et al.*, 2019).

Durante a análise, identificou-se que a saúde mental foi o tema mais prevalente nas pesquisas, evidenciando que a saúde mental dos professores está profundamente entrelaçada com o ambiente psicossocial em que trabalham. A pressão constante e a falta de reconhecimento são aspectos psicossociais significativos que impactam a saúde dos professores, especialmente na Educação Básica. Muitos docentes se sentem desvalorizados e sobrecarregados, o que contribui para o desgaste emocional e físico. Esses fatores psicossociais não apenas afetam a percepção do trabalho docente, mas também têm conseqüências concretas para a saúde dos profissionais. A falta de reconhecimento e a alta competitividade geram um contexto onde o estresse se torna constante, o que leva a um desgaste que pode culminar em problemas mais graves de saúde.

A capacidade dos professores de gerenciar suas emoções e estressores desempenha um papel crucial em sua saúde. No entanto, essa autogestão muitas vezes não é suficiente para lidar com as pressões e tensões enfrentadas diariamente. A constante necessidade de equilibrar as demandas profissionais e pessoais pode levar a conseqüências adversas, como o adoecimento dos docentes.

De acordo com Esteve (2009 *apud* Forattini; Lucena 2015), os professores frequentemente relatam um mal-estar difuso que não se manifesta como uma doença física evidente, mas que é igualmente debilitante. Esse mal-estar é uma forma de sofrimento difícil de identificar, mas que afeta a capacidade do professor de manter o equilíbrio pessoal e profissional. Sem o enfrentamento efetivo das causas desse mal-estar, as condições físicas e emocionais dos professores podem deteriorar-se, o que pode levar ao afastamento das atividades docentes ou ao agravamento da precarização das condições de trabalho.

A Síndrome de Burnout é uma das manifestações mais comuns de adoecimento docente, conforme evidenciado por estudos de revisão sistemática (Souza; Carballo; Lucca, 2023; Silva *et al.*, 2023). A sobrecarga de trabalho e a falta de tempo são particularmente problemáticas, gerando exaustão e esgotamento emocional. A ambiguidade do papel profissional e a falta de apoio, tanto de colegas quanto da administração, agravam ainda mais a situação, criando um ciclo de estresse e desmotivação, contribuem diretamente para o desenvolvimento dessa condição.

Dados recentes indicam que os professores frequentemente enfrentam uma série de estressores que agravam sua saúde. Le Breton afirma:

Podemos imaginar que os indivíduos menos "A vontade", os mais fisicamente "encurralados", "bloqueados", "reprimidos", tanto na expressão real como simbólica do corpo, são aqueles que as relações de trabalho expõem à agressividade mais direta, enquanto a profissão lhes proíbe manifestar, em troca, a menor agressividade...Essas categorias interiorizam seu mal-estar social em mal-estar físico (Le Breton, 2007, p. 85-86).

Com base nas ideias de Le Breton (2007), é possível fazer uma leitura produtiva sobre os efeitos psicossociais das relações de trabalho no corpo dos trabalhadores, destacando a forma como o mal-estar social se manifesta fisicamente, sobretudo entre aqueles que se encontram em posições de maior vulnerabilidade. O autor revela uma lógica perversa presente em muitas profissões marcadas pela hierarquia, pela repressão e pela negação da subjetividade, como é o caso da docência. No contexto docente, essa leitura é especialmente relevante. Os professores, frequentemente submetidos a condições de trabalho precárias, altas exigências emocionais e pouca autonomia, vivenciam uma série de tensões que não podem ser livremente expressas. A agressividade, compreendida aqui não como violência, mas como uma forma legítima de reação a pressões e frustrações, é socialmente vetada no exercício da profissão. Espera-se do professor um comportamento sempre sereno, equilibrado e acolhedor — mesmo quando submetido a situações de profundo desgaste.

Esse silenciamento emocional pode levar à somatização, isto é, a conversão do sofrimento psíquico em sintomas físicos — como dores crônicas, problemas vocais, distúrbios musculares ou doenças psicossomáticas. A "interiorização" do mal-estar social, mencionada por Le Breton, torna-se então uma

chave importante para compreender os processos de adoecimento no trabalho docente, exigindo políticas públicas que reconheçam essa dimensão simbólica e subjetiva do sofrimento. Trata-se de uma perspectiva que ultrapassa o modelo biomédico tradicional e se aproxima de uma visão integral de saúde, em consonância com os princípios da Promoção da Saúde.

Diversos estudos têm apontado fatores recorrentes de estresse na profissão docente. De acordo com Esteve (1992), os principais estressores estão relacionados à sobrecarga de trabalho, à complexidade das relações interpessoais, à falta de reconhecimento e ao isolamento profissional. Esses fatores, observados entre professores espanhóis, também são identificados em pesquisas com docentes brasileiros (Salanova, 2005 apud Ferreira, 2014), evidenciando que tais desafios extrapolam contextos geográficos específicos e configuram uma realidade comum à docência em diferentes países.

As publicações analisadas revelam uma limitação significativa no que se refere à escuta direta dos professores. Das dez publicações examinadas, apenas quatro apresentaram pesquisas aplicadas com grupos focais, duas delas contavam com amostras reduzidas compostas por 12 e 5 participantes, respectivamente. As demais publicações eram revisões de literatura. Esse cenário indica uma carência de dados empíricos atualizados e aprofundados sobre a saúde dos docentes, o que compromete a compreensão das nuances e da complexidade da experiência docente contemporânea (Bauer *et al.*, 2021).

Apesar do contexto adverso, muitos docentes desenvolvem estratégias subjetivas de enfrentamento, como a resignificação do trabalho e o fortalecimento de vínculos com alunos e colegas (Ferreira, 2014; Ribeiro, 2019). Tais recursos são essenciais para manter a saúde mental e o equilíbrio emocional diante das exigências da profissão.

Entre as estratégias consideradas eficazes para enfrentar o adoecimento docente, destacam-se a adoção de técnicas de gerenciamento de estresse, o fortalecimento das redes de apoio social e a promoção de ambientes de trabalho colaborativos (Oliveira; Silva, 2021). Além disso, é essencial que as instituições educacionais reconheçam a importância de oferecer suporte aos professores, disponibilizando recursos, programas de formação continuada e espaços de escuta e acolhimento emocional. Essas estratégias de enfrentamento podem variar desde

abordagens individuais — como a prática de *mindfulness*⁵, a psicoterapia e o gerenciamento do tempo — até medidas institucionais voltadas à valorização profissional e ao fortalecimento de vínculos coletivos (Souza; França, 2022).

A saúde docente é uma questão complexa e multifacetada, que requer uma abordagem integrada e sistêmica para ser compreendida de forma eficaz. Enfrentar os fatores psicossociais que permeiam o cotidiano escolar, melhorar as condições laborais e promover políticas públicas de valorização profissional são etapas fundamentais para garantir o bem-estar dos professores. Somente por meio de um esforço conjunto — que envolva ações tanto individuais quanto institucionais — será possível constituir um ambiente de trabalho que apoie, valorize e preserve a saúde dos profissionais da educação.

Dessa forma, reafirma-se a urgência de uma abordagem holística e sustentada para a promoção da saúde docente, que considere a complexidade dos desafios enfrentados e a importância de medidas concretas e contínuas voltadas à melhoria das condições de trabalho e do bem-estar geral desses profissionais (Brasil, 2023).

A revisão demonstra que o adoecimento mental de professores no Brasil está relacionado a múltiplos fatores, sobretudo às condições estruturais e subjetivas do trabalho docente. Políticas públicas que visem a valorização profissional, a melhoria das condições de trabalho e a promoção da saúde mental são urgentes e necessárias para garantir a qualidade da educação e o bem-estar dos educadores.

2.4 O Corpo na visão sociológica: entre a subjetividade e as condições de trabalho

O corpo do trabalhador não é apenas um instrumento funcional no processo produtivo — é também espaço de expressão, afetação e sofrimento. Para Le Breton (2007), o corpo representa uma interface simbólica entre o sujeito e o mundo, sendo constantemente modelado pelas relações sociais, pelas estruturas de poder e pelas experiências emocionais. Quando se trata do trabalho docente, essa dimensão corporal adquire contornos ainda mais intensos: os professores, embora

⁵ Mindfulness, tradução: atenção plena; técnica de meditação que surgiu nos anos 1970, nos Estados Unidos, como parte de um programa de redução de estresse na Universidade de Massachusetts. Ela se baseia em preceitos budistas, porém, vale ressaltar que não possui nenhum caráter religioso. (CNN Brasil, 2023)

lidem cotidianamente com exigências emocionais e interpessoais elevadas, frequentemente são privados de expressar o próprio mal-estar. Como observa o autor, muitos profissionais interiorizam seu mal-estar social em mal-estar físico (Le Breton, 2007), uma vez que lhes é vedada até mesmo a manifestação simbólica da agressividade, em nome de uma postura sempre acolhedora e equilibrada.

Essa repressão da subjetividade e da expressão emocional revela uma faceta da desvalorização histórica do magistério no Brasil, marcada por condições precárias de trabalho, baixos salários, sobrecarga e escasso reconhecimento social. Valorizar os profissionais da educação, portanto, não pode se restringir a ações pontuais ou discursos genéricos: é preciso reconhecer que a saúde docente está diretamente ligada à dignidade do trabalho, ao direito à expressão emocional e ao respeito à complexidade da prática pedagógica.

Sob essa perspectiva, refletir sobre a saúde dos professores exige ultrapassar os limites do modelo biomédico tradicional. Torna-se necessário adotar uma abordagem mais holística, que considere os determinantes psicossociais do adoecimento, as relações interpessoais no ambiente escolar e as políticas institucionais de cuidado. O corpo do professor, como adverte Le Breton (2007), é o local onde se inscrevem, muitas vezes de forma silenciosa e dolorosa, as contradições do mundo do trabalho e as marcas da falta de valorização. Compreender e enfrentar esses desafios é uma condição essencial para promover o bem-estar docente e fortalecer a qualidade da educação.

O professor é convocado cotidianamente a exercer múltiplos papéis: educador, conselheiro, mediador de conflitos, gestor da própria sala de aula e, não raras vezes, cuidador emocional dos alunos. No entanto, suas próprias necessidades subjetivas e emocionais são frequentemente negligenciadas, tanto pelas instituições quanto pelas políticas educacionais. Nessa lógica, o corpo do professor torna-se o espaço silencioso onde se acumulam tensões, frustrações e angústias — muitas vezes convertidas em doenças psicossomáticas, distúrbios vocais, síndromes osteomusculares e transtornos mentais (Moura *et al.*, 2019; Esteve, 1992).

Na perspectiva sociológica, o corpo é compreendido para além de um organismo vivo; ele representa a expressão concreta da existência humana em sua totalidade. Karl Marx, em sua obra *O Capital* (1867), ao analisar a condição corporal do homem no trabalho, provocou questionamentos sociológicos significativos sobre

a materialidade do corpo. Segundo Le Breton (2007), ao interpretar Marx, a análise proposta foca na força de trabalho e em seu valor de troca, sendo essa apenas uma das dimensões em que o corpo se insere na vida social.

Le Breton (2007, p. 7) afirma que “as ações que tecem a trama da vida cotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade”. Em outras palavras, para o autor, “a existência é corporal”: tudo que fazemos ou deixamos de fazer — no âmbito privado ou público — ocorre através do corpo (Le Breton, 2007).

Desde o nascimento, o ser humano depende do cuidado de outras pessoas para aprender a ser, a conviver e, especialmente, a desenvolver habilidades corporais, como andar, falar, segurar objetos, entre outras. No entanto, ao atingir a vida adulta, esses movimentos se automatizam e tornam-se invisíveis à consciência. Marcel Mauss (1934 *apud* Le Breton, 2007) denomina essas ações como de “técnicas do corpo”, práticas socialmente incorporadas que moldam a forma como nos movemos e interagimos com o mundo.

Costa (2022, p. 154) acrescenta que “o corpo é, assim, uma entidade que se manifesta como uma interface entre a subjetividade e a objetividade do social”. Isso significa que o corpo não é apenas uma estrutura física, mas também um meio pelo qual se expressam emoções, pensamentos e identidades em contexto social. Ele permite que experiências internas se manifestem de maneira visível e compreensível para os outros, influenciando a forma como somos percebidos e como interagimos socialmente. O corpo, nesse sentido, está em constante diálogo com as esferas econômica, moral, estética e política (Costa, 2022).

Le Breton (2007, p. 19) reforça que “a corporeidade é socialmente construída”, indicando que a forma como percebemos e vivenciamos nossos corpos não se limita à dimensão biológica ou individual. Pelo contrário, essa percepção é moldada por fatores históricos, culturais e sociais. Normas, valores e expectativas de uma determinada sociedade interferem diretamente na construção da corporeidade. Experiências relacionadas a gênero, raça e classe social influenciam profundamente a forma como os indivíduos vivem e são percebidos em seus corpos, evidenciando que eles não estão isolados, mas fazem parte de um tecido social complexo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que os atos corporais são reflexos de comportamentos e práticas sociais. Ao discutir essa relação, Le Breton (2007, p. 16) observa que “a corporeidade não é objeto de estudo à parte; ela é

subsumida nos indicadores ligados aos problemas de saúde pública ou de relações específicas ao trabalho”. A experiência do corpo, portanto, não deve ser tratada como uma dimensão isolada, mas analisada em contextos amplos, como o das condições de trabalho e da saúde coletiva.

O autor também aponta que “[...] existe uma real conscientização de que as condições de trabalho e de vida mais favoráveis dariam a essas pessoas uma saúde melhor e maior vitalidade” (Le Breton, 2007, p. 16). Assim, ao promover melhorias nas condições de vida e trabalho, é possível ampliar o bem-estar físico e mental das pessoas, garantir mais energia para suas atividades e, sobretudo, assegurar a dignidade de sua existência.

No contexto educacional, essa abordagem é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. A valorização docente não pode ignorar a corporeidade desses trabalhadores, uma vez que suas práticas profissionais exigem um corpo ativo, afetivo, expressivo e, muitas vezes, silenciado diante das adversidades. Promover a saúde dos docentes, portanto, requer reconhecer a dimensão corporal como parte essencial da experiência profissional e do direito ao bem-estar.

2.5 A Psicomotricidade Relacional como promotora de saúde emocional

A psicomotricidade relacional, por sua vez, oferece uma chave teórico-prática singular para o cuidado com o educador, ao articular corpo, afeto e relação. Fundamentada nos trabalhos de Lapierre e Aucouturier (2004), essa abordagem entende o sujeito como um ser de relação e emoção, cujo equilíbrio psíquico depende de experiências corporais de segurança, vínculo e reconhecimento. No contexto educacional, a psicomotricidade relacional tem sido utilizada como recurso formativo para favorecer a escuta sensível de si e do outro, o manejo dos afetos e o fortalecimento dos vínculos entre educadores e entre educadores e estudantes. Ao integrar essa abordagem à formação continuada, especialmente em políticas públicas locais como as implementadas pela SME Fortaleza, abre-se espaço para práticas que reconhecem o educador como sujeito integral, valorizando sua dimensão emocional e relacional como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

A Psicomotricidade Relacional é uma abordagem educativa e terapêutica que articula corpo, emoção e relação como dimensões indissociáveis do

desenvolvimento humano. Originada a partir da prática profissional de André Lapierre no contexto da França (Batista, 2014). André Lapierre, em parceria com Anne Lapierre, elaboraram os conteúdos teóricos e práticos da Psicomotricidade Relacional, que recebeu essa denominação em 1980, marcando o seu nascimento. Essa abordagem propõe a utilização do jogo simbólico, do movimento espontâneo e da escuta empática como vias privilegiadas de expressão do sujeito e construção do vínculo, colocando ênfase na primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos (Lapierre, 2010).

Segundo Lapierre e Aucouturier (2004), o corpo é o primeiro mediador das experiências humanas, sendo o movimento carregado de significações emocionais e relacionais. No espaço da Psicomotricidade Relacional, o sujeito é acolhido em sua totalidade, podendo expressar-se livremente por meio de gestos, ações e jogos, em um ambiente seguro, livre de julgamentos ou intervenções diretivas. Essa experiência promove a reorganização emocional e o fortalecimento da identidade, além de favorecer a autorregulação e o desenvolvimento da autonomia.

Na educação, a Psicomotricidade Relacional tem ganhado relevância ao ser reconhecida como uma abordagem eficaz para a promoção do equilíbrio emocional, da inclusão escolar e da melhoria do clima relacional. De acordo com Lapierre e Aucouturier (2004), o corpo não é apenas instrumento de aprendizagem, mas condição fundamental para que o processo educativo se realize em sua plenitude. Ao valorizar o corpo como linguagem e meio de comunicação afetiva, essa perspectiva amplia a compreensão do desenvolvimento para além do cognitivismo, acolhendo também os aspectos emocionais e sociais da criança e do educador.

A prática psicomotora relacional no ambiente escolar contribui significativamente para o fortalecimento dos vínculos entre educadores e estudantes, a mediação de conflitos e a construção de espaços de convivência mais acolhedores. No que tange ao âmbito escolar, registram-se fins preventivos e de profilaxia mental, pois proporcionam condições para o desenvolvimento habilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais (Batista, 2014). Ainda sobre o assunto, Vieira (2013, p. 113) afirma que “a Psicomotricidade Relacional na escola auxilia o professor e o aluno na construção de valores necessários às conquistas cotidianas, pautando o seu trabalho na transformação social, canalizando ações, efetivando seus sonhos e direitos”.

Além disso, tem-se mostrado uma ferramenta potente de cuidado com os próprios educadores, uma vez que oferece oportunidades de escuta, reflexão e contato com suas emoções por meio de vivências corporais significativas (Vieira; Batista; Lapierre, 2013).

Ao promover uma escuta sensível e uma atuação pedagógica centrada na relação, a Psicomotricidade Relacional torna-se uma importante aliada das políticas públicas que visam o bem-estar docente e o fortalecimento da convivência escolar. Nesse sentido, sua incorporação em programas de formação continuada pode contribuir não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para o cuidado com a saúde mental dos trabalhadores da educação.

Segundo Gusi (2019), a Psicomotricidade Relacional, quando inserida na formação continuada dos docentes:

[...] a intervenção psicomotora relacional como possível solução para a formação de professores, à luz de uma proposta que valorize o sujeito, ou seja, o professor com suas possibilidades, sentimentos, histórias e problemáticas, e que leva em conta que esse sujeito é um ser humano e, ao lidar com as relações estabelecidas em sala ou no ambiente institucional, acrescentar as suas demandas pessoais, ansiedade, dificuldades etc. (Gusi, 2019, p.41-42).

Ao propor que a formação valorize o professor “[...] com suas possibilidades, sentimentos, histórias e problemáticas”, Gusi (2019) desloca o olhar tradicional que tende a fragmentar o profissional docente, reduzindo-o a um executor de tarefas escolares, e convida à construção de uma abordagem mais humana e acolhedora.

Ao enfatizar que o professor “acrescenta suas demandas pessoais, ansiedade, dificuldades” (Gusi, 2019, p.42), a autora denuncia, de forma implícita, o modelo formativo tradicional que ignora ou negligencia o sofrimento docente e as tensões que emergem no cotidiano escolar. Isso abre espaço para pensar a Psicomotricidade Relacional não apenas como uma técnica, mas como uma prática de cuidado e de escuta sensível — na qual o corpo, as emoções e as relações são centrais.

Assim, Gusi (2019) propõe que a formação de professores vá além dos conteúdos acadêmicos, passando a ser também um espaço de elaboração simbólica das experiências, de resgate da autoestima profissional e de fortalecimento emocional. Essa perspectiva é especialmente relevante diante dos crescentes

índices de adoecimento docente, pois propõe uma formação focada no cuidado do sujeito que cuida, e que reconhece a complexidade do fazer educativo em toda a sua carga afetiva, histórica e institucional.

Batista (2014) aponta que a Psicomotricidade Relacional, na formação do educador:

[...] privilegia-se o autoconhecimento e um espaço de cuidado com a saúde sócio-emocional do professor, postulando que esses fatores exercem influência direta na percepção dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros sujeitos e sobre situações com as quais convive, considerando sua identidade cultural, a concepção de ensinar e aprender, com a democratização das relações e, sobretudo, com a condição de dialogar com a mentalidade de exclusão e invisibilidade que perpassa a sociedade, podendo ser especialmente útil no combate ao estresse vivido no ambiente escolar (Batista, 2014, p. 22-23).

Ela aponta que esses fatores não são periféricos, mas centrais na construção da identidade docente e na forma como os sujeitos se percebem e se relacionam com os demais — alunos, colegas, gestores — e com os contextos desafiadores da prática educativa.

Ao afirmar que o autoconhecimento e o cuidado com a saúde socioemocional são pilares fundamentais no desenvolvimento profissional e humano dos professores, pois influenciam a percepção dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros, Batista (2014) ressalta que o processo de ensinar e aprender não se dá apenas no plano cognitivo ou técnico, mas está profundamente imerso nas relações humanas, nas emoções, nas histórias pessoais e nas concepções de mundo. Isso significa que formar professores implica, também, cuidar de sua subjetividade, reconhecer suas dores, seus limites, suas potências e valores culturais.

O destaque à identidade cultural e à democratização das relações amplia ainda mais essa visão, ao situar o professor como um sujeito social e político, inserido em uma sociedade marcada por exclusões e invisibilidades históricas. Portanto, a formação precisa ser um espaço de resistência a essas lógicas, de fortalecimento da escuta, da empatia e do diálogo — inclusive ao enfrentar as tensões emocionais provocadas por contextos escolares adversos.

Nesse sentido, a autora propõe que esse tipo de abordagem formativa seja especialmente útil no combate ao estresse escolar, reposicionando o cuidado como estratégia de enfrentamento e não como fragilidade. É uma proposta que se alinha a uma educação emancipadora, na qual o cuidado com o outro começa pelo

cuidado consigo mesmo, e na qual o professor é visto como sujeito complexo e íntegro, e não como mero transmissor de conteúdos.

Esse olhar dialoga com autores como Winnicott (1983), quando defende o ambiente facilitador para o desenvolvimento emocional; com Le Breton (2007), ao compreender o corpo e o sofrimento como construções sociais; e com as diretrizes da Promoção da Saúde, que enfatizam o fortalecimento da autonomia, da escuta e da qualidade das relações como determinantes da saúde.

Nesse contexto, o cuidado socioemocional passa a ser também um ato político, pois rompe com o modelo tradicional de formação técnica e despersonalizada, e propõe um caminho de valorização integral dos profissionais da educação. A valorização, portanto, não se restringe a questões salariais ou estruturais, embora estas sejam fundamentais, mas inclui o reconhecimento simbólico, emocional e relacional desses profissionais, muitas vezes invisibilizados em suas angústias e subjetividades.

Esse movimento vai ao encontro das diretrizes da Promoção da Saúde, especialmente as definidas na Carta de Ottawa (Organização Mundial Da Saúde, 1986), que preconizam o fortalecimento da autonomia, da equidade, da justiça social e da participação ativa na construção de ambientes saudáveis. Um espaço formativo que cultiva o autoconhecimento e a escuta ativa é, nesse sentido, também um espaço de saúde.

Portanto, essa proposta formativa é uma estratégia potente de enfrentamento do estresse escolar, pois não atua apenas sobre os sintomas do adoecimento, mas nas causas estruturais e relacionais que o alimentam. Ao favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, o fortalecimento de vínculos e a construção de um ambiente de trabalho mais democrático, cria-se uma base sólida para o bem-estar docente e para a construção de uma escola mais humana e acolhedora.

Venâncio, Feller e Vieira (2022) constataram que há poucas publicações na literatura sobre a Psicomotricidade Relacional. No entanto, nas poucas publicações, confirma-se que:

[...] é uma metodologia importante no desenvolvimento infantil e demais fases da vida humana, trazendo benefícios mecânicos, cognitivos e afetivos, haja vista que, por meio da Psicomotricidade Relacional, o ser humano encontra uma possibilidade para ressignificar processos presentes, conscientes ou inconscientes, na sua trajetória de vida, de forma a reviver

simbolicamente situações, para expressar desde o seu mais íntimo sentimento até uma exteriorização de suas emoções, alegrias e medos, tornando a vida mais saudável em todas as relações consigo mesmo, com a família e com a sociedade (Venâncio; Feller; Vieira, 2022, p. 1).

A Psicomotricidade Relacional na Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza está inserida, de forma concreta, há mais de 10 anos, como descrita no quadro a seguir:

Quadro 2 - Psicomotricidade Relacional na Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (Continua)

ANO	ATIVIDADE
2011-2013	Formação de especialista em Psicomotricidade Relacional com 200 educadores da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza
2014	Projeto-piloto para a implantação da Psicomotricidade Relacional no ambiente escolar para crianças em fase de alfabetização
A partir de 2015	Programa Psicomotricidade Relacional na Escola - Realizando o atendimento semanal de aproximadamente 2.000 crianças por ano
A partir de 2016	Vivências de Psicomotricidade Relacional compõem as oficinas ofertadas em seminários e eventos em comemoração ao “ Dia do professor” promovidos pela Secretaria Municipal de Educação
2019	Inauguração do Equipamento Academia do Professor Darcy Ribeiro com um “ <i>Setting</i> ” (sala de Psicomotricidade Relacional), objetivando o atendimento para profissionais da educação.
2022	Início de ofertas de vivências de Psicomotricidade Relacional para profissionais da Educação na Academia do Professor Darcy Ribeiro
2022-2023	Ações de Psicomotricidade Relacional no Agosto ON, nas Mostras da Educação Infantil e na Semana da Inclusão Vivências de Psicomotricidade Relacional ofertadas para professores no Festival Outubro Docente e no Festival “Tô de Férias”

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das perspectivas de valorização dos profissionais da educação, e da necessidade de buscar medidas concretas para melhorar o bem-estar e a promoção da saúde emocional desses profissionais, considerando a implicação da corporeidade no desgaste gerado pelo fazer docente, é importante que haja um olhar humanizado, visando cuidar da saúde emocional para melhorar a qualidade de vida dos professores. A intervenção psicomotora relacional se entrelaça com tais objetivos, e evidencia as ideias de Freire (1996, 2021) e Antunes (2009, 2018), para quem a qualidade da educação depende de investimento no humano como ser social. O pensamento de Saviani (2008, 2009, 2021), por sua vez, elege a Educação

com máxima prioridade, sendo o primeiro passo para um amplo desenvolvimento geral do país.

Acredita-se que a Psicomotricidade Relacional alcança, em sua prática, às emoções humanas que promovem o autoconhecimento e o ajuste na sua sensação de bem-estar, conseqüentemente, uma forma mais focada de agir sobre as questões da vida.

3 METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, conforme a tradição compreensiva das ciências humanas, ancorada no pensamento de Dilthey e nos aportes metodológicos sistematizados por Flick e colaboradores (2000, apud Günther, 2006). Trata-se de um estudo de caráter analítico, voltado à compreensão aprofundada de políticas públicas educacionais, com ênfase nas ações de valorização dos profissionais da educação por meio da promoção da saúde emocional.

A investigação combina análise documental e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de apreender não apenas o desenho formal dos programas de formação continuada, mas também as percepções, os sentidos atribuídos e os efeitos percebidos pelos diferentes sujeitos envolvidos em sua formulação, implementação e vivência. Essa abordagem se fundamenta em uma concepção de ciência baseada em textos, na qual os dados empíricos assumem forma textual e são interpretados hermeneuticamente por meio de diferentes técnicas analíticas, permitindo compreender os significados sociais, institucionais e subjetivos que atravessam a política analisada.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se estrutura a partir da perspectiva de avaliação em profundidade de políticas públicas (Rodrigues, 2008), entendida como um processo analítico que ultrapassa a mensuração de resultados e busca interpretar as condições históricas, institucionais e sociais que orientam as políticas, bem como seus efeitos produzidos nos contextos de implementação. Essa perspectiva avaliativa articula procedimentos da análise de conteúdo com contribuições da análise institucional e da análise das construções sociais das políticas, permitindo compreender as políticas como processos dinâmicos, atravessados por disputas, sentidos e mediações.

A lente da Psicomotricidade Relacional é mobilizada como eixo conceitual e metodológico transversal da avaliação, orientando tanto a leitura dos documentos quanto a interpretação dos discursos dos participantes, especialmente no que se refere às dimensões do corpo, da afetividade, da subjetividade e das relações no trabalho docente.

Conforme proposto por Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade opera a partir de quatro aspectos analíticos inter-relacionados: (i) o conteúdo da

política e/ou dos programas, analisando seus objetivos, diretrizes, metodologias e instrumentos; (ii) a trajetória institucional, que considera o percurso de formulação, implementação e reconfiguração das ações no âmbito da Secretaria Municipal da Educação; (iii) os âmbitos temporal e territorial, situando os programas no contexto histórico e na realidade específica da rede municipal de Fortaleza; e (iv) o contexto político, social e institucional de formulação das políticas, incluindo as demandas, disputas e condicionantes que influenciaram suas decisões.

Esses eixos se articulam diretamente aos objetivos da pesquisa, cujo propósito central foi avaliar a coerência e a relevância dos programas de formação continuada em Psicomotricidade Relacional desenvolvidos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, analisando seus impactos na saúde emocional e na prática docente, à luz das metas e estratégias previstas no item 3.10.4 do Plano Municipal de Educação (PME) 2015–2025. Ademais, buscou-se discutir as construções sociais e institucionais que orientaram a formulação e a implementação desses programas, bem como os efeitos percebidos sobre a saúde emocional dos trabalhadores da educação.

Como desdobramentos desse objetivo geral, a pesquisa propôs mapear e descrever os programas de formação continuada desenvolvidos entre 2019 e 2024, com enfoque na Psicomotricidade Relacional e no equilíbrio emocional dos professores da rede municipal de Fortaleza; e analisar seus elementos estruturais — objetivos, conteúdos, metodologias, instrumentos e público-alvo — situando-os no âmbito mais amplo da política de valorização dos profissionais da educação, compreendendo-os como parte constitutiva das estratégias de cuidado, reconhecimento e promoção da saúde docente.

Quadro 3 - Articulação entre os eixos da avaliação em profundidade, os objetivos da pesquisa e os procedimentos analíticos (Continua)

Eixos da Avaliação em Profundidade	Objetivos da Pesquisa Relacionados	Como o eixo foi operacionalizado / alcançado
Conteúdo da política e dos programas	Avaliar a coerência e a relevância dos programas de formação continuada em Psicomotricidade Relacional frente às metas e estratégias do item 3.10.4 do PME 2015–2025; analisar os elementos estruturais dos programas (objetivos, conteúdos, metodologias, instrumentos e público-alvo).	Análise documental dos planos educacionais (PME, PNE), dos projetos pedagógicos dos programas, editais, relatórios institucionais e materiais formativos. Utilizou-se análise de conteúdo para identificar convergências, lacunas e alinhamentos entre os programas e as diretrizes de valorização docente e promoção da saúde emocional.
Trajetória institucional	Discutir as construções sociais e institucionais que orientaram a formulação e a implementação dos programas de formação continuada em Psicomotricidade Relacional no âmbito da SME Fortaleza.	Entrevistas semiestruturadas com gestores da Secretaria Municipal da Educação, formadores psicomotricistas e análise de documentos institucionais, permitindo reconstruir a gênese dos programas, suas justificativas políticas, decisões administrativas e articulações intersetoriais.

Quadro 3 - Articulação entre os eixos da avaliação em profundidade, os objetivos da pesquisa e os procedimentos analíticos

Ambitos temporal e territorial	Mapear e descrever os programas de formação continuada desenvolvidos entre 2019 e 2024, considerando o contexto específico da rede municipal de ensino de Fortaleza.	Delimitação temporal (2019–2024) e territorial (rede municipal de Fortaleza), com análise comparativa entre os diferentes programas implementados no período, considerando suas especificidades, abrangência, público atendido e continuidade ou descontinuidade das ações.
Contexto de formulação e implementação	Analisar os efeitos percebidos dos programas sobre a saúde emocional e a prática docente, considerando as condições de trabalho, a valorização profissional e os desafios institucionais.	Análise das entrevistas com participantes dos programas (professores, gestores e formadores), interpretadas à luz da Psicomotricidade Relacional, da Saúde do Trabalhador e da Psicologia do Trabalho, evidenciando impactos subjetivos, mudanças de práticas, resistências, estratégias de adesão e limites institucionais.

Fonte: elaborado pela autora.

3.1 O debate epistêmico e político do campo da avaliação em profundidade de políticas públicas

A avaliação de políticas públicas no Brasil tem ganhado crescente evidência na sociedade, sendo aplicada como instrumento estratégico para nortear os rumos de novas políticas e programas que compõem planos de governo e legislações nas esferas federal, estadual e municipal. Contudo, essas políticas são, em grande medida, elaboradas a partir de conferências realizadas em âmbito internacional, que discutem questões emergentes no mundo e produzem

documentos orientadores, como pactos e diretrizes voltadas à transformação da realidade.

Diante desse panorama, é apresentada uma breve contextualização histórica do campo da avaliação em políticas públicas. Sobre seu conceito, Lincoln (2016) apresenta as contribuições de diversos autores. Weiss (1978), por exemplo, afirma que a avaliação é uma palavra "elástica", que envolve diferentes tipos de julgamento sobre o valor ou mérito de uma intervenção. Já Meny e Thoenig (1992) a definem como o processo de identificar e medir os efeitos de uma ação governamental em um campo específico da vida social. Para Figueiredo e Figueiredo (1986 *apud* Lincoln, 2016), avaliar políticas públicas consiste em atribuir valor às ações implementadas, caracterizando-se como uma prática ancorada nas ciências sociais aplicadas.

Sobre a evolução histórica da avaliação, Lincoln (2016) menciona episódios relevantes. A aplicação inicial da avaliação ocorreu com Ralph Tyler, em 1932, quando mensurou o quanto os conteúdos escolares favoreciam o progresso dos alunos (Meny; Thoenig, 1992). No final da década de 1950, agências de desenvolvimento passaram a prever as consequências ambientais, sociais e econômicas de suas atividades (Roche, 2002). Em 1970, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) adotou o marco lógico, e o Programa Conjunto sobre Políticas Públicas Sociais para a América Latina, da CEPAL e da OEA, desenvolveu o manual de "Análise Custo-Impacto" (Walker, 2002). Já em 1994, o Banco Mundial passou a considerar os impactos sociais de projetos de desenvolvimento, incluindo análises de efeitos adversos, no que chamou de "análise social" (Lincoln, 2016).

Na América Latina, Cohen e Franco (1993) relatam que, durante os anos 1980, os governos passaram a adotar programas sociais como estratégia para mitigar os efeitos da crise econômica sobre as condições de vida da população, prevenindo possíveis explosões de violência social e instabilidade política. No entanto, os autores observam que a política social pode ser anulada caso esteja vinculada exclusivamente à redistribuição de renda e riqueza, pois os instrumentos disponíveis são, muitas vezes, insuficientes para promover transformações estruturais profundas (Cohen; Franco, 1993).

Esses apontamentos evidenciam a necessidade de mudanças paradigmáticas no modo de avaliar políticas e programas públicos. Nesse sentido,

autores mais recentes propõem novos olhares. Gertler (2015), citado por Januzzi (2018, p. 79), destaca que as avaliações passaram a integrar o ciclo de formulação de políticas públicas baseadas em evidências, com ênfase nos resultados em vez de apenas nos insumos. Gussi (2019), por sua vez, apresenta a análise de Lejano (2011), que propõe uma abordagem hermenêutica e interpretativa para a avaliação, centrada na experiência cotidiana dos atores sociais e na interpretação da política pública como vivida, em contraste com seus textos oficiais e intenções formuladas.

Essa perspectiva epistêmica reforça a relevância da avaliação em profundidade, que considera não apenas os resultados mensuráveis, mas também os sentidos atribuídos à política pelos sujeitos envolvidos. Assim, a análise não se restringe aos números, mas volta-se à compreensão de como e para quem a política está sendo efetivamente disponibilizada.

Lejano (2011) enfatiza que a política deve ser compreendida tal como ela se realiza e é experienciada no cotidiano, ou seja, vivida por uma multiplicidade de atores sociais inseridos em seus respectivos contextos. Essa compreensão é essencial para captar as nuances que escapam às abordagens exclusivamente quantitativas.

3.2 O delineamento da pesquisa

O PME 2012-2025 apresenta em seu texto que o gerenciamento das metas será realizado pela SME, considerando a pertinência da meta com a natureza da ação da SME — políticas, programas, projetos e atividades cuja gestão esteja sob a responsabilidade do órgão. Seguindo os passos de Rodrigues (2008), citada por Gussi (2019, p. 3), esta análise utilizou uma abordagem interpretativa dos relatórios dos programas, já citados anteriormente, relacionando-os com entrevistas que foram aplicadas a alguns atores do contexto dos programas. Seguindo a linha de pensamento sobre a avaliação em profundidade, a metodologia foi aplicada na análise dos seguintes documentos:

- a) Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025), com foco no item 3.10 e estratégia 3.10.4;

- b) Documentos oficiais dos três programas analisados: projetos pedagógicos, ementas, planos de curso, materiais didáticos, relatórios de execução (se disponíveis);
- c) Relatórios institucionais ou de avaliação interna produzidos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Em consonância com Saviani (2021), parte-se do entendimento de que a análise das políticas educacionais não pode restringir-se à literalidade dos textos legais, exigindo a apreensão de seu espírito e de seu contexto histórico, político e social. Essa perspectiva dialoga com Lejano (2011), ao defender uma abordagem analítica ancorada na complexidade das situações reais de formulação e implementação das políticas públicas. Assim, o delineamento desta pesquisa fundamenta-se na valorização da experiência concreta dos sujeitos e dos contextos institucionais, reconhecendo o caráter multidimensional dos processos analisados e buscando produzir uma leitura interpretativa capaz de articular texto, contexto e prática.

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três perfis de participantes:

- a) Elaboradores e gestores dos programas: técnicos da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza envolvidos na concepção e implementação das formações;
- b) Psicomotricistas relacionais/formadores: profissionais responsáveis pela condução dos programas;
- c) Professores participantes das formações: trabalhadores da educação que vivenciaram diretamente os cursos.

A seleção dos participantes foi realizada por amostragem intencional, buscando diversidade de perfis e experiências, considerando as diferentes edições e formatos dos cursos.

Quanto aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, foram elaborados roteiros de entrevistas específicos para cada perfil, organizados por blocos temáticos (objetivos, experiências, percepção de resultados e impactos). As entrevistas aconteceram de forma presencial ou remotas, conforme a viabilidade e a

disponibilidade dos participantes, e foram registradas por meio de gravação de áudio (com autorização) e posterior transcrição integral para análise.

A análise dos dados será feita em duas etapas principais:

Quadro 4 - Etapas da análise de dados

Análise documental	<p>Leitura fluente e sistemática dos documentos.</p> <p>Extração e categorização de informações relacionadas ao desenho dos programas: objetivos, público, conteúdo, metodologia, avaliação, resultados esperados.</p>
Análise das entrevistas	<p>Codificação dos dados com base em categorias temáticas previamente definidas, a partir dos objetivos da pesquisa, e categorias emergentes que foram transcritos a partir do uso de IA como Clipto.IA e TurboScribe.IA; e organizados em quadros com o apoio do ChatGpt.</p> <p>Utilização da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).</p> <p>Articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos e legais da política pública em estudo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a coleta de dados se insere na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), pois permite levantar diferentes tipos de dados no contexto dos programas com o intuito de apreender e compreender os sentidos e significados inseridos no decorrer do processo dos programas e sua correlação com a estratégia 3.10.4 do item 3.10 do PME Fortaleza (2015-2025). Conforme a concepção de Bardin, a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (Bardin, 1977 *apud* Caregnato, 2006, p. 683).

Todo esse procedimento configura uma avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), que operacionaliza a política descrita no Plano Municipal de Educação em vigência do município de Fortaleza, Ceará, no que se refere à meta de valorização dos profissionais da educação. Além disso, apresenta como uma de suas estratégias a introdução de programas dirigidos à saúde e prevenção de distúrbios laborais, do equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação, e, ao

mesmo tempo, programas que abordam o relacionamento humano, considerando o a exposição desses profissionais aos desafios e aos riscos encontrados no cotidiano.

Sobre a avaliação em profundidade em políticas públicas Gussi (2019) afirmam que:

a metodologia de avaliação em profundidade não obedece a modelos a priori, mas constitui-se em uma construção processual do avaliador-pesquisador, que faz suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo. Isso implica em um exercício de reflexão constante do avaliador quanto ao lugar sócio-político, exigindo uma vigilância permanente para não cair nas armadilhas da subjetividade, dos seus próprios interesses e da sua vinculação institucional com a política pública, o que pode implicar em vieses avaliativos (Gussi, 2019, p. 178).

Gussi evidencia que esse tipo de avaliação se diferencia das abordagens mais tradicionais por não se apoiar em modelos fixos ou previamente estabelecidos. Em vez disso, valoriza a construção metodológica ao longo do processo, considerando a complexidade e a singularidade de cada realidade avaliada. É fundamental observar a responsabilidade reflexiva do avaliador-pesquisador, que deve estar consciente de seu papel social e político. Isso envolve reconhecer sua própria inserção no campo de estudo — como alguém que carrega valores, vínculos institucionais e possíveis interesses que podem interferir na análise.

3.3 Campo da pesquisa e delimitação dos sujeitos

O campo empírico desta pesquisa corresponde à Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, responsável pela administração da rede pública de ensino da capital cearense. De acordo com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (Nascimento *et al.*, 2024), a SME compreende um total de 581 escolas, organizadas territorialmente em seis distritos educacionais, conforme a localização dos bairros. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, o número de matrículas na rede municipal ultrapassa 250 mil estudantes. O corpo docente ativo é composto por 12.036 profissionais, lotados nas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

A delimitação do campo se justifica pelo objetivo de analisar os efeitos e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos às políticas públicas de formação

continuada voltadas à promoção da saúde docente, com foco na Psicomotricidade Relacional e no desenvolvimento socioemocional. Dessa forma, serão consideradas, de maneira específica, as coordenadorias internas da SME diretamente envolvidas no desenho e execução dessas políticas: a Coordenadoria de Governança (COAPRO), a Coordenadoria de Gestão Escolar (COGEST), e a Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), além da organização contratada para conduzir as formações, o Instituto Íntegra – Centro de Desenvolvimento Humano e Relacional (CDHR).

Os sujeitos da pesquisa foram definidos com base em sua participação ativa nos processos de formulação, implementação e vivência das ações formativas analisadas, abrangendo diferentes papéis e experiências. A seleção contempla os seguintes participantes:

- a) o(a) Secretário(a) Municipal de Educação durante o período das formações;
- b) um(a) técnico(a) da Coordenadoria de Governança envolvido(a) na formulação e/ou execução das políticas;
- c) dois(a) técnico(a) da Coordenadoria de Gestão Escolar (COGEST);
- d) um(a) técnico(a) da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI);
- e) um(a) técnico(a) da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN);
- f) três professores participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019);
- g) três professores participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022);
- h) três professores participantes do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023–2024);
- i) a diretora do Instituto Íntegra – CDHR;
- j) dois formadores com atuação nas formações, ambos com formação em Psicomotricidade Relacional.

A composição desse grupo busca abarcar distintas visões sobre a política pública em análise, de modo a compreender como a saúde docente tem sido

promovida por meio de práticas formativas e quais os impactos percebidos por quem planeja, executa e participa dessas ações.

4 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO COM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa, por procedimentos sistemáticos e objetivos, obter a descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. No presente estudo, o corpus de análise consiste em duas partes conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Corpus de análise

Parte 1: análise documental – excertos dos seguintes documentos	Parte 2: análise de entrevistas – excertos das transcrições de entrevistas com os seguintes sujeitos
1- Termo de referência para contrato do <i>Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019)</i> ;	1- Equipe Gestora e técnica da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (6 participantes);
2- Termo de referência para contrato do <i>Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022)</i> ;	2- Psicomotricistas Relacionais Formadores (3 participantes);
3- Termo de referência para contrato do <i>Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)</i> ;	3 - Professores participantes do <i>Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019)</i> – 3 participantes);
4-Livro “O desenvolvimento socioemocional de docentes: Contribuições da psicomotricidade relacional para a educação infantil”;	4 - Professores participantes do <i>Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022)</i> (3 participantes);
5- Proposta Técnica para o <i>Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)</i> ;	5 - Professores participantes do <i>Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)</i> (3 participantes);
6- Vídeos do Youtube - Seminário inicial e módulos teóricos dos programas: <i>Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022)</i> e <i>Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)</i> . ⁶	

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶ Os vídeos estão disponíveis no canal do youtube do Íntegra CDHR no link: <https://www.youtube.com/@integra-cdhr5856>.

Com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), a primeira parte desta seção apresenta reflexões a partir da leitura sistematizada dos documentos descritos no quadro acima, referentes aos seguintes programas de Formação elaborados no contexto das políticas de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Esses documentos estão disponíveis na internet, sendo acessado por meio de pesquisa no Google ao digitar o nome de cada programa de formação.

O livro *“O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da psicomotricidade relacional para a educação infantil”* foi gerado a partir de um dos programas citados anteriormente e está disponível apenas em versão física. Esse contextualiza o programa realizado em 2022 voltado para os professores da educação infantil.

Os vídeos analisados foram tratados como documentos audiovisuais públicos, disponíveis na plataforma *YouTube*. Seguindo a perspectiva da análise documental (Gil, 2008; Cellard, 2008), os materiais foram considerados fontes legítimas de informação, uma vez que expressam discursos, representações e práticas simbólicas relacionadas ao tema da pesquisa.

A partir desses conteúdos, foram analisados os elementos estruturais dos programas, como seus objetivos, conteúdos, metodologias, instrumentos e público-alvo, situando-os no contexto da política de valorização dos profissionais da educação. Foi verificando sua coerência e efetividade frente às metas e estratégias estabelecidas no item 3.10.4 do PME 2015-2025, além de serem discutidas as construções sociais e institucionais que orientaram sua formulação e implementação, bem como seus efeitos percebidos sobre a saúde emocional dos trabalhadores da educação.

A segunda parte da sessão se dá a partir da análise de entrevistas realizada com os sujeitos envolvidos nos programas, sendo dividida em três segmentos: Psicomotricistas Relacionais Formadores, equipe gestora da SME Fortaleza e docentes participantes das formações, à luz de categorias previamente construídas e emergentes do material empírico.

Para tanto, a análise transcorreu sob quatro categorias principais, além do surgimento de subcategorias em cada contexto analisado.

4.1 Reflexões a partir da análise documental

A pré-análise consistiu na leitura flutuante e na organização do material documental. Esses documentos foram selecionados por sua relevância no escopo da pesquisa, pois descreve os fundamentos, objetivos, metodologias e diretrizes técnicas do programa de formação continuada voltado a gestores, técnicos e professores da rede municipal de educação de Fortaleza. Isso está alinhado com as ideias de Rodrigues (2008), já que se trata de documentos que fazem parte do processo de elaboração dos programas.

A leitura exaustiva do material possibilitou a identificação de núcleos de sentido recorrentes relacionados aos objetivos das formações, aos desafios enfrentados no contexto pandêmico e às metodologias adotadas. Os documentos articulam saberes técnico-pedagógicos com a valorização da dimensão subjetiva do trabalho docente (Dejours, 1992; Codo, 1999), apontando a importância do cuidado com os vínculos e com a saúde mental dos profissionais da educação.

O foco da análise recaiu sobre os elementos estruturantes dos documentos, especialmente aqueles que se relacionam com os objetivos da pesquisa: a valorização profissional, a promoção da saúde emocional e a transformação das práticas escolares por meio da Psicomotricidade Relacional.

Nesse processo, além das categorias já estabelecidas, outras foram definidas com base em uma leitura exaustiva do material, respeitando os critérios de pertinência, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação ao conteúdo. Como a autora aponta: “as categorias devem ser pertinentes, exaustivas, exclusivas, objetivas e apropriadas ao conteúdo. Elas podem ser construídas com base em teorias prévias ou emergir do próprio material” (Bardin, 2011, p. 119). Assim, optou-se por uma categorização mista, combinando elementos teóricos com categorias emergentes identificadas ao longo da análise, que serão descritas no decorrer desta análise.

Iniciaremos análise dos documentos à luz das categorias teóricas propostas, as quais permitiram compreender as ações e os conceitos centrais que permeiam a iniciativa de formação continuada na rede municipal de Fortaleza, destacando a integração entre a Psicomotricidade Relacional, a valorização dos trabalhadores da educação e o trabalho docente sob a ótica da subjetividade e

saúde mental. Assim, favorecer uma organização mais adequada cada documento será uma subseção.

Para compreender a implementação das formações continuadas em Psicomotricidade Relacional na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, foi realizada análise documental de três projetos básicos oficiais, extraídos dos processos administrativos da Central de Licitações da Prefeitura de Fortaleza (CLFOR). Esses documentos, referentes aos editais nº 4178/2018, 7361/2021 e 9065/2023, apresentam a contratação de empresas especializadas na metodologia da Psicomotricidade Relacional para capacitar profissionais da rede municipal. O Quadro 5, a seguir, apresenta a estrutura técnica dos programas:

Quadro 6 - Resumo da estrutura dos programas de formação em análise (Continua)

PROGRAMA	Curso de Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar	Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil	Programa de Formação Inclusão e Diversidade
PÚBLICO	320 gestores e técnicos, divididos em 8 grupos de 40 pessoas cada um.	1168 profissionais da Educação Infantil, sendo, técnicos, coordenadores e professores em exercício, com maior carga-horária, nas turmas de infantil I, II, III, organizados em 29 grupos de aproximadamente 40 pessoas.	4.000 educadores lotados prioritariamente nas turmas de educação infantil, nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com maior carga horária; professores em efetivo exercício nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); Coordenadores Pedagógicos e Diretores e Formadores da SME e dos Distritos de Educação, organizados em 80 grupos de 50 cursistas.
CONTEÚDO	Pressupostos da psicomotricidade relacional se ancoraram nos	Formação pessoal e profissional de professores buscando a	Inclusão e diversidade: o cuidado sócio emocional do

Quadro 6 - Resumo da estrutura dos programas de formação em

análise	pressupostos da mediação escolar, da justiça restaurativa e da Teoria da Comunicação Não-Violenta.	minimizar os efeitos do estresse tóxico vivido na pandemia, elevação dos padrões de qualidade da Educação.	educador (para conclusão) fortalecimento das práticas pedagógicas.
C. H. TEÓRICA	2 seminários de 8h, 16h de encontros presenciais.	16h de atividades (online) para integração entre vivência prática e material teórico abordado e 8h, seminário inaugural e seminário final.	16h de atividades (online) realizadas em 4 (quatro) módulos teóricos de 4 horas, e encontro inicial e encontro final para todos os participantes, totalizando 8h.
C. H. PRÁTICA	16h de vivências em Psicomotricidade Relacional.	16h de sessões da Psicomotricidade Relacional realizadas em 4 (quatro) encontros presenciais de 4 horas.	16h de vivências em Psicomotricidade Relacional realizadas em 4 (quatro) encontros presenciais de 4 horas
C. H. TOTAL	40h	40h	40h
INVESTIMENTO	R\$ 447.314,00	R\$ 1.245.606,73	R\$ 4.500.000,00

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro edital (4178/2018) define o caráter teórico-prático da formação, orientada ao desenvolvimento técnico e pedagógico dos profissionais que atuam nas escolas municipais, alinhando-se às premissas da Psicomotricidade Relacional descritas por Lapierre e Aucouturier (2004), que enfatizam a integração entre corpo, emoção e aprendizagem. O segundo edital (7361/2021) reforça a continuidade dessa política formativa, detalhando a adesão dos cursistas mediante critérios específicos e evidenciando o esforço de ampliação do acesso e da participação no processo formativo. O terceiro documento (9065/2023) apresenta o termo de referência mais recente para contratação na área, confirmando a valorização da Psicomotricidade Relacional como eixo central para a qualificação docente e promoção da saúde emocional, conforme apontam Gusi (2019) e Batista (2014).

Essa análise documental confirma a institucionalização da Psicomotricidade Relacional como estratégia pedagógica e de cuidado em saúde no âmbito da formação continuada da rede municipal, refletindo em um movimento de fortalecimento das práticas educativas pautadas na dimensão emocional e relacional, essencial para a promoção da saúde mental dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino (Batista, 2014; Dejourn, 1999).

4.1.1 Análise da Categoria 1 – Psicomotricidade Relacional

A análise evidencia a centralidade da Psicomotricidade Relacional (PR) como metodologia de formação e intervenção na rede municipal de ensino de Fortaleza, destacando-a como uma abordagem integradora que articula corpo, emoção e vínculo para promover o desenvolvimento humano no contexto escolar. Essa metodologia visa o fortalecimento das competências socioemocionais e pedagógicas dos profissionais da educação. No entanto, o foco das formações se voltaram inicialmente para gestores e equipe técnica da SME, em seguida professores da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais, por meio de práticas que estimulam o autoconhecimento, a autoestima e a saúde emocional.

As formações teórico-práticas de 40 horas propuseram sessões voltadas à sensibilização dos educadores para a autorregulação emocional, utilizando estratégias como o jogo simbólico, a comunicação não verbal, o uso de materiais mediadores e a criação de ambientes seguros e simbólicos. Com isso, buscou-se promover o bem-estar dos profissionais, a construção de vínculos afetivos e a melhoria das relações no ambiente de trabalho e com as crianças.

No documento Termo de Referência (TR) do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar, de 2019, observou-se que a categoria 1, denominada “Psicomotricidade Relacional”, foi mencionada 23 vezes para descrever sua metodologia e aplicabilidade. Destacam-se os seguintes trechos:

O método da Psicomotricidade Relacional centra-se essencialmente sobre a relação, isto é, sobre a observação e análise do que se passa quando a pessoa entra em comunicação com outra pessoa. [...] a aplicação da Psicomotricidade Relacional se mostra como uma estratégia pedagógica inovadora que visa abrir espaço no cotidiano escolar para cuidar da saúde emocional de alunos, professores e gestores, objetivando melhorar sua capacidade relacional, minimizar os níveis de violência e contribuir para elevar os índices de aprendizagem das crianças considerando sua integralidade (Fortaleza, 2018, p. 32).

A Psicomotricidade Relacional, concebida por André Lapierre, aparece como eixo central das formações analisadas, articulando dimensões afetivas, cognitivas e psicomotoras. Essa metodologia estruturante, presente em todos os programas investigados, permite a integração entre teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de competências que favorecem tanto a atuação pedagógica quanto a promoção da saúde emocional docente. Conforme registrado em

documentos, trata-se de uma metodologia da Psicomotricidade Relacional para prestar serviço de formação dos profissionais (Fortaleza, 2018), reforçando seu papel como instrumento de intervenção formativa e preventiva no contexto escolar.

Sob essa perspectiva, a formação técnico-pedagógica baseada na Psicomotricidade Relacional aprimora as práticas educativas e se constitui como uma estratégia de valorização profissional e promoção da saúde no ambiente escolar, alinhando-se aos princípios da Política Nacional de Saúde Mental e às diretrizes de formação continuada preconizadas por Nóvoa (2019) e Gatti (2018).

Em análise complementar, verificou-se que a categoria 1 – “Psicomotricidade Relacional” – foi mencionada 25 vezes em documento posterior, reiterando sua metodologia e aplicabilidade. Ainda no Termo de Referência do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (Fortaleza, 2018), a categoria aparece nove vezes, destacando a especificidade do termo “relacional” no método, conforme trecho:

Conforme Vieira et al. (2005), o adjetivo ‘relacional’ adicionado por André Lapierre ao termo Psicomotricidade indica a diferenciação de concepções e propostas de intervenção em relação a outras técnicas que também têm o nome Psicomotricidade (Fortaleza, 2023, p. 35).

Essa distinção reforça o caráter singular da Psicomotricidade Relacional, fundamentando sua aplicação nas ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e evidenciando sua importância como ferramenta pedagógica e de cuidado emocional.

4.1.2 Análise da Categoria 2 – Valorização dos Trabalhadores

A respeito da categoria 2 – “Valorização dos Trabalhadores”, observou-se em um dos documentos analisados apenas uma ocorrência do termo relacionado ao seu sentido, porém em um contexto inverso: a “desvalorização profissional”, foi apontada como um dos fatores que contribuem para o agravamento do estresse docente. Tal constatação remete à reflexão proposta por Arroyo (2008, p. 9), ao afirmar que “[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe”, evidenciando a urgência de políticas e ações que reconheçam e fortaleçam o papel social e pedagógico dos professores.

Nos demais registros, observou-se que a categoria apresenta esteve expressada no mesmo contexto identificado no documento anterior. Em outro material, a palavra “valorização” aparece três vezes, sempre associada aos termos “diversidade” e/ou “diferenças”. Embora não se trate de menções específicas à valorização profissional dos trabalhadores da educação, compreende-se que a valorização da diversidade e das diferenças no ambiente escolar, também repercute positivamente no reconhecimento e no respeito aos profissionais. Isso amplia a percepção de seu papel como agentes fundamentais na promoção de uma escola inclusiva e plural.

Essa análise dialoga com autores que discutem o reconhecimento docente como elemento essencial para a qualidade da educação. Batista (2014) ressalta que a valorização não se limita ao salário ou às condições materiais, mas envolve o respeito ao saber profissional, à autonomia pedagógica e ao papel social dos educadores. Nóvoa (2019) também defende que investir na formação e no prestígio social do professor é condição para consolidar uma educação democrática e transformadora. Assim, a valorização direta ou indireta, impacta a motivação, a saúde emocional e o comprometimento do corpo docente, sendo parte integrante de qualquer política educacional sustentável.

Entretanto, os documentos evidenciam a centralidade da valorização dos profissionais da educação, por meio de investimentos em formação continuada e na promoção da saúde emocional. Reconhece-se que há uma negligência histórica por parte dos órgãos responsáveis quanto às dimensões emocionais e mentais do trabalho docente, o que impacta diretamente o bem-estar, o desempenho e a qualidade das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, os programas de formação continuada surgem como estratégias fundamentais de valorização, articulando recursos humanos, materiais e logísticos com ações voltadas à redução do estresse, fortalecimento da motivação, autoconhecimento, autoestima e melhora do clima escolar. Tais programas contribuem para a qualificação profissional e para a construção de uma cultura escolar mais saudável, inclusiva e humanizada.

O reconhecimento dos professores como sujeitos de direitos e agentes essenciais na promoção de práticas pedagógicas transformadoras é reforçado pela atenção às suas condições concretas de trabalho e às dificuldades emocionais que enfrentam. A valorização docente, portanto, se expressa tanto no acesso a materiais

e plataformas digitais quanto na criação de espaços adequados e simbólicos que favoreçam o cuidado integral — como salões amplos, ambientes de confiança e momentos de escuta que são proporcionados a partir das vivências de psicomotricidade relacional.

Além disso, as formações propõem uma postura ética e comprometida, com supervisões periódicas e reflexões sobre a prática. Ao destacar a importância do cuidado socioemocional, as propostas reforçam o reconhecimento social, simbólico e material do papel do educador, apontando para a necessidade de políticas públicas que considerem a subjetividade, o cuidado e as condições institucionais como dimensões estruturantes da valorização do trabalho docente.

4.1.3 Categoria 3 – Subjetividade e Trabalho Docente

A análise dos documentos dos programas de formação revelou que a categoria “Subjetividade e trabalho docente” envolve múltiplas dimensões interdependentes, que ultrapassam a esfera técnica e envolvem o campo afetivo e relacional. Considerando a complexidade do tema, optou-se por ampliar o escopo da busca, incorporando expressões e conceitos semanticamente relacionados, tais como: fazer pedagógico, relação entre formação pessoal e profissional, afirmação da identidade docente, relação afetiva professor-aluno, relações interpessoais, cotidiano escolar e competências socioemocionais.

No TR do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (Fortaleza, 2018), foram identificadas 15 ocorrências associadas à categoria, evidenciando a relevância do domínio de competências socioemocionais para potencializar o fazer pedagógico e articular projetos de vida pessoais e profissionais, conforme se observa no trecho:

Exige dos profissionais da educação, o domínio de competências socioemocionais que lhes possibilitem entender o mundo que os rodeia, a partir da perspectiva das relações interpessoais, que potencialize seu fazer pedagógico, além de traçar um projeto de vida pessoal/profissional (Fortaleza, 2018, p. 31).

Essa perspectiva encontra respaldo em Arroyo (2008), segundo o qual o cotidiano escolar se organiza em torno dos professores e de seu ofício, sendo a

qualificação, o profissionalismo e a atuação desses sujeitos fatores determinantes para a construção e reinvenção da escola.

Os dados do TR do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022) reforçam essa concepção, registrando 18 ocorrências relacionadas à categoria. Destaca-se a centralidade da relação afetiva no processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil: “[...] o êxito do processo de aprendizagem na educação infantil, em grande parte, depende da boa relação entre professores e alunos e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar” (Fortaleza, 2018, p. 34).

Esses achados evidenciam que, na primeira infância, o processo de aprendizagem está profundamente vinculado ao ato de sentir. O vínculo afetivo, a escuta e a presença atenta do professor tornam-se mediadores essenciais para que a criança se abra ao conhecimento, à convivência e ao desenvolvimento integral. Tal visão encontra eco na citação de Simmel, citado por Le Breton, ao afirmar que “[...] se nos misturamos em reciprocidades de ação, isso ocorre antes de tudo porque reagimos uns sobre os outros através dos sentidos” (Simmel *apud* Le Breton, 2007, p. 19). Assim, a interação humana é primordialmente sensível e afetiva, e o encontro pedagógico vai além da transmissão de conteúdos, incorporando o corpo, o olhar, os gestos, a escuta, a presença e o afeto como elementos centrais.

No TR do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023), foram identificadas cinco (5) ocorrências que reforçam essa compreensão. Um exemplo relevante encontra-se no registro: “[...]a interação positiva com os adultos educadores alicerça bases sólidas para vivências de um futuro mais saudável e equilibrado para si [...]” (Fortaleza, 2018, p. 35).

Dessa forma, a análise demonstra que a subjetividade no trabalho docente está intrinsecamente articulada às relações afetivas e às competências socioemocionais, constituindo um elemento estruturante para a qualidade das práticas pedagógicas. Esses resultados indicam que a valorização dessa dimensão no processo formativo não apenas aprimora a atuação docente, mas também contribui para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, reafirmando o papel central do professor como mediador de experiências educativas significativas.

Portanto, os documentos reconhecem as complexas condições e contradições que atravessam o exercício docente, destacando o impacto das vivências emocionais, do estresse crônico — agravado pela pandemia — e da

desvalorização profissional sobre a saúde mental dos educadores. A formação baseada na Psicomotricidade Relacional emerge como uma estratégia que vai além do aprimoramento técnico, assumindo o compromisso com o cuidado subjetivo e com o emocional dos profissionais da educação.

Essa abordagem propõe espaços de escuta, reflexão e desenvolvimento pessoal, nos quais os educadores são convidados a ressignificar suas experiências, valorizar suas trajetórias e construir sentidos mais positivos para sua prática cotidiana. As formações visaram promover o autoconhecimento, a autorregulação emocional e o desenvolvimento de atitudes restaurativas no ambiente escolar, contribuindo para o enfrentamento de tensões e conflitos que afetam diretamente o bem-estar e a qualidade do trabalho docente.

Dialogando com autores como Dejours (1999), Bardin (2011), Gatti (2018) e Saviani (2008), observa-se que investir na formação integral dos professores significa também construir espaços institucionais mais humanos, éticos e comprometidos com uma educação de qualidade. Trata-se de uma política que reconhece o papel do professor como sujeito e não apenas como executor de tarefas pedagógicas.

Ao reconhecer o professor como sujeito integral, a Psicomotricidade Relacional trabalha com dimensões afetivas e simbólicas do vínculo, exigindo sensibilidade para interpretar mensagens não verbais, lidar com conteúdos inconscientes e manejar experiências de transferência e de contratransferência. Essas experiências subjetivas são mobilizadas tanto nas sessões de formação quanto na prática pedagógica, sobretudo em situações que envolvem temas delicados como limites, agressividade e inclusão.

Com isso, o cuidado com a subjetividade torna-se um componente central de uma política de valorização e saúde do trabalhador da educação. Ao investir na construção de uma escola mais humanizadora, que reconheça as emoções e o sofrimento dos educadores, os documentos apontam para a necessidade de transformar o ambiente escolar em um espaço também de cura, reconhecimento e sustentabilidade do trabalho docente.

No que se refere às subcategorias, observou-se a diversificação das modalidades de formação, contemplando encontros presenciais, atividades online e seminários, especialmente nos programas implementados em 2022, 2023 e 2024. Essa diversidade de formatos dialoga com as concepções de Pimenta e Chedin

(2012) e Arroyo (2008), que defendem a importância de práticas formativas flexíveis e interativas para potencializar a aprendizagem docente. Além disso, destaca-se o uso de materiais didáticos digitalizados e a disponibilização de recursos materiais como estratégias comuns a todos os programas. Essas práticas ampliaram o acesso ao conteúdo, favoreceram a continuidade dos estudos e possibilitaram que os professores aplicassem, no cotidiano escolar, princípios da Psicomotricidade Relacional, como a escuta ativa, o respeito ao ritmo individual e a mediação de conflitos de forma não violenta.

4.1.3.1 Subcategoria 3.1 – Desenvolvimento socioemocional das crianças

A análise evidencia que o fortalecimento das relações afetivas, a melhoria da autoestima e o favorecimento da aprendizagem estão diretamente relacionados às ações de formação continuada voltadas aos professores. O impacto é particularmente perceptível na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, que se beneficia da qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar. Conforme registrado no Termo de Referência do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (Fortaleza, 2018, p.33), “[...]o êxito do processo de aprendizagem, em grande parte, depende da boa relação entre professores e alunos e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar”. Essa constatação dialoga com as concepções de Freire (1996), que considera a afetividade dimensão que torna o processo de aprendizagem uma prática específica do ser humano, e com Lapierre e Aucouturier (2004), que defendem a relevância da experiência corporal e relacional como base para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

4.1.3.2 Subcategoria 3.2 – Melhoria na relação professor-aluno

Os documentos analisados reforçam que, além da transmissão de conhecimentos, é essencial que os profissionais da educação recebam apoio às suas demandas emocionais e sociais. O Termo de Referência do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022) explicita essa necessidade ao afirmar que “[...] mais do que conhecimentos intelectuais, é preciso que os profissionais sejam cuidados e

estimulados em suas demandas emocionais e sociais” (Fortaleza, 2021, p. 33). A valorização do cuidado com o professor fortalece sua capacidade de criar vínculos mais sólidos com os estudantes, aumentando o engajamento e a efetividade da relação pedagógica. Essa perspectiva está alinhada ao entendimento de Batista (2014), que aponta a promoção da saúde emocional docente como condição para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

4.1.3.3 Subcategoria 3.3 – Estímulo à criatividade e à autonomia escolar

A análise identificou que as formações investigadas também estimulam a adoção de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia escolar, elementos que favorecem tanto a aprendizagem quanto a autoconfiança das crianças. Tais estratégias não apenas ampliam as possibilidades de ensino, mas também proporcionam experiências educativas mais ricas e integradas ao cotidiano dos estudantes. A integração dessas práticas à dimensão socioemocional corrobora as recomendações da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação (Lei 14.681/2023) e da LDB (Lei 9.394/1996), ao reconhecer que o bem-estar emocional do professor e a qualidade das interações no espaço escolar repercutem diretamente no desenvolvimento integral da criança.

4.1.4 Categoria 4 – Prevenção ao Adoecimento Mental

A categoria “Prevenção ao adoecimento mental” configura-se como uma dimensão analítica de elevada complexidade, demandando igual rigor metodológico adotado na análise da categoria anterior. Sua constituição fundamenta-se na identificação de termos e expressões que refletem diretamente o contexto pesquisado, tais como: estresse, saúde debilitada, exaustão emocional, saúde mental e saúde emocional.

A análise possibilitou a organização de oito (8) registros no TR do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019), que evidenciam a relação intrínseca entre o trabalho docente, os processos de estresse e esgotamento emocional, bem como as contribuições potenciais da

Psicomotricidade Relacional para a promoção da saúde mental e emocional dos profissionais da educação. Essa compreensão é aprofundada nos trechos a seguir:

Goulart e Lipp (2008), ao analisar a saúde mental de 30 mil professores de Ensino Fundamental e Médio de 1.440 escolas no Brasil, detectaram que 26% da amostra estudada apresentava exaustão emocional.

[...] Por meio da prática da Psicomotricidade Relacional, espera-se: [...] desencadear processos pessoais de autoconhecimento que promovam de forma preventiva e profilática a saúde emocional, social e relacional dos profissionais (Fortaleza, 2018, p. 33-35).

No TR do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil de 2022, a partir da contextualização das palavras-chave, foram identificadas vinte (20) ocorrências referentes ao impacto da pandemia da COVID-19 na saúde mental docente, como ilustram os seguintes trechos:

[...] com os altos índices de estresse tóxico decorrentes da atual crise sanitária que estamos vivendo, com repercussões impactantes na escola no que se refere às demandas emocionais dos alunos, dentre outros.

[...] buscando minimizar os efeitos do estresse tóxico vivido na pandemia, elevação dos padrões de qualidade da Educação nas instituições da rede pública de ensino do Município de Fortaleza (Fortaleza, 2021, p. 34-35).

Reduzir o estresse tóxico decorrente da crise sanitária provocada pelo COVID-19 e estimular a capacidade relacional de 1.164 profissionais da educação infantil, técnicos, coordenadores e professores em exercício, com maior carga-horária, nas turmas de infantil I, II, III (Fortaleza, 2021, p. 35).

Apesar da relevância atribuída a essa categoria, observou-se que, no TR do Programa de Formação Inclusão e Diversidade de 2023, o termo “saúde emocional” foi mencionado explicitamente apenas uma vez, ressaltando a intenção de que a formação ofereça saberes capazes de promover a saúde emocional dos profissionais.

Os programas demonstram uma preocupação consistente com a prevenção do adoecimento mental dos profissionais da educação, propondo formações e ações voltadas à promoção da saúde emocional e ao fortalecimento do bem-estar no ambiente escolar. A Psicomotricidade Relacional é apresentada como estratégia central nesse processo, contribuindo para a redução do estresse, da ansiedade, da exaustão emocional e do *burnout*, ao promover práticas que estimulam o autoconhecimento, a autorregulação emocional e a mediação de conflitos.

A formação continuada baseada nessa abordagem visa fortalecer emocionalmente os educadores, reconhecendo suas vivências subjetivas e promovendo vínculos mais saudáveis entre profissionais e entre educadores e alunos. Tais práticas favorecem não apenas a saúde integral do trabalhador, mas também a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, sustentável e sensível às dimensões humanas do trabalho docente.

Ainda que, em alguns trechos, essa preocupação não seja explicitamente nomeada como “prevenção ao adoecimento”, ela se revela por meio de ações concretas que integram o cuidado emocional, a criação de ambientes seguros e as intervenções na rotina escolar com foco na subjetividade. Assim, a proposta reforça a importância de políticas formativas que considerem a saúde mental como dimensão estrutural da valorização e da permanência dos profissionais da educação em contextos escolares mais saudáveis e resilientes.

Pesquisas como as de Goulart Júnior e Lipp (2008) evidenciam que o ambiente escolar, por suas exigências emocionais, tensões e conflitos cotidianos, impacta significativamente a saúde mental dos profissionais da educação. Tais condições podem gerar quadros de esgotamento, adoecimento psíquico e baixa motivação, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico.

Nesse cenário, ações voltadas à promoção da saúde emocional, como as propostas baseadas na Psicomotricidade Relacional, contribuem diretamente para a redução do esgotamento profissional, o fortalecimento da autoestima e da motivação docente, bem como a ampliação da resiliência individual e coletiva (Codo, 1999).

Esta categoria constitui uma dimensão analítica de elevada complexidade, evidenciando preocupações recorrentes com a saúde emocional e o bem-estar dos profissionais da educação, especialmente diante das intensas demandas e do cenário de sobrecarga laboral. A partir da análise documental dos programas formativos realizados em 2019, 2022 e 2023, emergiram subcategorias que aprofundam aspectos centrais desse fenômeno: (i) promoção da saúde emocional e do bem-estar dos profissionais; (ii) importância do autoconhecimento e da regulação emocional; (iii) necessidade de formação que contemple competências socioemocionais; e (iv) desafios inéditos impostos pela pandemia da COVID-19 ao ambiente escolar. Essas subcategorias articulam-se na compreensão de que a prevenção do adoecimento mental demanda ações integradas, envolvendo tanto o

cuidado individual quanto estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento emocional e relacional dos docentes (Brasil, 2001b; Batista, 2014).

4.1.4.1 Subcategoria 4.1 – Promoção da saúde emocional e bem-estar dos profissionais

A análise evidenciou a preocupação dos programas formativos com relação ao estresse, à baixa autoestima, à exaustão emocional e ao comprometimento da saúde mental dos docentes. Tais fatores, identificados em documentos de 2019 e 2022, são apontados como prejudiciais ao exercício da função e à motivação profissional. Em um dos trechos analisados, observa-se que “diante das exigências contemporâneas, o professor vem somando uma carga excessiva de estresse, tendendo a perder o sentido de seu trabalho” (Fortaleza, 2018, p. 31). Outro registro aponta que a “[...] desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido foram fatores importantes para o quadro de estresse encontrado” (Fortaleza, 2018, p. 33). Esses elementos reforçam a necessidade de políticas e formações que priorizem o bem-estar docente como condição para a qualidade da prática pedagógica.

4.1.4.2 Subcategoria 4.2 – Importância do autoconhecimento e da regulação emocional

A promoção do autoconhecimento e da regulação emocional emerge como estratégia central para a saúde mental dos professores. A capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções é fundamental para lidar com a complexidade das interações escolares e com a pressão inerente à função (Batista, 2014). Nos programas analisados, o autoconhecimento aparece como prática preventiva e profilática, favorecendo a escuta de si, a identificação de limites e potencialidades, e o desenvolvimento de estratégias individuais de enfrentamento. A Psicomotricidade Relacional, nesse contexto, contribui para a criação de um espaço de expressão corporal e afetiva, fortalecendo a resiliência e o equilíbrio emocional (Lapierre; Aucouturier, 2004).

4.1.4.3 Subcategoria 4.3 – Necessidade de formação que aborde competências socioemocionais

Os documentos de 2019 e 2022 indicam que, além das competências técnicas e pedagógicas, é indispensável contemplar, nas formações, habilidades socioemocionais como a empatia, a resiliência, o manejo de conflitos e a comunicação assertiva. Essas competências favorecem a criação de um ambiente escolar mais cooperativo e acolhedor, além de fortalecer a mediação das demandas emocionais dos alunos. Conforme Batista (2014) e Gusi (2019), formações com abordagem vivencial e dialógica ampliam a capacidade de resposta emocional do professor, contribuindo para a construção de vínculos mais saudáveis no ambiente de trabalho.

4.1.4.4 Subcategoria 4.4 – Desafios inéditos para o ambiente escolar na pandemia da COVID-19

A pandemia intensificou os níveis de estresse e gerou impactos significativos na saúde mental dos profissionais da educação, fenômeno reconhecido nos programas formativos de 2022 e 2023. O Termo de Referência do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional (Fortaleza, 2021, p.33) aponta que “a escola vive enormes desafios, mais do que nunca, muito além de construir conhecimentos intelectuais, é preciso cuidar das demandas emocionais”. O aumento do estresse tóxico, conforme Dejours (1999), caracteriza o adoecimento psíquico vinculado a condições laborais adversas, agravado nesse caso pela incerteza e pelo isolamento social. Nesse cenário, a Psicomotricidade Relacional apresenta-se como estratégia relevante para a reconstrução da resiliência individual e coletiva, contribuindo para o fortalecimento das relações e a criação de ambientes mais acolhedores (Lapierre; Aucouturier, 2004).

4.1.5 Materiais e Produtos dos Programas de Formação: Livro, Proposta Técnica e Seminário Inicial e conclusão da seção

Esta subseção apresenta a análise detalhada dos materiais e produtos relacionados aos programas de formação continuada investigados, que compõem o objeto documental da pesquisa. São examinados o livro “O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da Psicomotricidade Relacional para a Educação Infantil”, de 2024, que apresenta resultados e reflexões sobre os impactos da formação na saúde emocional dos educadores; a proposta técnica do Programa de Formação Inclusão e Diversidade, de 2023, e o vídeo do seminário inicial do mesmo programa, que detalham os conteúdos, objetivos e metodologias adotados. A análise desses documentos visa compreender as bases conceituais e práticas que orientam as ações formativas e a sua articulação com as políticas públicas municipais para a educação.

4.1.5.1 Livro - O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da Psicomotricidade Relacional para a Educação Infantil

Dando continuidade à análise documental, inclui-se, nesta seção, a obra “O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da Psicomotricidade Relacional para a Educação Infantil”, por se tratar de um produto resultante diretamente do programa formativo avaliado nesta pesquisa, constituindo-se, assim, como evidência relevante para a compreensão dos impactos da ação desenvolvida.

Publicado em 2024 pela Editora Appris, o livro possui 110 páginas e é de autoria de Maria Isabel Bellaguarda Batista, Patrícia Espíndola Mota Venâncio, Nadja Karan Miranda Almeida, Jéssica Melo Coelho e Patrícia Oliveira Lima. Em termos estruturais, apresenta elementos pré-textuais (agradecimentos, epígrafe, dois prefácios, lista de abreviaturas e siglas e sumário), textuais (introdução, fundamentos teóricos, método, resultados e considerações finais) e pós-textuais (referências e breve currículo das autoras).

O objetivo declarado na obra é acompanhar o impacto da formação inspirada na abordagem da Psicomotricidade Relacional, por meio de uma pesquisa que busca identificar possíveis correlações significativas entre o estresse percebido, a percepção autorreferida da saúde mental, as competências relacionais e a qualificação da prática pedagógica cotidiana dos educadores (Batista *et al.*, 2024).

No que tange às categorias pré-estabelecidas nesta dissertação, a análise permitiu identificar, já na seção de agradecimentos, elementos diretamente relacionados à valorização e ao alinhamento institucional do programa, tais como: o reconhecimento, por parte da gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME), do investimento na formação socioemocional como estratégia para fortalecer e qualificar seus profissionais; a percepção da SME sobre a sintonia entre a Psicomotricidade Relacional e o ideal de uma educação de qualidade, dada sua capacidade de promover o desenvolvimento pessoal de docentes e discentes; bem como de motivar e potencializar as aprendizagens.

Essas evidências se repetem e se aprofundam nos depoimentos apresentados na seção de resultados da pesquisa, reforçando a conexão entre o programa formativo e as melhorias percebidas nas dimensões relacional, socioemocional e pedagógica da atuação docente, como veremos na figura a seguir:

Figura 1 - Depoimentos de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil.

Depoimentos do módulo presencial com material – próprio corpo
<p><i>“Esse momento foi importante no despertar de se deixar ser cuidada, em ter a presença do outro ao seu lado lhe dando afeto, podendo retribuir o afeto da mesma forma que você recebeu. É interessante você poder doar o afeto ao outro com o olhar como se fosse você que estivesse recebendo esse carinho.”</i></p>
<p><i>“Gratidão à Prefeitura de Fortaleza por ter nos proporcionado essa formação que levarei como prática na minha vida pessoal e profissional, parabéns à ÍNTEGRA por ter nos permitido com todo o carinho, atenção e aos profissionais. Maravilhoso, gratidão a toda a equipe. Que Deus continue abençoando a vida de cada um com muita saúde e sabedoria. Um grande abraço.” (Participante 4 - G5)</i></p>
<p><i>“O encontro foi muito importante para minha vida no aspecto pessoal e profissional. Deixar ser cuidada é desafiador, uma vez que todos os colegas com quem nos encontramos não nos conhecem totalmente. Dessa forma, sentir-se vulnerável e desconfortante. Porém, no decorrer do processo, ao sentir que o outro nos encontrou e está ali para oferecer segurança, torna a atividade prazerosa. A secretária de educação de Fortaleza foi muito assertiva em planejar essas atividades para os professores com o grupo ÍNTEGRA, além de conhecimento, trouxe qualidade de vida aos educadores.” (Participante 6 - G6)</i></p>

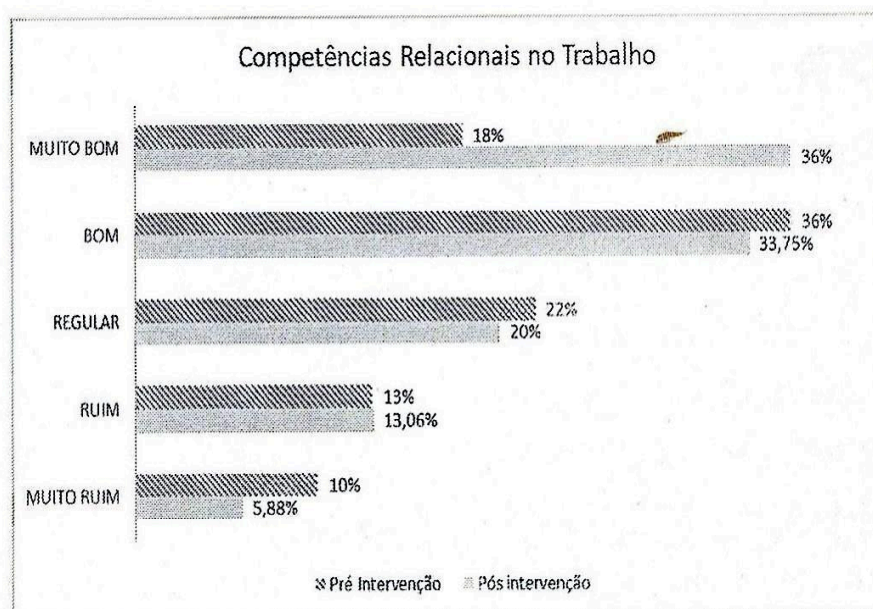
A partir da introdução da obra, procedeu-se à análise das quatro categorias previamente definidas neste estudo, obtendo-se os seguintes resultados.

No que diz respeito à menção à “Psicomotricidade Relacional”, o termo aparece 51 vezes ao longo do texto, sendo utilizado para fundamentar a proposta central da obra tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Quanto à categoria “Valorização dos trabalhadores”, não foi identificada referência explícita ao termo. Contudo, destaca-se um relato, localizado na página 35, do qual se observa que a abordagem da Psicomotricidade Relacional está centrada essencialmente na relação e, no contexto educacional, promove o fortalecimento emocional e a valorização do papel desempenhado pelo docente (Vieira; Batista; Lapierre, 2013, *apud* Batista *et al.*, 2024).

Em relação à categoria “Subjetividade e o trabalho docente”, ainda que a expressão não apareça de forma literal e delimitada, considerou-se, para fins analíticos, a presença de termos e conceitos correlatos, tais como: relação professor-aluno, relações interpessoais, cotidiano escolar e competências de trabalho, entre outros. Sob essa perspectiva ampliada, identificaram-se 35 ocorrências relacionadas a essa categoria, distribuídas ao longo da obra. Entre elas, destaca-se um resultado de pesquisa apresentado no livro, que evidencia o impacto positivo das competências relacionais no exercício da docência, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 - Resultados das coletas de dados - escala competências relacionais para o trabalho - de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil.



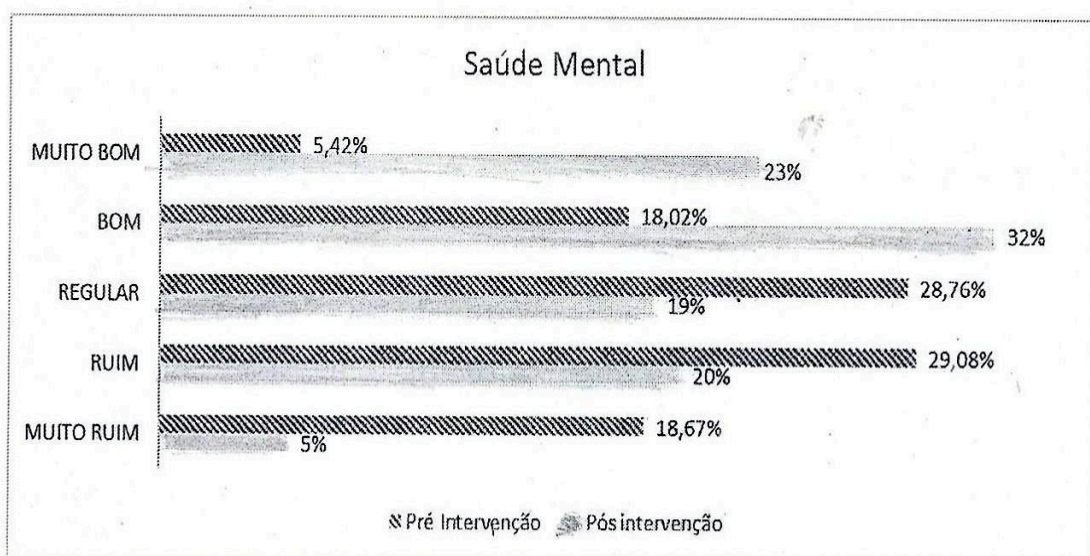
Fonte: Batista *et al.* (2024, p. 77).

De acordo com a Figura 3, observa-se uma variação significativa no item “muito bom”, cujo percentual apresentou crescimento expressivo, passando de 18% para 36%. Paralelamente, o índice referente à opção “muito ruim” sofreu redução quase proporcional, diminuindo de 10% para 5,88%.

No que se refere à categoria “Prevenção do adoecimento mental”, por se tratar de uma temática de elevada complexidade, seguiu-se o mesmo padrão relatado anteriormente, ampliando o escopo analítico para contemplar também termos e expressões semanticamente relacionados, tais como saúde mental, estresse, saúde mental do docente, saúde socioemocional e saúde integral, entre outros. Com base nesse critério, foi possível identificar 33 ocorrências pertinentes ao tema.

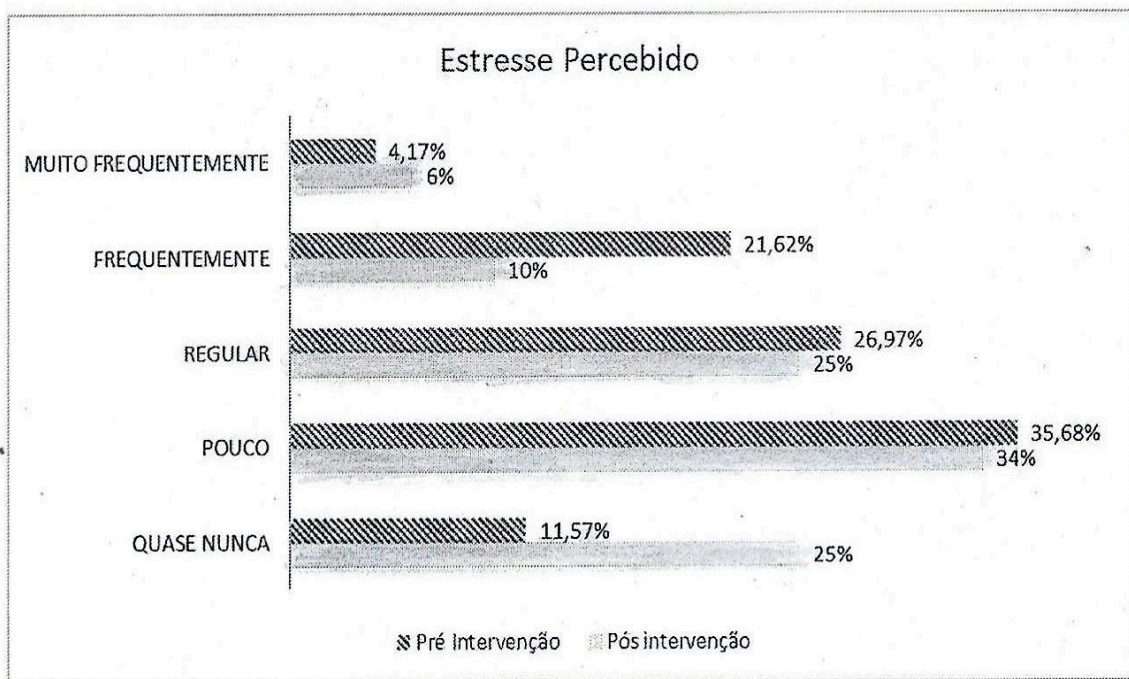
Considera-se relevante destacar os dados oriundos da pesquisa apresentados na obra, que evidenciam a percepção dos participantes na formação e acerca de sua própria saúde mental e dos níveis de estresse vivenciados. Esses resultados encontram-se representados nas Figuras 4 e 5, a seguir, permitindo uma compreensão mais aprofundada do impacto da formação na promoção do bem-estar e na redução de indicadores de estresse entre os docentes.

Figura 3 - Resultados das coletas de dados - escala saúde mental - de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil.



Fonte: Batista *et al.* (2024, p. 74).

Figura 4 - Resultados das coletas de dados - escala estresse - de participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil



Fonte: Batista *et al.* (2024, p. 75).

Baião e Cunha (*apud* Forattini; Lucena, 2015), em seus estudos sobre doenças e disfunções ocupacionais no meio docente, identificaram como condições mais recorrentes a exaustão emocional, o estresse, a síndrome de burnout, a depressão, as disfunções musculoesqueléticas, o distúrbio de voz, a hipertensão arterial e as lesões miocárdicas. Esses problemas estão fortemente associados a fatores como o estado constante de alerta, a exaustão física e mental, a sobrecarga de atividades, as cobranças implícitas e explícitas e as dificuldades de manutenção do equilíbrio emocional, entre outros aspectos.

Na Figura 4, que apresenta o gráfico sobre a percepção da saúde mental, observa-se que, nos resultados dos testes aplicados antes da intervenção, os participantes declaravam perceber sua saúde mental predominantemente entre as opções “ruim” (29,08%) e “muito ruim” (18,67%). Após a intervenção, observou-se a

tendência inverteu-se, com aumento dos percentuais de respostas “bom” (32%) e “muito bom” (23%).

Já na Figura 5, que retrata o nível de estresse percebido, destaca-se a redução expressiva da resposta “frequentemente” — de 21,62% para 10%, representando uma queda superior a 50%. Em contrapartida, a resposta “quase nunca” apresentou crescimento proporcionalmente elevado, passando de 11,57% para 25%.

Esses resultados indicam que, inicialmente, os participantes percebiam-se mais estressados e, após a formação, apresentavam níveis reduzidos de estresse. Essa mudança sugere que a intervenção contribuiu de forma significativa para a prevenção do adoecimento mental, corroborando o que foi discutido na subseção 2.3.3, “Reflexões sobre o adoecimento e a construção do bem-estar na Educação”. Nessa perspectiva, reforça-se que a saúde mental dos professores está profundamente vinculada ao ambiente psicossocial em que atuam, o qual pode tanto potencializar quanto atenuar o desgaste emocional e físico.

Nas considerações finais, as autoras destacam que a formação analisada proporcionou aos educadores da educação infantil uma oportunidade de ampliar suas competências socioemocionais por meio do autoconhecimento. Isso favoreceu a melhoria da saúde socioemocional docente a partir da autopercepção sobre estresse, saúde mental e competências relacionais. Entretanto, também foram registrados entraves durante a execução da formação, como licenças médicas, exonerações, mudanças de cidade, alterações tanto na estrutura da SME quanto nos cargos e funções docentes que inviabilizaram a continuidade no programa, entre outros motivos. As autoras manifestam interesse em que novas pesquisas e estudos aprofundem a compreensão sobre esse tipo de intervenção, de forma a fortalecer ações de cuidado e valorização do professor (Batista *et al.*, 2024).

Para dar continuidade à análise, após a apreciação do livro, “O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da Psicomotricidade Relacional para a Educação Infantil”, foram evidenciados resultados significativos no âmbito das competências socioemocionais e da prevenção ao adoecimento mental. Em seguida, passaremos ao exame do material referente à proposta técnica e ao vídeo do YouTube do Seminário Inicial do Programa de Formação Inclusão e Diversidade de 2023. Essa transição se justifica porque, assim como na obra

analisada anteriormente, este programa também integra o conjunto de ações formativas da Secretaria Municipal de Educação.

4.1.5.2 Proposta técnica e vídeo do youtube seminário inicial Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)

Os documentos analisados correspondem à proposta técnica elaborada pela empresa responsável pela execução do Programa de Formação Inclusão e Diversidade, bem como ao registro em vídeo do seminário inicialmente disponibilizado no YouTube. A escolha desses materiais se justifica pela necessidade de compreender, de forma comparativa e complementar, como os conteúdos e metodologias apresentados na proposta se alinham às especificações constantes do objeto licitado pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A proposta técnica descreve o conteúdo teórico que fundamenta o programa, conforme sintetizado na Figura 6, a seguir, apresentando os principais eixos temáticos, estratégias metodológicas e recursos didáticos previstos para a formação.

Figura 5 - Temas das aulas teóricas apresentados na proposta técnica da empresa contratada para realizar o Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023).

1. Definição de inclusão e diversidade diante da complexa subjetividade contemporânea e dos desafios emergentes para a formação docente.
2. Influências da Cultura e da educação na formação do humano e a diversidade como estratégia para a inovação na educação.
3. A ética do cuidado protagonizada no ambiente escolar e suas influências no processo de humanização do educando.
4. O papel do educador e de seu protagonismo diante dos desafios impostos pela mudança de lógica nas relações humanas e sua influência na construção de uma escola comprometida com uma educação inclusiva e equitativa.
5. A importância da coerência entre o discurso falado e as atitudes práticas do educador, expressos na vivência de valores que enaltecem a inclusão e a diversidade para um melhor desenvolvimento da aprendizagem e

Fonte: Centro de Desenvolvimento Humano Relacional (2023, p.6)

A análise do vídeo do seminário inicial da formação permitiu identificar informações atualizadas e complementares àquelas apresentadas na proposta técnica, ampliando a compreensão sobre a estrutura e a execução do Programa de Formação Inclusão e Diversidade.

O seminário inicial foi organizado em módulos teóricos, cada um com temática, data e condução específicas:

a) Módulo 1 – Teórico

- Tema: Diversidade e Inclusão: a ética do cuidado e o poder do afeto para fortalecimento das práticas pedagógicas no ambiente escolar;

- Data: 18 de setembro de 2023;

Condução: Professor André Martins (NUBEA-UFRJ)

- O encontro abordou reflexões sobre o papel da Educação na sociabilidade, no convívio, na comunicação, no desenvolvimento de habilidades, na autonomia e na capacidade de encontrar soluções singulares para problemas reais, tendo como eixo central o poder do afeto na prática pedagógica;

b) Módulo 2 – Teórico

- Tema: Influências da Cultura e da Educação na formação do humano e a diversidade como estratégia para a inovação na educação;
- Data: 3 de novembro de 2023;
- Condução: Professor Willian Mac-Cormick;

c) Módulo 3 – Teórico

- Tema: O papel do educador e de seu protagonismo diante dos desafios impostos pela mudança de lógica nas relações humanas e sua influência na construção de uma escola comprometida com uma educação inclusiva e equitativa;
- Data: 23 de fevereiro de 2024;
- Condução: Professora Rosa Maria Marini, discutindo o protagonismo docente e suas repercussões no processo de humanização do educando;

d) Módulo 4 – Teórico

- Tema: A coerência entre o discurso falado e as atitudes práticas do educador expressos na vivência de valores que enaltecem a inclusão, a diversidade e o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual;
- Data: 3 de maio de 2024;
- Condução: Rodrigo Feller e Leomara Simões.

Os objetivos da formação foram apresentados de forma clara: geral –estimular competências e habilidades socioemocionais dos educadores para qualificar práticas pedagógicas inclusivas e de acolhimento à diversidade; e os específicos:

- 1) ampliar conhecimentos sobre inclusão e diversidade;
- 2) promover o cuidado com a saúde socioemocional para qualificar ações pedagógicas do educador;
- 3) valorizar práticas pedagógicas permeadas pelo afeto como meio primordial para promover o acolhimento das diferenças no contexto escolar.

O público-alvo foi detalhado segundo o quantitativo e a área de atuação: 301 gestores, 736 coordenadores, 1.237 professores do ensino fundamental, 1.366 professores da educação infantil e 371 professores do atendimento educacional especializado.

Quanto aos módulos práticos, o seminário indicou que o Módulo 1 – Prático – teve como tema “Agressividade como impulso positivo diante da afirmação de identidade, aceitação das diferenças e da pulsão de vida”, iniciado em 21 de agosto de 2023. A proposta técnica descreve em detalhe a sessão 1, conforme apresentado na Figura 7 a seguir.

Figura 6 - Descrição da sessão 1 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.

<p>Sessão de Psicomotricidade Relacional:</p>	<p>SESSÃO I - sensibilizar e qualificar atitudes do educador diante das demandas contemporâneas no que se refere à inclusão e a diversidade. Para tanto, em Psicomotricidade Relacional considera-se importante abordar o tema agressividade e seu valor como impulso positivo diante da afirmação de identidade, da aceitação das diferenças e da pulsão de vida. Acontece por meio de vivências pessoais e práticas de Psicomotricidade Relacional, utilizando o jogo simbólico, a comunicação não verbal e a decodificação de conteúdos relacionais, conscientes e inconscientes, que facilitam ou dificultam as relações humanas. Por meio do jogo simbólico, ao se provocar o encontro do educador com a própria subjetividade e com cada um do grupo, desperta-se a consciência do impacto do seu próprio reflexo no encontro com os demais, ou mesmo, uma tomada de consciência sobre suas diferenças e particularidades em relação ao outro, possibilitando a ampliação tanto da sua percepção em relação aos indivíduos, naturalmente compostos por singularidades, bem como, a aceitação das diferenças e desencadeamento de atitudes cooperativas na convivência coletiva do cotidiano escolar.</p>
---	---

Fonte: Centro de Desenvolvimento Humano Relacional (2023, p. 7).

Na descrição apresentada, observa-se que a vivência proposta no Módulo I – Prático – busca promover no educador um processo reflexivo sobre a própria subjetividade, utilizando o jogo simbólico como recurso pedagógico para fomentar a consciência de si e das relações no contexto escolar.

No Módulo II – Prático, com início em 16 de outubro de 2023, o tema abordado foi “Limites: organizador psíquico capaz de qualificar a capacidade relacional e facilitar atitudes afirmativas corporativas que favorecem equidades”. A proposta técnica descreve essa sessão como um espaço de exploração da subjetividade a partir da ampliação das capacidades relacionais dos educadores, estimulando práticas que favoreçam a equidade no ambiente escolar. A sessão, conforme apresentado na imagem a seguir, enfatiza a importância dos limites como elemento estruturante das relações humanas, bem como ferramenta para fortalecer interações respeitadas e inclusivas.

Figura 7 - Descrição da sessão 2 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.

SESSÃO II - Em Psicomotricidade Relacional acredita-se que, com o intuito de promover processos de autoconhecimento sensibilizando e qualificando as atitudes do educador diante das demandas contemporâneas, em especial no que se refere à inclusão e a diversidade, se fortalecem práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da escola. Ao trabalhar na prática com o tema limites como organizador psíquico, fator importante à organização pessoal e profissional, amplia-se a capacidade relacional dos educadores no ambiente escolar e por consequência, possibilita-se inovação e segurança frente às questões vivenciadas na escola nos tempos atuais. A sessão acontece por meio de vivências pessoais e práticas de Psicomotricidade Relacional, utilizando o jogo simbólico, a comunicação não verbal e a decodificação de conteúdos relacionais, conscientes e inconscientes, que facilitam ou dificultam as relações humanas.

Fonte: Centro de Desenvolvimento Humano Relacional (2023, p. 8).

No Módulo III – Prático, iniciado em 4 de março de 2024, o tema abordado foi “A importância dos afetos como elemento fundamental no processo de humanização, inclusão e aceitação das diferenças”. A proposta técnica enfatiza que os afetos desempenham papel central na construção de vínculos saudáveis, capazes de favorecer a empatia e a cooperação no ambiente escolar. Conforme destacado por Wallon (1995, *apud* Batista *et al.*, 2024), o afeto constrói o sujeito e orienta suas ações no mundo, influenciando a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Durante essa etapa prática, buscou-se despertar nos educadores a percepção de que o acolhimento das diferenças se sustenta não apenas em estratégias pedagógicas, mas também na qualidade das relações interpessoais que estabelecem com seus alunos e colegas de trabalho. Como aponta Lapierre (2010), a relação educativa é verdadeiramente inclusiva quando introduz o afeto como instrumento mediador no processo de construção da identidade e do pertencimento.

Figura 8 - Descrição da sessão 3 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão

SESSÃO III - abordar o tema afetividade como elemento fundamental ao processo de humanização, inclusão e aceitação das diferenças, especialmente no que se refere ao desejo de aprender, de ser, de conviver e de fazer, visando efetivar o protagonismo dos alunos através de práticas inclusivas no contexto educacional, e, por consequência, ampliar autonomia, criatividade e aprendizagem de todos os envolvidos.

A sessão acontece por meio de experiências pessoais e práticas de Psicomotricidade Relacional, utilizando o jogo simbólico, a comunicação não verbal e a decodificação de conteúdos relacionais, conscientes e inconscientes, que facilitam ou dificultam as relações humanas.

Fonte: Centro de Desenvolvimento Humano Relacional (2023, p.9).

O Módulo prático de número IV apresentou o tema: “Poder pessoal: Estimular o protagonismo docente e discente por meio de atitudes, inclusivas e de acolhimento das diferenças na comunidade escolar”. Teve início em 6 de maio de 2024. Este módulo enfatizou a importância do protagonismo tanto dos educadores quanto dos estudantes como agentes ativos na construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. O foco na promoção do “poder pessoal” destaca o fortalecimento da autonomia e da capacidade de iniciativa, elementos fundamentais para que professores e alunos possam atuar com consciência crítica e responsabilidade social diante das diferenças culturais, étnicas, de gênero e das demais presentes na comunidade escolar.

Conforme a proposta técnica e as informações extraídas do seminário inicial, ressalta-se que a promoção de atitudes inclusivas não é apenas uma diretriz pedagógica, mas um compromisso ético que contribui para a transformação das relações dentro do espaço educativo. Tal abordagem está alinhada com autores que defendem a centralidade do protagonismo no processo educacional, a exemplo Freire (1996), que enfatiza a necessidade de reconhecer o educando como sujeito ativo de sua aprendizagem e transformação social.

Por meio de práticas que estimulam o protagonismo, o programa busca fortalecer a identidade e a autoestima dos participantes, incentivando-os a

reconhecer suas potencialidades e a valorizar a diversidade como um recurso enriquecedor para o coletivo. Além disso, promove a responsabilização dos educadores e alunos na construção de um clima escolar que favoreça a inclusão e o respeito mútuo, aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma cultura escolar democrática e participativa.

Os resultados esperados com esses módulos incluíram o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança ética, à comunicação assertiva e ao engajamento comunitário, consideradas indispensáveis para a concretização das políticas de inclusão e diversidade no contexto escolar. Também reforça a necessidade de contínua reflexão crítica e formação docente que prepare os educadores para enfrentar os desafios de um ambiente escolar plural e em constante transformação.

Assim, o Módulo IV complementa os demais momentos formativos ao consolidar a proposta de uma educação que valoriza não apenas o conhecimento técnico, mas também a dimensão ética e relacional do trabalho docente e discente, contribuindo para o fortalecimento de uma escola inclusiva, equitativa e promotora de justiça social.

Figura 9 - Descrição da sessão 4 para o Programa de Formação Diversidade e Inclusão.

SESSÃO IV - Ao abordar o tema poder pessoal como fator necessário ao conhecimento, reconhecimento e afirmação da própria identidade com acolhimento e aceitação da identidade dos outros, discentes e docentes, acredita-se estar efetivando o protagonismo de professores e alunos através de práticas inclusivas na comunidade escolar. É por meio da sensibilização e qualificação das atitudes do educador diante das demandas contemporâneas, em especial no que se refere à inclusão e a diversidade, que se pode promover inovação nas práticas pedagógicas diante dos desafios cotidianos vividos no ambiente escolar. A sessão acontece por meio de experiências pessoais e práticas de Psicomotricidade Relacional, utilizando o jogo simbólico, a comunicação não verbal e a decodificação de conteúdos relacionais conscientes e inconscientes que facilitam ou dificultam as relações humanas.

A partir do confronto entre a proposta técnica e o conteúdo apresentado no seminário inicial, torna-se possível identificar convergências e atualizações relevantes que enriquecem a compreensão sobre o Programa de Formação Inclusão e Diversidade. Enquanto a proposta técnica estabelece as bases estruturais e objetivos da formação, o seminário traz uma dimensão prática e reflexiva que aprofunda as temáticas teóricas, enfatizando a importância do afeto, da ética do cuidado e do protagonismo docente, na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Essa articulação entre planejamento e execução reflete o compromisso da Secretaria Municipal de Educação em oferecer uma formação continuada que vá além do conhecimento técnico, integrando a dimensão socioemocional e valorizando a experiência dos profissionais da educação.

4.1.5.3 Síntese e conclusão da análise documental

A análise das categorias evidencia que os três programas de formação continuada destinados aos profissionais da educação da rede pública municipal de Fortaleza incorporam uma abordagem integral do cuidado docente, reconhecendo a indissociabilidade entre corpo, emoção e pensamento, conforme assinala Le Breton (2007). Tal compreensão sustenta a premissa de que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à saúde emocional dos educadores. No contexto pandêmico e pós-pandêmico, marcado por intensificação do trabalho, inseguranças e fragilização dos vínculos, esses programas responderam de forma objetiva à necessidade de ações voltadas à prevenção de distúrbios laborais, ao fortalecimento da resiliência e à qualificação das relações interpessoais no cotidiano escolar.

Nesse sentido, pode-se afirmar de forma categórica que os programas analisados atendem plenamente à Estratégia 3.10.4 do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025), ao introduzirem programas dirigidos à promoção da saúde e à prevenção de distúrbios relacionados ao equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação, bem como ao contemplarem ações formativas voltadas aos relacionamentos humanos aos quais esses profissionais estão cotidianamente expostos. A centralidade atribuída à Psicomotricidade Relacional, na perspectiva de Gusi (2019), revelou-se um diferencial estruturante, ao possibilitar processos de autoconhecimento, regulação emocional e qualificação das

interações, com impactos percebidos na redução do estresse, no fortalecimento do vínculo professor–aluno e na melhoria do clima institucional.

A análise documental e empírica também indica convergência entre os objetivos dos programas e a concepção de formação docente defendida por Pimenta e Chédin (2012), ao considerar a formação como um processo que articula dimensões pessoais, éticas, políticas e profissionais. Ao reconhecer a escola como espaço de cuidado e desenvolvimento humano, as ações formativas reafirmam, como destaca Arroyo (2008), que ensinar implica aprender a lidar com pessoas, com seus tempos, emoções e processos complexos de formação, o que exige que os próprios educadores sejam igualmente cuidados.

Entretanto, para que o atendimento à Estratégia 3.10.4 do PME se consolide de forma sustentável, algumas condições mostram-se fundamentais: a institucionalização permanente dessas ações como política pública, evitando sua descontinuidade; a garantia de financiamento específico e regular; a inserção das formações na jornada de trabalho docente; a valorização dos saberes experienciais dos professores; e a articulação intersetorial com políticas de saúde do trabalhador e saúde mental. Soma-se a isso a necessidade de processos sistemáticos de avaliação em profundidade, capazes de monitorar impactos, ajustar metodologias e assegurar coerência entre objetivos, práticas e resultados.

Assim, ao integrar cuidado, formação e valorização profissional, os programas analisados reafirmam a compreensão freireana de que a educação é um ato ético, afetivo e político, sustentado pelo compromisso com o outro. O investimento no bem-estar docente, portanto, não se configura como ação acessória, mas como requisito estruturante para a qualidade da educação e para a construção de uma escola mais saudável, inclusiva e humanizadora, especialmente no contexto desafiador que marca o período pós-pandêmico.

4.2 Reflexões a partir das entrevistas

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com diferentes atores envolvidos nos programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Foram utilizados roteiros específicos para cada grupo entrevistado: psicomotricistas relacionais/formadores, gestores e elaboradores dos programas e professores

participantes. A análise buscou compreender as percepções, vivências e avaliações dos entrevistados acerca da implementação e dos impactos dos programas, articulando os discursos com as categorias analíticas centrais da pesquisa:

1. **Psicomotricidade Relacional** – compreensão dos fundamentos da abordagem, sua integração entre corpo, emoção e relação, e seu papel na prática educativa e preventiva do adoecimento mental;
2. **Valorização dos Trabalhadores da Educação** – aspectos referentes à valorização profissional, formação docente, políticas públicas, reconhecimento social e histórico das lutas por melhores condições de trabalho;
3. **Trabalho Docente e Subjetividade** – experiências emocionais e subjetivas dos profissionais, as tensões do cotidiano escolar e os impactos na saúde física e mental;
4. **Prevenção do Adoecimento Mental** – dimensão fundamental nas políticas de saúde do trabalhador e o papel estratégico da formação continuada para o desenvolvimento integral dos educadores.

A análise dos roteiros, organizados em blocos temáticos que exploram desde o contexto e formulação das políticas até as percepções sobre resultados e desafios, possibilitou a identificação das convergências e tensões em relação às práticas formativas e seus desdobramentos na saúde e valorização docente. Esta seção detalha os principais achados em cada categoria, destacando os relatos mais significativos e seu diálogo com a fundamentação teórica da dissertação.

Nesse percurso, dialoga-se com Rodrigues (2008), que concebe a avaliação em profundidade como um processo que ultrapassa a mensuração de resultados, privilegiando a análise das mediações, contradições e sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam as políticas. Tal perspectiva converge com a proposta de Bardin (2011), cuja análise de conteúdo possibilita organizar, categorizar e interpretar o material empírico a partir da emergência de temas que revelam tanto regularidades quanto tensões no discurso dos participantes. Ao integrar essas duas abordagens, a pesquisa busca compreender os programas de formação em sua complexidade, valorizando os significados produzidos pelos professores e

formadores e evidenciando como as políticas se materializam em práticas concretas que repercutem na saúde emocional e no reconhecimento profissional docente.

4.2.1 Análise de conteúdo das entrevistas com psicomotricistas relacionais formadores

As entrevistas realizadas com os formadores responsáveis pelas ações de Psicomotricidade Relacional revelaram elementos importantes sobre a concepção, execução e impactos percebidos das formações. Os relatos apontam para a efetividade da metodologia na promoção de vínculos, na expressão emocional e no desenvolvimento de competências socioemocionais entre os docentes, mas também evidenciam desafios estruturais para a consolidação dessas práticas.

Em relação à Psicomotricidade Relacional, os formadores destacam que as atividades propostas favoreceram a abertura para a expressão de sentimentos, especialmente por meio do jogo simbólico, gerando impactos positivos na interação com estudantes. Lapierre e Aucouturier (2004) já defendem que o jogo simbólico possibilita reorganizar processos emocionais e ampliar as capacidades relacionais — achado que se confirma aqui. Outro ponto recorrente nas falas é a percepção de que as dinâmicas estimularam a cooperação e a escuta ativa, aspectos considerados deficitários no cotidiano escolar e que se alinham aos objetivos preventivos e integrativos presentes na estratégia 3.10.4 do Plano Municipal de Educação.

No eixo da Valorização dos Trabalhadores da Educação, os formadores ressaltaram que o programa sinalizou uma preocupação da gestão municipal com o bem-estar docente para além da dimensão técnica, o que reforça o reconhecimento simbólico e social da profissão, em consonância com Nóvoa (2019). Contudo, chamam atenção para a necessidade de continuidade dessas ações para que os impactos não se percam, convergindo com a análise documental que identificou riscos de descontinuidade política (tópico 4.1).

Já na categoria Trabalho Docente e Subjetividade, emergem relatos sobre a adoção de estratégias mais tranquilas no manejo de conflitos, evidenciando um ganho subjetivo relevante, conforme indicado por Esteve (2009 *apud* Forattini; Lucena, 2015) e Codo (1999) em seus estudos sobre prevenção do *burnout*

docente. Ao mesmo tempo, os formadores reconhecem que a sobrecarga de trabalho ainda impede que muitos professores de aplicar integralmente as práticas aprendidas, revelando o entrelaçamento entre fatores subjetivos e condições objetivas de trabalho.

Na categoria Prevenção ao Adoecimento Mental, as falas dos formadores evidenciam que as formações contribuíram para ampliar a consciência dos docentes acerca da importância do cuidado com a saúde mental no ambiente escolar. O espaço dedicado à expressão simbólica e ao relaxamento reflexivo foi destacado como um importante dispositivo de prevenção primária ao adoecimento, funcionando como um suporte para o enfrentamento do estresse e das demandas emocionais da profissão. Essa abordagem dialoga diretamente com as contribuições de Batista (2014), Borges (2020), Esteve (2009 apud Forattini; Lucena 2015) e Codo (1999), que enfatizam a necessidade de políticas públicas e práticas formativas que promovam a saúde emocional dos trabalhadores da educação como condição fundamental para a qualidade do ensino e a permanência no exercício docente.

A seguir, Quadro 6 sintetiza a codificação das falas segundo as categorias de análise:

Quadro 7 - Síntese da codificação das falas dos psicomotricistas relacionais formadores segundo as categorias de análise.

(Continua)

Categoria	Fala-chave (trecho do formador)	Interpretação	Relação com o referencial teórico e outros dados
Psicomotricista de Relacional	“Os professores se abriram para expressar emoções no jogo simbólico e isso se refletiu na forma como interagem com os alunos.”	A vivência corporal e simbólica favoreceu a expressão emocional e a melhoria das relações no ambiente escolar.	Lapierre e Aucouturier (2004) destacam que o jogo simbólico reorganiza processos emocionais e amplia capacidades relacionais. O documento técnico (4.1.5.2) reforça essa abordagem como estratégica.
Psicomotricista de Relacional	“As dinâmicas despertaram cooperação e escuta, aspectos que faltam no dia a dia escolar.”	A metodologia potencializou competências socioemocionais essenciais para o convívio e o trabalho coletivo.	Convergente com os objetivos da estratégia 3.10.4 do PME e com práticas preventivas indicadas por Batista (2014) para saúde docente.

Valorização dos Trabalhadores da Educação	“O programa mostrou que a gestão se importa com o professor para além da técnica.”	Reconhecimento simbólico e cuidado com a saúde emocional reforçam a valorização profissional.	Nóvoa (2019) defende valorização docente como dimensão integral e para além da formação técnica; convergente com falas de gestores da SME.
Valorização dos Trabalhadores da Educação	“O problema é que ações assim precisam continuar, senão o impacto se perde.”	Ressalta necessidade de políticas continuadas para sustentabilidade dos resultados.	Dialoga com alertas da literatura sobre a trajetória da política (Gussi; Oliveira, 2016) e com a análise documental (tópico 4.1) sobre risco de descontinuidade.
Trabalho Docente e Subjetividade	“Alguns professores relataram que passaram a lidar com conflitos de forma mais tranquila.”	Indica desenvolvimento de estratégias pessoais para manejo do estresse e conflitos escolares.	Esteve (2009 <i>apud</i> Forattini; Lucena 2015) e Codo (1999) relacionam manejo emocional à redução do <i>burnout</i> docente, coerente com relatos de professores participantes dos programas.
Trabalho Docente e Subjetividade	“A sobrecarga ainda é um obstáculo, nem todos conseguem aplicar tudo o que aprenderam.”	Condições de trabalho limitam a consolidação das práticas aprendidas.	Evidencia tensão entre avanços individuais e barreiras estruturais, tema presente na categoria “Condições de trabalho” da análise documental.
Prevenção ao Adoecimento Mental	“O espaço da formação foi um suporte para lidar com o estresse e as demandas emocionais.”	A formação atuou como medida preventiva primária, ampliando recursos para o cuidado da saúde mental docente.	Apoiado por Batista (2014), Esteve (2009 <i>apud</i> Forattini; Lucena 2015) e Codo (1999), que ressaltam a importância da prevenção ao adoecimento na docência.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1.1 Categorias emergentes das entrevistas com os psicometricistas relacionais formadores

A análise de conteúdo das falas dos formadores, segundo a técnica de Bardin (2011), permitiu identificar um conjunto de subcategorias que evidenciam

aspectos centrais da experiência formativa, articulando elementos da Psicomotricidade Relacional, da valorização dos trabalhadores da educação e das dimensões subjetivas do trabalho docente. Como veremos a seguir:

A) Dimensão afetiva, simbólica e não verbal

Os formadores enfatizam o uso do corpo, do gesto, do movimento e da ludicidade como meios privilegiados de expressão emocional.

As dinâmicas propostas ativam conteúdos inconscientes, possibilitando o contato com elementos latentes e a externalização de sentimentos não verbalizados.

Estratégias como o relaxamento reflexivo e o registro gráfico funcionam como dispositivos de elaboração subjetiva e fortalecimento do vínculo consigo mesmo, favorecendo a autorregulação emocional.

B) Reações iniciais e resistências

No início das vivências, observa-se resistência e incômodo por parte de alguns professores, especialmente diante da quebra da rotina escolar, da retirada de símbolos pessoais (como sapatos e bijuterias) e da adoção de uma linguagem não acadêmica.

A expectativa frustrada de um curso essencialmente teórico gera estranhamento, desencadeando reações diversas — da irritação e tensão à empolgação — conforme a familiaridade ou abertura dos participantes à abordagem.

C) Dinâmica de grupo e contágio afetivo

Os participantes mais receptivos atuam como facilitadores da integração, incentivando os colegas mais rígidos ou defensivos.

O que se denomina “autorização afetiva” — a permissão simbólica para que o outro participe — aparece como elemento central para o engajamento coletivo.

A inclusão efetiva de professores com deficiência é percebida como experiência prática de acolhimento e respeito às diferenças, concretizando o princípio de inclusão que fundamenta o programa.

D) Limites físicos como metáfora para limites emocionais

As limitações físicas (problemas ortopédicos, visuais, entre outros) são tomadas como ponto de entrada para reflexões sobre os próprios limites emocionais.

Tais condições são tratadas com acolhimento e sem exclusão, permitindo ressignificar o sentimento de pertencimento e evidenciando a importância do cuidado coletivo no grupo.

E) Transformações percebidas

Ao longo do processo formativo, os formadores identificam uma evolução significativa em aspectos como:

- a) redução de queixas e resistências iniciais;
- b) maior entrega às vivências, especialmente nos momentos de relaxamento e rodas de conversa;
- c) mudanças de postura pedagógica, com mais escuta e compreensão das necessidades dos alunos;
- d) casos de progresso individual, como o de um professor com autismo que ampliou sua participação e interação.

Essas transformações são interpretadas como indicadores de impacto positivo da formação, tanto no plano subjetivo quanto na prática pedagógica, reforçando a importância da Psicomotricidade Relacional como estratégia de valorização e cuidado docente.

4.2.2 Análise de conteúdo das entrevistas com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação

A análise das entrevistas com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação (SME) evidencia uma convergência entre a concepção e a implementação das ações formativas voltadas à saúde emocional dos professores e às diretrizes presentes em documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação

(PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME). O alinhamento entre política educacional e prática formativa aparece como um aspecto central, revelando a intencionalidade de integrar o cuidado com o docente à formação continuada.

A psicomotricidade relacional foi apontada, de forma unânime, como uma escolha estratégica para articular aspectos emocionais e pedagógicos, sustentada tanto pelo histórico de uso prévio da metodologia na rede quanto pela percepção de sua efetividade na promoção de espaços de expressão e escuta. Os gestores destacaram que “a secretaria já tinha conhecimento dessa metodologia” e que sua adoção visava “unir a questão do trabalho com as emoções, com a saúde emocional dos profissionais”.

Nesse sentido, a metodologia foi compreendida como dispositivo para fomentar processos de autoconsciência, ampliar a disponibilidade para o diálogo e favorecer a criação de vínculos no ambiente escolar. As vivências corporais e lúdicas, típicas da abordagem, foram vistas como recursos potentes para promover deslocamentos subjetivos, permitindo que o professor se percebesse além do papel funcional, reconhecendo-se também em sua dimensão humana e sensível.

As falas evidenciam que a valorização docente foi entendida não apenas como reconhecimento material ou técnico, mas como cuidado com a dimensão emocional. A proposta de “cuidar de quem cuida” traduz uma valorização que ultrapassa indicadores objetivos e reconhece o professor como sujeito de necessidades afetivas, sociais e psicológicas.

Essa perspectiva se aproxima das concepções contemporâneas de política educacional que defendem a centralidade do bem-estar docente como condição para práticas pedagógicas de qualidade. Conforme ressaltado por uma das entrevistadas, “o objetivo era que o profissional acreditasse em si mesmo, nas suas potencialidades, para que pudesse, a partir desse conhecimento, trazer para as crianças”. A ênfase no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento pessoal evidencia a valorização como elemento transversal às demais ações da formação.

A análise das entrevistas revela uma compreensão complexa do trabalho docente, no qual dimensões subjetivas estão intrinsecamente ligadas às exigências objetivas da prática pedagógica. As gestoras reconhecem que a educação infantil, em especial, envolve simultaneamente o educar e o cuidar, exigindo que o professor esteja “potencializado para poder atender essas demandas infantis”.

Também emerge a percepção de que a escola se configura como um espaço atravessado por demandas sociais múltiplas, funcionando, nas palavras de uma entrevistada, como “depósito de todas as demandas sociais”, o que intensifica a pressão sobre o professor. Essa constatação conecta-se ao debate sobre a sobrecarga emocional e as expectativas sociais depositadas no trabalho docente, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

As atividades propostas pela formação, ao criar momentos de suspensão da rotina e de autorreflexão, funcionaram como oportunidades para que o professor ressignificasse sua relação com o trabalho, reduzindo resistências e favorecendo uma postura mais aberta ao diálogo com as crianças e colegas.

O tema da prevenção ao adoecimento mental esteve presente de forma recorrente nas entrevistas, sendo reconhecido como uma necessidade crescente diante do aumento de casos de absenteísmo e licenças médicas associadas a transtornos emocionais. As gestoras destacaram que “as doenças emocionais estão cada vez mais presentes na nossa vida” e que o ambiente escolar, por sua complexidade, demanda ações permanentes de cuidado.

Embora não tenha sido realizado um estudo formal de impacto, os relatos indicam que a formação ofereceu aos professores um espaço protegido para o autocuidado, diminuindo a pressão cotidiana e incentivando práticas mais saudáveis de manejo das emoções. O reconhecimento da importância desse cuidado para a qualidade do trabalho pedagógico sugere que políticas de prevenção devem ser estruturadas como parte contínua da formação docente, e não como ações pontuais.

A manutenção de um espaço de psicomotricidade relacional na Academia do Professor⁷ foi citada como um desdobramento importante, sinalizando possibilidades de continuidade e ampliação do cuidado emocional na rede.

De forma geral, a análise das entrevistas com a equipe gestora da SME revela que a integração entre política pública, a metodologia adequada e o foco no bem-estar docente potencializam a formação continuada como possibilidade de transformação subjetiva e prática. O reconhecimento da psicomotricidade relacional como instrumento de mediação emocional, aliado à valorização integral do professor e à atenção à prevenção do adoecimento mental, compõe um quadro em que a

⁷ Equipamento inaugurado em 2019 que visa a formação, atenção e promoção da saúde dos profissionais da educação da rede pública de ensino de Fortaleza.

formação ultrapassa a dimensão técnica para se constituir como espaço de cuidado e desenvolvimento humano.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais temas identificados nas entrevistas com a equipe gestora da SME, organizados em categorias centrais para a compreensão das políticas de promoção da saúde emocional dos profissionais da educação. Cada categoria é ilustrada por falas-chave das gestoras.

Quadro 7 - Síntese dos principais temas identificados nas entrevistas com a equipe gestora da SME

(Continua)

Categoria	Fala-chave (trecho da gestora)	Interpretação	Relação com o referencial teórico e outros dados
Psicomotricidade Relacional	“O professor precisa se conhecer, entender suas emoções e trabalhar isso para conseguir lidar melhor com os alunos e com os colegas.”	Reconhecimento do corpo e das emoções como mediadores essenciais na prática docente.	Lapierre e Aucouturier (2004) destacam o papel do jogo simbólico na reorganização emocional; conecta-se ao objetivo da estratégia 3.10.4 do PME.
Psicomotricidade Relacional	“A gente fez questão de trazer todos os segmentos, inclusive professores com deficiência, porque a formação precisa ser inclusiva também na sua execução.”	A execução dos programas contemplou diversidade e inclusão como valores centrais.	Dialoga com princípios de acolhimento e respeito às diferenças presentes nas políticas educacionais inclusivas.
Valorização dos Trabalhadores da Educação	“Foi uma formação para além do técnico, voltada também para o humano.”	Reconhecimento da importância do cuidado com o bem-estar docente, não apenas da qualificação técnica.	Nóvoa (2019) e Arroyo (2008) defendem a valorização docente em dimensão integral; e convergem com relatos de outros gestores.

<p>Trabalho Docente e Subjetividade</p> <p>Quadro 7 - Síntese dos principais temas identificados nas entrevistas com a equipe gestora da SME</p>	<p>“Houve professores que relataram que aprenderam a lidar com conflitos de forma mais tranquila e a escutar mais seus alunos.”</p>	<p>Desenvolvimento de estratégias socioemocionais que influenciam o manejo de conflitos escolares.</p>	<p>Esteve (2009 <i>apud</i> Forattini; Lucena, 2015) e Codo (2000) associam manejo emocional à prevenção do <i>burnout</i> docente.</p>
<p>Prevenção ao Adoecimento Mental</p>	<p>“Cuidar do professor é também prevenir o adoecimento mental.”</p>	<p>Entendimento da formação Quadro 7 - Síntese da codificação das falas dos psicomotricistas relacionais formadores segundo as categorias de análise. como estratégia preventiva contra estresse e adoecimento psicológico.</p>	<p>Convergente com Batista (2014) sobre a importância de ações institucionais de cuidado da saúde mental docente.</p>
<p>Valorização dos Trabalhadores da Educação</p>	<p>“Não pode ser uma ação pontual, senão a gente perde o impacto.”</p>	<p>Reforça necessidade de continuidade de políticas inovadoras para manter resultados positivos.</p>	<p>Gussi e Oliveira (2016) consideram a trajetória das políticas, implicando a continuidade e sustentabilidade dos resultados que impactos nas formações docentes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1 Categorias emergentes das entrevistas com o(a)s gestores/técnico(a)s da SME

A partir da leitura exaustiva das entrevistas com o(a)s gestores/técnico(a)s da SME foi possível encontrar as categorias emergentes apresentadas a seguir.

Categoria 1 – Resistência dos professores – essa resistência manifesta-se de diferentes formas, sendo possível distinguir algumas subcategorias. A **subcategoria 1.1** relacionada à resistência à metodologia, evidencia rejeição ao toque e desconforto com o compartilhamento de emoções, aspectos centrais na proposta de Psicomotricidade Relacional. A **subcategoria 1.2** trata da desconfiança

e do medo, refletindo receio de exposição e sentimento de não pertencimento ao processo formativo. Por fim, a **subcategoria 1.3** revela que os docentes tendem a comparar essas formações com outras mais tradicionais, como as de caráter técnico, evidenciada no trecho: "as formações de português e matemática sempre tivemos acima de 90% de frequência", ou seja, apresentando maior aceitação dessas formações tradicionais e menor adesão às formações voltadas às dimensões socioemocionais e tecnológicas.

Categoria 2 – Estratégias de mobilização e enfrentamento – A segunda categoria emergente identificada refere-se às **estratégias de mobilização e enfrentamento** adotadas para promover a participação dos professores nas formações. Se fundamenta nos seguintes trechos das entrevistas:

"Foi difícil, viu, essa mobilização."

"O desafio foi conquistar mesmo os professores a participar."

"Essa frequência regular foi desafiador."

A **subcategoria 2.1** evidencia o papel do diálogo com sindicatos, como uma aproximação política e institucional capaz de fortalecer a adesão. A **subcategoria 2.2** envolve a oferta de múltiplas turmas, garantindo flexibilização e ampliando as oportunidades de participação para alcançar as metas propostas. Por fim, a **subcategoria 2.3** destaca a validação institucional e a obrigatoriedade da formação, especialmente quando vinculada ao estágio probatório dos professores de educação física, conferindo legitimidade e assegurando o engajamento dos docentes no processo formativo.

Categoria 3 – Acompanhamento e avaliação do processo – A terceira categoria emergente refere-se ao **acompanhamento e avaliação do processo** das formações. A **subcategoria 3.1** evidencia a avaliação contínua por meio de relatórios, permitindo uma análise crítica das causas da baixa frequência no processo e dos desafios enfrentados. A **subcategoria 3.2** destaca a participação direta dos gestores nas formações, possibilitando uma observação qualitativa do ambiente e dos impactos sobre os professores. Por fim, a **subcategoria 3.3** aponta para o uso de instrumentos formais de avaliação contratual, garantindo o acompanhamento técnico sistemático e a prestação de contas, além de fortalecer a transparência e a efetividade do programa. Tudo isso foi evidenciado a partir dos trechos abaixo:

"Esse acompanhamento foi o que fez toda a diferença."

"Nossa presença nos momentos formativos também foi muito importante para [...] uma avaliação mais qualitativa."

"Feedback dos depoimentos [...] é o que justifica todo o investimento."

Categoria 4 – Impactos percebidos – A quarta categoria refere-se aos **impactos percebidos** nas formações, destacando alguns trechos relevantes:

"Mudou a sua prática. Que ele passou a levar para a sala de aula ideias que eles vivenciaram."

"A cultura do cuidado com o professor, isso foi algo que foi bem evidenciado."

"A gente estava se importando com o ser humano. Não era com o cargo, com a função que a pessoa ocupava."

A **subcategoria 4.1** evidencia a valorização do professor enquanto sujeito, promovendo um sentimento de cuidado e reconhecimento. A **subcategoria 4.2** aponta para mudanças nas práticas pedagógicas, com os professores aplicando em sala de aula o que vivenciaram durante a formação. Por fim, a **subcategoria 4.3** destaca o fortalecimento do clima organizacional, favorecendo um ambiente seguro, afetuoso e colaborativo.

A partir das categorias emergentes podemos evidenciar que houve desafios enfrentados na implementação dos programas que estavam fortemente ligados à resistência subjetiva e cultural dos professores diante de metodologias que exigiam envolvimento emocional e corporal. A psicomotricidade relacional, ao tocar em aspectos sensíveis e subjetivos, causava desconforto em parte dos docentes, revelando limites estruturais na formação tradicional docente.

A análise das entrevistas aponta que essa resistência foi superada, em parte, por meio de estratégias políticas (diálogo com sindicatos), técnicas (múltiplas turmas) e administrativas (vinculação ao estágio probatório), destacando um compromisso institucional com a formação. A atenção aos dados de frequência, aos relatórios qualitativos e à presença ativa dos gestores nos momentos formativos indicam um modelo de gestão mais próximo e sensível ao processo formativo.

Os impactos destacados apontam para um fortalecimento da cultura do cuidado com o professor, um movimento considerado raro em políticas públicas, com desdobramentos nas práticas pedagógicas e na valorização profissional.

Essa análise sugere que, embora o engajamento inicial tenha sido desafiador, o reconhecimento do valor subjetivo e relacional da formação contribuiu para mudanças significativas, tanto na dimensão individual quanto institucional.

4.2.3 Análise de conteúdo das entrevistas docentes

Esta subseção se estrutura a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores que participaram das formações mencionadas no início da seção. Os objetivos da entrevista eram: compreender como o entrevistado conheceu e se envolveu com a formação; identificar percepções e impactos subjetivos da formação; verificar a aplicabilidade dos conteúdos no ambiente de trabalho; avaliar o suporte institucional; e sugerir melhorias.

4.2.3.1 Participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019)

As entrevistas realizadas com participantes do programa de formação em psicomotricidade relacional e mediação escolar revelam um conjunto de percepções convergentes acerca dos impactos emocionais, pedagógicos e relacionais proporcionados pela formação, assim como dos desafios e potencialidades para sua continuidade e aplicação no cotidiano escolar.

Inicialmente, os participantes destacam que o contato prévio com a metodologia, mesmo que indireto, favoreceu uma adesão positiva à proposta, ressaltando o interesse em práticas que promovem o autoconhecimento e a expressão corporal como meios de resgate e libertação da criança e do adolescente interiorizados em cada educador. Essa valorização do movimento, do toque e da ludicidade evidencia a centralidade da psicomotricidade relacional como ferramenta para o fortalecimento emocional e o equilíbrio dos profissionais da educação, numa lógica que transcende o campo técnico para abarcar dimensões subjetivas e espirituais.

A partir da formação, os relatos indicam mudanças significativas na saúde emocional dos participantes, principalmente no que tange à leveza para lidar com o estresse e a tensão inerentes à rotina escolar. Os efeitos benéficos são descritos

como capacidades que potencializam disposições pessoais já existentes, abrindo espaço para um “fluir da alma” e para a superação da “bolha” isoladora em que muitos professores se encontram. Esta transformação interior reflete-se também nas relações interpessoais, pois os participantes reportam maior empatia, escuta ativa e melhor manejo de conflitos com alunos e colegas, o que corrobora a visão da psicomotricidade relacional como promotora de vínculos positivos e mediação social no ambiente escolar.

Ainda que os impactos sejam percebidos como profundos e transformadores, os entrevistados manifestam a necessidade de continuidade das ações formativas, apontando para a interrupção das formações como um ponto crítico que fragiliza o potencial de consolidação das aprendizagens. A frequência bimestral ou mensal das atividades, sugerida pela maioria dos participantes, seria fundamental para manter o cuidado contínuo com a saúde emocional docente, sobretudo diante dos desafios complexos impostos pelo contexto social e pela violência urbana. A recomendação unânime pela ampliação do alcance da psicomotricidade relacional, incluindo sua aplicação junto a alunos, familiares e outros atores escolares, reforça a percepção do programa como uma política pública de saúde integral do trabalhador da educação.

Por fim, os relatos destacam o papel da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação no apoio à implementação das práticas aprendidas, embora ressaltem críticas quanto à insuficiência de espaços físicos e à necessidade de maior suporte institucional para garantir a aplicabilidade plena da metodologia. O programa é compreendido como uma iniciativa que potencializa o cuidado consigo e com o outro, na perspectiva da prevenção do adoecimento mental e da valorização do trabalho docente, alinhando-se às diretrizes das políticas públicas de saúde e educação.

O Quadro 8 apresenta a síntese da análise das entrevistas realizadas com participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. As categorias aparecem nos principais aspectos identificados, desde o conhecimento prévio e adesão ao programa, até os impactos percebidos na saúde emocional, mudanças nas relações interpessoais, aplicação prática no cotidiano escolar e avaliação crítica sobre o apoio institucional. Ressalta-se a valorização da vivência prática, o desejo pela continuidade do programa e a recomendação

unânime da formação, evidenciando seu papel significativo para no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. As falas transcritas ilustram as percepções dos participantes, contribuindo para a compreensão aprofundada dos efeitos e desafios da política pública em questão.

Quadro 9 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar, Fortaleza, 2019 (Continua)

Aspecto	Trechos-chave (fala do participante)	Interpretação	Relação com o referencial teórico e outros dados
Conhecimento e adesão ao programa	“Eu já conhecia o trabalho da psicomotricidade...” “Quando surgiu essa oportunidade eu amei, abracei assim com todas as minhas forças.”	Participantes possuíam conhecimento prévio da psicomotricidade, sobretudo por meio de colegas ou experiências pessoais. O engajamento demonstrou o entusiasmo e a motivação diante oportunidade oferecida pela SME.	Demonstra o papel da socialização profissional e do incentivo institucional na adesão a programas de formação continuada. Apoiar-se em Saviani (2008) e Behring e Boschetti (2016) sobre motivação docente e valorização do professor.
Expectativas iniciais e conteúdos da formação	“É de relaxar, né? Mas, assim, de autoconhecimento também.” “Não é fácil de ser implantado, mas é uma coisa possível e necessária para o nosso currículo.”	As expectativas iniciais contemplavam relaxamento, autoconhecimento e escuta, além da aprendizagem teórica. Reconheceram a importância da integração entre teoria e prática, apesar das dificuldades identificadas sua implementação.	Confirma a relevância de formações que articulam teoria e prática, como destaca Arroyo (2008) ao apontar que a aprendizagem da arte de ser humano.

<p>Impacto na saúde emocional e comportamento</p> <p>Quadro 9 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar, Fortaleza, 2019</p>	<p>“Quando para ali naquele momento, que põe pra fora e depois reflete... traz essa reflexão e aprendizagem.”</p> <p>“Alguns comportamentos eu fui melhorando na minha vida pessoal e profissional. É um equilíbrio.”</p>	<p>Percebeu-se melhorias na saúde emocional e desenvolvimento progressivo de maior equilíbrio entre vida pessoal e profissional, decorrentes da reflexão promovida pela formação.</p>	<p>Alinha-se a Dejours(1999) e Batista (2014) sobre a importância do bem-estar docente e da prevenção do adoecimento, reforçando a dimensão terapêutica da formação.</p> <p>(Continuação)</p>
<p>Mudanças nas relações interpessoais e postura profissional</p>	<p>“Procuo sempre escutar mais as crianças”. “Já recebi críticas que eu falo alto e gesticulando... Eu acho que mudei um pouquinho, ainda preciso muito ainda.”</p>	<p>As formações contribuíram para melhorar atenção à escuta ativa, especialmente das crianças, e para reflexões críticas sobre a comunicação e a postura no ambiente profissional, com esforços para aprimoramento contínuo.</p>	<p>Relaciona-se com Saviani (2008) e Nóvoa (2019) sobre a importância da reflexão docente, escuta ativa e postura profissional na construção de relações pedagógicas mais efetivas.</p>
<p>Aspectos valorizados da formação</p>	<p>“A vivência é fantástica... para mim é terapêutico.” “Não bastou, eu preciso de mais.”</p>	<p>A vivência prática foi destacada como elemento central e terapêutico da formação, sendo evidenciado o desejo pela continuidade e ampliação das experiências formativas.</p>	<p>Corroboram com Lapierre e Aucouturier (2004) e Batista (2014) sobre a psicomotricidade relacional e a aprendizagem experiencial centrada no professor, destacando o valor do corpo e das emoções na formação.</p>
<p>Aplicação no cotidiano escolar</p>	<p>“Procuo sempre escutar mais as crianças... elas precisam ter voz.”</p> <p>“Eu brinquei mais com elas no recreio.”</p>	<p>A formação resultou em práticas concretas no cotidiano escolar, sobretudo no fortalecimento da escuta ativa e na promoção de interações lúdicas com os estudantes.</p>	<p>Evidencia a transposição da formação para a prática pedagógica, reforçando a relação entre saúde emocional do docente e melhoria das interações escolares, em consonância com Batista (2014) e Dejours(1999).</p>

<p>Apoio institucional e limitações</p>	<p>“Eu acho que precisava de mais apoio da SME. ” “Cada escola precisava ter uma sala para atender as crianças. ” “Talvez para um grupo de pais... que são parceiros. ”</p>	<p>Apesar do reconhecimento do apoio institucional, houve percepção de insuficiência, especialmente em termos de infraestrutura, com sugestões para ampliação do programa a outros públicos, como familiares.</p>	<p>Reforça a necessidade de políticas públicas integradas e infraestrutura adequada para efetivação da formação continuada, conforme Boschetti (2008) e Draibe (2006).</p>
<p>Quadro 9 – Aspectos principais e trechos públicos das entrevistas com participantes do Curso de Formação em Psicopedagogia Relacional e Mediação Escolar, Fortaleza, 2019</p>			
<p>Pontos fortes e fracos do programa</p>	<p>O ponto forte foi a iniciativa da SME. ” “A não continuidade foi o ponto fraco. ”</p>	<p>A iniciativa da SME foi destacada como aspecto positivo, enquanto a falta de continuidade das ações foi identificada como fragilidade relevante do programa.</p>	<p>Relaciona-se com (Gussi e Oliveira (2016) sobre a importância da sustentabilidade das ações formativas e da valorização do professor na rede e converge com os relatos das entrevistas com o(a)s gestores da SME</p>
<p>Recomendação do programa</p>	<p>“Sim, porque é positivo para a vida pessoal e profissional. ”</p>	<p>Houve recomendação unânime da formação para outros profissionais, destacando os benefícios para a vida pessoal e o exercício profissional.</p>	<p>Confirma que programas que integram saúde emocional e prática pedagógica são reconhecidos como valiosos pelos docentes, alinhando-se à Política de Bem-estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2023).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as categorias emergentes encontradas nas entrevistas com gestores/técnico(a)s da SME, foi possível contextualizar com os participantes do programa.

Na Categoria 1 – Resistência dos professores, emergiu a percepção de certa tensão inicial diante da necessidade de sair da escola e participar da formação,

o que gerava estranhamento e desconforto. Os relatos revelam que essa resistência estava associada tanto à quebra da rotina escolar quanto à exposição emocional exigida durante processo. Contudo, ao longo do percurso, essa dificuldade foi gradualmente superada, sendo ressignificada como uma experiência positiva e enriquecedora.

Na Categoria 2 – Estratégias de mobilização e enfrentamento, observou-se que a inserção da psicomotricidade relacional foi facilitada pelo olhar institucional da Secretaria Municipal de Educação, que demonstrou cuidado com gestores e professores no processo de implementação. Essa postura de acolhimento e valorização foi reconhecida pelos participantes como elemento fundamental para o enfrentamento das resistências iniciais, contribuindo para maior engajamento e receptividade em relação à proposta.

A Categoria 3 – Acompanhamento e avaliação do processo – evidenciou que os professores perceberam a formação como um momento necessário e de grande relevância para o cotidiano escolar. Os depoimentos destacaram a psicomotricidade relacional como uma proposta inovadora, que exige abertura emocional e relacional, mas que, ao mesmo tempo, promove acolhimento, autoconhecimento e fortalecimento pedagógico. Nesse sentido, o acompanhamento contínuo foi avaliado como transformador, possibilitando que os professores refletissem criticamente sobre si mesmos e sobre suas práticas, apesar das dificuldades implicadas no processo de exposição emocional.

Por fim, na Categoria 4 – Impactos percebidos, os relatos apontaram efeitos significativos da formação na saúde emocional e no bem-estar dos professores, traduzidos em sensações de leveza, redução do estresse e fortalecimento das relações interpessoais. Além disso, verificou-se uma mudança concreta nas práticas pedagógicas, com maior atenção ao cuidado de si e ao vínculo com os estudantes. A experiência também despertou nos participantes o desejo de continuidade, sendo recorrente a defesa de que a psicomotricidade relacional seja estendida a todas as escolas e visando à sua consolidação enquanto política permanente de formação.

4.2.3.2 Participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022)

As entrevistas realizadas com profissionais da educação que participaram do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional permitiram identificar elementos essenciais acerca das motivações, vivências e impactos decorrentes da formação no cotidiano escolar. Destaca-se o enfoque no cuidado docente e no desenvolvimento infantil sob a perspectiva da psicomotricidade relacional.

Quanto ao perfil e ao contexto profissional dos participantes, os entrevistados apresentaram longa trajetória profissional na rede municipal de ensino, atuando em diferentes funções, que incluem o trabalho direto em sala de aula, bem como funções de coordenação pedagógica e gestão escolar. Essa diversidade de experiências potencializa a compreensão das necessidades socioemocionais presentes no ambiente escolar, tanto no contato direto com as crianças quanto na condução das equipes e na rotina administrativa. Tal diversidade também reforça a complexidade e a amplitude dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O conhecimento prévio e as formas de adesão ao programa ocorreram de maneiras distintas, envolvendo tanto convocações institucionais — principalmente direcionadas a coordenadores e gestores — quanto adesão voluntária, motivada pelo reconhecimento prévio dos benefícios oferecidos pela psicomotricidade relacional. Essa diversidade evidencia a necessidade de múltiplas estratégias para mobilizar os profissionais da educação, valorizando seu protagonismo e respeitando as especificidades dos contextos de trabalho.

No que se refere às expectativas e experiências durante o processo formativo, as percepções iniciais dos participantes variaram entre o desconhecimento e a curiosidade, especialmente entre aqueles que nunca haviam tido contato com práticas similares. A experiência prática, que envolveu movimentos corporais, jogos com materiais diversos e momentos dedicados ao relaxamento e à escuta, surpreendeu positivamente os profissionais e superou a expectativa de uma formação meramente teórica. A estrutura do programa, ao integrar ação, reflexão e acolhimento, foi destacada como fator fundamental para o engajamento e o aprendizado efetivo.

Referente aos impactos na saúde emocional e no enfrentamento dos desafios profissionais, os relatos indicam que a formação teve repercussão significativa na saúde emocional dos profissionais, ao oferecer um espaço terapêutico para o extravasamento de tensões, acolhimento dos sentimentos e

desenvolvimento do autocontrole. A psicomotricidade relacional foi reconhecida como um recurso valioso para a canalização das emoções e para a redução do estresse inerente às funções docentes e de gestão, que demandam o manejo constante de múltiplas relações interpessoais e pressões diversas.

Em termo de transformações nas relações interpessoais e na prática profissional, as entrevistas evidenciam mudanças na forma de se relacionar com alunos, colegas e equipes gestoras, ressaltando o fortalecimento da escuta ativa, da empatia e do cuidado integral com o sujeito humano. Houve percepção de melhora nas relações interpessoais, redução da ansiedade e aumento da tranquilidade para enfrentar as demandas diárias da profissão. Reforça-se a importância do autocuidado, do “parar para respirar” e do compartilhamento das emoções como práticas essenciais à qualidade do trabalho educacional.

No tocante à aplicação dos conhecimentos no cotidiano escolar, a formação contribuiu para o desenvolvimento de uma escuta mais sensível às manifestações emocionais das crianças, com atenção aos sinais não verbais de sofrimento ou desconforto. Além disso, a valorização do brincar e das interações lúdicas foi incorporada como estratégia pedagógica e como meio de mediação de conflitos. Os gestores destacaram a importância de promover momentos de descanso e diálogo entre os membros da comunidade escolar, quebrando o ritmo acelerado e extenuante do trabalho diário.

A respeito do apoio institucional e dos desafios para a continuidade da formação, embora tenha sido reconhecido o apoio da gestão em algumas unidades escolares, os profissionais apontaram a necessidade de ampliar e institucionalizar essas formações, assegurando maior frequência, continuidade e abrangência, contemplando todos os segmentos da escola. Aspectos relacionados à infraestrutura e ao espaço físico destinado à formação foram mencionados como aspectos passíveis de melhorias, visando a otimização do conforto e da participação.

Em relação aos pontos fortes e sugestões para aprimoramento, os participantes valorizaram a integração entre corpo, emoção e cognição, a metodologia lúdica e o ambiente seguro para a expressão e escuta sem julgamentos. A combinação equilibrada entre atividades práticas, momentos de relaxamento e troca de experiências foi destacada como diferencial do programa. Como sugestão, apontou-se a necessidade de maior regularidade na oferta das

formações e de melhores condições para sua realização, com vistas à consolidação do cuidado socioemocional na cultura escolar.

No âmbito das recomendações e do impacto geral, o programa foi amplamente recomendado pelos participantes, que ressaltaram os benefícios tanto na vida profissional quanto pessoal, bem como a transformação observada no comportamento e no desenvolvimento da relação com os alunos, além da importância da democratização do acesso a essa formação. A psicomotricidade relacional emergiu como um recurso valioso para o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para o fortalecimento do sujeito docente e para a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e saudáveis.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese que organiza os principais relatos dos participantes da formação em desenvolvimento socioemocional, evidenciando aspectos centrais, como as motivações para participação, as expectativas iniciais, a proposta da psicomotricidade relacional, os impactos na saúde emocional, as transformações nas relações interpessoais e as práticas pedagógicas, além do apoio institucional e recomendações para o programa. Essa síntese sistematiza as experiências e percepções colhidas nas entrevistas, proporcionando uma visão integrada dos efeitos e potencialidades da formação no contexto da rede municipal de educação.

Quadro 10 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil. (Continua)

Aspecto	Fala-chave (trecho dos participantes)	Interpretação	Relação com o referencial teórico e outros dados
Motivação e expectativas iniciais	“Convocada pela chefe do distrito para a vivência. ” “Quis participar para dar continuidade em sala. ” “Fui sem expectativa e me surpreendi positivamente. ”	A participação motivada tanto por orientação institucional quanto por iniciativa própria; expectativa voltada ao aprendizado e ao bem-estar docente.	Conecta-se diretamente à reflexão de Arroyo (2008) ao reconhecer que os professores participantes se engajaram ativamente no processo de formação, refletindo sobre suas ações em sala.

<p>Proposta da Psicomotricidade Relacional</p> <p>Quadro 10 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Programa de Formação em Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (Conclusão)</p>	<p>“Trabalha além do corpo, a questão das emoções.” “Momento de colocar pra fora os sentimentos através de brincadeiras.”</p>	<p>A formação integra corpo, emoções e interação social, funcionando como espaço terapêutico e de autoconhecimento.</p>	<p>Corroborar com autores como Batista (2014) e Dejours (1992) sobre a importância das práticas psicomotoras relacionais na promoção da saúde emocional docente.</p>
<p>Impacto na Saúde Emocional e Manejo do Estresse</p>	<p>“Momento para tirar o estresse e se autoconhecer.” “Divisor de águas, sou totalmente diferente.” “Ajuda a canalizar emoções, é terapia válida.”</p>	<p>A formação contribui para redução de estresse, aumento da resiliência e percepção da leveza emocional; e favorece o autocuidado.</p>	<p>Evidencia a relevância da promoção da saúde mental do docente, alinhando-se com os estudos de Dejours(1999) e Codo (1999) sobre adoecimento e desgaste emocional no trabalho escolar.</p>
<p>Transformações nas Relações e Práticas</p>	<p>“Ver a criança de forma holística.” “Fiquei mais tranquila, responsabilidade é coletiva.” “Precisamos parar, respirar e falar para sermos acolhidos.”</p>	<p>Mudanças na postura docente: maior escuta, acolhimento, empatia e respeito ao ritmo dos alunos; influência positiva nas relações interpessoais.</p>	<p>Sustenta argumentos da literatura sobre práticas de ensino inclusivas e reflexivas (Saviani, 2008; Batista, 2014), demonstrando a conexão entre saúde emocional docente e qualidade do cuidado educacional.</p>
<p>Apoio Institucional e Recomendações</p>	<p>“Tivemos troca importante entre gestores e docentes.” “Total apoio e incentivo da gestão.” “Recomendo para todos, precisamos cuidar de nós para cuidar do outro.”</p>	<p>Apoio institucional variável; as iniciativas pessoais foram determinantes; os docentes recomendam a formação e sugerem continuidade e maior abrangência.</p>	<p>Reforça a necessidade de políticas públicas de formação continuada que integrem saúde emocional docente e a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2023).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às categorias emergentes organizadas a partir das entrevistas com os participantes do programa de Formação em Desenvolvimento

Socioemocional (2022), correlacionadas com as categorias das entrevistas com os gestores da SME, são apresentadas a seguir.

Categoria 1 – Resistência dos professores. Alguns professores chegaram à formação com expectativas baixas ou tensão inicial, refletindo uma resistência natural à novidade ou à quebra da rotina escolar: “baixa expectativa inicial, surpresa positiva — ‘fui sem nenhuma expectativa, achava que era uma aula...’”; “tinha um pouco de tensão para sair da escola, mas depois se percebia a importância”. Essa resistência inicial está alinhada à categoria dos gestores que identificaram obstáculos na adesão e recepção das formações (Categoria 1 – Resistência dos professores).

Categoria 2 – Estratégias de mobilização e enfrentamento. A mobilização dos professores ocorreu por meio de ações institucionais e apoio da gestão, como convocações e incentivo da SME: “conheci através... foi a chefe do distrito da educação infantil que convocou todas as coordenadoras para participar da vivência”; “tivemos total apoio e abertura... incentivo da gestão...”. Essas estratégias refletem as iniciativas de mobilização e enfrentamento da resistência, correlacionando-se com a Categoria 2 dos gestores.

Categoria 3 – Acompanhamento e avaliação do processo. O acompanhamento e a avaliação foram percebidos através do engajamento ativo, da experiência transformadora e do percurso formativo das professoras: “chega cheio de interrogações [...] saí cheia de inovações”; “teve a professora antes da psicomotricidade e a pós [...]”. O processo incluiu momentos de prática, escuta e reflexão, correspondendo à Categoria 3 – Acompanhamento e avaliação do processo identificada pelos gestores.

Categoria 4 – Impactos percebidos. Os impactos relatados incluem mudanças subjetivas e comportamentais, melhorias nas práticas pedagógicas, equilíbrio emocional e fortalecimento dos vínculos interpessoais: “a gente sabia o quanto era importante esse movimento... esse momento era de tirar o estresse, de se autoconhecer”; “sou super grata... desejo que mais projetos como esse aconteçam”. Esses efeitos se conectam diretamente à Categoria 4 – Impactos percebidos dos gestores, evidenciando benefícios para professores.

A análise das entrevistas com os participantes deste programa gerou mais categorias emergente, descritas a seguir.

Categoria 5 – Saúde emocional e cuidado docente. Os participantes destacaram que a formação funcionou como um espaço de autocuidado, escuta e acolhimento, promovendo bem-estar e atenção às próprias emoções: “ali onde você coloca sua voz, onde você é escutado, onde você relaxa”; “se esquece do nosso corpo, das nossas emoções [...] a psicomotricidade contribui para a gente parar e dizer ‘eu não sou uma máquina’”. Essa categoria complementa as observações dos gestores sobre a valorização docente e a importância de espaços que promovam a saúde emocional.

Categoria 6 – Coletivização do cuidado e vínculos profissionais. A formação contribuiu para fortalecer laços entre colegas e gerar cultura de cuidado coletivo: “eu vi que não é um problema só meu, é um problema de todos”; “buscava novas amizades... contato com outros profissionais”. Essa categoria evidencia tanto o fortalecimento do clima organizacional quanto o compartilhamento de responsabilidades, correlacionando-se com a Categoria 4 dos gestores sobre os impactos percebidos e a construção de vínculos.

4.2.3.3 Participantes do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023)

As entrevistas realizadas com docentes da rede municipal de Fortaleza que participaram do Programa de Formação “Inclusão e Diversidade” evidenciam a relevância das práticas de Psicomotricidade Relacional para o cuidado com a saúde emocional e no fortalecimento do bem-estar docente.

Sobre as expectativas iniciais e desenvolvimento ao longo da formação, os docentes ingressaram na formação com expectativas centradas no acolhimento, na promoção do bem-estar e na atenção às próprias necessidades emocionais. Ao longo do curso, perceberam que as atividades proporcionaram reflexão sobre si mesmos, suas relações com os alunos e sua prática pedagógica, ampliando a percepção de suas próprias emoções e estratégias de atuação.

A psicomotricidade relacional, enquanto proposta aplicada à formação, foi reconhecida como uma abordagem inovadora, voltada ao cuidado do docente e à saúde mental. Ela permitiu explorar o autoconhecimento, a percepção corporal e a

expressão emocional, favorecendo a compreensão das próprias reações e da dinâmica relacional com os estudantes.

Os docentes relataram impactos na saúde emocional e nas relações escolares, apontando que a formação contribuiu para reduzir o estresse, aumentar a leveza no cotidiano, aprimorar a paciência e desenvolver resiliência. Além disso, houve percepção de melhoria nas relações interpessoais com alunos, colegas e gestores, com maior capacidade de compreensão, acolhimento e respeito às individualidades.

Os elementos centrais para a efetividade da formação foram a organização em grupos, o formato das sessões, as vivências práticas e os momentos de relaxamento e reflexão. No cotidiano escolar, os docentes conseguiram aplicar estratégias relacionadas à atenção ao ritmo dos alunos, ao respeito às individualidades e à criação de momentos de relaxamento, mesmo diante de limitações estruturais ou de apoio institucional.

Os participantes destacaram como pontos fortes o acolhimento, o protagonismo do docente na formação e as vivências práticas, das quais tiveram caráter terapêutico e reflexivo. As sugestões incluíram ampliar a frequência e duração da formação e estender sua oferta para outras etapas do ensino. Todos os entrevistados consideraram que a formação deveria fazer parte da formação continuada, por seu potencial de promover autocuidado, autoconhecimento e melhoria das relações escolares.

O quadro a seguir apresenta a síntese das entrevistas realizadas com participantes do Programa de Formação “Inclusão e Diversidade” da SME Fortaleza. As categorias estão inseridas na reflexão dos principais aspectos da experiência docente, incluindo conhecimento prévio sobre a psicomotricidade, expectativas iniciais, impactos na saúde emocional, mudanças nas relações interpessoais, aplicação prática, apoio institucional, pontos fortes e limitações, bem como recomendações. Para cada ponto, são destacados trechos-chave interpretados à luz do referencial teórico e de outros dados, permitindo uma visão integrada das percepções dos participantes e da relevância da formação para a promoção da inclusão, diversidade e bem-estar no contexto escolar.

Quadro 11 – Aspectos principais e trechos-chave das entrevistas com participantes do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (Continua)

Aspectos	Trechos-chave (fala do participante)	Interpretação	Relação com o referencial teórico e outros dados
Conhecimento e adesão ao programa	“No começo não sabia muito bem sobre o que era, mas a coordenação pediu para a gente participar.”	Adesão inicial por incentivo institucional mais do que por escolha autônoma.	Dialoga com Rodrigues (2008) sobre condicionantes externos da participação em programas; evidencia o papel da gestão escolar como mediadora. (Continuação)
Expectativas iniciais e conteúdos da formação	“Eu pensava que seria uma palestra, mas teve muita dinâmica, muita troca, foi mais interessante.”	Expectativas foram superadas pela metodologia participativa.	Relaciona-se a Gatti (2018) sobre valorização de espaços de troca coletiva de experiências docentes.
Impacto na saúde emocional e comportamento	“Eu saía mais leve das formações, parecia que tinha descarregado um peso.”	Formação vivida como espaço de cuidado e alívio emocional.	Conecta-se à Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004) como promotora de equilíbrio afetivo; e a perspectiva de Dejours (1999) sobre saúde e sofrimento no trabalho docente.
Mudanças nas relações interpessoais e postura profissional	“Aprendi a ouvir mais, tanto os colegas quanto os alunos, antes eu falava mais do que escutava.”	Mostra transformação na escuta e na empatia, fortalecendo vínculos.	Aproxima-se de Nóvoa (2019) e Arroyo (2008), que ressaltam a importância das interações e saberes relacionais na docência.
Aspectos valorizados da formação	“O que eu mais gostei foram as atividades práticas, mexiam com a gente, faziam pensar.”	Atividades práticas vistas como diferenciais no processo formativo.	Dialoga com Batista, Vieira e Lapierre (2010) sobre saberes experienciais e metodologias vivenciais como facilitadoras da aprendizagem.
Aplicação no cotidiano escolar	“Usei uma dinâmica com minha turma e percebi que os alunos se abriram mais para conversar.”	Evidência de transposição das aprendizagens para o cotidiano pedagógico.	Relaciona-se a Batista (2014) sobre impacto direto das formações na prática escolar.

Apoio institucional e limitações	“Na escola nem sempre havia espaço para aplicar o que aprendíamos, faltava tempo e apoio.”	Revela barreiras estruturais para a consolidação dos efeitos da formação.	Conecta-se a Boschetti (2008) no que se refere aos limites institucionais das políticas sociais; e reforça análise de Rodrigues (2008) sobre tensões entre formulação e implementação.
Pontos fortes e fracos do programa	“Foi muito bom pelo acolhimento, mas achei pouco tempo.”	Reconhecimento positivo e a crítica à curta duração da formação.	Dialoga com Gatti (2018) e Arroyo (2008) sobre a necessidade de continuidade e aprofundamento das formações docentes.
Recomendação do programa	“Com certeza eu recomendaria para outros professores, foi enriquecedor.”	Alta aprovação e potencial multiplicador entre pares.	Conecta-se ao PME Fortaleza e às diretrizes nacionais de valorização docente como a lei nº 14.681/2023 (BRASIL, 2023).

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das entrevistas com os participantes do Programa de Formação Inclusão e Diversidade (2023), em correlação com as categorias emergentes das falas dos gestores da SME, evidencia pontos de convergência e especificidades.

Na Categoria 1 – Resistência dos professores, os gestores identificaram uma resistência inicial ligada à quebra da rotina escolar e à necessidade da exposição emocional. Contudo, Entre os professores, a resistência se manifestou de forma distinta: não houve rejeição direta à proposta, mas foi identificada dificuldades de acesso e participação, entre elas a falta de informação sobre a inscrição, a dependência de redes informais de comunicação e o impacto da distância dos encontros. Esse dado revela que a adesão não foi impedida pelo conteúdo ou pela proposta, mas pelas condições organizacionais que limitaram o envolvimento pleno.

Na Categoria 2 – Estratégias de mobilização e enfrentamento, os gestores destacaram o uso de convites institucionais e da articulação com lideranças escolares como formas de engajamento. Já os professores relataram que o acesso ocorreu majoritariamente por redes informais, como grupos de WhatsApp, colegas de trabalho e a atuação direta dos psicomotricistas nas escolas. Isso evidencia que, embora houvesse uma mobilização oficial, a força das redes horizontais foi determinante para ampliar a adesão e despertar curiosidade nos docentes.

Em relação à Categoria 3 – Acompanhamento e avaliação do processo, os gestores enfatizaram o monitoramento técnico e institucional. Nas falas docentes, entretanto, a avaliação é marcada pela vivência subjetiva das etapas formativas, como as rodas de conversa, os momentos de prática corporal e o relaxamento final, reconhecidos como espaços de integração entre corpo, emoção e reflexão. Apesar da avaliação positiva, os professores destacaram que a duração reduzida e a baixa frequência limitaram os efeitos do programa, sinalizando a necessidade de maior continuidade e aprofundamento das formações.

Por fim, na Categoria 4 – Impactos percebidos, tanto gestores quanto professores reconheceram resultados significativos. Os gestores observaram mudanças nas práticas pedagógicas e no clima escolar, enquanto os docentes enfatizaram a dimensão terapêutica, o alívio da tensão e a sensação de acolhimento. Além disso, relataram transformações subjetivas importantes, como maior empatia com os alunos, melhoria nos relacionamentos interpessoais e a revalorização de si mesmos como sujeitos de cuidado. O desejo de continuidade foi recorrente, com sugestões para que o programa se tornasse semanal ou parte estruturante da formação continuada da rede.

Em síntese, as falas docentes confirmam os impactos positivos identificados pelos gestores, mas acrescentam nuances importantes: a centralidade do acolhimento, o valor do autocuidado e a necessidade de maior frequência das formações. O programa foi percebido não apenas como uma ação pedagógica, mas como uma intervenção em saúde mental docente, contribuindo para o equilíbrio emocional e para uma prática educativa mais humanizada.

4.2.4 Síntese e conclusão da análise das entrevistas realizadas

A análise das entrevistas realizadas com os psicomotricistas formadores, a equipe gestora da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) e os participantes dos programas de formação continuada — Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019), Desenvolvimento Socioemocional (2022) e Inclusão e Diversidade (2023) — evidenciou convergências significativas e complementaridades nas percepções acerca da implementação, dos impactos e das limitações dessas ações formativas.

De modo geral, os formadores destacaram o caráter inovador das formações, centradas no bem-estar docente e na promoção do autoconhecimento por meio da Psicomotricidade Relacional, ressaltando a relevância da criação de espaços seguros para a expressão emocional, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa leitura converge com os relatos dos participantes, que apontaram efeitos positivos concretos na saúde emocional, tais como maior leveza no cotidiano escolar, melhor manejo do estresse e qualificação das relações interpessoais com alunos e colegas.

Os gestores da SME enfatizaram o alinhamento dos programas com as diretrizes de valorização docente e com as políticas de promoção da saúde no trabalho, reconhecendo-os como iniciativas estratégicas no âmbito da formação continuada da rede municipal. Contudo, também sinalizaram desafios estruturais, entre eles a limitação de recursos, a abrangência restrita do público atendido e a necessidade de continuidade das ações para que seus efeitos ultrapassem o plano individual e se consolidem no nível institucional.

Entre os participantes, observou-se forte valorização da dimensão prática e experiencial das formações, especialmente das vivências corporais, dos momentos de relaxamento e das rodas de conversa. Tais experiências foram frequentemente interpretadas como espaços terapêuticos, favorecendo a percepção de si e do outro, com repercussões diretas na postura profissional, na escuta ativa e na gestão das emoções. As expectativas iniciais, em geral relacionadas ao autocuidado e à possibilidade de reflexão crítica sobre a prática docente, foram amplamente atendidas, sendo as formações descritas como experiências transformadoras tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

A síntese analítica dos três programas permite identificar padrões consistentes: (a) a valorização do professor como sujeito central do processo formativo, e não apenas como transmissor de conteúdos; (b) a integração entre teoria e prática, com a Psicomotricidade Relacional assumindo papel estruturante como ferramenta de autoconhecimento e regulação emocional; (c) a melhoria das relações interpessoais e do clima escolar, com ênfase na escuta, no acolhimento e no respeito às diferenças; e (d) a necessidade de continuidade e ampliação das ações, de modo a alcançar outros níveis de ensino, públicos e, potencialmente, as famílias.

Entretanto, um aspecto crítico apontado de forma recorrente por docentes, formadores e gestores refere-se ao risco de descontinuidade das ações, caso os programas permaneçam circunscritos à lógica de projetos ou eventos pontuais. Tal percepção evidencia a fragilidade das iniciativas quando não institucionalizadas como política pública estruturante. Nesse sentido, os entrevistados ressaltam a urgência de que os programas de formação em Psicomotricidade Relacional sejam formalmente vinculados ao Plano Municipal de Educação (PME), com definição clara de objetivos, periodicidade, financiamento e mecanismos de monitoramento, assegurando sua regularidade e sustentabilidade no médio e longo prazo.

Outro limite relevante identificado diz respeito às condições objetivas, especialmente relacionadas à infraestrutura e à organização do tempo, que dificultam a aplicação plena dos princípios da Psicomotricidade Relacional no cotidiano das unidades educacionais. Conforme argumenta Boschetti, políticas de valorização não podem se restringir à dimensão formativa ou discursiva, sendo imprescindível a garantia de condições materiais e institucionais que sustentem sua efetivação. A ausência de espaços adequados, a sobrecarga de trabalho e a rigidez da organização do tempo escolar comprometem a possibilidade de manutenção do autocuidado e da incorporação das novas práticas pelos professores.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da existência da sala de Psicomotricidade Relacional na Academia do Professor, equipamento inaugurado pela SME Fortaleza em outubro de 2019, como experiência concreta de investimento em infraestrutura voltada ao cuidado docente. Contudo, os dados indicam que iniciativas dessa natureza ainda são insuficientes frente à demanda da rede, reforçando a necessidade de reestruturação mais ampla dos tempos e espaços escolares, e não apenas do currículo da formação continuada, para que os professores disponham de condições reais de sustentar práticas de cuidado, reflexão e regulação emocional no exercício da docência.

Em síntese, os programas de formação em Psicomotricidade Relacional e desenvolvimento socioemocional demonstram elevada relevância para a promoção da saúde emocional docente, a valorização profissional e a construção de ambientes escolares mais inclusivos, colaborativos e humanizados. A articulação entre práticas formativas inovadoras e políticas públicas de cuidado ao trabalhador da educação revela-se estratégica, exigindo, contudo, avanços no sentido da institucionalização,

da garantia orçamentária, da reorganização do trabalho escolar e do fortalecimento do apoio institucional, como condições fundamentais para potencializar seus impactos e assegurar a transversalidade das aprendizagens nos diferentes contextos da rede municipal.

5 CONSIDERAÇÕES

Ao chegar a esta etapa final, considero oportuno refletir sobre a trajetória pessoal e acadêmica que conduziu a esta pesquisa, assim como sobre os achados que emergiram do estudo. Nas seções seguintes, apresento inicialmente minhas considerações pessoais como pesquisadora, revisitando o percurso vivenciado no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), as escolhas que nortearam o objeto de investigação e a relação íntima entre minha experiência profissional e o tema estudado. Na sequência, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, fundamentadas na análise de conteúdo segundo Bardin (2011) e na avaliação em profundidade de políticas públicas conforme Rodrigues (2008), contextualizadas na promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida no trabalho docente, bem como na valorização dos profissionais da educação no Brasil, em diálogo com o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025) e a Lei nº 14.681/2023. Esse arranjo permite integrar a dimensão pessoal e reflexiva da pesquisadora às conclusões acadêmicas, oferecendo uma visão crítica e aprofundada sobre a efetividade e os impactos dos programas de formação continuada avaliados.

5.1 Considerações da pesquisadora

Ao chegar ao final desta análise, muitas memórias vêm à mente, desde a minha própria trajetória, descrita na introdução desta dissertação, até o processo vivenciado no mestrado — começando pelo sonho e pelo desejo de ingressar em uma formação *stricto sensu*, passando pelo curso em si, até este momento de conclusão. É emocionante, um verdadeiro misto de emoções: reconhecer as barreiras e dificuldades que enfrentei, mas também os aprendizados, as amizades e o quanto tudo isso enriquece a pessoa enquanto estudante, profissional e, sobretudo, enquanto ser humano.

O desafio de cursar o MAPP — Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas — foi inicialmente assustador, pois minha compreensão sobre o conceito de política era bastante limitada. Eu o associava ao sistema capitalista e, portanto, ao benefício exclusivo da burguesia. Foi no MAPP que ampliei minha

compreensão, construí criticidade em relação a esse conceito e também em relação a outros, que costumamos analisar a partir de um único ponto de vista — o nosso.

Quanto à escolha do objeto de estudo, optei por um tema totalmente relacionado à minha vida profissional, motivada pelo impacto da Psicomotricidade Relacional em meu trabalho e em minha vida pessoal. Vivenciei e ainda vivencio os conteúdos expressados pelos participantes e pelos formadores. Por estar envolvida com essa prática, minha intenção foi confirmar e comprovar, no âmbito acadêmico, a eficácia de uma atividade que realmente atua como uma prática de cuidado socioemocional no âmbito da educação.

Como professora da rede pública de ensino de Fortaleza, tenho acompanhado inúmeros projetos e programas voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, muitos dos quais, na prática, não alcançam seus objetivos.

Sinto-me feliz por chegar a este ponto e apresentar estes resultados. Espero ter contribuído para a construção de políticas públicas que realmente impactem positivamente a vida das pessoas.

5.2 Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender os impactos dos programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza — Psicomotricidade Relacional e Mediação Escolar (2019), Desenvolvimento Socioemocional: o cuidado docente e o desenvolvimento infantil (2022) e Inclusão e Diversidade (2023-2024) — na vida e na prática pedagógica dos docentes. A integração da análise documental com entrevistas realizadas com a formadores, gestores e professores permitiu não apenas compreender os objetivos institucionais dessas iniciativas, mas também captar as experiências vividas no cotidiano escolar, evidenciando o papel central da saúde emocional na valorização do trabalho docente.

A aplicação da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), possibilitou identificar categorias temáticas que abarcam dimensões cognitivas, afetivas e relacionais, revelando como a participação nas formações influenciou percepções sobre si mesmos, gestão emocional e relações interpessoais. De forma complementar, a abordagem de avaliação em profundidade de políticas públicas,

conforme Rodrigues (2008), permitiu compreender os efeitos concretos das ações, considerando o contexto de implementação, os mecanismos de mediação e as repercussões no cotidiano docente.

Os documentos institucionais indicam que as formações foram estruturadas de modo a articular teoria e prática, proporcionando aos professores momentos de reflexão, autoconhecimento e fortalecimento de vínculos afetivos. Mais do que transmitir conteúdos pedagógicos, os programas criaram espaços seguros nos quais os docentes puderam se perceber, cuidar de si mesmos e desenvolver estratégias para lidar de forma mais equilibrada com as demandas emocionais do trabalho escolar.

Os formadores destacaram a importância da Psicomotricidade Relacional como instrumento de promoção do bem-estar, da escuta ativa e da expressão emocional. Para eles, o ambiente de vivência constitui um elemento central, permitindo que os professores se sintam acolhidos, possam experimentar, refletir sobre suas práticas e desenvolver novas formas de se relacionar consigo mesmos e com os estudantes.

Os relatos dos participantes reforçam esses achados, revelando que os momentos de formação funcionaram como válvulas de escape, proporcionando alívio emocional, reorganização das tensões e desenvolvimento de competências socioemocionais, como a paciência, a empatia e a resiliência. Mudanças concretas foram percebidas no trato com os alunos, na mediação de conflitos, na escuta ativa e na construção de interações lúdicas e respeitadas. Ao mesmo tempo, os docentes indicaram desafios, como a necessidade de maior apoio da gestão, continuidade das ações e acesso a recursos para aplicar as atividades na escola.

Do ponto de vista da gestão, os programas foram compreendidos como instrumentos estratégicos para a valorização docente e a promoção de ambientes escolares mais saudáveis. A articulação entre formadores, docentes e equipes gestoras emergiu como fator determinante para a sustentabilidade e efetividade das ações.

Ademais, ao considerar a dimensão corporal e emocional do trabalho docente, conforme ressalta Le Breton (2007), percebe-se que as práticas de cuidado socioemocional promovidas pelos programas não apenas impactam o bem-estar psicológico dos professores, mas também influenciam suas interações corporais e afetivas com os estudantes, fortalecendo vínculos e tornando o ambiente escolar

mais sensível e acolhedor. Essa perspectiva evidencia que a valorização do professor passa necessariamente pelo reconhecimento de sua corporeidade e da importância da gestão das emoções no cotidiano educacional.

A análise crítica do contexto evidencia o caráter pioneiro do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025), ao incorporar, de forma antecipada, políticas de promoção e prevenção da saúde docente como eixo da valorização profissional. Em contraste, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) não contemplava explicitamente a dimensão da saúde emocional dos professores, lacuna que apenas recentemente começa a ser reconhecida no processo de elaboração de sua nova versão. De modo semelhante, a Lei nº 14.681/2023, aprovada no cenário pós-pandêmico e em resposta ao agravamento do adoecimento mental entre os profissionais da educação, institucionaliza a atenção à saúde e à qualidade de vida no trabalho, porém o faz de maneira tardia em relação às iniciativas já desenvolvidas no âmbito municipal.

Apesar desse pioneirismo normativo e programático, a principal contradição evidenciada pela avaliação reside na tensão entre a elevada eficácia da metodologia adotada no plano individual e a fragilidade de sua sustentabilidade institucional. Embora os programas apresentem impactos significativos na saúde emocional dos participantes, a descontinuidade das ações e sua baixa frequência — aspectos reiteradamente apontados por docentes, formadores e gestores — comprometem a consolidação de uma cultura institucional do cuidado na rede municipal. Nessas condições, as iniciativas tendem a produzir efeitos pontuais e episódicos, limitando seu alcance enquanto política pública estruturante voltada à saúde do trabalhador da educação.

Em síntese, os achados desta pesquisa confirmam que a promoção da saúde emocional dos professores não pode ser compreendida como ação acessória ou complementar à política educacional, mas como dimensão constitutiva da qualidade das práticas pedagógicas e da efetiva valorização profissional. As formações analisadas evidenciam que intervenções estruturadas, fundamentadas em metodologias que integram corpo, emoção e vínculo, fortalecem o protagonismo docente, qualificam as relações interpessoais no ambiente escolar e produzem repercussões positivas nas interações com os estudantes.

Entretanto, à luz da contradição identificada entre a eficácia individual das ações e sua fragilidade institucional, torna-se imprescindível que tais iniciativas

sejam consolidadas, ampliadas e formalmente institucionalizadas, superando o caráter episódico e garantindo continuidade, regularidade e sustentação orçamentária. Ao antecipar-se às políticas nacionais, o município de Fortaleza demonstra sensibilidade e inovação no reconhecimento da saúde emocional como eixo estratégico da valorização docente. Contudo, para que esse pioneirismo se traduza em impacto estruturante, é necessário transformá-lo em política pública permanente, capaz de assegurar que os professores se sintam reconhecidos, ouvidos e apoiados. Cuidar de quem ensina, nesse sentido, não é apenas um imperativo ético, mas uma condição objetiva para a qualidade social da educação oferecida às crianças e adolescentes, constituindo um exemplo que pode e deve ser ampliado para outros contextos educacionais no país.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras de 2020**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.
- AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. A UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 15, n. 42, p. 141-152, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200004>. Acesso em 24 out. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda. **Estresse docente**: contribuições da prática psicomotora relacional para o seu enfrentamento. Fortaleza: RDS Editora, 2014.
- BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda *et al.* **O Desenvolvimento Socioemocional de Docentes: Contribuições da psicomotricidade relacional para a educação infantil**. Curitiba: Editora Appris, 2024.
- BAUER, Vinicius Machado *et al.* Promoção da Saúde do Trabalhador da Educação: uma Revisão Integrativa. **Ensaio e Ciência**, [s. l.], v. 25, n. 5, p.741-748, 2021. Disponível em: <https://ensaioseciencia.pgsscogna.com.br/ensaioseciencia/article/view/8861>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- BORGES, Kamylla Pereira. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- BOULLOSA, Rosana de Freitas *et al.* Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 10, n. 1, e.100521, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/rbaval202110005>. Acesso em: 20 out. 2025.

BOSCHETTI, I ; SALVADOR, E. **O Financiamento da Seguridade Social no Brasil no Período 1999 a 2004**: Quem paga a Conta?, 2012. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/texto-O-Financiamento-da-Seguridade-Social-no-Brasil-no-Per%C3%ADodo-1999-a.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BOSCHETTI, Ivanete. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 7 dez. 1999, p. 4. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2001-2011) [recurso eletrônico]**. Brasília: MEC; INEP, 2001a. Disponível: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento final da Conferência Nacional de Educação**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Briefing da 11ª Edição do Prêmio Professores do Brasil (PPB) – 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/briefingPPB2018.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023**. Dispõe sobre a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 19 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14681.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 64 p. disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html. Acesso em: 20 out. 2025.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza; GARCIA, Marli. **Psicossociologia do trabalho em saúde: desafios e perspectivas para a gestão participativa**. São Paulo: Hucitec, 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 679–684, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

CARLOTTO, M. S.; PALHARES, L. F. M. Sofrimento psíquico e adoecimento no trabalho docente: uma revisão sistemática da literatura nacional. **Psicologia Argumento**, [s. l.], v. 38, n. 100, p. 233-250, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologiaargumento/article/view/70010>. Acesso em: 20 out. 2025.

CARTA EDUCAÇÃO. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 6, n. 14, p. 207–212, jan. 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000100014>. Acesso em: 20 out. 2025.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Coordenação (SEPLAN). **Índice de desenvolvimento municipal (IDM)**. Fortaleza: Edições IPLANCE, 1999. 96 p. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/05/IDM-1999.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO RELACIONAL. **Proposta Técnica**: Secretaria Municipal de Educação: Concorrência Pública nº 008/2023. Fortaleza, [Íntegra CDHR], 2023.

CNN BRASIL. **O que é mindfulness e técnicas de especialistas para praticar**. 11 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mindfulness/>. Acesso em: 24 out. 2025.

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

COHEN, Ernesto. FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COSTA, Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: ENAP, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>

COSTA, Mauricio Priess. Corpo em relação contribuições de Marcel Mauss e Luc Boltanski para a Sociologia do Corpo. **Sociologias Plurais**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 151-168, jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/download/84504/45738>. Acesso em: 23 out. 2025.

COSTA, Cristiane da Silva. CECCIM, Ricardo Burg. Saúde do trabalhador docente e pesquisa: sujeito ou objeto, raramente afeto. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 48, e242423, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242423por>. Acesso em: 23 out. 2025.

CRUZ, Bruno Nicolau Cerine da; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe: Repercussões Na Educação Latinoamericana. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 40, p. e44663, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MHmPD6XP4XRxkbVYHNCmptm/?format=html&lang=pt>. Acesso: 23 out. 2025.

COSTA, João Bosco. A resignificação do local: o imaginário político brasileiro pós-80. **São Paulo em Perspectiva São Paulo**, jul./set., 1996. Disponível em: https://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n03/v10n03_14.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. *In*: IPEA. **Brasil: o Estado de uma nação**. Brasília: IPEA, 2006. p. 303-331.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67–97, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/780>. Acesso em: 23 out. 2025.

DUARTE, Evaristo Emigdio Colman; POLA, Karina Dala. Trabalho em Marx e serviço social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 179-201, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10058/8794>. Acesso em: 23 out. 2025.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1992.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, L. C. M. C. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento Psicologia. **Ensino & Formação**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a03.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos Alberto. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2015, p. 32-47. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193559>. Acesso em: 20 out. 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 9. 441 de 30 de dezembro de 2008**. Aprova Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município, ano 61, Fortaleza, p. 1, 5 fev. 2009. Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2008/583/583_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015—2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei n. 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Diário Oficial do Município, ano 61, n. 15.549, Fortaleza, p. 1,

24 jun. 2015. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/481/text?print>. Acesso em: 20 out. 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Tomada de Preço 006/2018**: Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: Central de Licitações da Prefeitura de Fortaleza, 2018.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Tomada de Preço 003/2021**: Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: Central de Licitações da Prefeitura de Fortaleza, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In*: SANGENIS, Luis; OLIVEIRA, Elaine; CARREIRO, Heloisa. (org.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 163-176. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ngnq4/pdf/sangenis-9788575114841-09.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

GOULART JUNIOR, Edward; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 847–857, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QBScTyq8L8bqRnbMydKYNDJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

GÜNTHER, H.. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010> Acesso em: 20 out. 2025.

GUSI, Elisângela. **Formação pessoal e profissional do professor à luz da psicomotricidade relacional**. Curitiba: Appris, 2019.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, [s. l.], v. 2, n. 16, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49873>. Acesso em: 23 out. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Informe IPECE**. Fortaleza: IPECE, 2023. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2023/07/ipece_informe_230_26Jul_2023.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

JANUZZI, P. de M. Mitos do desenho quase-experimental na avaliação de programas. **Revista NAU Social**, [s. l.], v. 9, n. 16. p. 76-90 maio-out., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Jannuzzi/publication/340183305_Mitos_do_Desenho_Quase-experimental_na_Avaliacao_de_Programas/links/5e7cc36792851caef4a1ba0d/Mitos-do-Desenho-Quase-experimental-na-Avaliacao-de-Programas.pdf

JESUS, S. N. de; OLIVEIRA, A. C. de. Estresse, burnout e saúde mental em professores brasileiros: revisão integrativa da literatura (2010–2017). **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, e230060, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YB8RQzMGb3K7Wwt4RxYwMCL/>. Acesso em: 23 out. 2025.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: psicomotricidade e educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Arte Escrita, 2011.

LESSA, Carlos. **O Rio de todos os Brasis**: uma reflexão em busca de auto-estima. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LIMA, José M. M. O sistema tributário brasileiro e o financiamento das políticas sociais. *In*: BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165–170.

LINCOLN, Y. S. Avaliação em políticas públicas: uma abordagem crítica. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 7-29, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo. Boitempo, 2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MACHADO, Gláé Corrêa; SANTOS, Andréia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**, [s. l.], v. 1, n. 0, p. 16–30, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2034>. Acesso em: 23 out. 2025.

MARON, Willian Mac-Cormick. **Fragmentos de um sujeito**: articulações e diálogos entre a poesia e a psicanálise. São Paulo: Patuá, 2023.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MEDEIROS, A. M. DE; VIEIRA, M. DE T. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 35, p. e00171717, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/rXYpBK4ZjPZFqHvSV4zVHGS/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MENY, Y.; THOENIG, J.C. **As políticas públicas**. São Paulo: Unesp, 1992.

MOÇO, Anderson. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010** [recurso eletrônico]. São Paulo: Nova Escola, 1 mar. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>. Acesso em: 23 out. 2025.

MOURA, Juliana da Silva *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, [s. l.], v. 19, n. 40, p.

1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>. Acesso em: 2 fev. 2025.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia *et al.* (org.). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar — Caderno Introdutório. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. v.1.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso: 20 out. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27570174088/27570174088.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

OLIVEIRA, Douglas Nogueira de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Experiências docentes no telensino: a realidade do município de Ocara, Ceará, nos anos de 1990. **Revista Expressão Católica**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 33–48, 2023. Disponível em: <http://publicacoes.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/33>. Acesso em: 2 ago. 2025.

OLIVEIRA, Juscilene Silva; SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. Ser professor: valorização do trabalho docente à luz da legislação brasileira. *In*: NUNES, Claudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro (org). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020, p. 193-208.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Constituição da Organização Mundial da Saúde. **Boletim da Organização Mundial da Saúde**, [s. l.], v. 80, n. 12, p. 983-984, 2002. Disponível em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_pt.pdf.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. *In*: Documentos básicos. Genebra: OMS, 1946.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde. *In*: **Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde**, Ottawa, Canadá, 21 de novembro de 1986. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1986. Disponível em: https://www.iasaude.pt/attachments/article/152/Carta_de_Otawa_Nov_1986.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, Luana Vaz de; SILVA, Luciana de Araújo Mendes. Burnout docente na educação básica: um olhar para os fatores de risco e prevenção apontados pela literatura. **Scientia Generalis**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 271–280, 2021. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/205>. Acesso em: 23 out. 2025.

PORTAL UNIT. Entenda o que é e como surgiu a LDB, que rege a Educação. **Portal UNIT**, [s. l.], 15 jul. 2021. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/entenda-o-que-e-e-como-surgiu-a-ldb-que-rege-a-educacao/>. Acesso em: 23 out. 2025.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; CHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 41. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, [s. l.], v.11, n.1, p. 116–128, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/11647>. Acesso em: 10 out. 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Anexo estatístico: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2024. Disponível em: <https://atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

RIBEIRO, Luís Fernando Martins. **Rotina docente, adoecimento e suas implicações nos processos subjetivos com base na análise construtivo-interpretativa**. Brasília: UniCEUB, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5102/pic.n1.2018.6365>. Acesso em: 19 out. 2025.

ROCHE, C. **Impact assessment for development agencies: learning to value change**. Oxford: Oxfam, 2002.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Novas perspectivas metodológicas na avaliação de políticas públicas. Revista **Avaliação de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 115-116, jul./dez. 2008.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais**: escola do século XXI. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Decifrar-textos-para-compreender-a-pol%C3%ADtica-subs%C3%ADdios-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos-para-an%C3%A1lise-de-documentos.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O público não estatal**: ONGs e terceirização das políticas sociais. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Jerto Cardoso da *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 27, e242262, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>. Acesso em: 23 out. 2025.

SOUZA, Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO, Fábio Peron; LUCCA, Sérgio Roberto de. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 27, e235165, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235165>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SOUZA, M. A.; FRANÇA, F. M. C. Práticas de autocuidado docente: estratégias para o enfrentamento do estresse e do adoecimento no trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 73-84, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENÂNCIO, P. E. M.; FELLER, R. D. S.; VIEIRA, J. L. Psicomotricidade relacional: análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis unificado. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 13, 2022.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Sílvia

Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242> Acesso em: 23 abr. 2024.

VIEIRA, JOSE Leopoldo;; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional**: a teoria de uma prática. 3. ed. Fortaleza: Editora, 2013.

WALKER, L. **Manual de avaliação de impacto**: métodos e práticas. Washington: Banco Mundial, 2002.

WEISS, Carol. **Evaluation**: methods for studying programs and policies. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WORLD BANK. **Priorities and Strategies for Education**. Washington, DC: The World Bank, 1995.

ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro das entrevistas

ROTEIRO 1 - Diretora da instituição que realizou as formações.

- 1- Porque a valorização dos Profissionais da Educação é importante?
- 2- Como você vê a questão da saúde dos profissionais da educação?
- 3- Qual a sua opinião sobre a estratégia introduzir programas dirigidos à saúde e prevenção de distúrbios laborais que afetam o equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação, oferecendo programas que abordem os relacionamentos humanos aos quais estão expostos os profissionais em seu cotidiano,
- 4- Na sua visão a SME conseguiu implementar essa política?
- 5-Quais mudanças emocionais ou comportamentais os participantes relataram após os programas?
- 6-Como os cursos impactaram a forma como os profissionais lidam com situações de conflito ou estresse no ambiente escolar?
- 7-Que elementos da Psicomotricidade Relacional foram mais aplicados no dia a dia escolar?
- 8-Houve melhoria nas relações interpessoais entre docentes, equipe gestora e estudantes?
- 9-O que facilitou ou dificultou a implementação das práticas aprendidas?
- 10- Que resultados você percebeu para a saúde dos professores ao terminar essa formação?

ROTEIRO 2 – Gestores e Elaboradores dos Programas (SME) Fortaleza) Secretário(o) de Educação do período da Formação e Técnicos

Bloco 1 – Contexto e formulação

- 1- Como surgiu a proposta de incluir ações voltadas à saúde emocional dos professores no contexto da formação continuada?
- 2- Quais foram os principais referenciais utilizados para estruturar os programas?
- 3- Como a Psicomotricidade Relacional foi escolhida como abordagem metodológica?

Bloco 2 – Objetivos e estratégias

- 4- Quais eram os objetivos principais desses programas no momento da concepção?
- 5- Como os programas foram pensados em relação à estratégia 3.10.4 do PME?
- 6- Houve alguma articulação com outras políticas ou áreas (como saúde, assistência, psicologia escolar)?

Bloco 3 – Execução e acompanhamento

7- Quais foram os principais desafios enfrentados na implementação dos programas?

8- Como foi realizada a seleção dos formadores?

9- Que formas de acompanhamento e avaliação foram utilizadas durante ou após a execução?

Bloco 4 – Resultados e percepções

10- Na sua visão, quais foram os principais impactos desses programas para os professores?

11- Há evidências de mudança nas práticas pedagógicas ou na saúde emocional dos participantes?

12- Houve continuidade ou desdobramentos após a realização das formações?

Bloco 5 – Considerações finais

13- O que você considera que funcionou bem e o que poderia ser aprimorado?

14- Como você enxerga o futuro de ações como essas dentro da política de valorização docente?

ROTEIRO 3 – Professores Participantes das Formações participantes (público alvo das formações)

Bloco 1 – Experiência com a formação

1- Como você conheceu e decidiu participar do programa de formação?

2- Qual foi sua expectativa inicial e como ela se desenvolveu ao longo do curso?

3- Como você descreveria a proposta da Psicomotricidade Relacional aplicada à formação?

Bloco 2 – Saúde emocional e relações no trabalho

4- Você percebe alguma mudança em sua saúde emocional ou no modo como lida com o estresse e os desafios do trabalho após a formação?

5- Houve alguma mudança na forma como você se relaciona com os alunos, colegas ou com a gestão escolar?

6- Quais aspectos da formação mais contribuíram para isso?

Bloco 3 – Aplicação na prática pedagógica

7- O que você conseguiu aplicar no seu dia a dia escolar a partir da formação?

8- Houve apoio institucional ou da equipe gestora para aplicar o que foi aprendido?

Bloco 4 – Avaliação geral

9- O que você considera como ponto forte da formação?

10- O que poderia ser melhorado?

11- Você recomendaria essa formação a outros colegas? Por quê?

ROTEIRO 4 – Psicomotricistas Relacionais / Formadores

Bloco 1 – Perfil e experiência

1- Qual é sua formação e experiência com Psicomotricidade Relacional?

2- Como foi sua participação nos programas de formação da SME Fortaleza?

Bloco 2 – Concepção da formação

3- Quais eram os principais objetivos das formações, na sua visão?

4- Que metodologias e dinâmicas foram utilizadas para trabalhar o equilíbrio emocional dos professores?

Bloco 3 – Percepção dos participantes

5- Como os professores reagiram às atividades propostas?

6- Você percebeu transformações significativas nos participantes ao longo do processo?

7- Alguma experiência marcante chamou sua atenção?

Bloco 4 – Desafios e potencialidades

8- Quais foram os maiores desafios enfrentados durante a formação?

9- O que você acredita que poderia ser feito para fortalecer esse tipo de iniciativa?

10- Como a Psicomotricidade Relacional contribui de forma específica para o bem-estar docente?