

Contribuições de um Grupo de Desenvolvimento Profissional para o bem-estar: uma perspectiva de um professor de escola

Ariane Carolina da Rocha¹(PG)*, Patrícia Regina da Silva² (FM), Ana Cláudia Kasseboehmer¹(PQ)

¹Instituto de Química de São Carlos/Universidade de São Paulo

²Escola Estadual André Donatoni/Ibaté-SP

Contributions of a Professional Development Group to Well-being: A School Teacher's Perspective

ABSTRACT

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Psicologia Positiva; Socioemocional; Prática docente.

Key words:

Teacher Professional Development; Positive Psychology; Socioemotional; Teaching Practice.

E-mail:

ariane.carolina.rocha@usp.br

The present work discusses the contributions of a professional development group in influencing the development or strengthening of positive emotions from the perspective of a basic education teacher who has been participating in the group since its formation. The discussion is conducted within the framework of the well-being movement in Positive Psychology. The PERMA model suggests five necessary factors for measuring well-being: positive emotion, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment. The life history method was employed through a semi-structured interview for data collection. Through the analysis of the interview, it was possible to perceive how the group significantly contributes to the five factors of well-being from the perspective of the interviewed teacher. Additionally, it was possible to identify that the group assisted in focusing on the learning of its students and in changing its teaching stance, turning it into a researcher of its own practice.

INTRODUÇÃO

Atualmente, há uma defasagem de conhecimento científico frente a população geral, o mesmo ocorre na área da Educação, relacionado a disseminação das inovações pedagógicas. Entende-se que é um desafio implementar o que vem sendo produzido por pesquisadores na realidade da sala de aula, seja no âmbito nacional quanto internacional (SZALAY; TÓTH, 2016; HERRINGTON et al., 2011). Sendo assim, é preciso refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor e de que forma este desenvolvimento pode contribuir para a melhoria do trabalho docente (SILVA, 2011).

Para Darling-Hammond et al. (2009) as práticas eficazes de desenvolvimento profissional ocorrem de modo intensivo e contínuo, estando ligadas às práticas docentes, com

foco na aprendizagem dos estudantes, devem ser planejadas para atender os conceitos curriculares, estar alinhadas às prioridades e metas de melhorias do ensino, bem como serem projetadas para construir relações sólidas entre os professores. Além disso, a literatura tem mostrado que os grupos de desenvolvimento profissional (GDP) são uma boa estratégia para reunir profissionais em torno de um objetivo em comum (MINTZES et al., 2013; GUNNING et al., 2020; CRIPPEN; BIESINGER; EBERT, 2010).

Espera-se que o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola de educação básica contribua para a aproximação desses espaços e que haja a inserção cada vez maior dos novos paradigmas construtivistas no ambiente escolar, uma vez que o sistema tradicional de ensino vem se mostrando ineficaz para o alcance de uma educação universal.

Nesse contexto, a legislação educacional, especialmente voltada para a educação básica, sofreu diversas modificações para incorporar a formação socioemocional dos estudantes. As orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista têm forte ênfase para a abordagem socioemocional. De acordo com o documento orientador do Currículo Paulista, intitulado Competências socioemocionais: a relevância do trabalho com competências socioemocionais para a educação integral: “o modelo que se mostrou o mais completo para organizar os aspectos sociais e emocionais humanos é que agrupa as competências em cinco domínios” (SÃO PAULO, 2019).

A Psicologia Positiva é considerada um movimento dentro da Psicologia que defende o investimento em ações preventivas que estimulem o bem-estar e os aspectos positivos da saúde mental dos indivíduos como forma de prevenir doenças. Após debates de diversos pesquisadores da área, Seligman propõe redefinir a Psicologia Positiva como a ciência que investiga o bem-estar, e aumenta para cinco o número de fatores necessários para medir o bem-estar: emoção positiva, engajamento, significado, relacionamentos positivos e realização. O modelo P.E.R.M.A., elaborado por Seligman (2018), é uma sigla da língua inglesa que se refere a cinco pilares que quando atingidos conduzem ao bem-estar.

O “P” refere-se às emoções positivas. As emoções humanas podem ser positivas ou negativas, forte ou fracamente ativadas (BUTLER; KERN, 2016). Emoções positivas, por exemplo, a felicidade e a satisfação com a vida, podem ser consideradas um combustível para os pensamentos, sonhos e realizações. O “E” é de engajamento, relacionado a situações de atenção, no qual o sujeito está completamente focado. Na Psicologia Positiva, o engajamento refere-se ao alcance do estado de *flow* ou fluxo, em português, ou um nível extremo de envolvimento psicológico que envolve intensa concentração, absorção e foco. Relacionamento positivos, representado pelo “R” relaciona-se com a importância do envolvimento social para a saúde mental do indivíduo. Nesse constructo, ressalta-se a necessidade do ser humanos em estabelecer relacionamentos saudáveis para alcançar o bem-

estar “as relações interpessoais são consideradas fontes de apoio em momentos de ansiedade e para compartilhar momentos de alegria” (Scorsolini-Comin et al., 2014, p. 667). O “M” refere-se a palavra *meaning*, traduzido para o português como sentido e indica o quanto uma pessoa tem seu sentido na vida bem estabelecido e sente que sua vida tem um propósito. O último fator proposto por Seligman (2018) é *Accomplishment* ou realização. Subjetivamente, a realização envolve um senso de trabalhar e atingir metas, domínio e eficácia para concluir tarefas (BUTLER; KERN, 2016, p. 04).

As teorias que compreendem a Psicologia Positiva já estão sendo pensadas e transpostas para a realidade escolar em um movimento denominado Educação Positiva. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir as contribuições de um grupo de desenvolvimento profissional para o socioemocional na perspectiva de um professor da educação básica.

APORTE TEÓRICO/METODOLÓGICO

O presente estudo possui caráter qualitativo e utilizou o método de história de vida para a coleta de dados. Segundo Goodson (2001) as histórias de vida trazem uma perspectiva metodológica voltada para a subjetividade. Dessa forma, através da história de vida é possível compreender a realidade que vai além do narrador, podendo compreender o universo do qual o sujeito faz parte.

Para o presente trabalho foi selecionado uma professora participante de um GDP. O GDP foi criado em 2019, fruto de uma parceria entre a universidade e professores da rede pública de ensino. Desde a criação do grupo, os participantes tem se organizado para trabalhar colaborativamente, assumindo a rotina de pesquisa como sistemática de trabalho e buscando meios de aproximar a universidade da educação básica, bem como melhorias para o ambiente escolar.

A professora é graduada em Licenciatura em Química em uma universidade pública paulista e leciona há 23 anos com experiência em escolas particulares e públicas. Atualmente atua em uma escola de ensino integral com dedicação exclusiva onde acumula os cargos de professora de Química e coordenadora de área. Além disso, a professora é uma das integrantes mais antigas do GDP.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista foi elaborado baseado nos trabalhos de Butler e Kern (2016) sobre o modelo P.E.R.M.A. segundo a teoria do bem-estar e de Ballantyne e Zhukov (2017) sobre identidade profissional e Psicologia Positiva. Algumas perguntas foram selecionadas para exemplificar os constructos do modelo P.E.R.M.A. e estão ilustradas na seção Discussão. O

instrumento foi validado de acordo com as recomendações de Arjoon, Xu e Lewis (2013), sendo avaliado pelo seu conteúdo por pesquisadores parceiros.

A professora recebeu o roteiro de entrevista com antecedência e, como já é integrante do GDP e participa de pesquisas há alguns alunos, não foi preciso realizar entrevistas consecutivas para um entrosamento entre a entrevistada e o entrevistador, como é recomendado no uso de histórias de vida. A entrevista teve duração de 1 hora e 50 minutos, foi gravada através do Google Meet e posteriormente transcrita.

A análise dos dados foi realizada por meio dos constructos que constituem o bem-estar de acordo com Seligman (2018): emoção positiva, engajamento, relacionamento, significado e realização, considerando as perspectivas da professora entrevistada.

DISCUSSÃO

Emoções positivas

A participação nas reuniões do grupo impulsionou dois aspectos em relação às emoções positivas. O primeiro aspecto está relacionado com a mudança da relação dos estudantes com os estudos, ciência e universidade que foram proporcionados pelas atividades de divulgação científica. Embora esse aspecto não esteja diretamente ligado à participação das reuniões do GDP, o sentimento de alegria é decorrente da integração com a universidade, tendo em vista que a maior parte das atividades de divulgação científica, ou de seu formato, é definida a partir das demandas colocadas pelos professores durante as reuniões.

A dificuldade em motivar ou envolver os estudantes nas aulas, o processo de aprendizado, bem como o estabelecimento de objetivos futuros que envolvam prosseguir com os estudos em nível superior tem sido uma preocupação frequente entre os professores da educação básica (HUANGFU et al., 2023; RYAN; DECI, 2000; SEVERO; KASSEBOEHMER, 2017). A professora entrevistada se envolveu em diferentes atividades com o GDP, que foram além da participação das reuniões, resultando em uma mudança positiva para dentro da escola. Essa discussão é ilustrada pelo trecho de entrevista abaixo.

Entrevistador: Você acredita que implementa o que aprende no EducAção em suas aulas? De que forma?

Professor: Porque eles ficam assim 'nossa, é o máximo, vocês não têm noção do que tem lá, os laboratórios que tem, a palestra'. E os 90 alunos de Pré-IC então, incentivam mais ainda 'a gente passou 3 dias'. Então eles criam um mundo. Porque o que eles acham que é universidade. Então eles vêm 'ah mas a gente vai pra USP também? A gente já está no nono ano! A gente vai?'. Então eles acabam criando essa cultura. Porque é realmente mudança de cultura. Dentro da escola. E demora. Demora.

A participação em si nas reuniões do GDP é um outro aspecto que provoca emoções positivas na professora entrevistada. Uma vez que os professores possuem autonomia em participar, definir o conteúdo e os objetivos do grupo, contrapondo as imposições sofridas pela rede pública. A fala a seguir da entrevistada ilustra essa situação.

Entrevistador: Em geral, com que frequência você se sente ansioso? O grupo afeta essa emoção de alguma forma? Como?

Professor: Antes eu ficava ansiosa ah, os alunos irem bem nessas provas que o governo avalia, essas coisas, sabe? É porque vem muita cobrança de DE [Diretoria de Ensino] em cima delas e elas vêm, 'ah, a cabeça que vai rolar'. Eu odeio essa frase!

Engajamento

A professora notou o constructo engajamento em relação a sua prática docente, em que incorporou características de um professor pesquisador de sua prática (Brew; Saunders, 2020) no processo de preparação de planos de aula. Entende-se que é uma grande mudança deixar o ensino tradicional para uma abordagem construtivista, tendo em vista que é preciso compartilhar novas concepções do que é educação, ser estudante, ser professor, bem como que sociedade se pretende construir por meio da Educação (MIZUKAMI, 1986).

Focando na percepção do que é ser professor, espera-se que a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento e que transmite o que sabe seja superado. De modo que, o professor seja aquele que cria condições para que o estudante construa seu próprio conhecimento (MIZUKAMI, 1986). Para que haja essa superação, o professor precisa aprender a criar, refletir o que entende por educação e quais os meios que serão utilizados para fazer com o que o estudante aprenda em uma perspectiva de professor como um pesquisador (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012).

Tendo isso em vista, o GDP não apenas colocou a professora em contato com as estratégias e concepções construtivistas, como também ofereceu todo o apoio para que ela própria desenvolvesse seu conhecimento sobre como ensinar sob essa perspectiva. E isso contribuiu para que a professora desenvolvesse um sentimento de bem-estar, como mostra o trecho da entrevista a seguir.

Entrevistador: Como você avalia a frequência e as oportunidades com que você perdia a noção do tempo enquanto faz algo da escola antes do EducAção? E depois do grupo, mudou alguma coisa em termos de frequência e as oportunidades? Se sim, como? Tem alguma situação ou momento que você fica absorta no trabalho com o grupo?

Professor: Eu preparo aula né, eu gosto. Então antes do Grupo EducAção, eu preparava as minhas aulas de Matemática e de Química. Era o meu tempo dedicado a isso né. Eu procurava desenvolver algumas coisas legais,

preparava algumas práticas, mas eu não me dedicava como eu me dedico agora. No sentido de que assim quanto mais você vai adquirindo conhecimento, que você vai crescendo, você vai buscando e vai querendo mais. Então o Grupo Educação fez com que eu me sentisse por um lado, eu vou ser sincera assim realmente, eu me sentia uma ignorante de não saber. Então eu ia para as nossas reuniões presenciais, as primeiras que a gente teve lá eu pensava assim ‘gente, eu tenho que estudar muito, eu não sei, eu não sei Meu Deus, como eu posso dar aula de Química se eu não sei essas coisas, entendeu?’. Então despertou isso em mim de querer aprender mais e eu falo que é algo que, ontem até eu sentei e falei assim ‘é algo que me dá prazer’. Sentar e ler. Sentar e pesquisar.

Relacionamentos positivos

A professora entrevistada ofereceu duas perspectivas de reflexão sobre quais seriam as contribuições do GDP para os relacionamentos positivos. Esse constructo pode contribuir para o sentimento de bem-estar tanto no aspecto da colaboração e integração com outras pessoas quanto com a participação em trabalhos em equipe (BUTLER; KERN, 2016).

A primeira perspectiva refere-se à troca de experiências e compartilhamento das atividades com o grupo, quando os participantes as aplicam em suas respectivas aulas. Para a professora saber do sucesso de um colega na realização de uma atividade trouxe impactos positivos, tanto por dividir a alegria do colega, quanto por validar que as inovações pedagógicas aprendidas no GDP podem ser implementadas em sala de aula. O relato da professora ilustra essa percepção.

Entrevistador: Como você avalia a frequência e as oportunidades com que você recebe ajuda e apoio de outras pessoas quando precisa ou se se sentia amado na escola antes do Educação? E depois do grupo, mudou alguma coisa? Se sim, como? Quão satisfeito você está com seus relacionamentos pessoais dentro do grupo?

Professor: A gente acaba tendo os nossos momentos de troca, de falarmos o que nós vivenciamos, que eu acho que é muito importante. Vivenciamos mesmo sendo escolas diferentes, realidades diferentes. Esse sentido que nos dá de termos os momentos de desabafo, dessa troca de falar da realidade é importante também. Isso vai estreitando os laços, vai fazendo com que a gente fique e eu percebo assim, eu comemoro com uma vitória de alguém. Então não é assim ah porque a minha escola, ou a escola dele ou a do outro. São as escolas, é para os estudantes. E isso causa uma felicidade. [...] Porque ela está desenvolvendo umas coisas super legais lá na escola dela. Nossa, eu fiquei encantada. Ela mandou foto pra eu ver, fiquei encantada, fiquei com

uma vontade de ir lá conhecer. E a gente vai tendo esses obstáculos. Mas a gente vai vendo que o grupo acaba motivando a gente a não desistir.

É por isso que uma das premissas do GDP é a de não competitividade entre as escolas e que foi decidido coletivamente. Na perspectiva da motivação a percepção de competitividade e estímulo à busca por premiações segue o oposto do que é proposto na literatura (RYAN; DECI, 2000).

Outro aspecto dos relacionamentos positivos está relacionado com a sensação de pertencimento ao grupo. A literatura traz que na formação de professores a reflexão coletiva e trabalho em grupo favorece a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012). A fala da professora entrevistada ilustra como o Grupo contribui para que ela não se sinta sozinha.

Entrevistador: Quão satisfeito você está com seus relacionamentos pessoais dentro do grupo?

Professor: Eu sinto que eu tenho esse pra onde correr. Então o Grupo Educação ele me traz essa sensação. Eu não estou sozinha. Eu não estou sozinha. Eu tenho quem acredita, que quer também e que vai me amar, me apoiar e vai estar ao meu lado. Isso faz uma diferença muito grande. Faz toda a diferença. (...) Eu já me senti sozinha. Com o Grupo Educação eu não percebo isso.

Significado

Em relação ao constructo significado, desenvolver um trabalho com significado está relacionado com o modo que o sujeito se engaja em uma atividade que não se limite ao cumprimento de metas, mas sim que faça parte da realização do propósito de vida, a entrevista com a professora mostra dois aspectos. O primeiro deles refere-se à observação do impacto que a aproximação da escola com a universidade trouxe para os estudantes. O interesse por seguir com os estudos em nível superior, especialmente em universidades públicas, surgiu após a parceria com o GDP, explica a professora em sua fala a seguir.

Entrevistador: Como você avalia a frequência e as oportunidades de você sentir que o que você fazia na escola era valioso e valia a pena antes do Educação? E depois do grupo, mudou alguma coisa? Se sim, como?

Professor: É uma coisa que me assusta muito, em 2010 quando eu cheguei na escola, no fui dar aula no ensino médio, os alunos não se falavam de vestibular, não falavam de ENEM. E eu fui fazer um relatório para saber qual a relação da família deles em relação a isso, porque eu precisava conhecer quem eram eles, era o primeiro ano e aí não tinha isso. E quando a gente se conheceu que foi assim 'não, realmente é isso que eu quero', eu quero

aproximar, quero que eles vão para a faculdade. Mas eu quero trazer também para dentro. Eu quero dentro da escola, quero que eles tenham esse acesso. E aí quando teve a primeira vez o Clube de Química, que eles foram, que eles despertaram que foram os primeiros a entrar em Química, em faculdade pública. Que foi onde começou a entrar em faculdade pública, foi a partir do Clube de Química que eles participaram, que o XXXX prestou Química, entrou na Federal e na UNESP. E teve ano seguinte onde nós levávamos quatro alunos que você fez ainda no horário que eu ia de estudo, que você propôs e deu certo, eles começaram a sonhar. E eu comecei a enxergar a faculdade como uma forma de realmente ser um elo para os estudantes acreditarem que eles poderiam estar lá, que eles conseguiriam estar. Porque para mim também era distante antes.

O GDP também influenciou o propósito de vida da própria Professora. Ao propor a abordagem dos problemas da educação básica com o olhar do professor pesquisador, o Grupo mostrou que é possível promover uma aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo que é necessário compreender que cada estudante é único e suas características, dificuldades, anseios e sonhos precisam ser considerados no planejamento de aula. De acordo com a Professora:

Entrevistador: Como você avalia a frequência com que você sentia que estava progredindo para atingir as metas importantes que definiu para si mesmo? E depois do grupo, mudou alguma coisa? Seus objetivos profissionais mudaram? De que forma?

Professor: Quando eu falo que o meu projeto de vida não é me aposentar, o meu projeto de vida não é viajar para o mundo. O meu projeto de vida é que eles se tornem estudantes. Que eles se tornem pessoas melhores. É esse o meu projeto de vida. (...) E o Grupo Educação me ajudou tanto nessa parte emocional de olhar e compreender o estudante e aceitar suas limitações e que cada um é de um jeito. E que cada escola também é de um jeito e que cada ambiente é de um jeito.

O GDP mostrou a professora que há muitos outros profissionais comprometidos assim como ela e dedicados a buscar uma educação de qualidade. Hascher e Waber (2021) apontam três grupos sociais que influenciam no emocional dos professores: os diretores que podem fornecer apoio e um espaço positivo de trabalho; professores que podem se apoiar, cooperar entre si, auxiliando uns aos outros quanto ao estresse e exigências da profissão, além de ajudar na regulação emocional; e por fim, os estudantes que dão sentido a profissão e podem trazer recompensa ao trabalho do professor. O trecho abaixo ilustra a fala da professora.

Entrevistador: Como você avalia a frequência com que você sentia que estava progredindo para atingir as metas importantes que definiu para si

mesmo? E depois do grupo, mudou alguma coisa? Seus objetivos profissionais mudaram? De que forma?

Professor: Então me motivou a buscar e não cair naquela questão da rotina e do mínimo. E buscar cada vez mais. E foi muito importante por quê? Porque eu não ia ser feliz! Eu não ia estar feliz. Porque se eu estou feliz agora envolvida por mais coisas que eu tenha que fazer, eu estou feliz! Eu estou feliz. E eu falo isso para os meus estudantes na hora de eles escolherem alguma coisa, um projeto de vida pra eles, escolham algo que seus olhos brilhem e aquece o coração de vocês. Porque faz toda a diferença. Porque quando eu acordo de manhã, eu ainda sinto alegria em ir trabalhar. E tinha momentos e eu vou falar de frequência realmente de frequência de frequentar, de ir, Ana. Tinha momento que eu falava ah hoje eu não vou não. Eu tenho uma abonada, não estou a fim. E eu falo eu tenho que ir porque eu tenho que conversar, eu quero ver como está o projeto, como está o da PréIC, o que eles vão fazer. (...) Então o Grupo Educação ele me motiva nisso também. Despertou isso em mim, em saber agora qual é o meu projeto de vida. Me ajudou a definir o meu projeto de vida.

Realização

Em relação ao constructo de realização, o GDP contribuiu principalmente na implementação de inovações pedagógicas. Pensando nisso, o GDP com o intuito de atender uma das demandas dos professores em trabalhar o tema de sustentabilidade para o ensino de conceitos, estabeleceu uma parceria com um grupo de pesquisa da EACH-USP e ofereceu uma oficina sobre compostagem, em que foram discutidas questões e construindo um modelo com os participantes. Nessa oficina, os professores puderam aprender a parte teórica e a prática resultando na implementação de composteiras em várias escolas parceiras do GDP e no desenvolvimento de disciplinas sobre esse tema com os estudantes. Como explica a professora na entrevista:

Entrevistador: Você acredita que implementa o que aprende no Educação em suas aulas? De que forma?

Professor: E as estratégias, as atividades que a gente desenvolve, que são levadas, as metodologias, as trocas que a gente acaba levando para a sala de aula acaba mostrando pra gente que é possível desenvolver as atividades. E às vezes coisas que eu achava assim 'nossa, não vai virar, não vai dar certo' e acaba dando certo. Que eu falo a bagunça produtiva, o tumulto produtivo, onde eles estão trocando ideias, onde eles estão conversando e fazendo. Então isso o grupo também trouxe pra mim.

O aprendizado de novas estratégias didáticas e de temas que desafiam os professores, tais como educação especial, diversidade na educação, etc. enquadra-se nos sucessos,

pequenos e momentâneos, que perpassam a prática docente. Seligman (2018) explica que, a cada nova conquista, é gerada uma sensação de autonomia, bem-estar e eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscou-se compreender quais são os impactos da participação de professores da educação básica em um grupo de desenvolvimento profissional para o aspecto emocional. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada com uma professora do grupo, seguindo o modelo P.E.R.M.A. para a análise dos dados. Os dados evidenciaram que trabalhar o aspecto emocional dos profissionais da educação favorece e pode definir o seu envolvimento com aquilo que a literatura educacional propõe para a educação básica.

Sendo a escola da educação básica um espaço importante para formar cidadãos, ela não pode receber materiais prontos que desconsiderem os conhecimentos e interesses dos professores. A literatura mostra que quando as propostas de ensino, atividades didáticas e a dinâmica de interação entre professores de escolas públicas e universidade são definidos pelos próprios sujeitos, as chances de engajamento desses profissionais e de sucesso das ações tendem a aumentar significativamente. As falas obtidas pela professora entrevistada no presente trabalho corroboram com tais afirmativas, uma vez que o GDP oportunizou um espaço autônomo aos seus participantes, trazendo contribuições que vão além da satisfação pessoal. As contribuições estão chegando na escola, na sala de aula e na vida dos estudantes.

Portanto, cabe ressaltar a importância de iniciativas que abordam grupos de desenvolvimento profissional e o socioemocional dos professores. Tendo em vista que, profissionais que se sentem bem consigo mesmos, sentem realização pessoal e profissional contribuem positivamente para o ambiente em que se encontram, levando melhorias significativas para o ambiente escolar.

Referências

ARJOON, Janelle A.; XU, Xiaoying; LEWIS, Jennifer E. Understanding the state of the art for measurement in chemistry education research: Examining the psychometric evidence. **Journal of Chemical Education**, v. 90, n. 5, p. 536-545, 2013.

BALLANTYNE, Julie; ZHUKOV, Katie. A good news story: Early-career music teachers' accounts of their “flourishing” professional identities. **Teaching and teacher education**, v. 68, p. 241-251, 2017.

BREW, Angela; SAUNDERS, Constanze. Making sense of research-based learning in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 87, p. 102935, 2020.

BUTLER, Julie; KERN, Margaret L. The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. **International Journal of Wellbeing**, v. 6, n. 3, 2016.

CRIPPEN, Kent J.; BIESINGER, Kevin D.; EBERT, Ellen K. Using professional development to achieve classroom reform and science proficiency: An urban success story from southern Nevada, USA. **Professional Development in Education**, v. 36, n. 4, p. 637-661, 2010.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. Professional learning in the learning profession. **Washington, DC: National Staff Development Council**, v. 12, 2009.

FERREIRA, Luiz Henrique; KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. **Formação inicial de professores de química: a instituição formadora (re) pensando sua função social**. 2012.

GOODSON, Ivor. The story of life history: Origins of the life history method in sociology. **Identity: An International Journal of Theory and Research**, v. 1, n. 2, p. 129-142, 2001.

GUNNING, Amanda M. et al. How K-12 teachers of science experience a vertically articulated professional learning community. **Journal of Science Teacher Education**, v. 31, n. 6, p. 705-718, 2020.

HASCHER, Tina; WABER, Jennifer. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. **Educational research review**, v. 34, p. 100411, 2021.

HERRINGTON, Deborah G. et al. Target inquiry: Changing chemistry high school teachers' classroom practices and knowledge and beliefs about inquiry instruction. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 12, n. 1, p. 74-84, 2011.

HUANGFU, Qian et al. Social support and continuing motivation in chemistry: the mediating roles of interest in chemistry and chemistry self-efficacy. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 24, n. 2, p. 478-493, 2023.

MINTZES, Joel J. et al. Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. **Journal of science teacher education**, v. 24, n. 7, p. 1201-1218, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Ensino: as abordagens do processo**. 1986. 136 p.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

SÃO PAULO. **Competências socioemocionais: a relevância do trabalho com competências socioemocionais para a educação integral**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2019/10/Shirley-Formação-de-formadores-e-processo-de-implementação.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio et al. From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, p. 663-670, 2013.

SELIGMAN, Martin. PERMA and the building blocks of well-being. **The journal of positive psychology**, v. 13, n. 4, p. 333-335, 2018.

SELIGMAN, Martin EP et al. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. **Oxford review of education**, v. 35, n. 3, p. 293-311, 2009.

SEVERO, Ivan Rodrigues Maranhão; KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. Motivação dos alunos: reflexões sobre o perfil motivacional e a percepção dos professores. **Química Nova na escola**, v. 39, n. 1, p. 75-82, 2017.

SILVA, Maria do Carmo. **Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância**. 2011. Tese de Doutorado.

SZALAY, L.; TÓTH, Z. An inquiry-based approach of traditional 'step-by-step' experiments. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 17, n. 4, p. 923-961, 2016.

RESUMO

O presente trabalho discute quais são as contribuições de um grupo de desenvolvimento profissional para influenciar o desenvolvimento ou o fortalecimento de emoções positivas na perspectiva de um professor da educação básica que participa do grupo desde sua formação. A discussão é realizada a partir do movimento de bem-estar da Psicologia Positiva. O modelo P.E.R.M.A. sugere cinco fatores necessários para medir o bem-estar: emoção positiva, engajamento, significado, relacionamentos positivos e realização. Utilizou-se o método de história de vida por meio de uma entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Através da análise da entrevista foi possível perceber como o grupo contribui significativamente para os cinco fatores de bem-estar sob a perspectiva do professor entrevistado. Além disso, foi possível identificar que o grupo auxiliou no foco com a aprendizagem dos seus estudantes e na mudança de sua postura docente, tornando-o pesquisador de sua prática.

RESUMEN

El presente trabajo discute las contribuciones de un grupo de desarrollo profesional para influir en el desarrollo o fortalecimiento de emociones positivas desde la perspectiva de un profesor de educación básica que ha participado en el grupo desde su formación. La discusión se lleva a cabo dentro del marco del movimiento de bienestar en la Psicología Positiva. El modelo PERMA sugiere cinco factores necesarios para medir el bienestar: emoción positiva, compromiso, significado, relaciones positivas y logro. Se empleó el método de historia de vida a través de una entrevista semiestruturada para la recolección de datos. A través del análisis de la entrevista, fue posible percibir cómo el grupo contribuye significativamente a los cinco factores de bienestar desde la perspectiva del profesor entrevistado. Además, se pudo identificar que el grupo ayudó a enfocarse en el aprendizaje de sus estudiantes y en cambiar su postura docente, convirtiéndolo en investigador de su propia práctica.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente; Psicología Positiva; Socioemocional; Práctica Docente.