DIGITAL TA
Teacher Academy supporting transition

Acción Social FUNIBER

Programa de Bem-estar Docente

SEIS CONVERSAS, UMA COMUNIDADE

Promovendo o bem-estar docente por meio da reflexão, da pesquisa e da aprendizagem entre pares



AUTORES

MICHELLE MOREIRA SOARES
THOMAS ANDRÉ PROLA

PUBLICAÇÃO

Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER)
www.funiber.org

COLABORAÇÃO

Universidad Europea del Atlántico (Universidade Europeia do Atlântico, UNEATLANTICO)
Universidade Internacional do Cuanza (UNIC)
Universidad Internacional Iberoamericana (Universidade Internacional Iberoamericana, UNINI)
Fundación Universitaria Internacional de Colombia (Fundação Universitária Internacional da Colômbia, UNINCOL)
Universidad Internacional Iberoamericana (Universidade Internacional Iberoamericana, UNIB)
Universidad de La Romana (Universidade de La Romana, UNIROMANA)

ISBN: 978-84-1102-459-4

Setembro de 2026

DIGITAL TA
Teacher Academy supporting transition

Acción Social FUNIBER

FUNIBER
FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA

Universidad Europea del Atlántico
(ESPANHA)

UNINI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(MÉXICO)

UNiB
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(PR - EUA)

UNINCOL
Fundación Universitaria Internacional de Colombia
(COLÔMBIA)

UNIROMANA
Universidad de La Romana
(REPÚBLICA DOMINICANA)

Universidade Internacional do CUANZA
(ANGOLA)

ÍNDICE

6 | PRÓLOGO

9 | APRESENTAÇÃO

9 A origem do Programa de Bem-Estar Docente

9 Do projeto Digital TA a uma comunidade internacional de docentes

10 Como ler este livro

13 | PARTE I. O BEM-ESTAR DOCENTES COMO COMPROMISSO COLETIVO

15 Capítulo 1. Por que falar hoje sobre o bem-estar docente?

19 Capítulo 2. Uma metodologia baseada na conversa e na aprendizagem entre pares

23 | PARTE II. SEIS CONVERSAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR DOCENTE

25 Capítulo 3. Aprender a profissão docente a partir da comunidade

31 Capítulo 4. Tecnologia digital e bem-estar docente

37 Capítulo 5. O autocuidado docente

45 Capítulo 6. Administrar os conflitos na sala de aula

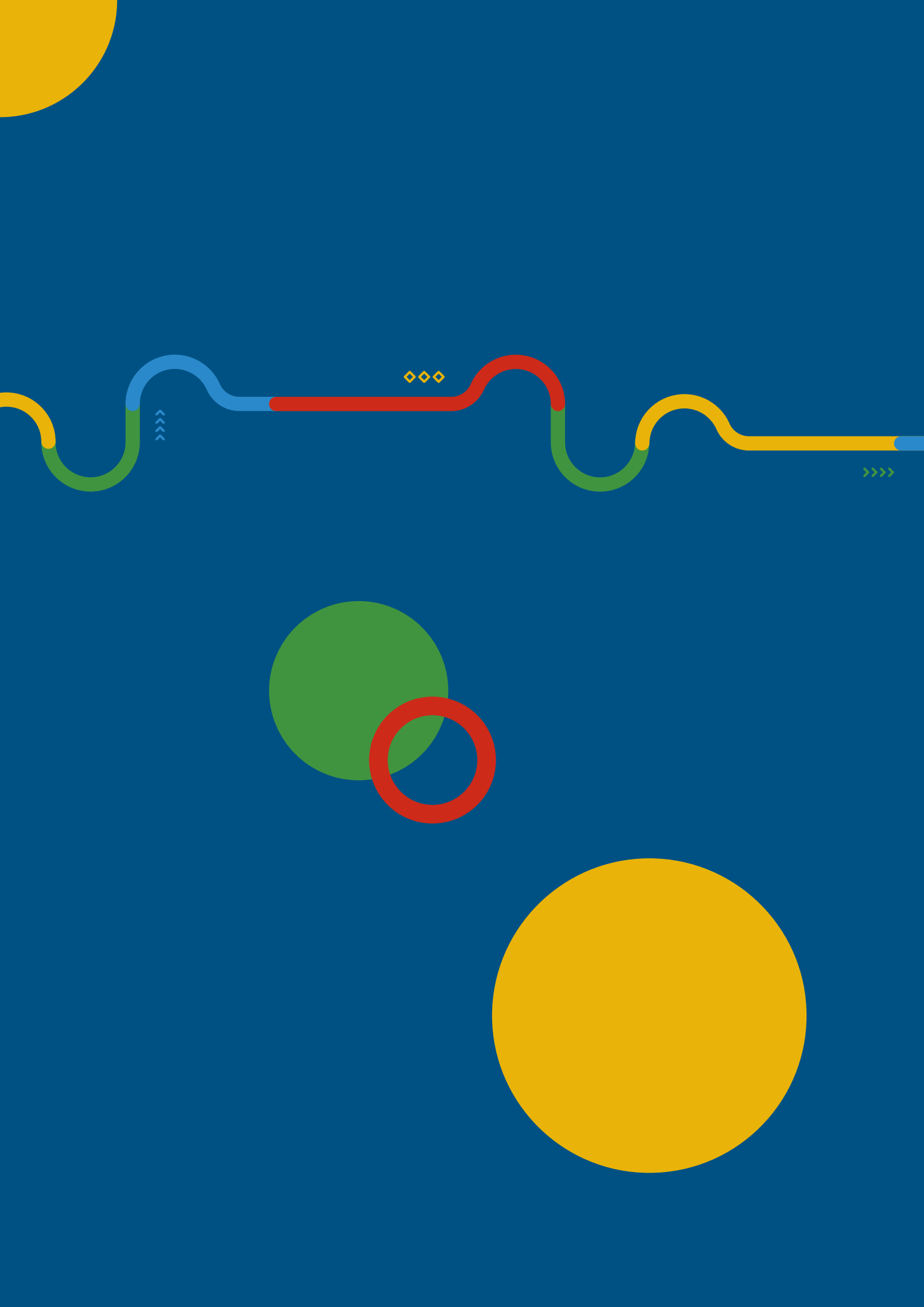
53 Capítulo 7. Diversidade, inclusão e bem-estar docente

61 Capítulo 8. Autonomia docente e gestão curricular

71 | PARTE III. O QUE APRENDEMOS JUNTOS

75 | EPÍLOGO. UMA COMUNIDADE QUE CONTINUA CRESCENDO

76 | BIBLIOGRAFIA



SEIS CONVERSAS, UMA COMUNIDADE

Promovendo o bem-estar docente por meio da reflexão, da pesquisa e da aprendizagem entre pares



PRÓLOGO

Muito antes do início da pandemia, professores da área de Educação primária da Faculdade de Ciências Sociais da Universidad Europea del Atlántico levantaram a necessidade de melhorar o acompanhamento tutorial dos(as) estudantes por parte da universidade. Estávamos preocupados com o desempenho dos futuros professores e professoras nas escolas de estágio, bem como com a necessária coordenação com os(as) tutores(as) dessas escolas, a fim de promover um aprendizado prático mais reflexivo e significativo.

Por outro lado, ao pesquisar estratégias de mentoria na formação docentes, descobrimos uma alta taxa de abandono profissional entre os(as) docentes com menos de 5 anos de experiência ("jovens docentes"): Federičova (2020) aponta, de fato, uma taxa de desistência docente na Europa de 28%. Sendo, em princípio, a docência uma profissão com caráter vocacional: por que as taxas de desistência profissional eram tão altas? Quais eram as necessidades não atendidas dos(as) jovens docentes? Começamos a elaborar o Projeto DigitalTA como uma possível resposta ao abandono docente na Europa.

Nossa instituição tem, desde o início, uma orientação internacional e, naturalmente, decidimos desde o início que o projeto poderia nos ajudar a criar uma comunidade de aprendizagem plurinacional para jovens professores e professoras. Surgiram como desafios a tradução de nossas intenções em um projeto pedagógico e, por sua vez, a transformação desse projeto em uma plataforma digital que permitisse a conexão a partir de qualquer escola do mundo, mas também a possibilidade de comunicação entre os participantes da comunidade: tanto a língua de comunicação (como se entender entre profissionais internacionais sem falar inglês?) quanto a criação de mecanismos de intercâmbio comunitário em uma plataforma digital tornaram-se rapidamente questões centrais de nossa reflexão.

Apresentamos o DigitalTA à União Europeia, que nos concedeu um financiamento no âmbito das "Academias de Docentes" (Programa Erasmus+, 2022), como o primeiro e único projeto liderado por uma universidade espanhola. Nossas intenções se concretizaram, então, em uma pesquisa relacionadas as necessidades dos jovens docentes e no desenvolvimento de uma plataforma digital para abrigar uma comunidade de aprendizagem de jovens docentes europeus.

Descobrimos, nesse novo processo, duas respostas claras para nossa primeira pergunta: os(as) jovens docentes abandonam a profissão porque se sentem sozinhos(as) ou porque não se sentem à vontade para compartilhar seus problemas cotidianos. Por sua vez, seus desafios cotidianos concentravam-se em sete temas principais, que

constituíam motivos de abandono: a tecnologia digital, a gestão em sala de aula, os conflitos, a comunicação com a comunidade escolar, a diversidade, a cultura escolar e o desenvolvimento curricular.

Consequentemente, conseguimos organizar nossa comunidade de aprendizagem com base nesses desafios identificados na pesquisa e criamos círculos de reflexão a partir da metodologia de prática reflexiva desenvolvida pelos membros da nossa equipe. Foi possibilitada a autorreflexão dos(as) professores(as), mas também a reflexão orientada por mentores ou compartilhada com a comunidade. O ponto de partida da reflexão é sempre "o desafio" compartilhado pelo(a) docente.

Tanto o estudo realizado durante o projeto quanto os depoimentos dos(as) usuários(as) indicaram que, além da formação inicial, a profissão docente é aprendida no local de trabalho, em comunidades profissionais colaborativas e por meio da aprendizagem experiencial: a aprendizagem profissional surge da interação entre a reflexão pessoal e a participação em comunidades de prática, mais do que do estudo individual por si só.

Quatro anos depois, e graças aos esforços de nossa equipe internacional, contamos com 1.587 membros da comunidade de aprendizagem provenientes de mais de 30 países (Europa, América, África e Austrália), que têm a possibilidade de se comunicar em seu próprio idioma e de terem seus textos lidos no idioma do país do(a) leitor(a), graças a uma tradução automatizada por inteligência artificial. Os intercâmbios transnacionais permitem obter ideias, dicas ou simplesmente "experiências" humanas que ajudam a superar os primeiros anos de docência com o apoio concreto de colegas ou docentes mais experientes.

Aprendemos ao longo do caminho que o desempenho docente eficaz resulta da integração de três dimensões fundamentais: o saber (conhecimento disciplinar e pedagógico), o saber agir (didática, planejamento, avaliação e gestão da sala de aula) e o saber ser e conviver (empatia, comunicação, liderança, ética e inteligência emocional).

Após a conclusão do projeto, as dinâmicas que surgiram na plataforma digital nos levaram a propor a criação de um programa para a comunidade, considerando o papel do coletivo no bem-estar das pessoas. Em outubro de 2025, inauguramos o Programa de Bem-Estar Docente DigitalTA, organizado mensalmente por meio de encontros de uma hora entre docentes da comunidade. Nos primeiros meses, foram abordados seis temas distintos. A seguir, em colaboração com a Área de Ação Social da FUNIBER, apresentamos uma releitura das conversas coletivas realizadas.

A autonomia docente não se desenvolve de forma isolada, mas por meio de uma interação contínua com os colegas. Essas evidências reforçam a necessidade de complementar as concepções tradicionais de autonomia docente com uma perspectiva relacional, uma "heteronomia docente", na qual a independência profissional é fortalecida por meio da colaboração, da interdependência e da aprendizagem profissional compartilhada. Mais do que se referir à dependência ou à perda de autonomia profissional, a heteronomia é entendida como a capacidade de construir conhecimento profissional por meio de relações significativas com outros docentes e com a comunidade educacional.

As descobertas do nosso projeto e a vitalidade da nossa comunidade nos levam, portanto, a repensar uma formação inicial de docentes mais voltada para a prática, para a criação de vínculos entre universidades, escolas, docentes e futuros docentes, com o objetivo de dar maior atenção às competências socioemocionais e às oportunidades de aprendizagem ligadas a contextos educacionais autênticos. Por meio da comunidade de aprendizagem e bem-estar, buscamos conceber uma formação voltada para os desafios atuais nas áreas da informação, da construção do conhecimento e da democracia, com vistas a um modelo que integre, de forma articulada, o conhecimento pedagógico, a experiência prática, as habilidades interpessoais e a compreensão do contexto.

Costuma-se dizer que "educar é o ato mais revolucionário, pois forma aqueles que podem transformar o mundo". Nesse sentido, gostaríamos de agradecer a participação dos(as) docentes da nossa comunidade, sua disposição, sua paixão e seu compromisso, que os levam a ser atores centrais do progresso educacional e social de seus respectivos países. São as pessoas que, dia após dia, transformam o mundo em experiências de justiça social, criando oportunidades de crescimento para a humanidade.

Dr. Thomas Prola



APRESENTAÇÃO

A ORIGEM DO PROGRAMA DE BEM-ESTAR DOCENTE

O Programa de Bem-Estar Docente surgiu em 2025 como uma iniciativa voltada ao cuidado com o corpo docente a partir de uma ação reflexiva compartilhada, ou seja, a partir das relações comunitárias. A iniciativa surgiu da colaboração entre a área de Ação Social da Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER) e o projeto financiado pela Comunidade Europeia, *"Digital Academy in Teaching Practice for a Seamless Transition from Pre-Service to In-Service"* (Digital TA), do qual a FUNIBER foi parceira. Por meio do Programa, é organizada uma transferência social dos resultados do projeto, promovendo a continuidade de suas descobertas e ampliando seu impacto.

O Programa representa nosso compromisso de promover a responsabilidade social com a educação, por meio de ações voltadas para a formação integral dos profissionais, com o objetivo de aumentar o bem-estar docentes, reduzir o abandono da carreira docente e melhorar a qualidade dos processos educacionais em geral. Esse compromisso se constrói a partir de pesquisas e do trabalho colaborativo, em comunidade, quando se tecem redes que sustentam um processo de cuidado mais duradouro.

DO PROJETO DIGITAL TA A UMA COMUNIDADE INTERNACIONAL DE DOCENTES

A criação do projeto Digital TA teve como objetivo contribuir para a solução de um problema considerado preocupante: a síndrome de esgotamento e o abandono profissional dos professores europeus. Pesquisas recentes (Federičová, 2020) indicam que a taxa de desistência da carreira docente na Europa gira em torno de 28%, o que exige uma análise atenta da questão. Mas esse problema não se limita apenas à Europa. Um relatório da UNESCO mostra que, entre 2015 e 2022, a taxa de desligamento de professores do ensino fundamental dobrou em nível mundial. Além disso, estima-se que serão necessários 44 milhões de docentes até 2030 (UNESCO, 2024).

Os primeiros anos de docência são os mais delicados nesse sentido. Pesquisas demonstraram que professores recém-formados costumam ter dificuldades para se integrar à vida profissional devido à falta de recursos, à orientação insuficiente e às poucas oportunidades de reflexão sobre a prática (Ingersoll & Strong, 2011; Hobson et al., 2009).

Para dar resposta a essa questão, são necessárias estratégias pedagógicas e institucionais coordenadas que promovam a participação, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da identidade profissional. Com esse objetivo, o projeto Digital TA desenvolveu, entre 2022 e 2025, recursos para a capacitação de docentes, com atenção especial àqueles que se encontram nas etapas iniciais de sua carreira, com o objetivo principal de aprimorar a formação prática dos professores do ensino fundamental e médio, tanto na formação inicial quanto na continuada, nos países da União Europeia.

O projeto foi desenvolvido em parceria com instituições europeias dedicadas à formação inicial e continuada do corpo docente na Bélgica, na República Tcheca, na Irlanda, na Polônia e na Espanha. Entre os resultados alcançados, conseguimos desenvolver uma plataforma de capacitação virtual que vai além do período de vigência do projeto, consolidando-se como um espaço permanente para apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Liderados pela Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), conseguimos desenvolver uma plataforma internacional de formação de docentes com ampla participação de instituições de ensino e educadores. O projeto contou com a participação de mais de 17.000 pessoas nas atividades piloto e de comunicação e, em julho de 2025, quando o projeto foi concluído, a comunidade de aprendizagem era composta por 1.280 docente cadastrados.

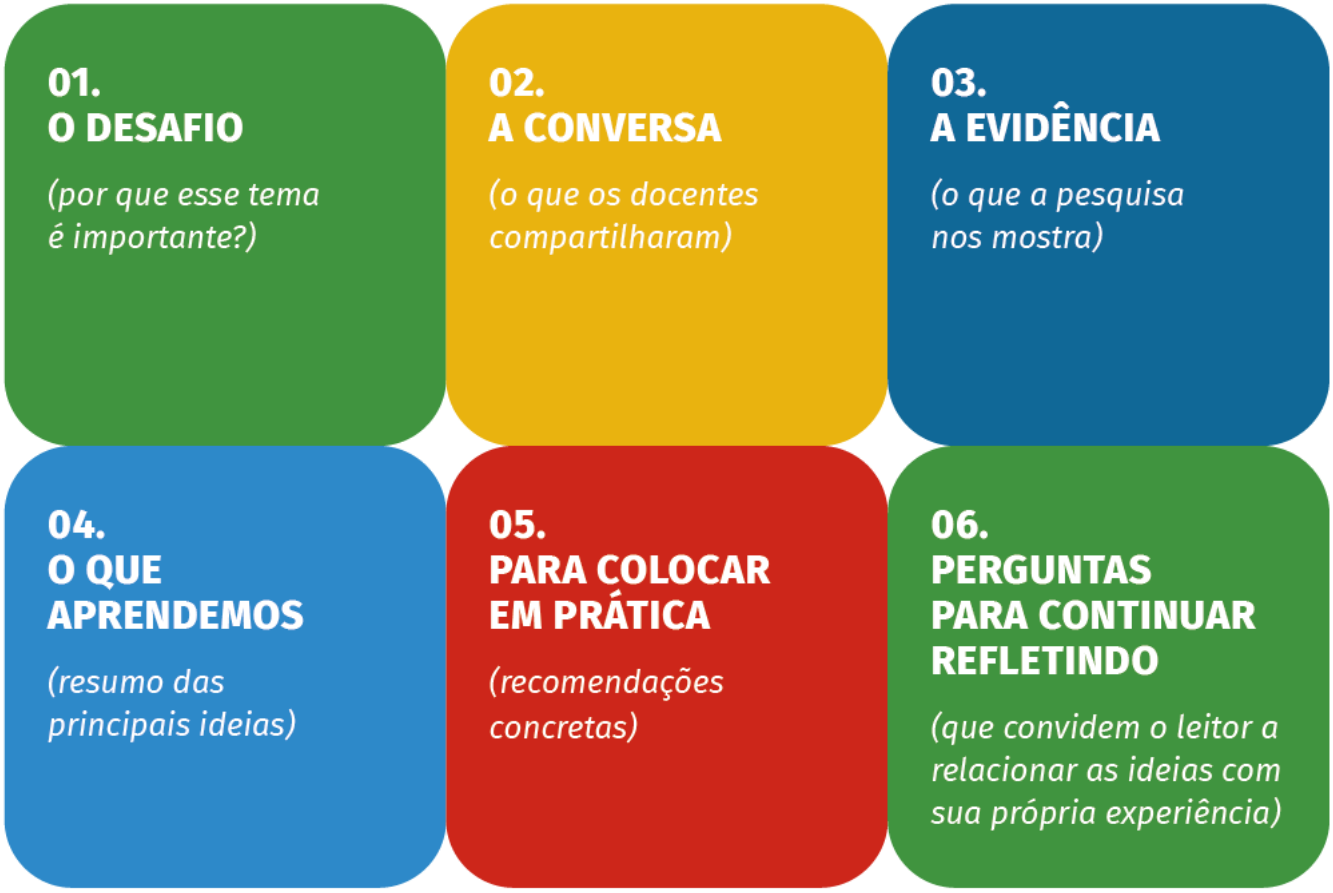
Esses resultados foram reconhecidos internacionalmente por instituições que premiaram o projeto (conquistou o terceiro prêmio da ACEEU como “melhor projeto europeu do ano de 2025”). Mas, sobretudo, pela continuidade de suas ações, que continuam reunindo docentes para uma formação contínua e compartilhada entre colegas no Programa de Bem-Estar Docente e pelo uso constante da plataforma, que continua em funcionamento, mesmo após o término do período do projeto europeu. Atualmente, em agosto de 2026, contamos com 1.587 participantes.

COMO LER ESTE LIVRO

Esta publicação tem como objetivo servir de guia para reflexões sobre o cuidado docente que possam ser compartilhadas e relacionadas à prática escolar. Nossa intenção é ampliar as conversas desenvolvidas em sessões privadas da comunidade de aprendizagem, entre 2025 e 2026, no âmbito da formação de docentes, de modo que os aprendizados possam servir de referência para o bem-estar da comunidade educacional.

Participaram das sessões docentes experientes, professores em início de carreira e estudantes de cursos universitários na área de Formação de Professores promovidos pela FUNIBER, além de universitários e docentes de diversas instituições e países de língua espanhola.

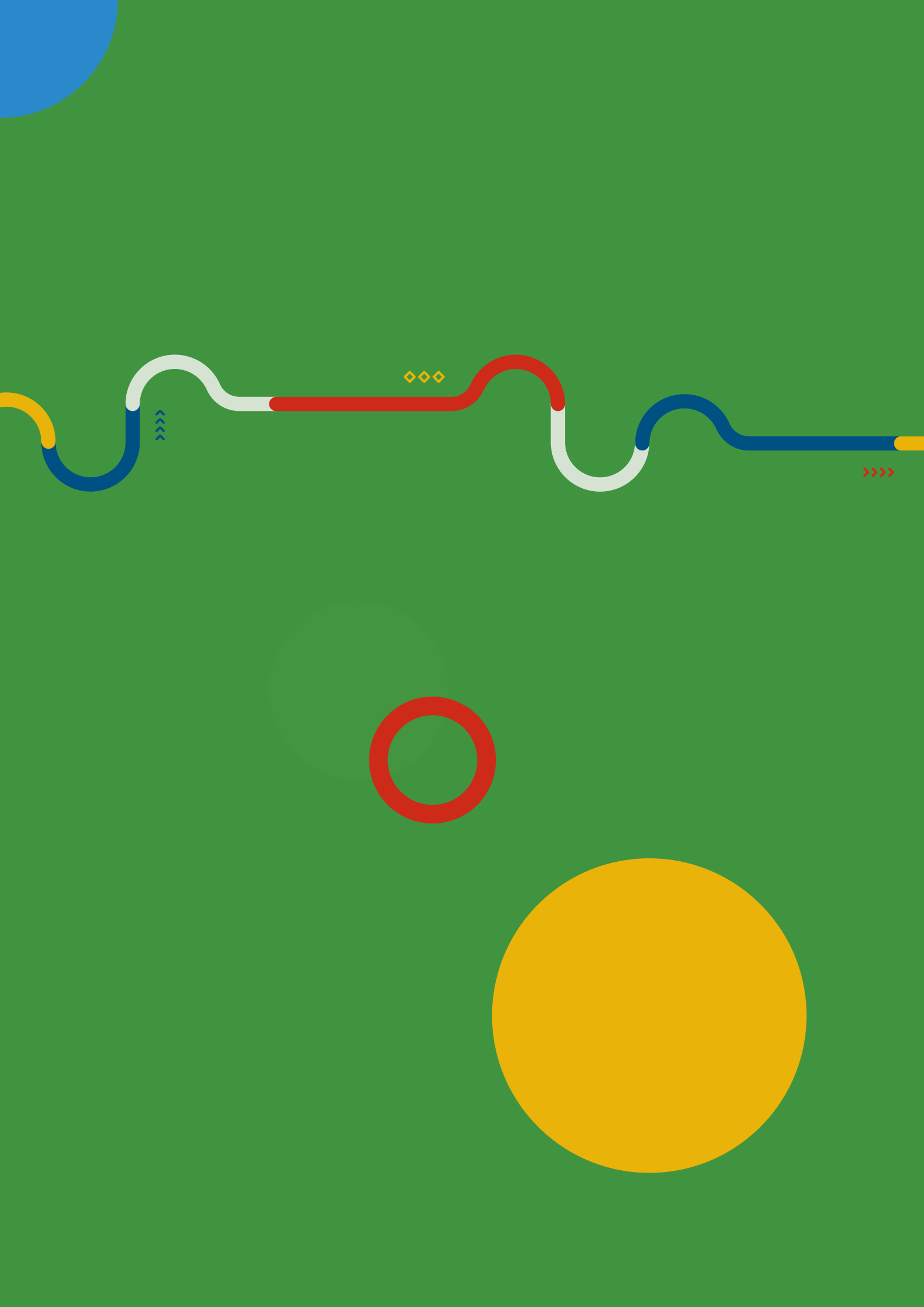
Para sua apresentação, dividimos esta publicação em duas partes: a primeira baseia-se no marco teórico e metodológico do Programa de Bem-Estar Docente. A segunda parte apresenta, de forma resumida, os resultados das seis conversas realizadas, nas quais o diálogo reflexivo sobre a prática docente permitiu construir coletivamente um rico acervo de conhecimentos que, acreditamos, deve ser compartilhado. Cada capítulo da segunda parte resume, de forma organizada e de modo a facilitar a leitura, os pontos mais importantes de cada sessão, seguindo uma estrutura comum a todos os capítulos:



Essa estrutura transforma as seis sessões em um recurso de formação contínua e de transferência de conhecimento, mantendo o equilíbrio entre a experiência dos participantes e o fundamentação científica. Além disso, reflete a essência do programa: O bem-estar docente não surge de fórmulas prontas, mas do diálogo entre a prática, a reflexão compartilhada e a evidência científica.

Assim, esta publicação tem como missão orientar os interessados sobre a importância do bem-estar docente sob a perspectiva do cuidado social: local, como comunidade, internacional, como sociedade, a partir de experiências compartilhadas.

Esperamos ampliar esses aprendizados para que possam servir de base a novas práticas que promovam e valorizem o trabalho docente, fundamental para garantir a qualidade da educação como um todo.



PARTE I.

O BEM-ESTAR DOS DOCENTES COMO COMPROMISSO COLETIVO



CAPÍTULO 1. POR QUE FALAR HOJE SOBRE O BEM-ESTAR DOCENTE?

O BEM-ESTAR DOCENTE COMO DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, o bem-estar docente consolidou-se como um tema prioritário na pesquisa educacional e nas políticas públicas voltadas para o fortalecimento da qualidade da educação. Embora, historicamente, o interesse tenha se concentrado no desempenho estudantil e nos processos de ensino-aprendizagem, as evidências científicas demonstraram que as condições de bem-estar dos professores constituem um fator determinante para o desempenho profissional, o ambiente escolar e os resultados educacionais (UNESCO, 2024).

O magistério é uma profissão caracterizada por um alto grau de complexidade. Além de planejar, ensinar e avaliar, os docentes precisam lidar com demandas administrativas, gerenciar a diversidade do corpo discente, manter um bom relacionamento com as famílias e se adaptar continuamente às mudanças curriculares e tecnológicas. Essas múltiplas exigências podem gerar altos níveis de estresse quando os recursos disponíveis são insuficientes (Kyriacou, 2001).

Na perspectiva da psicologia positiva, o bem-estar não é entendido apenas como a ausência de doença ou mal-estar, mas como um estado que favorece o funcionamento ideal das pessoas, permitindo-lhes desenvolver suas capacidades, estabelecer relações positivas e encontrar sentido em suas atividades cotidianas (Seligman, 2011; Ryff, 1989). O bem-estar deve ser entendido como o equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, reconhecendo a importância das relações e do ambiente para a subjetividade.

De acordo com a **área de Educação da Comissão Europeia**, o bem-estar escolar envolve:

- A participação ativa e significativa em atividades acadêmicas e sociais;
- Ter um senso positivo de identidade, possuir a capacidade de lidar com os pensamentos, as emoções, a autoestima, a autoeficácia e o senso de autonomia;
- Estabelecer e manter relações positivas e de apoio;
- Sentir-se seguro, valorizado e respeitado;
- Ter um sentimento de pertencimento à sala de aula e à escola.

Quando aplicado mais especificamente ao contexto do corpo docente, o bem-estar docente abrange dimensões emocionais, psicológicas, sociais e profissionais que lhes permitem desempenhar suas funções com satisfação, comprometimento e senso de propósito (Collie, 2021).

Várias pesquisas demonstram que os docentes com maiores níveis de bem-estar apresentam maior motivação, desenvolvem relações mais positivas com seus estudantes e demonstram maior disposição para a inovação pedagógica e o aprendizado profissional contínuo (Day & Gu, 2014). Em contrapartida, o esgotamento emocional e a síndrome de *burnout* afetam a qualidade do ensino, reduzem a satisfação no trabalho e aumentam a intenção de abandonar a profissão (Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001).

O bem-estar docente deve ser considerado um componente essencial da qualidade da educação. Conforme apontam Day e Gu (2014), a capacidade dos professores de manter um ensino de qualidade ao longo do tempo depende, em grande medida, das condições que favorecem seu bem-estar pessoal e profissional.

Nesse sentido, as relações sociais em torno da prática docente devem ser construídas coletivamente, nas redes que formam a comunidade educacional, tanto dentro quanto fora das escolas.

DO CUIDADO INDIVIDUAL À RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL: UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA SOBRE O BEM-ESTAR DOCENTE

Durante muitos anos, as estratégias para promover o bem-estar docente concentraram-se principalmente no fortalecimento de recursos pessoais, como a resiliência, a inteligência emocional, o autocuidado e o manejo do estresse. Sem dúvida, essas competências constituem ferramentas importantes para lidar com as exigências próprias da profissão docente.

No entanto, pesquisas recentes sustentam que limitar o bem-estar ao âmbito individual pode levar a uma compreensão incompleta do problema, além de sobrecarregar ainda mais os professores com o autocuidado. O estresse no trabalho docente depende de características pessoais e de fatores organizacionais (como a carga de trabalho, a liderança escolar, as oportunidades de desenvolvimento etc.) (Collie, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Nessa perspectiva, o bem-estar deixa de ser entendido como uma responsabilidade exclusiva do docente para se tornar um compromisso institucional. Hargreaves e Fullan (2012) argumentam que as escolas devem criar as condições necessárias para que os professores possam exercer sua profissão em ambientes de confiança, colaboração e aprendizagem contínua. Isso implica reconhecer que a saúde organizacional constitui um elemento indissociável da qualidade educacional.

Na mesma linha, a OCDE (2020) destaca que os sistemas educacionais mais eficazes são aqueles que exigem altos níveis de desempenho e também oferecem apoio profissional, autonomia, liderança pedagógica e condições de trabalho que favorecem o equilíbrio entre as demandas e os recursos disponíveis. Por sua vez, a UNESCO (2024) destaca que garantir o bem-estar dos professores constitui uma condição indispensável para alcançar uma educação inclusiva, equitativa e sustentável.

Essa mudança de paradigma implica passar de uma lógica centrada no "cuidado com o indivíduo" para outra que reconheça a corresponsabilidade das instituições educacionais, das equipes de gestão e das políticas públicas na criação de ambientes saudáveis para o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, o bem-estar é o resultado da interação entre fatores pessoais, sociais e institucionais.

A IMPORTÂNCIA DAS COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGEM

Uma das estratégias organizacionais com maior respaldo empírico para fortalecer o bem-estar docente são as comunidades profissionais de aprendizagem (Professional Learning Communities, PLC). São definidas como grupos de docentes que colaboram de maneira sistemática para analisar sua prática, compartilhar conhecimentos, resolver problemas comuns e melhorar, em conjunto, a aprendizagem dos estudantes (DuFour, DuFour, Eaker e Many, 2010).

As comunidades profissionais representam uma mudança em relação aos modelos tradicionais de desenvolvimento docente baseados em treinamentos isolados. Nessas iniciativas, a aprendizagem profissional ocorre de forma contínua por meio do diálogo, da reflexão crítica e do trabalho colaborativo, promovendo a construção coletiva do conhecimento (Stoll et al., 2006).

Uma de suas principais contribuições consiste em diminuir o isolamento profissional. Como destaca Hargreaves (1994), a cultura individualista que, durante anos, caracterizou muitas escolas limita as oportunidades de aprendizagem entre colegas e reduz o apoio emocional dentro das instituições. Em contrapartida, as comunidades profissionais fortalecem as relações de confiança, aumentam o senso de pertencimento e promovem uma identidade profissional compartilhada. Além disso, compartilham experiências que contribuem para a formação docentes e para o sentimento de cuidado mútuo.

Fullan (2020) afirma que a colaboração docente constitui um dos principais motores para impulsionar processos sustentáveis de melhoria escolar. Quando os professores trabalham em conjunto, desenvolvem melhores práticas pedagógicas e fortalecem seu comprometimento, sua autoeficácia e sua satisfação no trabalho.

Evidências internacionais mostram que escolas com comunidades profissionais consolidadas apresentam melhores níveis de inovação pedagógica, maior coesão organizacional e melhores resultados de aprendizagem (Stoll et al., 2006). Da mesma forma, diversos estudos indicam que essas comunidades atuam como um importante fator de proteção contra o estresse no trabalho, uma vez que proporcionam apoio social, reconhecimento profissional e oportunidades permanentes de aprendizagem (Collie, 2021).

Em resumo, as comunidades profissionais de aprendizagem constituem uma estratégia que integra o desenvolvimento profissional ao bem-estar docente. Ao promover o trabalho colaborativo, a reflexão compartilhada e a liderança distribuída, contribui-se para a construção de culturas escolares saudáveis, nas quais o bem-estar deixa de ser uma responsabilidade individual para se tornar um objetivo coletivo da instituição de ensino.

Em conclusão, o bem-estar dos docentes representa um dos principais desafios da educação contemporânea, o que nos convida a avançar a partir de uma abordagem de responsabilidade institucional e comunitária e do fortalecimento das comunidades profissionais de aprendizagem como estratégias fundamentais para promover escolas mais saudáveis, resilientes e voltadas para a melhoria contínua.



CAPÍTULO 2. UMA METODOLOGIA BASEADA NA CONVERSA E NA APRENDIZAGEM ENTRE PARES

DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS À CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

A abordagem metodológica adotada considera que a troca de experiências entre docentes constitui o ponto de partida da aprendizagem profissional, mas que só adquire um verdadeiro valor formativo quando essas experiências são objeto de um processo de reflexão sistemática e compartilhada. Nesse sentido, o conhecimento profissional decorre principalmente da capacidade de analisá-la, interpretá-la e extrair aprendizados que possam ser aplicados em contextos semelhantes.

- A metodologia promove um processo estruturado no qual os docentes documentam situações reais de ensino, refletem sobre elas por meio de perguntas orientadas, comparam suas interpretações com as de outros profissionais e identificam ações para melhorar. Esse processo permite transformar experiências individuais em conhecimento coletivo, favorecendo a identificação de boas práticas e a construção de soluções que possam ser aplicadas a diferentes contextos educacionais.
- O diálogo entre docentes desempenha um papel essencial nesse processo, pois facilita o confronto de perspectivas, o questionamento de suposições e a geração de novas ideias. A reflexão compartilhada enriquece a aprendizagem individual e contribui para a consolidação de comunidades profissionais capazes de produzir conhecimento de forma colaborativa.
- A abordagem baseia-se na prática reflexiva de **Donald A. Schön** (1983), na aprendizagem experiencial de **David A. Kolb** (1984) e a aprendizagem transformativa de **Jack Mezirow** (1991), que concordam em afirmar que a experiência só se transforma em conhecimento quando é analisada criticamente e utilizada para orientar novas ações. Da mesma forma, o conceito de Etienne Wenger reforça a ideia de que o conhecimento profissional é construído socialmente por meio da interação, da participação e do intercâmbio contínuo entre os membros de uma comunidade.
- Essa abordagem se concretiza por meio de ferramentas digitais que facilitam a documentação de experiências, a reflexão orientada e a interação entre docentes. Dessa forma, a plataforma DigitalTA, com suas publicações e recursos disponíveis, apoia o desenvolvimento individual do corpo docente e promove a criação de um conhecimento compartilhado que contribui para a melhoria contínua da prática educacional e para o fortalecimento das competências docentes em ambientes digitais.

O PROJETO DO PROGRAMA

O Programa de Bem-estar Docente foi elaborado para dar continuidade ao Projeto DigitalTA, conforme já mencionado. Tanto o método aplicado quanto os resultados do Projeto serviram de base para a elaboração do Programa, que consiste em sessões de reflexão prática nas quais são compartilhados com docente convidados relatos e análises de experiências da prática e do cuidado docente, voltadas para o bem-estar do corpo docente.

A metodologia utilizada tem como referência a prática reflexiva, uma proposta que concebe a reflexão como um processo cíclico e iterativo, no qual os participantes refletem sobre sua prática docente, revisam e aprofundam reflexões anteriores. Essa abordagem de "reflexão sobre a reflexão" promove uma aprendizagem mais profunda e a identificação de novas oportunidades de melhoria que poderiam passar despercebidas em um processo de reflexão isolado.

Além disso, a prática reflexiva permite um processo dialógico que se configura como aberto ao conhecimento construído coletivamente em diálogos contínuos sobre experiências, aprendizados, opiniões e ideias.

Esse processo é realizado por meio de uma sequência metodológica que inclui:

- A coleta de evidências da prática docente;
- A realização de exercícios de reflexão orientada por meio de perguntas estruturadas;
- A análise crítica das respostas obtidas;
- A identificação de pontos fortes, necessidades e oportunidades de melhoria;
- A elaboração de planos de ação para implementar mudanças na prática educativa;
- A análise periódica dos avanços, a fim de promover um processo de melhoria contínua.

Além disso, destaca-se a importância de utilizar ferramentas digitais que facilitem esse processo, permitindo registrar as reflexões, acompanhar a evolução de cada professor e apoiar a personalização do percurso de formação. A metodologia foi desenhada para se integrar e servir de base para os recursos e ferramentas criados com o objetivo de orientar a formação docente.

De modo geral, essa abordagem metodológica contribui para fortalecer a capacidade dos docentes de avaliar criticamente seu desempenho, promover uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e favorecer a transformação digital do ensino por meio de processos sistemáticos de autorreflexão e aperfeiçoamento profissional.

PARTICIPANTES E DIVERSIDADE DE CONTEXTOS

A comunidade conta com 1.587 participantes, sendo a maioria jovens docentes ou estudantes em formação docente. Pertencem a 31 países, espalhados pela Europa, América, África e Austrália.

A reflexão docente ganha maior valor quando se desenvolve em um contexto de diálogo com outros profissionais. A conversa favorece a explicitação do conhecimento tácito, o confronto de perspectivas e a revisão crítica das próprias práticas. Por meio do intercâmbio com colegas, mentores ou comunidades de aprendizagem, os professores podem identificar pontos fortes, questionar suposições e explorar novas estratégias de ensino.

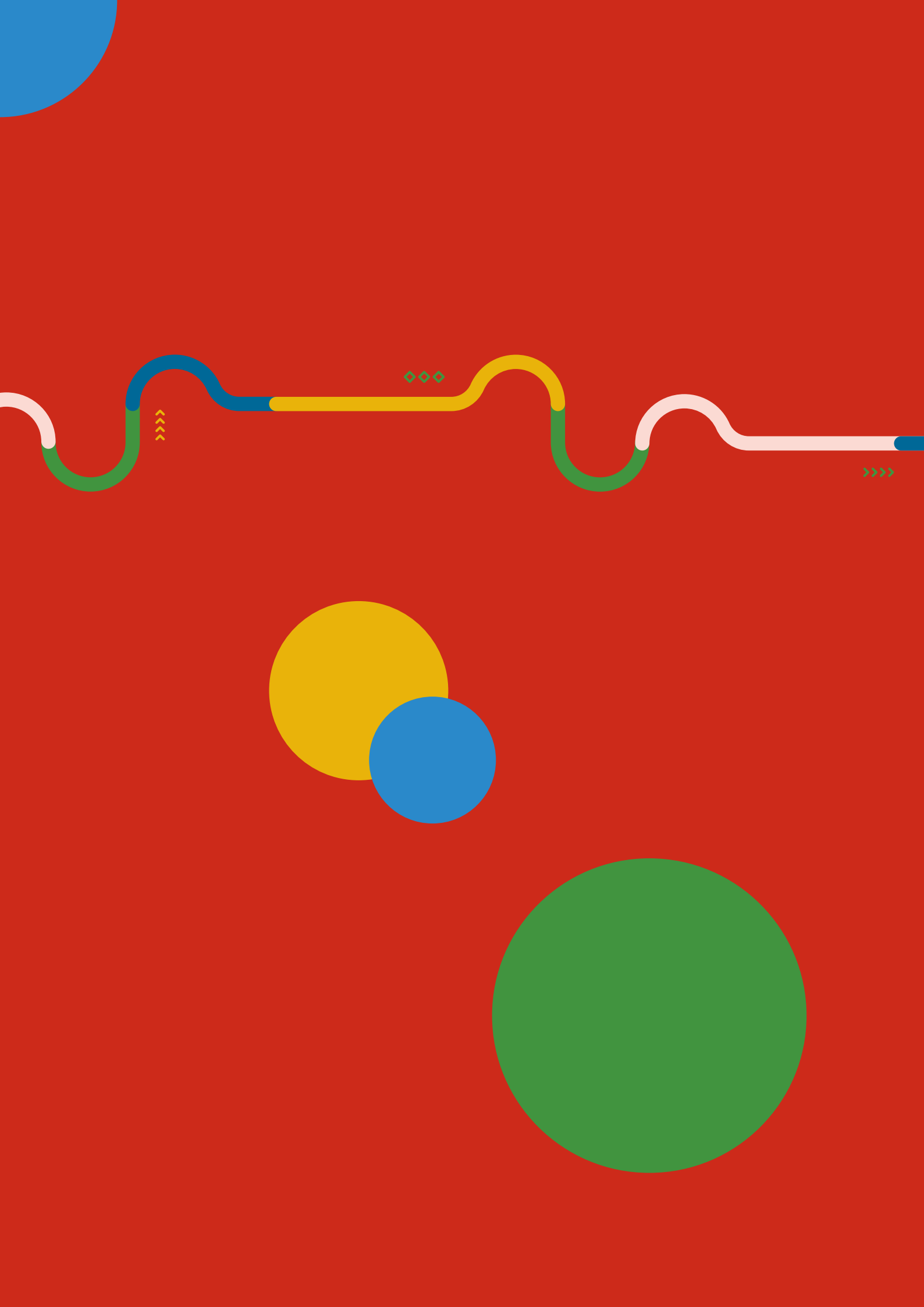


Figura 1. Os países que utilizam o DigitalTA.

A CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nessa perspectiva, a conversa se configura como uma ferramenta de aprendizagem profissional que promove a construção compartilhada de significado e o aprimoramento contínuo. Essa abordagem se inspira especialmente nas contribuições de Donald Schön, que defende a reflexão como um processo que pode ser enriquecido por meio do diálogo, e em autores como Jennifer Moon e David Boud, que destacam o valor da reflexão colaborativa para consolidar a aprendizagem profissional.

No contexto do DigitalTA, esse princípio se concretizou por meio de ferramentas digitais e atividades de reflexão orientada, que facilitaram o intercâmbio de experiências entre docentes e promoveram a criação de uma comunidade de aprendizagem.



PARTE II.

SEIS CONVERSAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR DOCENTE



CAPÍTULO 3. APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DA COMUNIDADE

SESSÃO 1. APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE POR MEIO DA COMUNIDADE

A seguir, resumimos as principais mensagens da primeira sessão do Programa de Bem-Estar Docente. A sessão foi moderada pelo Dr. Thomas Prola; o encontro reuniu experiências pessoais e profissionais das docentes Lidia Criado e Daiana Grande, que abordaram os desafios do ensino, a formação continuada, o bem-estar emocional e o valor da aprendizagem compartilhada.

O DESAFIO

Muitos professores enfrentam situações complexas —gestão da sala de aula, tomada de decisões, relacionamento com as famílias ou adaptação à escola— sem dispor de espaços onde possam compartilhar dúvidas, trocar experiências ou receber apoio. Além disso, soma-se a isso uma subvalorização do papel docente na sociedade.

Essa realidade dificulta o desenvolvimento profissional e constitui um dos fatores associados ao esgotamento e ao abandono precoce da profissão. O desafio consiste em deixar de entender a aprendizagem docente como um processo individual para passá-la a conceber como uma construção coletiva e uma formação continuada.

O QUE OS DOCENTES COMPARTILHARAM

As experiências apresentadas durante a sessão mostram que aprender a ensinar vai muito além da aquisição de conhecimentos pedagógicos; exige prática e trabalho em conjunto com os pares. A comunidade profissional deve ser um espaço de confiança onde as dificuldades deixem de ser interpretadas como fracassos pessoais e passem a ser entendidas como oportunidades compartilhadas de aprendizado.

A docência se aprende “na prática”, mas também desaprendendo práticas tradicionais para incorporar novas abordagens. Foi destacada a necessidade urgente de que a formação inicial inclua educação emocional, competências digitais, educação sexual integral e o uso responsável da inteligência artificial.

O QUE A PESQUISA NOS DIZ

As evidências mostram que as redes de apoio entre docentes favorecem tanto o bem-estar profissional quanto a permanência na carreira docente. Os programas de mentoria, as comunidades de prática e os espaços sistemáticos de reflexão ajudam a integrar a teoria à experiência cotidiana, fortalecem a autoeficácia e reduzem o sentimento de solidão profissional.

As pesquisas também indicam que a aprendizagem contextualizada, baseada na troca entre colegas e na análise de experiências reais, contribui para o desenvolvimento da identidade profissional e melhora a capacidade de lidar com situações complexas em sala de aula.

IDEIAS-CHAVE

Os desafios do cotidiano em sala de aula podem ser enfrentados por meio do diálogo, da flexibilidade, da resiliência e da colaboração.

Os pilares da aprendizagem docente podem ser resumidos em três verbos: estar, fazer e aprender.

A orientação e o acompanhamento fortalecem a confiança dos docentes, especialmente nos primeiros anos.

A importância da educação positiva e a necessidade de reaprender a ensinar a partir de uma perspectiva empática, respeitosa e colaborativa.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

01. Com quem posso conversar abertamente acerca dos desafios que encontro na minha prática docente?

02. Quais experiências profissionais me ajudaram mais a aprender: as individuais ou as compartilhadas?

03. Como eu reajo quando encontro dificuldades em sala de aula: eu as enfrento sozinho ou procuro apoio?

04. Que competências preciso adquirir para uma docência transformadora?

05. Que tipo de comunidade profissional eu preciso para continuar crescendo como docente?

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA

Participar regularmente de comunidades profissionais de aprendizagem, presenciais ou virtuais.

Reconhecer as particularidades da sociedade contemporânea, especialmente as influências da tecnologia e as mudanças nos modos de aprendizagem, adotando uma abordagem humanizada e responsável em relação aos alunos como pessoas.

Estabelecer momentos periódicos de reflexão com outros docentes relacionados a situações reais da sala de aula.

Solicitar e oferecer processos de mentoria entre docentes com diferentes níveis de experiência.

Documentar experiências significativas e compartilhar tanto as conquistas quanto as dificuldades.

Incorporar perguntas para reflexão após situações relevantes: O que aconteceu?, por que aconteceu?, o que aprendi?, o que farei de maneira diferente da próxima vez? Esse ciclo de reflexão é um dos pilares metodológicos promovidos pela DigitalTA.

CAPÍTULO 3. APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DA COMUNIDADE
Sessão 1. Aprender a profissão docente por meio da comunidade

No geral, a sessão transmite uma ideia central: o bem-estar docentes depende das capacidades individuais, que são estimuladas principalmente pela existência de comunidades profissionais que permitam aprender, refletir e cuidar uns dos outros. Essa visão considera a colaboração como uma competência profissional essencial e como uma estratégia eficaz para construir um ensino mais sustentável.

CAPÍTULO 4. TECNOLOGIA DIGITAL E BEM-ESTAR DOCENTE

SESSÃO 2. TECNOLOGIA DIGITAL NA SALA DE AULA: NOSSO TRABALHO FICOU MAIS COMPLICADO?

A segunda sessão do Programa de Bem-estar Docente aborda um dos grandes desafios atuais da profissão docente: integrar a tecnologia digital ao ensino sem que isso represente uma sobrecarga para os professores. A sessão convida a analisar tanto as oportunidades quanto as tensões geradas pela digitalização na prática educacional e no bem-estar docentes.

A sessão foi coordenada pelo Dr. Thomas Prola e contou com a participação principal da pedagoga e pesquisadora Victoria Fuentes Núñez.

O DESAFIO

A adoção de tecnologias digitais transformou profundamente o trabalho docente. Longe de se limitar ao uso de novas ferramentas, isso implica redesenhar atividades, selecionar recursos, atender à diversidade de competências digitais do corpo discente, resolver problemas técnicos e atender às expectativas cada vez maiores por parte das instituições e das famílias.

Nesse contexto, muitos docentes percebem que a tecnologia amplia as possibilidades de ensino, mas também aumenta a carga de trabalho, a pressão para se manterem atualizados e a sensação de que nunca se domina completamente um ambiente digital em constante mudança. Como integrar tecnologias na educação sem perder o sentido profundo do ato de ensinar?

O QUE OS DOCENTES COMPARTILHARAM

Durante a sessão, os docentes concordaram que a tecnologia oferece oportunidades valiosas para enriquecer a aprendizagem, estimular a participação do corpo discente e diversificar as metodologias. Alguns docentes apontaram que a tecnologia ampliou as possibilidades de acesso e favoreceu a inclusão. Por exemplo, permite oferecer ensino assíncrono, alcançar a estudantes em regiões isoladas e abrir oportunidades educacionais antes inimagináveis. Além disso, amplia o repertório didático e promove a diversidade de recursos e modalidades de aprendizagem.

No entanto, o advento das tecnologias não deve ser interpretado de forma simplista como uma melhoria ou um agravamento da educação, mas sim como um cenário que traz novos desafios. Vários participantes expressaram incerteza e dificuldades. Alguns relataram como o uso não regulamentado de celulares em sala de aula pode interferir na concentração e na continuidade do aprendizado.

Entre as principais experiências compartilhadas, destacam-se:

- A necessidade de dedicar mais tempo à preparação das aulas;
- A dificuldade de se manter atualizado diante do rápido surgimento de novas ferramentas, considerando que as novas gerações crescem em um contexto em que a tecnologia digital não é um complemento, mas um ambiente natural;
- A gestão de problemas técnicos durante as sessões;
- A incerteza sobre quais tecnologias realmente agregam valor à aprendizagem;
- A importância do apoio entre colegas para compartilhar recursos, esclarecer dúvidas e aprender juntos.

Uma ideia recorrente foi que o problema não é a tecnologia em si, mas a falta de tempo, capacitação e acompanhamento para integrá-la de forma ponderada e sustentável.

O QUE A PESQUISA NOS DIZ

As evidências científicas mostram que a tecnologia melhora o ensino quando atende a objetivos pedagógicos claros e quando os professores contam com formação, apoio institucional e oportunidades para refletir sobre sua prática. A inovação tecnológica, por si só, não garante um melhor aprendizado.

Estudos recentes também alertam que a digitalização pode afetar o bem-estar docentes quando gera uma sensação de sobrecarga, falta de competência ou pressão constante para se adaptar. Por outro lado, quando os docentes desenvolvem competências digitais de forma progressiva e colaborativa, aumenta sua sensação de autoeficácia e diminui o estresse associado ao uso da tecnologia.

Além disso, a pesquisa realizada no projeto DigitalTA destaca que a reflexão compartilhada sobre experiências reais constitui uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios do ensino digital e fortalecer o bem-estar profissional.

IDEIAS-CHAVE

A tecnologia é um meio para ensinar, não um fim em si mesma. O segredo não está na ferramenta, mas no uso consciente que se faz dela.

A inovação educacional exige tempo, formação e apoio institucional.

Compartilhar experiências com outros docentes contribui para uma integração mais crítica e sustentável da tecnologia.

Nem todas as ferramentas digitais oferecem o mesmo valor pedagógico. A função do docente continua sendo acompanhar e orientar, e não delegar tarefas a sistemas automatizados.

O bem-estar docente também depende da capacidade de estabelecer limites diante da hiperconectividade e da atualização constante.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

01. Quais tecnologias eu utilizo porque realmente melhoram a aprendizagem e quais eu utilizo apenas por inércia ou pressão externa?

02. Como o uso da tecnologia afeta minha carga de trabalho e meu bem-estar?

03. Quais competências digitais preciso continuar desenvolvendo?

04. Eu compartilho minhas experiências tecnológicas com outros docentes para que possamos aprender juntos?

05. Como posso simplificar minhas práticas digitais sem comprometer a qualidade do ensino?

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA

Escolher ferramentas digitais com base nos objetivos de aprendizagem e não em sua novidade.

Introduzir mudanças tecnológicas de forma gradual, consolidando uma prática antes de incorporar outra.

Reservar momentos regulares para avaliar quais recursos digitais agregam valor e quais devem ser descartados.

Participar de comunidades profissionais onde seja possível compartilhar experiências, materiais e soluções para problemas comuns.

Estabelecer limites razoáveis para evitar a hiperconectividade, diferenciando os horários de trabalho e de descanso.

Realizar ciclos de reflexão sobre a prática digital (o que aconteceu?, o que funcionou?, o que poderia ser melhorado?) para transformar a experiência em aprendizado profissional.

CAPÍTULO 4. TECNOLOGIA DIGITAL E BEM-ESTAR DOCENTE
Sessão 2. Tecnologia digital na sala de aula: Nosso trabalho ficou mais complicado?

A principal conclusão desta sessão é que a transformação digital não deve se traduzir em uma carga maior para os professores, mas sim em uma oportunidade de ensinar melhor e trabalhar de forma mais sustentável. Para isso, a tecnologia deve estar a serviço da pedagogia e do bem-estar docente, com base na formação continuada, na reflexão crítica e na colaboração entre profissionais.

A tecnologia é uma ferramenta poderosa que pode ampliar a aprendizagem ou empobrecê-la, dependendo do uso que se fizer dela. O desafio consiste em recuperar o papel do docente como orientador, acompanhante e criador de experiências, em fortalecer a alfabetização digital crítica e em estabelecer acordos com as famílias e a comunidade. Trata-se de educar na era digital e para ela, sem abrir mão da profundidade, da sensibilidade e do sentido humano do ato educacional.

CAPÍTULO 5.
O AUTOCUIDADO DOCENTE

SESSÃO 3.
AUTOCUIDADO DOCENTE: COMO PODEMOS MELHORAR A FORMAÇÃO EM AUTOCUIDADO NA UNIVERSIDADE?

A terceira sessão do Programa de Bem-Estar Docente destaca uma questão que tradicionalmente tem ocupado um lugar secundário na formação inicial do corpo docente: o autocuidado. A proposta parte de uma ideia simples, mas fundamental: cuidar de quem ensina é uma condição necessária para garantir uma educação de qualidade e uma profissão docente sustentável.

A sessão teve como objetivo explorar, a partir da experiência dos participantes de diferentes contextos geográficos, estratégias concretas para fortalecer o autocuidado na prática educacional.

A sessão foi coordenada pelo Dr. Thomas Prola e contou com a participação de Laura García Valladares como palestrante convidada.

O DESAFIO

A profissão docente implica uma elevada exigência emocional, cognitiva e relacional. Além do planejamento, da avaliação e da gestão da sala de aula, há também as relações com o corpo discente, as famílias e as equipes educacionais, bem como a necessidade de se adaptar às constantes mudanças nos sistemas educacionais.

No entanto, a formação inicial de professores costuma se concentrar no desenvolvimento de competências didáticas e disciplinares, dedicando pouca atenção a estratégias para lidar com o estresse, desenvolver a resiliência ou manter o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. Como consequência, muitos docentes iniciam sua carreira sem ferramentas suficientes para cuidar de seu próprio bem-estar.

O desafio consiste em incorporar o autocuidado como uma competência profissional que pode ser aprendida, desenvolvida e fortalecida desde a formação universitária e ao longo de toda a carreira docente.

A sessão teve como objetivo compreender como o autocuidado se relaciona com a identidade docente, a prática pedagógica e a sustentabilidade emocional dos professores, bem como identificar práticas concretas que permitam fortalecer o bem-estar na profissão docente.

O QUE OS DOCENTES COMPARTILHARAM

A palestrante descreveu o magistério como uma profissão de risco em termos de bem-estar, na medida em que exige um envolvimento emocional constante. Se os professores não adotarem estratégias de autocuidado, o impacto cumulativo dessas exigências pode resultar em esgotamento, perda de motivação ou dificuldades para manter a prática educacional.

Durante a sessão, os participantes concordaram que o autocuidado não deve ser entendido como uma prática individual isolada nem como uma responsabilidade exclusivamente pessoal. Os docentes destacaram que o bem-estar profissional depende também das condições em que o trabalho é realizado e da existência de culturas escolares que favoreçam o apoio mútuo.

Foram compartilhadas estratégias e atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de autocuidado. Uma delas é a prática de exercícios contemplativos, que incluem respiração consciente, exercícios de concentração e técnicas de relaxamento. Essas atividades têm como objetivo desacelerar o ritmo mental, melhorar a atenção e promover a conexão com o próprio corpo. Outros tipos de atividades que podem ser estratégicas são aquelas que visam desenvolver o autoconhecimento, como a escrita, a fotografia etc.

Entre as ideias compartilhadas, destacam-se:

- O autocuidado envolve ações concretas do dia a dia: administrar o tempo, identificar necessidades pessoais, reconhecer limites e reservar tempo para o próprio bem-estar;
- Criação de espaços seguros. Esse tipo de espaço permite que os participantes compartilhem experiências, expressem emoções e construam laços de confiança dentro do grupo;
- A importância de reconhecer os sinais precoces de estresse e esgotamento;
- O valor da atenção plena (mindfulness), da reflexão e do apoio entre colegas como estratégias preventivas;
- A necessidade de as universidades prepararem os futuros docentes para que também possam enfrentar os desafios emocionais da profissão.

A sessão propõe que cuidar de si não significa trabalhar menos, mas trabalhar de forma mais consciente, sustentável e saudável.

O QUE A PESQUISA NOS DIZ

Pesquisas internacionais mostram uma relação direta entre o bem-estar docente, a qualidade do ensino e a permanência na profissão. Os docentes que desenvolvem estratégias de regulação emocional, reflexão profissional e autocuidado apresentam níveis mais baixos de estresse e esgotamento, maior sensação de autoeficácia e melhores relações com o corpo discente.

As evidências também indicam que o autocuidado se mostra mais eficaz quando deixa de ser visto como uma resposta individual ao estresse e passa a fazer parte da cultura institucional, por meio de espaços de reflexão, comunidades profissionais e programas de acompanhamento. Nesse sentido, os resultados do projeto DigitalTA propuseram processos sistemáticos de reflexão compartilhada para promover tanto a aprendizagem profissional quanto o bem-estar dos docentes.

IDEIAS-CHAVE



O autocuidado é uma competência profissional, não um luxo nem uma atividade secundária.



Cuidar do bem-estar dos professores também melhora a qualidade do ensino e da aprendizagem.



A formação inicial deveria preparar os futuros docentes para lidar com os desafios emocionais da profissão.



Reconhecer as próprias emoções é o primeiro passo para prevenir o esgotamento profissional, o que exige um compromisso pessoal.



O bem-estar é construído tanto por meio de estratégias pessoais quanto com o apoio da comunidade educacional.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

01. O que costumo fazer para cuidar do meu bem-estar físico e emocional?

02. Sou capaz de perceber quando preciso parar e pedir ajuda?

03. Quais aspectos do meu trabalho me trazem mais satisfação e quais me causam maior desgaste?

04. Como posso estabelecer limites saudáveis entre minha vida profissional e pessoal?

05. Que tipo de apoio eu precisaria da minha instituição de ensino ou dos meus colegas para cuidar melhor do meu bem-estar?

06. Quais estratégias (dinâmicas, relaxamento, autoconhecimento) eu utilizo e com que frequência?

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA

Incorporar breves momentos de pausa e reflexão durante a jornada de trabalho.

Estabelecer limites claros para facilitar o desligamento ao final do expediente.

Identificar as situações que geram maior estresse e planejar respostas antecipadas.

Praticar estratégias de atenção plena, respiração consciente ou autorregulação emocional adaptadas à rotina diária.

Compartilhar experiências com outros docentes e utilizar a reflexão entre colegas como ferramenta de aprendizagem e apoio.

Utilizar ciclos de reflexão sobre a prática (O que aconteceu? Por que isso foi importante? O que farei da próxima vez?) para transformar as experiências difíceis em oportunidades de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 5. O AUTOCUIDADO DO DOCENTE
Sessão 3. Autocuidado docente: Como podemos melhorar a formação em autocuidado na universidade?

Ao longo do encontro, foram identificados vários aprendizados compartilhados pelos docentes participantes. Em primeiro lugar, reconheceu-se que o autocuidado é um tema relevante em contextos educacionais muito diversos, desde universidades latino-americanas até sistemas educacionais africanos e europeus. Em segundo lugar, destacou-se a importância de integrar o bem-estar docente nos programas de formação inicial e continuada. Em terceiro lugar, os participantes concordaram que o autocuidado não pode se limitar a ações individuais, mas também requer mudanças institucionais e culturais dentro dos sistemas educacionais.

De modo geral, a sessão demonstrou que o autocuidado docente não é apenas uma vques-tão pessoal, mas um elemento fundamental para a sustentabilidade da profissão docente e para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.



CAPÍTULO 6.
GERENCIAR OS CONFLITOS EM SALA DE AULA

SESSÃO 4.
CONFLITOS EM SALA DE AULA: COMO GERENCIAR A CONVIVÊNCIA SEM PUNIÇÕES?

A quarta sessão do Programa de Bem-estar Docente aborda um dos aspectos que mais influencia o bem-estar docente: a gestão de conflitos em sala de aula. A sessão propõe passar de uma visão do conflito como um problema a ser eliminado para uma perspectiva educacional na qual os conflitos podem se tornar oportunidades para aprender, melhorar os relacionamentos e construir uma convivência mais positiva.

A sessão foi coordenada pelo Dr. Thomas Prola e contou com a participação de Micaela Gisbert que desenvolveu uma apresentação teórica e prática sobre como lidar com conflitos em sala de aula.

O DESAFIO

Os conflitos são uma parte inevitável da vida escolar. Em qualquer sala de aula convivem diferentes personalidades, necessidades, expectativas e formas de entender as normas. Situações de desacordo, interrupções, falta de participação ou comportamentos perturbadores podem causar um desgaste emocional significativo aos professores. Além disso, os conflitos constituem uma parte cada vez maior da experiência educacional contemporânea, marcada por tensões com as famílias e mudanças na autoridade docente.

O desafio para os docentes consiste em desenvolver estratégias que permitam lidar com essas situações de maneira educativa, evitando respostas baseadas exclusivamente na punição ou no controle.

A questão central desta sessão foi como passar de uma gestão reativa do conflito —centrada em corrigir um comportamento inadequado depois que ele surge— para uma gestão preventiva e construtiva, baseada na compreensão, no diálogo e na responsabilidade compartilhada.

O QUE OS DOCENTES COMPARTILHARAM

O contexto atual revela altos níveis de estresse entre os docentes e dificuldades emocionais entre o corpo discente, o que afeta diretamente a convivência.

Os docentes participantes destacaram que os conflitos são uma das situações que exigem mais energia em sua prática diária. Muitos destacaram que, quando não dispõem de estratégias adequadas, podem surgir sentimentos de frustração, impotência ou esgotamento.

A apresentação destacou a importância de uma autoridade pedagógica baseada no acompanhamento, no estabelecimento de limites significativos e na empatia.

Entre as experiências compartilhadas, destacam-se:

- A dificuldade de encontrar um equilíbrio entre manter a autoridade e construir relações baseadas na confiança;
- Os docentes tentam intervir, mas a falta de redes de apoio limita o alcance de suas ações e pode até mesmo agravar as situações;
- As atitudes das famílias influenciam o comportamento do corpo discente: antigamente havia mais respeito pela figura docente, enquanto atualmente observa-se um aumento dos conflitos com as famílias, que, por vezes, questionam a autoridade dos professores;

- A importância do trabalho coletivo entre docentes, a conexão com o território e os projetos escolares como ferramentas para promover a inclusão e dar sentido. A importância de conhecer os corpo discente e compreender o que está por trás de determinados comportamentos;
- A necessidade de estabelecer regras claras desde o início e elaborá-las com a participação do grupo;
- A importância de aprender com outros docentes as estratégias concretas para lidar com situações difíceis.

Os docentes também destacaram que a gestão de conflitos melhora quando o corpo docente conta com o apoio da equipe educacional e com uma cultura escolar coerente no que diz respeito à convivência.

O QUE A PESQUISA NOS DIZ

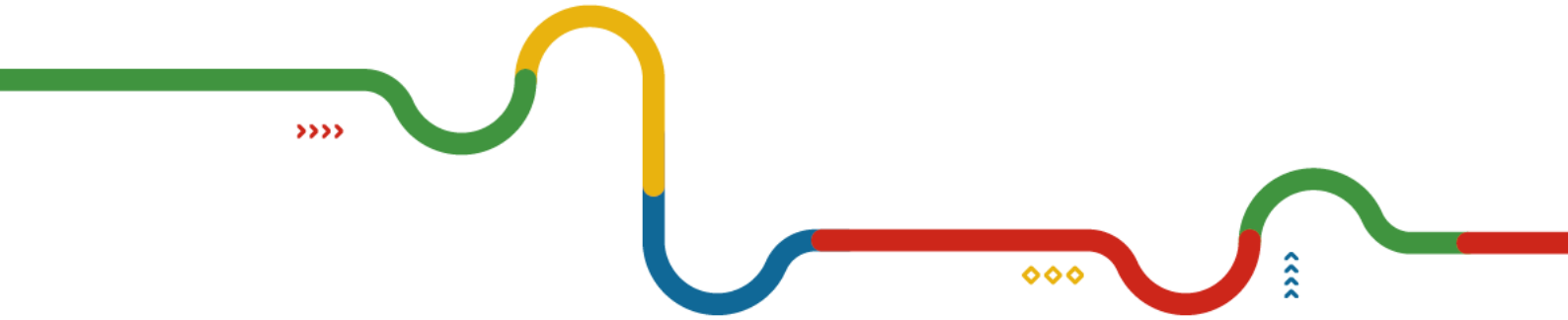
Pesquisas sobre a convivência escolar mostram que abordagens exclusivamente punitivas têm eficácia limitada quando não são acompanhadas por processos educacionais que ajudem o corpo discente a compreender suas ações e a desenvolver habilidades sociais.

Os modelos baseados na disciplina positiva, na comunicação restaurativa e na aprendizagem socioemocional indicam que os conflitos podem ser utilizados como momentos educacionais para trabalhar a responsabilidade, a empatia e a reparação do dano.

As evidências apontam vários fatores que favorecem uma convivência positiva:

- Relações de confiança entre docentes e estudantes;
- Expectativas claras e coerentes;
- Participação do corpo discente na elaboração de normas;
- Comunicação respeitosa;
- Estratégias de prevenção antes que os problemas surjam.

Além disso, as pesquisas sobre o bem-estar docentes indicam que senti-se capaz de gerenciar a sala de aula aumenta a autoeficácia profissional e reduz o estresse associado a situações conflituosas.





Gerenciar a convivência exige compreender as causas dos comportamentos, e não apenas corrigir suas consequências.



O papel do docente deve: servir de exemplo, deixar claras as normas, intervir no momento certo, cuidar da comunicação, estimular as emoções e criar um ambiente seguro.



A prevenção e a construção de relações positivas reduzem a ocorrência de conflitos.

IDEIAS-CHAVE



A autoridade docente se fortalece por meio da coerência, da confiança e dos limites claros.



As medidas educacionais são mais eficazes quando ensinam habilidades e responsabilidades, e não apenas quando aplicam punições.



A convivência é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade educacional.



A importância de um olhar institucional atento e "carinhoso", capaz de antecipar e compreender os conflitos.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

01. Como costumo reagir a um conflito na sala de aula: com base na emoção do momento ou em uma estratégia planejada?

02. Que tipos de situações conflituosas causam mais desgaste na minha prática docente?

03. Que necessidades ou mensagens podem estar por trás de determinados comportamentos dos alunos?

04. Minhas regras de sala de aula são claras, conhecidas e compreendidas pelos estudantes?

05. Que oportunidades educacionais posso encontrar em uma situação de conflito?

06. Que tipo de apoio preciso da minha escola ou dos meus colegas para melhorar a gestão da convivência?

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA

Estabelecer normas claras de convivência e discuti-las com os alunos, explicando seu significado e finalidade.

Dedicar tempo para construir relacionamentos positivos antes que surjam dificuldades.

Praticar a escuta ativa para compreender a perspectiva dos alunos antes de intervir.

Utilizar perguntas restaurativas: O que aconteceu? quem foi afetado? como podemos remediar o que ocorreu?

Diferenciar entre a pessoa e o comportamento: corrigir comportamentos sem rotular o estudante.

Ensinar explicitamente habilidades de comunicação, resolução de problemas e regulação emocional.

Compartilhar casos complexos com outros docentes para buscar respostas coletivas.

Refletir após um conflito: o que o desencadeou, como foi lidado com ele e o que pode ser melhorado.

CAPÍTULO 6. GERENCIAR OS CONFLITOS EM SALA DE AULA
Sessão 4. Conflitos em sala de aula: Como lidar com a convivência sem punições?

A quarta sessão apresenta uma ideia fundamental: A gestão de conflitos não consiste em eliminar os problemas da sala de aula, mas sim em transformar os conflitos em oportunidades educacionais. Quando os docentes contam com estratégias de comunicação, prevenção e resolução construtiva, o convívio melhora e também aumenta sua sensação de competência e bem-estar profissional.

Os conflitos escolares não podem ser entendidos de forma isolada, mas são profundamente condicionados por fatores sociais, institucionais e culturais. Diante disso, reafirmou-se a importância do trabalho em rede, da formação contínua, do acompanhamento entre docentes e da construção de laços baseados na empatia e no respeito. Ao mesmo tempo, ficou evidente a necessidade de reconhecer os limites da ação docente em contextos complexos, sem perder de vista o sentido ético e transformador da educação. A sessão destacou que os conflitos em sala de aula são inevitáveis e fazem parte do processo educacional. Seu manejo eficaz exige uma mudança de abordagem: passar da punição à compreensão, do controle à construção de laços e do isolamento docente ao trabalho colaborativo. Nesse contexto, o bem-estar docente e o desenvolvimento emocional do corpo discente surgem como dimensões centrais para a construção de uma convivência escolar mais justa e significativa.

CAPÍTULO 7. DIVERSIDADE, INCLUSÃO E BEM-ESTAR DOCENTES

SESSÃO 5. TRABALHAR COM A DIVERSIDADE: SE CADA PESSOA É DIFERENTE, COMO ENSINO?

A quinta sessão do Programa de Bem-Estar Docente buscou responder o desafio de educar em um contexto de diversidade do corpo discente a partir de uma perspectiva inclusiva. A sessão parte de uma questão essencial para a prática docente: se cada aluno tem uma história, necessidades, habilidades e formas de aprender diferentes, como podemos ensinar de modo que todos tenham oportunidades de participar e aprender?

A sessão foi coordenada pelo Dr. Thomas Prola, com as convidadas Alba Flores e Cinthia Bereniz.

O DESAFIO

As salas de aula de hoje são espaços cada vez mais diversificados. Nessas salas de aula, convivem estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, culturas, idiomas, experiências familiares, habilidades, interesses e formas de se relacionar com o conhecimento.

Essa diversidade constitui uma riqueza educacional, mas também apresenta desafios importantes para os professores: como desenhar atividades acessíveis a todos, como atender às diferentes necessidades sem reduzir as expectativas, como criar um sentimento de pertencimento e como evitar que as diferenças se transformem em desigualdades.

O desafio não consiste em buscar uma única forma de ensinar que funcione para todos, mas em desenvolver um ensino flexível, capaz de reconhecer as diferenças e oferecer múltiplas formas de aprender.

A educação inclusiva exige que se passe de uma visão centrada em "adaptar o estudante ao sistema" para uma perspectiva em que seja o próprio ambiente educacional a se transformar para atender à diversidade.

O QUE OS DOCENTES COMPARTILHARAM

Os docentes participantes destacaram que trabalhar com grupos diversificados pode ser uma fonte tanto de aprendizado quanto de preocupação profissional. As docentes convidadas compartilharam experiências que revelaram que:

- A diversidade não deve ser entendida apenas como uma categoria teórica ou institucional, mas como uma realidade cotidiana que permeia as salas de aula em múltiplas dimensões: cultural, étnica, social, linguística, afetiva, econômica e cognitiva;
- A diversidade não deve ser vista como um problema a ser resolvido, mas sim como uma riqueza que amplia as possibilidades educacionais;
- É necessário conhecer melhor as histórias pessoais e os contextos dos estudantes para compreender seus comportamentos e formas de aprender;
- A importância de evitar rótulos que condicionem as expectativas em relação ao corpo discente;
- A importância de utilizar metodologias flexíveis que permitam diferentes formas de participação;
- A necessidade de compartilhar estratégias entre docentes para não lidar com a diversidade de forma individual.

Os participantes também destacaram que a diversidade não deve ser vista apenas como um desafio adicional ao trabalho docente, mas como uma oportunidade para enriquecer a aprendizagem coletiva. As diferenças entre os estudantes podem promover a cooperação, a empatia e uma compreensão mais ampla do mundo.

O QUE A PESQUISA NOS DIZ

Pesquisas sobre educação inclusiva mostram que todos os estudantes se beneficiam quando as escolas criam ambientes nos quais cada pessoa se sente reconhecida, valorizada e capaz de participar.

As abordagens inclusivas destacam que a diversidade deve ser tratada por meio da incorporação, desde o início, de práticas educacionais mais flexíveis e acessíveis.

Entre os fatores que favorecem a inclusão, destacam-se:

- Grandes expectativas para todo o corpo discente;
- Metodologias que permitam diferentes formas de aprender e demonstrar conhecimentos;
- Relações positivas entre docentes e estudantes;
- Colaboração entre profissionais e famílias;
- Criação de culturas escolares baseadas no sentimento de pertencimento e no respeito.

A pesquisa também destaca que trabalhar em contextos diversos exige apoio institucional e formação continuada de professores. A responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o esforço individual de cada professor, mas deve fazer parte da cultura da instituição de ensino.

A diversidade é uma característica natural de qualquer sala de aula, e não uma exceção.

Inclusão e qualidade educacional não são conceitos opostos, mas sim profundamente complementares.

As expectativas do docente influenciam as oportunidades que os estudantes recebem.

Muitas vezes, situações de vulnerabilidade social, migração, discriminação ou dificuldades emocionais influenciam diretamente o aprendizado; por isso, o papel do docente também envolve ouvir, acompanhar e criar espaços seguros para a participação.

IDEIAS-CHAVE



Ensinar em um ambiente diversificado implica conhecer o corpo discente e adaptar as oportunidades de aprendizagem.



A inclusão não significa ensinar a mesma coisa a todos, mas garantir que todos possam aprender.



Esse tipo de experiência obriga os professores a repensarem suas próprias concepções culturais e pedagógicas, questionando práticas tradicionais muitas vezes herdadas de sistemas educacionais excludentes.



A colaboração entre docentes é fundamental para criar respostas inclusivas.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

01. O que entendo por diversidade na minha sala de aula?

02. Quais diferenças entre meus estudantes considero atualmente um recurso educacional?

03. Quais barreiras podem estar dificultando a participação de alguns alunos?

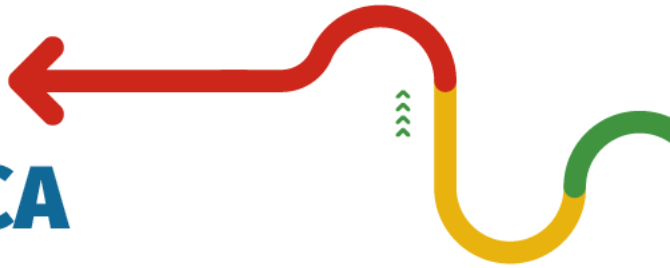
04. Minhas atividades permitem diferentes formas de aprender e se expressar?

05. Quais são as minhas expectativas em relação aos estudantes que apresentam maiores dificuldades?

06. De que tipo de apoio preciso para atender melhor à diversidade do meu grupo?

07. Como posso fazer com que cada estudante se sinta valorizado e parte da comunidade da sala de aula?

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA



Conhecer as características, os interesses e as experiências do corpo discente antes de elaborar as propostas de aprendizagem.

Utilizar metodologias ativas e flexíveis que permitam diferentes formas de participação.

Elaborar atividades com diferentes níveis de apoio e diversas formas de demonstrar a aprendizagem.

Incorporar exemplos, materiais e perspectivas diversas que representem a pluralidade do corpo discente e do ambiente.

Promover a aprendizagem cooperativa para que os estudantes também aprendam uns com os outros.

Reavaliar as próprias crenças e expectativas para evitar preconceitos ou expectativas negativas em relação a determinados grupos.

Criar espaços seguros onde os alunos possam expressar sua identidade e suas experiências.

Compartilhar com outros docentes estratégias, recursos e casos concretos para construir respostas coletivas.

Refletir após uma experiência educacional: quem participou? quem ficou de fora? o que posso mudar para a próxima vez?

CAPÍTULO 7. DIVERSIDADE, INCLUSÃO E BEM-ESTAR DOCENTE
Sessão 5. Trabalhar com a diversidade: se cada pessoa é diferente, como ensinar?

*A quinta sessão afirma que **trabalhar com a diversidade exige uma transformação na maneira de entender o ensino**. Uma educação inclusiva começa quando os professores reconhecem que cada estudante aprende de forma diferente e criam experiências nas quais todos possam participar e progredir. Trabalhar com a diversidade implica lidar com tensões permanentes: entre individualidade e comunidade, entre programas oficiais e as necessidades reais do corpo discente, entre exigências institucionais e bem-estar emocional.*

A diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma realidade a ser compreendida e uma oportunidade para construir salas de aula mais humanas, equitativas e enriquecedoras.

CAPÍTULO 8. AUTONOMIA DOCENTE E GESTÃO CURRICULAR

SESSÃO 6. AUTONOMIA DOCENTE NA GESTÃO DO CURRÍCULO: CONECTANDO O CURRÍCULO ÀS COMPETÊNCIAS DO CORPO DISCENTE

A sexta e última sessão do Programa de Bem-Estar Docente aborda a autonomia para interpretar, adaptar e contextualizar o currículo. A relação entre o ensino e a elaboração do currículo situa-se entre duas tendências didático-pedagógicas: a tentação da interpretação criativa e o idealismo de uma ordem programática proporcionada por uma aplicação rigorosa. A sessão destaca que o papel do corpo docente também envolve tomar decisões pedagógicas que permitam conectar os objetivos curriculares às necessidades, interesses e competências reais do corpo discente.

O DESAFIO

Os docentes trabalham dentro de estruturas curriculares que estabelecem objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, mas a realidade de cada sala de aula é única. Os estudantes chegam com diferentes conhecimentos prévios, motivações, ritmos de aprendizagem e contextos pessoais.

O desafio consiste em encontrar um equilíbrio entre cumprir as exigências curriculares e exercer uma autonomia profissional que permita adaptar o ensino ao contexto.

Às vezes, os docentes podem sentir que o currículo é muito abrangente, rígido ou distante das necessidades reais de seus estudantes. Essa tensão pode causar uma sensação de falta de controle, pressão e esgotamento profissional.

O tema central desta sessão teve como objetivo refletir sobre essa tensão entre o currículo prescrito e a capacidade profissional do professor de tomar decisões pedagógicas, a cobertura curricular e o desenvolvimento efetivo de competências.

O QUE OS DOCENTES COMPARTILHARAM

Os participantes destacaram que a autonomia profissional é uma importante fonte de motivação e bem-estar, mas também implica assumir uma grande responsabilidade na tomada de decisões.

Entre as experiências compartilhadas, destacam-se:

- A dificuldade de encontrar tempo para adaptar o currículo às características específicas do grupo;
- A necessidade de interpretar os objetivos curriculares a partir de uma perspectiva baseada em competências;
- A importância de selecionar quais conteúdos são realmente significativos para o corpo discente;
- A satisfação que proporciona elaborar experiências de aprendizagem conectadas à realidade dos estudantes;
- A necessidade de contar com confiança institucional para inovar e tomar decisões pedagógicas.

Os docentes afirmaram que sentir-se capazes de decidir como ensinar aumenta seu comprometimento profissional. Ao mesmo tempo, destacaram que a autonomia requer acompanhamento, colaboração e espaços para compartilhar pontos de vista com outros profissionais.

O QUE A PESQUISA NOS DIZ

Pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente indicam que a autonomia é um componente fundamental do bem-estar e da identidade profissional. Os docentes que sentem ter maior autonomia na tomada de decisões sobre sua prática profissional costumam apresentar níveis mais elevados de motivação, comprometimento e satisfação no trabalho.

No entanto, autonomia não significa trabalhar isoladamente nem ter que lidar sozinho com todas as decisões. A pesquisa destaca a importância de uma autonomia responsável, baseada no conhecimento profissional, na colaboração e na reflexão compartilhada.

As abordagens curriculares atuais dão cada vez mais ênfase ao desenvolvimento de competências: não se trata apenas de que o corpo discente adquiram informações, mas de que sejam capazes de utilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver situações reais.

Nessa perspectiva, o papel do docente muda: deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para se tornar um criador de experiências de aprendizagem significativas.

Na sessão, foram relembradas as contribuições de Elsie Rockwell, que entende que a experiência escolar transcende o currículo oficial e se configura a partir de múltiplas dimensões institucionais: a regulamentação, a história da escola, as condições materiais, a trajetória pessoal dos professores, sua experiência prática e a atividade cotidiana do corpo discente. Nessa perspectiva, o currículo constitui apenas um dos elementos que compõem a realidade educacional, enquanto a autonomia docente se manifesta na maneira como essas dimensões se articulam na prática cotidiana.

Além disso, foram apresentados os conceitos de currículo oculto, desenvolvido por Henry Giroux, e de reprodução das desigualdades sociais a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu, convidando à reflexão sobre os valores, decisões e interpretações que acompanham toda ação educacional.



A autonomia profissional é a capacidade de adaptar conteúdos, metodologias e recursos sem perder de vista os objetivos educacionais comuns.



O currículo deve ser interpretado e contextualizado, e não aplicado de forma mecânica.



O ensino orientado por competências exige a seleção de conteúdos de aprendizagem relevantes e significativos.



A autonomia aumenta o bem-estar dos docentes quando é acompanhada de apoio, confiança e colaboração.

IDEIAS-CHAVE



A autonomia docente permite conectar o ensino às necessidades reais do corpo discente.



A inovação educacional não depende exclusivamente da disponibilidade de tecnologia ou de grandes recursos materiais, mas sim do uso criativo dos materiais, da participação do corpo discente e da contextualização das atividades.



Os professores são profissionais capazes de tomar decisões fundamentadas sobre como promover a aprendizagem.



Refletir sobre as decisões curriculares fortalece a identidade profissional.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

01. Até que ponto sinto que consigo adaptar o currículo às características dos meus alunos?

02. Quais elementos do currículo considero imprescindíveis e quais posso contextualizar?

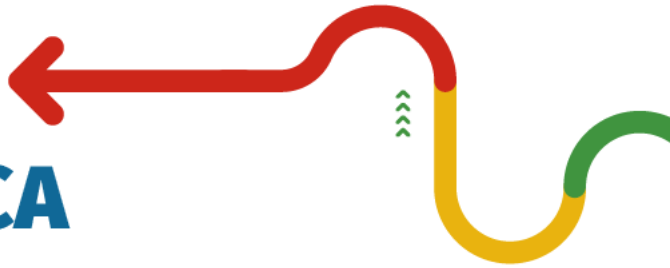
03. Minhas propostas de ensino permitem que os alunos apliquem o que aprenderam em situações reais?

04. Quais decisões pedagógicas tomo atualmente de forma autônoma?

05. Quais barreiras limitam minha capacidade de inovar ou adaptar minha prática?

06. Como posso compartilhar minhas decisões curriculares com outros docentes para aprendermos em conjunto?

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA



Analisar o currículo, identificando os conteúdos essenciais e as competências que se deseja desenvolver.

Elaborar atividades com base nas necessidades, nos interesses e nos conhecimentos prévios do corpo discente.

Priorizar a aprendizagem profunda em vez da simples cobertura dos conteúdos.

Relacionar os conteúdos curriculares a situações reais e significativas para os estudantes.

Utilizar metodologias ativas que permitam aplicar os conhecimentos em diversos contextos e com a participação do corpo discente.

Avaliar não apenas o que o corpo discente lembram, mas também o que são capazes de fazer com o que aprenderam.

Compartilhar o planejamento curricular com outros docentes para ampliar perspectivas e soluções.

Revisar periodicamente as decisões tomadas:
o que funcionou?
quais evidências indicam que houve aprendizado?
o que eu deveria mudar?

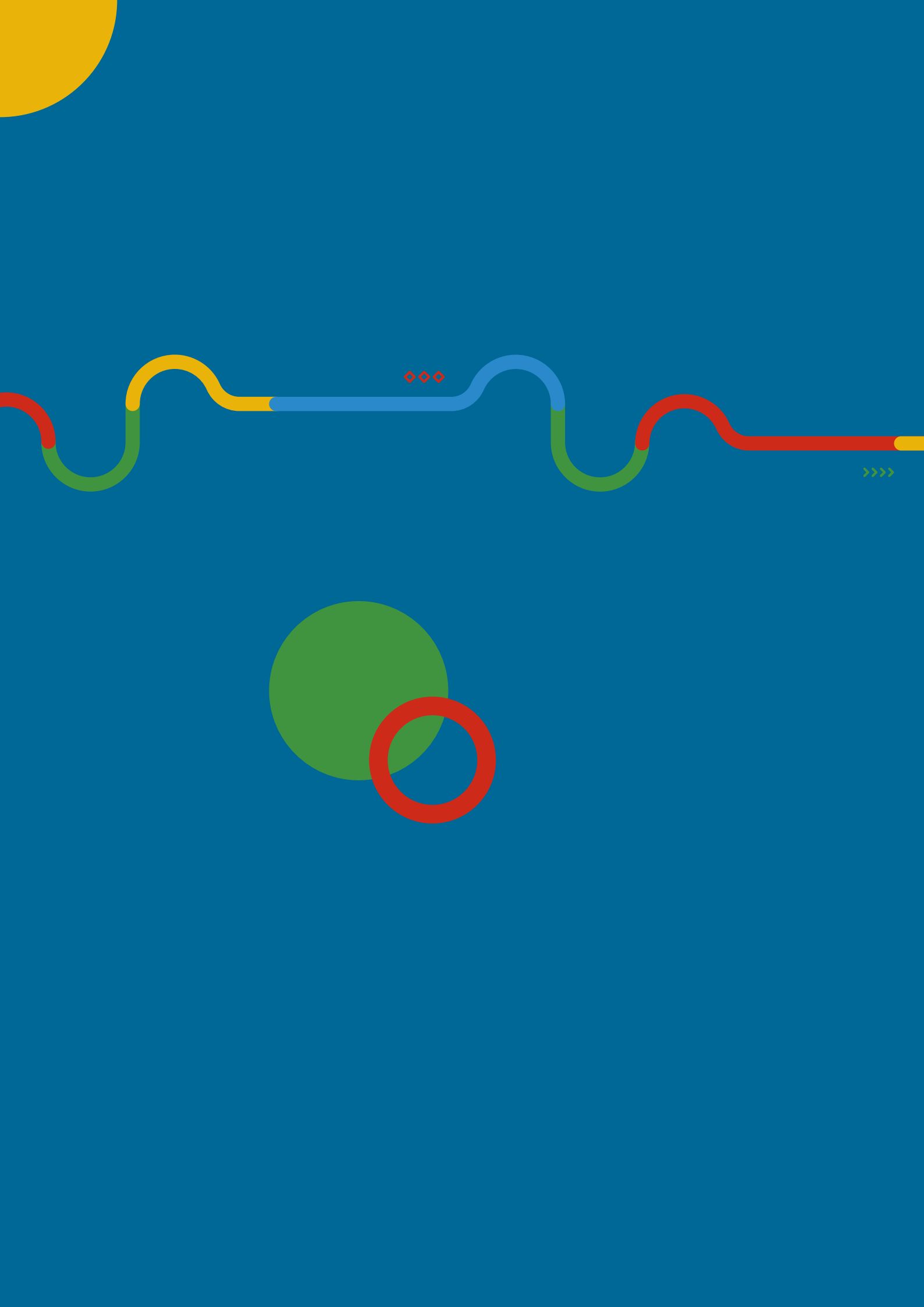
SÍNTESE

CAPÍTULO 8. AUTONOMIA DOCENTE E GESTÃO CURRICULAR
Sessão 6. Autonomia docente na gestão do currículo: conectando o currículo às competências do corpo discente

*A sexta sessão encerra o programa com uma ideia central: **a autonomia docente é uma condição essencial para construir um ensino de qualidade e uma prática profissional sustentável**. A qualidade do ensino depende da capacidade do corpo docente de interpretar criticamente o currículo, adaptá-lo às características de seus estudantes e criar experiências de aprendizagem significativas, sem perder de vista os objetivos educacionais comuns.*

Quando os docentes conseguem interpretar o currículo, adaptá-lo ao contexto e criar experiências relacionadas às competências do corpo discente, eles recuperam o sentido profissional de seu trabalho. Autonomia significa dispor do conhecimento, da confiança e do apoio necessários para tomar decisões educacionais fundamentadas.





PARTE III.

O QUE APRENDEMOS JUNTOS

CAPÍTULO 9.
DEZ LIÇÕES PARA PROMOVER O BEM-ESTAR DOCENTE

01.

O bem-estar se constrói em comunidade.

02.

Compartilhar experiências reduz o isolamento profissional.

03.

A reflexão fortalece a identidade docente

04.

A colaboração gera resiliência.

05.

A tecnologia precisa ser utilizada de forma equilibrada e com um objetivo específico.

06.

A autonomia estimula o comprometimento e a responsabilidade.

07.

O autocuidado requer apoio institucional e uma atitude pessoal.

08.

A diversidade é fonte de desenvolvimento individual e social.

09.

As redes internacionais ampliam as perspectivas.

10.

O bem-estar docente tem impacto direto na aprendizagem dos alunos.



EPÍLOGO

UMA COMUNIDADE QUE CONTINUA CRESCENDO

Um programa reúne ações que, juntas, nos permitem avançar em direção a um objetivo comum. O Programa de Bem-Estar Docente surgiu a partir dos resultados de um projeto desenvolvido coletivamente com o objetivo de formar uma comunidade solidária.

Conforme lembra Rockwell (2018): “todo conhecimento é um produto coletivo e perdura apenas como relação social” (p. 13); assim como ocorre em toda comunidade, sua continuidade depende do interesse, da participação e do compromisso de seus membros. No nosso caso, o que compartilhamos e queremos preservar é o bem-estar docente.

Manter viva essa comunidade significa levar os aprendizados e as experiências para os diversos contextos, apoiar uns aos outros e colocar em prática, localmente, as estratégias que compartilhamos, inspirando-nos mutuamente. Parte de uma necessidade: recuperar, em primeira pessoa, a(s) pedagogia(s) e a didática para nos formarmos como docentes transformadores e dar esperança às nossas meninas e meninos.

Nosso trabalho não termina aqui. Continuaremos criando e promovendo espaços para que circulem os fios que constroem essa rede de apoio, tecendo o futuro a partir das escolas.

Esperamos que este guia, juntamente com as sessões, a plataforma, os recursos e as publicações disponíveis, fortaleça essa rede e amplie seus pontos de apoio. Porque uma comunidade cresce quando seus conhecimentos circulam, suas experiências são compartilhadas e cada pessoa encontra maneiras de contribuir para o seu bem-estar.



BIBLIOGRAFIA

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). *Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. Health Education, 112*(2), 88–104. https://doi.org/10.1108/09654281211203394

Collie, R. (2021). Teacher Wellbeing and Burnout: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 33, 169-198.

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). D. C. Heath and Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press. (Trabajo original publicado en 1938).

DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

Federičová, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education, 56*(1), 102–116. https://doi.org/10.1111/ejed.12429

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Kaplan, H., Govrin, D. L., & Mindlin, M. (2021). A learning community of beginning teachers: A systemic intervention based on self-determination theory to promote autonomous proactive teachers. *Creative Education, 12*(11), 2657–2686. https://doi.org/10.4236/ce.2021.1211198

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*, 27-35. http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kopik, A. (2024). Uzgadnianie pojęć w projekcie Digital TA [Agreeing on key concepts in the Digital TA project]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 19–24. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8983

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.

Moreira Soares, M., Prola, T. A., Fraga Colman, L., & Alemany Iturriaga, J. (2025). *Caja de herramientas para el cuidado docente: Recursos para el cuidado mutuo en la comunidad docente*. Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).

O'Flaherty, J., McCormack, O., Lenihan, R., & Young, A. M. (2025). Critical reflection and global citizenship education: Exploring the views and experiences of teacher educators. R*eflective Practice, 26*(1), 135–153. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2421598

Okraj, Z. (2024). Dyseminacja projektu Digital TA oraz projekcja obaw, potrzeb i kreatywności studentów w grze dydaktycznej „Przygody młodego nauczyciela" [Dissemination of the Digital TA project and addressing students' fears, needs, and creativity in the didactic game "Adventures of a novice teacher"]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 25–36. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8984

Okraj, Z., & Lenihan, R. (2024). Wsparcie młodych nauczycieli (NQTs) w Irlandii [Supporting newly qualified teachers (NQTs) in Ireland]. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634(9), 66–76. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8988

Prola, T. A., Soriano Flores, E., García Valladares, L., & Szczepanek-Guz, A. (2024). Training needs for new qualified teachers in the context of the European Digital TA project: A systematic review. *Espacio, Tiempo y Educación, 11*(1), 95–108. https://doi.org/10.14516/ete.11107

Prola, T. A., & Soriano Flores, E. (2025). Hacia la reducción de la rotación docente en Europa: Formas de apoyo comunitario a los docentes noveles en el entorno "onlife" detectadas por el proyecto europeo DigitalTA (2022–2025). En C. Hervás-Gómez et al. (Eds.), *Aprender para el futuro: Educación y competencias esenciales en la era de la inteligencia artificial* (pp. 711–733). Dykinson.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.

Rolfe, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection for nursing and the helping professions: A user's guide*. Palgrave Macmillan.

Šarić, M., & Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(3), 67–85. https://doi.org/10.26529/cepsj.288

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 101-125). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

Soriano Flores, E., Prola, T. A., Alemany Iturriaga, J., Szplit, A., Okraj, Z., & Zbróg, Z. (2024). Newly qualified teacher's needs: A comprehensive analysis among teachers in Poland and Spain. *Espacio, Tiempo y Educación, 11*(1), 109–130. https://doi.org/10.14516/ete.11108

Stoll, L. et al. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221-258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Szczepanek-Guz, A., & García Valladares, L. (2024). Potencjał mentoringu w rozwoju zawodowym nauczycieli początkujących i doświadczonych [The potential of mentoring in the professional development of newly qualified and experienced teachers]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 53–65. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8987

Szplit, A., Prola, T. A., Iturriaga, J. A., Soriano Flores, E., Fraga, L., & Brzyskiewicz, S. (2024). Budowanie międzynarodowej sieci naukowców i praktyków na przykładzie projektu Digital TA [Building an international network of scientists and practitioners: The case of the Digital TA project]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 5–18. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8982

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://doi.org/10.18356/9789231006555

Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 51–73. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00038-X

Zbróg, Z., Kopik, A., Kropáč, J., Lenihan, R., Vollebregt, J., Iturriaga, J. A., & Soriano Flores, E. (2024). Potrzeby zawodowe nowo wykwalifikowanych nauczycieli – przegląd wyników badań z wybranych krajów europejskich [Professional needs of newly qualified teachers: A review of research findings from selected European countries]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 634*(9), 37–52. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8986

DIGITAL TA
Teacher Academy supporting transition

Acción Social FUNIBER

FUNIBER
FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA

Universidad Europea del Atlántico
(ESPANHA)

UNINI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(MÉXICO)

UNiB
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
(PR - EUA)

UNINCOL
Fundación Universitaria Internacional de Colombia
(COLÔMBIA)

UNIROMANA
Universidad de La Romana
(REPÚBLICA DOMINICANA)

Universidade Internacional do CUANZA
(ANGOLA)

www.funiber.org