

## **MAL-ESTAR DOCENTE: OUVINDO PROFESSORES E PROPONDO CAMINHOS NA CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL, EM TEMPOS DE PANDEMIA**

*TEACHER MALAISE: LISTENING TO TEACHERS AND PROPOSING QAYS IN THE CONSTITUTION OF THEIR PROFESSIONAL IDENTITY, IN TIMES OF A PANDEMIC*

*MALESTAR DOCENTE: ESCUCHANDO A LOS DOCENTES Y PROPONIENDO CAMINOS EM LA CONSTITUCIÓNDE SU IDENTIDAD PROFESIONAL, EM TIEMPOS DE PANDEMIA*

Gabrielly dos Santos Mazini

E-mail: [gabrielly-mazini@hotmail.com](mailto:gabrielly-mazini@hotmail.com)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7724-0817>

Helena de Ornellas Sivieri Pereira

E-mail: [helena.pereira@uftm.edu.br](mailto:helena.pereira@uftm.edu.br)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

E-mail: <http://orcid.org/0000-0003-3694-2705>

### **RESUMO**

O mal-estar docente pode gerar um grave impacto à identidade profissional dos professores. Com o isolamento social imposto pela pandemia, os professores tiveram que deslocar as salas de aula para dentro de suas casas, reinventando seus saberes e fazeres profissionais para uma nova realidade. O principal objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção de professores sobre o mal-estar gerado pelas atividades remotas e as estratégias de enfrentamento usadas, com a finalidade de refletir sobre a identidade profissional e a qualidade de vida. Se constitui como uma pesquisa-ação, realizada através de uma formação continuada de 45 horas com professores do ensino fundamental de Uberaba. Contou com 20 inscritos, mas se concretizou com 3 participantes. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e revelaram três categorias, sendo elas: Percepções de mal-estar; Identidade profissional; Ações de enfrentamento. Com base nesses dados, conclui-se que a pandemia do Covid-19 contribuiu para o desenvolvimento do mal-estar docente e para reflexões sobre suas identidades profissionais. Uma maneira de lidar com essa questão são as estratégias de enfrentamento que contribuem para apaziguar o estresse do cotidiano. Além disso, concluímos que espaços para formações continuadas também são benéficos para proporcionar reflexões e trocas profissionais e pessoais entre os professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mal-estar Docente. Identidade Profissional. Professores.

## ABSTRACT

*Teachers' malaise can have a serious impact on teachers' professional identity. With the social isolation imposed by the pandemic, teachers had to move classrooms into their homes, reinventing their professional knowledge and practices for a new reality. The main objective of this research was to analyze the perception of teachers about the discomfort generated by remote activities and the coping strategies used, in order to reflect on professional identity and quality of life. It constitutes an action-research, carried out through a 45-hour continuing education with elementary school teachers in Uberaba. It had 20 subscribers, but ended up with 3 participants. Data were analyzed using Bardin's Content Analysis (1977) and revealed three categories, namely: Perceptions of malaise; Professional identity; Coping actions. Based on these data, it is concluded that the Covid-19 pandemic contributed to the development of teachers' malaise and to reflections on their professional identities. One way to deal with this issue are the coping strategies that help to ease the stress of everyday life. In addition, we concluded that spaces for continuing education are also beneficial to provide reflections and professional and personal exchanges among teachers.*

**KEYWORDS:** *Teacher Malaise. Professional Identity. Teachers.*

## RESUMEN

*El malestar de los docentes puede tener un impacto serio en la identidad profesional de los docentes. Con el aislamiento social impuesto por la pandemia, los docentes debieron trasladar las aulas a sus hogares, reinventando sus saberes y prácticas profesionales para una nueva realidad. El objetivo principal de esta investigación fue analizar la percepción de los docentes sobre el malestar que generan las actividades a distancia y las estrategias de afrontamiento utilizadas, con el fin de reflexionar sobre la identidad profesional y la calidad de vida. Constituye una investigación-acción, realizada a través de una educación continua de 45 horas con profesores de la escuela primaria de Uberaba. Tenía 20 suscriptores, pero terminó con 3 participantes. Los datos fueron analizados usando el Análisis de Contenido de Bardin (1977) y revelaron tres categorías, a saber: Percepciones de malestar; identidad profesional; Acciones de afrontamiento. A partir de esos datos, se concluye que la pandemia de la Covid-19 contribuyó al desarrollo del malestar de los docentes y a reflexiones sobre sus identidades profesionales. Una forma de lidiar con este problema son las estrategias de afrontamiento que ayudan a aliviar el estrés de la vida cotidiana. Además, concluimos que los espacios de formación continua también son beneficiosos para propiciar reflexiones e intercambios profesionales y personales entre los docentes.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Malestar docente. Identidad profesional. Maestros.*

## INTRODUÇÃO

Segundo estudos de Salim, Simões & Tavares (2008), os primeiros registros sobre o mal-estar docente datam do século XIX, pois, durante o Segundo Império, Dom Pedro II escolhia homens de sua confiança para ocuparem cargos de professores em regime vitalício. Contudo, um de seus homens, Jozé de Araujo Lobo, após apenas 40 dias de atuação, decidiu abdicar de seu cargo alegando que esse era nocivo à sua saúde e prejudicava seus interesses pessoais. O estudo das autoras também identificou que entre os anos de 1882 a 1885, na Província do Espírito Santo, houve 24 licenças médicas remuneradas aos 50 professores

efetivos da época. Vale ressaltar que, nesta época, as licenças remuneradas só eram concebidas caso o motivo do afastamento fosse o próprio exercício profissional.

Tais fatos históricos mostram o quanto o mal-estar docente é predominante nesta profissão desde os seus primórdios. Inclusive, Mosquera, Stobäus e Santos (2007) consideram que os problemas que afetam os docentes estão relacionados à própria origem da profissão, de acordo com seu desenvolvimento e a valorização social que ela obteve ao longo dos anos. Portanto, os autores corroboram com a ideia de que essa problemática não se originou apenas a partir do século XXI.

O termo “mal-estar docente” começou a ser usado na literatura educacional como “resposta às reações dos professores em relação ao seu desajustamento diante das mudanças sociais enfrentadas pela sua profissão” (Rausch; Dubiella, 2013, p. 11). Esse mal-estar proporciona sentimentos, como a desmoralização, o desencantamento e a desmotivação profissional. Dentre os fatores mais recorrentes para o surgimento desse mal-estar as autoras destacam a ordem organizacional e os fatores interpessoais e sociais.

Jesus (2004, p. 122) aponta que o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Assim, ele faz uma distinção do desenvolvimento do processo de mal-estar docente dividida em três etapas: a primeira é dada por exigências que excedem os recursos que o professor possui para utilizar no momento, o que provoca-lhe um estresse; na segunda etapa, o professor busca atingir a essas exigências e, para isso, aumenta seu esforço; por fim, na terceira etapa, ocorre a manifestação dos sentimentos de mal-estar docente. Dentre esses sentimentos, o professor pode passar a se sentir frustrado, apático, com baixa motivação, baixa auto-estima e/ou desejo de abandonar a profissão.

Lopes (2001) ressalta que as expressões “mal-estar docente”, “teacher’s burnout” ou “stress in teaching” são termos comumente usados pela comunidade científica para denominar uma crise na docência que tem origem nas mudanças do exercício profissional dos professores, o que gera um grave impacto tanto em suas vidas pessoais quanto na qualidade da educação que fornecem. Essas crises podem afetar de forma negativa a identidade profissional do docente. Mas, primeiramente, cabe definir o que é identidade e, mais especificamente, identidade profissional.

Segundo Ciampa (1998), identidade é metamorfose, pois é um processo que articula a subjetividade e a objetividade. A identidade constitui o sujeito “localizando-o no mundo, dando-se sempre como relação, tanto sincrônica como diacrônica” (CIAMPA, 1998, p. 92). O

mesmo autor explica que metamorfose, está no sentido de processo histórico e social, como produção de sentido, que é possível graças ao agir comunicativo

Assim, a metamorfose de que se fala aqui — tornar-se humano — só é possível porque — além de produção de meios de subsistência (possível pelo agir instrumental e pelo agir estratégico) — há a produção de sentido (possível pelo agir comunicativo). (Ciampa, 1998, p. 93).

Corroborando com essa ideia, Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p. 123) definem que a identidade “é formada e reformada pelas histórias que contamos e nas quais nos baseamos na nossa comunicação com os outros”. Portanto, limitar a imagem do professor a mera aplicação de teorias e normas incorporadas à prática é uma perspectiva reducionista que desconsidera o sujeito que exerce a profissão (Lima; Santos; Póvoa; Pinho, 2020).

Sachs (2001) defende que a identidade do docente é um processo aberto e mutável que é culturalmente inscrito de acordo com as imagens, valores e sentidos do que é ser professor nesse dado momento histórico. Assim, a identidade “proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre ‘como ser’ professor, ‘como agir’ e ‘como compreender’ o seu trabalho e o seu lugar na sociedade” (Sachs, 2001, p. 15).

Silva (2017) conclui que a identidade profissional é influenciada por algumas variáveis como o status social da profissão, a formação do profissional, o contexto histórico, a remuneração recebida e o mercado de trabalho da época.

Percebe-se, portanto, que a identidade do docente é composta por diversos saberes, construídos a partir de sua própria ação e reflexão, que dão subsídio para sua ação profissional. Esse saber é construído através de sua formação acadêmica, sua jornada de vida, sua prática pedagógica, suas vivências pessoais, dentre outras experiências que traçam a trajetória do docente. Assim, concluímos que a identidade do professor se relaciona diretamente com seus valores, comportamentos e atitudes que exerce e vivencia fora do ambiente escolar. Inclusive, essas vivências pessoais são essenciais durante todo o processo (Lima *et al.*, 2020). Contudo, a prática educacional é constantemente perpassada por uma série de conflitos que obrigam os docentes a (re)construir sua identidade profissional diversas vezes para que possam atender às demandas que surgem com o tempo. Assim, a profissão vem adquirindo novas características que, conseqüentemente, interferem na identidade profissional do professor (Silva, 2017).

Quando o docente adquire uma visão negativa de si e do trabalho que desempenha, ele pode apresentar uma “crise de identidade” que se liga diretamente com o sentimento de mal-estar docente, pois o profissional passa a não enxergar mais resultados positivos no seu trabalho

e acaba por se sentir incompetente ao tentar reverter esse quadro, generalizando que não há mais solução para esse problema (Silva, 2017).

Teodoro (1998) aponta três fatores que podem desencadear a crise identitária do docente ao longo dos anos de atuação. O primeiro fator é a exaustão emocional que ocorre devido ao estresse ocupacional crônico, o qual produz sentimentos de desgastes físicos e emocionais. O segundo fator é a despersonalização, um processo psíquico no qual a pessoa para de se reconhecer, passando a agir de forma automática, deixando de ser um agente ativo em sua própria vida. E, por fim, o último fator é a baixa realização pessoal, a qual provoca desinteresse, baixa criatividade e falta de estímulos para buscar novos conhecimentos.

A crise causada pela Pandemia Mundial do Coronavírus constitui-se como mais um fator que obrigou o docente a (re)construir sua identidade profissional para adaptar-se à nova situação. Com isso, todas essas questões retratadas intensificam-se. Se antes os professores já adoeciam em um contexto “normal” de trabalho, com as mudanças abruptas causadas pela COVID-19, a situação se agrava ainda mais.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2020), a pandemia global do Coronavírus causou a suspensão das aulas em diversas escolas e universidades ao redor do mundo, afetando mais de 90% dos estudantes do planeta. Assim, as formas de atuação docente tiveram que ser repensadas e renovadas para se adequar a esse novo contexto, gerando ainda mais estresse a essa classe de trabalhadores (Pachiega & Milani, 2020).

As mudanças na forma de atuação impactam no sentimento de domínio de seus saberes e fazeres. Segundo Tardif (2002, p. 54) o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Este autor descreve quatro tipos diferentes de saberes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Nesse sentido, esta pesquisa se interessa pelos saberes experienciais que são definidos por Tardif como resultantes do próprio exercício profissional dos professores, produzidos por meio da vivência de situações diversas do cotidiano da escola e das relações aí estabelecidas.

Segundo Silva *et al.* (2020, p. 3), durante a pandemia no Brasil “por não conseguir atingir os objetivos propostos pela instituição, e devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias, gravações de aulas, os docentes acabam adoecendo”. Já no cenário internacional, Araújo *et al.* (2020) apontam que as formas de adoecer do docente nesse contexto

estão sendo vivenciadas através de níveis elevados de ansiedade, humor deprimido, sintomas de estresse e incertezas constantes, o que leva o profissional a sentir-se mentalmente e profissionalmente esgotado.

Assim, através desta pesquisa, buscamos analisar a percepção de professores sobre o mal-estar provocado pelas mudanças obrigatórias de sua prática docente gerada pelas atividades remotas e as estratégias de enfrentamento utilizadas, com a finalidade de reflexão sobre sua identidade profissional e uma melhor qualidade de vida.

## MÉTODOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p. 447) “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. O autor ainda informa que a pesquisa-ação une, ao mesmo tempo, ações da prática e da pesquisa, tendo, portanto, “características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (Tripp, 2005, p. 447).

Segundo Toledo e Jacobi (2013), Paulo Freire, em seus pressupostos teórico-metodológicos, ao mostrar a importância da reflexão crítica das pessoas sobre suas práticas e, mais importante, sobre a problematização da realidade para um melhor enfrentamento, contribuiu para a consolidação da pesquisa-ação no Brasil, principalmente no campo da Educação. Com isso fica claro que na pesquisa-ação as intervenções e a produção de conhecimento se inter-relacionam.

Na pesquisa-ação, em particular, pode-se dizer que para sua verdadeira efetivação a participação não pode limitar-se a uma simples divulgação de informações, ou ainda a uma consulta popular, mas implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões (...) ao mesmo tempo que requer a mobilização social e a construção de conhecimentos sobre o tema, ao se concretizar, oferece um processo de aprendizagem mútua e de fortalecimento comunitário (Toledo; Jacobi, 2013, p. 159).

Em termos de organização da pesquisa-ação Lewin (1946) descreve três fases que se desenvolvem de forma cíclica: 1) planejamento (*planning*), conhecimento e reconhecimento da situação; 2) ação (*action*); e 3) encontro de fatos (*fact-finding*) sobre os resultados da ação. Tais resultados devem ser incorporados na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente, o que torna as ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas.

Toledo e Jacobi (2013, p. 159) explicam que, a partir do entendimento das fases descritas por Lewin, “a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, isso

porque diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas”. Fato que é corroborado por Thiollent (2011) ao afirmar que entre o ponto de partida e o de chegada, há múltiplos caminhos que se apresentam a partir das diferentes situações presentes no trajeto da pesquisa-ação.

Com base nisso, foi desenvolvida uma atividade de formação continuada a um grupo de professores do Ensino Fundamental. No início, a ação formativa contou com 20 inscritos, mas se concretizou apenas com 3 professoras (quadro 1), sendo que uma delas (Orquídea) precisou se ausentar nas etapas finais por questões pessoais. Sobre a pouca adesão dos professores a essa ação formativa, uma das hipóteses é pautada na alta sobrecarga que os docentes vêm enfrentando em sua prática, o que impossibilita que eles tenham tempo para participar de atividades extras. Outra possibilidade é a desmotivação dos docentes quanto às formações continuadas que pouco se relacionam com as dificuldades e necessidades do professor, assim, por não conhecerem a proposta desse curso que visa dar voz às demandas reais enfrentadas pelos professores, os mesmos podem ter desistido de participar por considerarem se tratar de mais uma formação continuada que não sustenta a realidade enfrentada pelos docentes. Por fim, uma terceira hipótese é a dificuldade em falar e refletir sobre si e sua prática. Ferreira (2014) corrobora com essa afirmativa em seu estudo com professores iniciantes da zona rural, pois, em diversos momentos, ao longo de sua pesquisa, esses professores ressaltaram o quanto é difícil falar sobre si. Contudo, fazem-se necessários novos estudos para afirmar, com clareza, o que gerou a baixa aderência de professores nessa formação continuada.

**Quadro 1 - Participantes da ação formativa**

Identificação (nomes fictícios)	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Onde lecionam
Violeta	Feminino	42 anos	Desde 2009	Dá aula em um Centro Municipal de Educação Infantil para crianças de até 3 anos
Tulipa	Feminino	32 anos	Desde 2012	Dá aula para uma turma do Ensino Fundamental 1 em uma escola da Rede Municipal, trabalha nessa mesma escola há 5 anos

Orquídea	Feminino	37 anos	Desde 2015	Com frequência muda de escola, mas atualmente está dando aula para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental
----------	----------	---------	------------	--

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

No início da atividade as docentes escreveram um memorial narrativo relatando as adversidades e o mal-estar sentido frente as mudanças ocorridas em sua prática profissional a partir do trabalho remoto. Em seguida foram desenvolvidos 12 encontros síncronos com duas horas e meia de duração cada um e mais 15 horas de atividades de leituras e redações pessoais, perfazendo um total de 45 horas. Esses encontros foram divididos em 3 módulos (quadro 2), com temas específicos que foram discutidos com base em literaturas, vídeos, músicas, quadros interativos e aulas expositivas, a partir de várias técnicas de reflexão que buscaram promover o autoconhecimento e a autoestima das participantes.

Os encontros síncronos foram realizados através da plataforma *Google Meet*, com auxílio de ferramentas como *Mentimeter*, *Slides*, *Jamboard* e *Youtube*, visando tornar as aulas mais dinâmicas e propiciar a comunicação entre as participantes por meio de estímulos fornecidos por essas ferramentas interativas. Já as atividades assíncronas, como leituras extras e a escrita dos memoriais narrativos, foram disponibilizadas pela plataforma *Classroom* do *Google*.

**Quadro 2** - Módulos e temas discutidos na ação formativa

<b>Módulo 1</b> <b>Autoconhecimento</b> <b>(13 horas/aula)</b>	<b>Módulo 2</b> <b>Vivências escolares</b> <b>(11 horas/aula)</b>	<b>Módulo 3</b> <b>Mudanças e enfrentamento</b> <b>(21 horas/aula)</b>
Desenvolvimento humano	O bom relacionamento	Mudanças: o possível e o complicado
Quem sou eu como professor	Ambiente harmônico e saudável	Desqualificação
Estresse e qualidade de vida	A importância da comunicação	Comprometimento
Lidando com as emoções		O professor e sua prática de ontem e de hoje
Como lido com as mudanças em minha vida		O que mudou com a pandemia
		Estratégias de enfrentamento

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Ao final da ação formativa, as docentes fizeram uma avaliação do processo a partir da escrita de um novo memorial narrativo. Sobre isso, Moreira (2011, p.24) afirma que

A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões,



construímos e reconstruímos a nossa memória. São estas características da narrativa escrita, enquanto forma de conhecimento e expressão autobiográfica simultaneamente veículo e catalisador da reflexão sobre a acção, que a tornam uma estratégia privilegiada na investigação e formação de professores.

A análise dos dados foi realizada através da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Esta técnica teve início em meados do século XX, nos Estados Unidos e, segundo Bardin (1977), quem primeiro se referiu a este termo foi H. Lasswell, que realizou a análise de material de imprensa e de propaganda.

Bardin (1977, p. 42) define Análise de Conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Minayo (1994) afirma que a Análise de Conteúdo é a expressão comumente utilizada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa, pois seu objeto é a palavra, ou seja, a prática dela por determinados emissores. Com isso, é possibilitada a compreensão do que está por trás das palavras, busca outras realidades através das mensagens.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, seguiram-se os métodos de Bardin para organizar o material coletado que foi constituído pelos memoriais narrativos, as atividades assíncronas realizadas e a transcrição dos encontros síncronos. Desse modo, pode-se realizar a definição das unidades de registro, seguido da definição e delimitação do tema, que foram realizadas com base nos objetivos da pesquisa que era, de forma geral, analisar a percepção de professores sobre o mal-estar provocado pelas mudanças obrigatórias de sua prática docente gerada pelas atividades remotas e as estratégias de enfrentamento utilizadas, com a finalidade de reflexão sobre sua identidade profissional e uma melhor qualidade de vida. Assim, os dados revelaram três categorias: 1- Percepções de mal-estar, que pode ser subdividido em três eixos (insegurança com as mudanças do período remoto e com o retorno presencial, dificuldades com a tecnologia e excedente da jornada de trabalho); 2- Identidade profissional; 3- Ações de enfrentamento.

### **Percepções de mal-estar**

Esta primeira categoria destaca falas, orais ou escritas, das professoras sobre sentimentos negativos vivenciados durante o trabalho remoto e também no retorno gradual ao modelo presencial. Dentre as principais causas desse mal-estar, as três citaram a insegurança frente as mudanças trazidas pela pandemia, dificuldades em utilizar as tecnologias para realizar o serviço e excesso de trabalho.

A respeito da *insegurança provocada pelas mudanças*, as professoras relataram que a pandemia alterou grandemente seus métodos de trabalho, o que contribuiu para o desenvolvimento do mal-estar docente. Violeta citou que "Além de lidar com as inseguranças da doença, também tive que lidar com as inseguranças da minha própria profissão, sem saber ao certo como atuar nesse contexto online".

Já Orquídea afirmou que "Antes da pandemia era mais cômodo, porque tinha uma rotina estabelecida, mas depois da pandemia tudo se alterou".

Novello *et al.* (2021) destacam que o trabalho remoto realmente teve um impacto sobre a rotina dos professores, sendo considerado, inclusive, um dos limitadores que atrapalham as aulas online no período pandêmico por ser um desafio para os docentes conciliar o *home office* com as demais tarefas domésticas. Dentre os principais fatores que causaram essa insegurança com o período remoto, elas citaram: dificuldades em usar as tecnologias, falta de uma rotina, horários de trabalho se misturando com horários de descanso, medo dos alunos não estarem aprendendo o conteúdo, incertezas sobre o que e como ministrar essas aulas. Acerca disso, Orquídea destaca que "É um desafio atuar nessa realidade, é um tempo de renovação tanto na prática quanto no ambiente de trabalho, então é um constante aprendizado para conseguirmos desenvolver nosso trabalho agora".

Além disso, com o retorno as aulas presenciais, essas angústias e incertezas não desapareceram. Dentre os motivos para a continuação do mal-estar docente sentido pela volta ao presencial, elas destacaram: medo de se infectar pelo Covid-19, manter as medidas de restrição em sala de aula, professores afastados e equipe reduzida, alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, constante incerteza sobre o dia de amanhã. Violeta destacou que

Antes da pandemia eu me sentia segura, mas agora, depois da pandemia, eu me sinto insegura porque a cada dia que passa algo muda, então é sempre uma insegurança do que vai acontecer, por exemplo, na escola em que eu trabalho cinco professoras estão com Covid e isso altera toda a dinâmica da escola porque as demais professoras precisam dar um suporte para a turma em que a professora foi afastada, além do constante medo de também contrair a doença, pois é muito difícil manter o distância social das crianças e fazê-las entender que é necessário continuar utilizando a máscara facial e permanecer com os devidos cuidados (Violeta).

Já Orquídea ressaltou que com a volta ao presencial ela e as colegas de profissão também adquiriram novas funções para lidar com os alunos, pois

Uma ação muito importante nesse retorno foi ter empatia para lidar com a situação de cada aluno, já que muitas famílias perderam parentes e amigos próximos, então as crianças também estão vivenciando essa fase de luto com os pais, por isso, nesse momento, uma das funções mais importantes que nós da escola tivemos que desempenhar foi ajudar na compreensão de tudo que os alunos passaram nesses últimos dois anos (Orquídea).

Com relação às *dificuldades com a tecnologia*, as professoras ressaltaram que não possuíam preparo nenhum para ministrar as aulas online e tiveram que aprender quase tudo através de vídeos da internet. Elas tiveram um breve curso da prefeitura explicando como deveriam utilizar as plataformas, mas afirmam que o conteúdo foi insuficiente para que pudessem atuar de forma plena. Sobre isso, Ferreira e Barbosa (2020) apontam que diante de todo sucateamento e falta de investimentos na educação, também houve uma ausência do Estado em fornecer a devida instrumentalização e formação docente para a utilização dessas novas ferramentas, além da falta de suporte técnico, infraestrutura operacional e equipamentos tanto para os professores como para os alunos. Zaidan e Galvão (2020) também afirmam que, com a pandemia, os professores enfrentaram uma brusca mudança em suas rotinas com o atravessamento de seus espaços cotidianos pelo trabalho remoto sem que tivessem um respaldo estrutural para desenvolver essa função.

As participantes também enfatizam que, durante a graduação, não tiveram um aprofundamento sobre o uso das tecnologias em sala de aula e concordaram que seria mais fácil vivenciar esse período pandêmico se já tivessem uma experiência maior com as ferramentas digitais. Isso corrobora com a afirmação de Nakamoto e Carvalho (2019) que perceberam que muitos professores não se sentem confortáveis em utilizar as tecnologias durante as aulas, porque não tiveram uma capacitação para utilizar essas ferramentas ao longo de sua formação inicial. Além disso, Soares e Colares (2020) afirmam que o novo contexto educacional exigiu dos docentes uma mudança radical quanto ao uso das tecnologias, sendo que muitos realmente não tinham um domínio prévio desses recursos.

Sobre o *excedente da jornada de trabalho*, as professoras relatam que ficaram sobrecarregadas já que as horas de trabalho acabavam se misturando com as horas de lazer e descanso. Santos e Nakamoto (2022) refletem que, graças ao modelo remoto, o professor perdeu seu lar, pois sua casa passou a ser também a sala de aula, assim, sua própria casa passou

a ser seu local de trabalho, desse modo, realmente não há uma distinção entre horários de trabalho ou horários de descanso, já que ambos ocorrem em um mesmo espaço.

Dentre os motivos para sobrecarga, em um dos encontros síncronos, Violeta afirma que

Faltou suporte para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho, não tivemos ajuda de custo com nenhum material, o celular, por exemplo, ficava sobrecarregado de vídeos que tínhamos que gravar para os alunos, além disso o celular também não parava, porque os pais que trabalhavam só entravam em contato comigo durante a noite que já não era mais meu horário de serviço e eu tinha que atender as demandas deles nesses horários inapropriados, isso era bastante desgastante (Violeta).

A colega Tulipa concorda

Foi muito desgastante mesmo essa questão da falta de horários para atendimento aos pais, celulares sobrecarregados, mas no meu caso eu precisava fazer muita busca ativa pelos alunos, porque houve bastante evasão escolar nesse período na escola em que dou aula, e, por mais que eu fizesse vídeos e abrisse aulas no *Meet*, não tinha participação, muitos alunos reprovaram por não fazerem nenhuma atividade proposta, e esse processo de busca ativa também foi desgastante, porque eu precisava correr atrás desse aluno e dos seus responsáveis para entender o porquê ele não estava assistindo as aulas nem fazendo as atividades, teve uma vez, por exemplo, que eu abri uma aula no *Meet*, mas somente dois alunos apareceram (Tulipa).

Zaidan e Galvão (2020) denominam esse processo como super-exploração da força de trabalho, já que o trabalho passa a fazer parte de todos os momentos corriqueiros dos docentes sem que eles possam computar essas horas a mais de serviço. Sobre isso, Tulipa ressalta que

A gente recebe pelo excedente das aulas, mas, mesmo assim, a gente excede os excedentes e isso não é pago, porque as atividades que temos que cumprir são muitas, então extrapola demais a nossa carga horário padrão e, dependendo da época, fica ainda pior, acabamos não tendo momentos para descansar, principalmente quando chega época de correção de provas, eu tento manter um horário para me cuidar e fazer o que gosto, mas é difícil, tem épocas que são mais corridas porque a gente faz o planejamento, depois temos que preparar essas aulas, e isso vira um ciclo, com várias demandas, o que acaba gastando muito tempo do nosso dia (Tulipa).

Pontes e Rostas (2020) afirmam que o docente já estava há vários anos renunciando suas horas de descanso devido às atividades extra-classe, assim, momentos de ócio estavam ficando cada vez menores para eles, porém, o ensino remoto conseguiu intensificar ainda mais essas horas de trabalho que já eram altas. Dessa forma, o excesso de trabalho faz com que o trabalhador diminua suas horas de descanso e lazer para concluir os afazeres profissionais que se ampliam dia após dia (Pontes; Rostas, 2020).

## Identidade profissional

Esta segunda categoria aborda reflexões das participantes sobre quem são elas como professoras e qual o sentido da profissão em suas vidas. Além disso, analisaram como a pandemia refletiu em suas vivências profissionais e no ambiente escolar.

Todas as mudanças impostas pela pandemia da Covid-19 também propiciaram inúmeras reflexões sobre o que é ser professor. Sachs (2001) defende que a identidade profissional do docente é um processo aberto e mutável, culturalmente inscrito de acordo com as imagens, valores e sentidos do que é ser professor em um dado momento histórico. Assim, ao refletirem sobre seu papel como docentes, as participantes chegaram à conclusão de que é uma profissão que exige entrega, adaptação e empatia. Inclusive, no memorial narrativo final, Tulipa escreveu

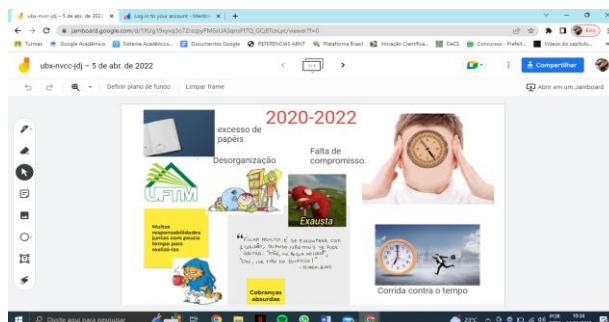
Todas essas mudanças me fizeram refletir sobre o que é ser um professor, adaptação, entrega, reformulação diante a tantas mudanças, estar sempre buscando uma estratégia nova, algo que vai fazer a diferença, pois quando seu aluno não está evoluindo é preciso refletir também sobre sua própria prática (Tulipa).

Além disso, em uma das aulas síncronas, elas refletiram sobre os múltiplos papéis que exercem além da docência. Violeta, por exemplo, ressaltou que

“Eu exerço várias profissões além da docência, eu sou professora, mãe, tia, enfermeira, psicóloga, assistente social, são vários papéis em uma só pessoa, não temos formação para exercer todas essas funções, eu só tenho a formação de pedagoga, mas, muitas vezes, na escola eu preciso exercer esses outros papéis complementares, por exemplo, quando um aluno se machuca ou está doente, precisamos fazer o papel de enfermeira para cuidar dele, ou quando uma criança encontra-se angustiada ou ansiosa precisamos aplicar técnicas de relaxamento como se fossemos psicólogas, e assim por diante... sempre precisamos exercer novas funções que vão além da pedagogia (Violeta).

Ball (2014) entende essa constante reinvenção do professor como um mecanismo chave para a gestão neoliberal, pois a subjetividade é atravessada pelas necessidades do mercado, o que, conseqüentemente, direciona o profissional ao aperfeiçoamento, assim, os docentes são impulsionados – ou quase obrigados – a se adequarem aos novos perfis impostos pelo mercado. Em uma das aulas síncronas, as professoras elaboraram uma lousa interativa através da plataforma *Jamboard* (quadro 3), na qual poderiam adicionar imagens e textos, para expor como têm se sentido nesses últimos anos. É interessante notar o quanto o cansaço aparece diversas vezes, associado à corrida contra o tempo para atender a todas as demandas, além do excesso de papéis como relatado anteriormente.

### Quadro 3 - Lousa interativa construída pelas participantes em uma das aulas síncronas



**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

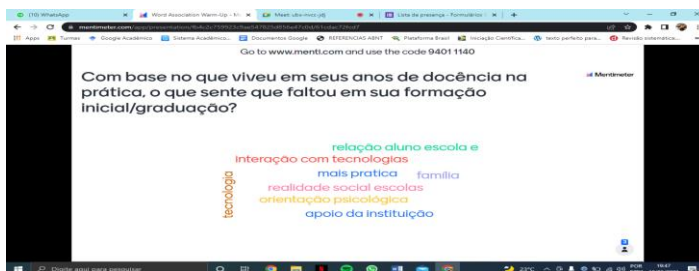
Sobre suas vivências escolares, as participantes refletiram sobre o quanto um bom relacionamento com os pares melhora o ambiente de trabalho e faz com que tenham mais prazer ao lecionar. Tulipa ressalta que

Essas questões interpessoais afetam muito, principalmente nesse ambiente escolar em que lidamos com várias pessoas ao mesmo tempo, então é necessário ter uma cabeça formada sobre isso para poder ter uma boa relação com todos os níveis, administração pública, coordenação, alunos e pais (Tulipa).

Del Prette & Del Prette (1998, p. 205) definem o desenvolvimento interpessoal como “a capacidade de estabelecer e manter relações sociais de forma satisfatória em diferentes contextos e situa-se dentro da área de conhecimento denominada Habilidades Sociais”. E, de acordo com Molina e Del Prette (2006), o desenvolvimento interpessoal e a interação social produtiva e satisfatória pode propiciar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a participante Tulipa conclui afirmando que “Se a equipe for unida podemos chegar a um bom resultado, afinal uma formiguinha não faz quase nada sozinha, mas juntando várias elas podem ter poder e ir mais longe”.

Ainda sobre a identidade profissional, Iza *et. Al.* (2014) afirmam que a constituição do professor já começa desde sua socialização primária, quando o sujeito ainda se encontra como aluno da escola, e segue até a formação inicial nos cursos de licenciatura, se estendendo para as vivências escolares, pessoais e culturais que enfrentar ao longo de sua carreira. Com base nisso, as participantes formularam um *Mentimeter* (quadro 4) com reflexões sobre o que consideram que faltou em suas formações iniciais, mas que, com o tempo e a prática, elas tiveram que desenvolver.

**Quadro 4** - Mentimeter elaborado pelas participantes sobre o que sentem que faltou na formação inicial



Fonte: Acervo das autoras (2022).

### Estratégias de enfrentamento

Nesta categoria, as participantes refletiram sobre o estresse que vivenciam no cotidiano e quais estratégias de enfrentamento utilizam para intensificar a qualidade de vida. Além disso, também revelaram o quanto essa ação formativa se tornou uma importante fonte de bem-estar para enfrentar os estresses da profissão.

Maturana e Do Valle (2014) descrevem as estratégias de enfrentamento como tentativas de resguardar a saúde física e mental do indivíduo para que ele seja capaz de lidar com uma provável fonte estressora. Assim, ao trabalhar esse tema em um dos encontros da ação formativa, as professoras criaram uma nuvem de palavras através do *Mentimeter* (quadro 5) respondendo à pergunta “quais estratégias de enfrentamento você mais utiliza?”. Além disso, nesse mesmo encontro também foram apresentadas outras estratégias para que elas pudessem usar no cotidiano visando melhorar a qualidade de vida, como, por exemplo, atividades físicas, meditação, trabalhos artesanais, atividades ao ar livre, leituras e diálogos com colegas.

**Quadro 5** - Mentimeter elaborado pelas participantes sobre as estratégias de enfrentamento que utilizam no dia a dia



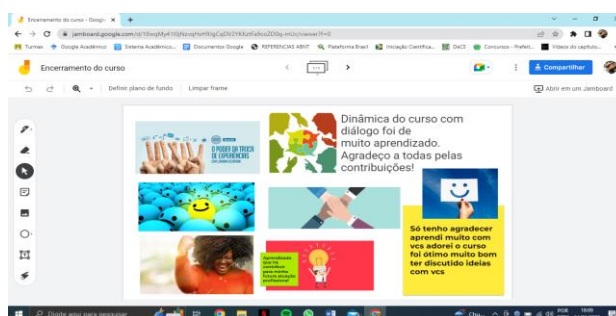
Fonte: Acervo das autoras (2022).

Ao final desse encontro, as participantes ressaltaram a importância de fazerem o uso dessas estratégias de enfrentamento no dia a dia, Tulipa, inclusive, concluiu

Pensando em toda essa entrega a profissão, é preciso ter um cuidado emocional, saber dosar as preocupações e cuidar de si em primeiro lugar, pois, para conseguir fazer a diferença na vida de uma criança, é preciso estar bem com você primeiro (Tulipa).

Um ponto interessante abordado pelas participantes no nosso encontro final foi o quanto à ação formativa se constituiu como uma estratégia de enfrentamento. Elas enfatizaram que ter um espaço de escuta, no qual poderiam falar sobre si e as dificuldades de ser professor, sem serem julgadas, mas sim compreendidas e acolhidas, tornou-se um espaço de relaxamento e bem-estar no meio da rotina caótica. O efeito benéfico da ação formativa às participantes ficou ainda mais claro na dinâmica final quando elas elaboraram uma nova lousa interativa, com frases e imagens na *Jamboard*, para trazer reflexões sobre o que a ação formativa representou para elas. Essa foi uma atividade livre para que elas expressassem o que sentiram ao longo da ação formativa, com abertura para críticas e demais considerações (quadro 6).

#### **Quadro 6 - Lousa interativa feita pelas participantes com as considerações finais sobre a ação formativa**



**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

Além dos agradecimentos, o que mais chama a atenção nessa lousa interativa é a frase “o poder da troca de experiências”, a imagem central com as mãos unidas e a imagem acima com quatro balões de falas que se completam como um quebra cabeça, pois demonstram o quanto a ação formativa teve potencial de troca de experiências e criação de vínculos importantes para constituição do bem-estar docente. Canal e Rozek (2021) destacam que as formações continuadas foram extremamente necessárias para os professores durante o ensino remoto, pois a troca entre os profissionais e o acesso a conteúdos reflexivos ajuda a qualificar e redirecionar o trabalho. Desse modo, as formações continuadas tornam-se espaços essenciais para construções contínuas entre os profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O período pandêmico proporcionou grandes mudanças na vida dos docentes que, antes mesmo desse período, já se encontravam sobrecarregados por diversas demandas da escola. Todavia, a pandemia do Covid-19 impactou ainda mais a rotina desses profissionais, obrigando-os a lidarem com novos desafios, como a inserção aos meios digitais. Consequentemente, esses fatores contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente e para mudanças na identidade profissional desses indivíduos.

A partir dessa pesquisa-ação, pode-se observar e identificar as mudanças que ocorreram na prática docente a partir da inserção das aulas remotas impostas pelo período pandêmico, além das demais incertezas que foram trazidas por esse período e que propiciaram a intensificação do mal-estar docente. Também pode-se investigar como os professores têm reinventado sua prática a partir desse novo contexto histórico. Além de propiciar um espaço de trocas sobre mudanças e estratégias de enfrentamento eficazes para a promoção da qualidade de vida. Desse modo, chega-se ao objetivo principal desta pesquisa que foi analisar a percepção de professores sobre o mal-estar provocado pelas mudanças obrigatórias de sua prática docente gerada pelas atividades remotas e as estratégias de enfrentamento utilizadas, com a finalidade de reflexão sobre sua identidade profissional e uma melhor qualidade de vida.

Os resultados revelaram que o período pandêmico aumentou o mal-estar docente por conta da insegurança frente as mudanças implantadas pelo trabalho remoto, intensificadas pela falta de experiência dos docentes com as ferramentas tecnológicas e pelo excesso de trabalho que extrapola os momentos de lazer. Essas incertezas provocadas pelo período pandêmico proporcionaram diversas reflexões sobre a identidade profissional sendo atravessada por essas novas vivências docentes. Assim, visando o bem-estar docente, ressalta-se o quanto as estratégias de enfrentamento são importantes para o manejo de situações estressantes.

Além disso, pode-se concluir, com base no relato das participantes, que espaços para formações continuadas também são de extrema importância para proporcionar reflexões e espaços de troca entre os profissionais. Canal e Rozek (2021) enfatizam que esses espaços qualificam e redirecionam o trabalho dos professores frente a constante sensação de instabilidade provocada por essas vivências escolares atípicas, isso torna as formações continuadas como espaços essenciais para construções contínuas entre os profissionais. Vale ressaltar que é importante proporcionar um espaço de fala aos professores, com uma escuta acolhedora para lidar com as adversidades enfrentadas na profissão docente.

Ademais, novas pesquisas se fazem necessárias para explicar os possíveis motivos para baixa adesão dos professores a essa ação formativa.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. J. DE O. et al. Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. **Psychiatry Research**, v. 288, p. 112977, jun. 2020.
- BALL, S. J. “Fazendo neoliberalismo: mercados, estados e amigos com dinheiro”. In: BALL, S. J. **Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. UEPG, 2014.
- BARDIN, L. L’Analyse de contenu. **Editora: Presses Universitaires de France**, 1977.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers’ professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004.
- CANAL, S.; ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 7, n. 1, pág. 2674-2683, 2021.
- CIAMPA, A. DA C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, V.III, n°6, 1998.
- FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-24, 2020.
- FERREIRA, L. G. **PROFESSORES DA ZONA RURAL EM INÍCIO DE CARREIRA: NARRATIVAS DE SI E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**. 273 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- JESUS, S. N. de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.
- IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, Malden, v. 2, n. 2, p. 34-36, 1946.
- LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S.; PINHO, M. J. Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.
- LOPES, A. **Mal-estar na docência?** Visões, razões e soluções. Lisboa: Cadernos do Criap/Asa, 2001.
- MATURANA, A. P. P. M.; VALLE, T. G. M. do. Estratégias de enfrentamento e situações estressoras de profissionais no ambiente hospitalar. **Psicol. hosp.** (São Paulo), São Paulo, v. 12, n. 2, p. 02-23, dez. 2014.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, R. C. M.; PRETTE, Z. A. P. del. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 53-63, jun. 2006.

MOREIRA, M.A. (Org.). **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores**. Mangualde: Edições Pedagogo. 2011.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C.; SANTOS, B. S. DOS. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, v. 30, n. 4, 18 jun. 2007.

NAKAMOTO, P. T.; CARVALHO, A. A. Las tecnologías digitales en la formación inicial docente: importancia, desafíos y posibilidades. *In: Red de Estudios sobre Educación*. (Org.). **Formación y profesionalización docente en América Latina: Experiencias y resultados de investigación**. 1ed.Lima: REDEM, v. 1, p. 122-143, 2019.

NOVELLO, T. P.; PEREIRA JUNIOR, E, F. Z.; RIBEIRO, N. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: limitações digitais dos professores em época de pandemia do Covid-19. *In: I Simpósio nacional de estratégias e multidebates da educação – SEMEDUC*, 1. Online. Anais eletrônicos, 2020.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, n. 36, p. 220-234, 22 dez. 2020. PRETTE, Z. A. P. del; PRETTE, A. del. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 3, p. 205-215, 1998.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento. **Revista Thema**, [S.L.], v. 18, p. 278-300, 21 set. 2020.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set/dez. 2013.

SACHS, J. Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity. **Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT**, Faro, Portugal, setembro 21-25, 2001.

SALIM, M. A.; SIMÕES, R. & TAVARES, J. **Trabalho e saúde do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, S. A. A. dos; NAKAMOTO, P.; RUFINO, H. L. P. A necessidade de aprender sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação e os impactos na saúde mental dos professores. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 1, p. 103-117, jan/abr. 2022.

SILVA, A. S. da. Bem-estar na docência: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. **Dissertação (Mestrado) - Curso de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta**, Cruz Alta – Rs, 2017.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 16 de abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEODORO, A. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. **Terceiro o Encontro Ibérico e História da Educação** - Braga: Junho de 1998, p.1-8.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.- mar. 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. COVID 19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.