

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

THALINE JULIA SANTOS PINHEIRO

**A PRODUÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA DO  
ENSINO MÉDIO, NO ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE DURANTE  
A PANDEMIA**

Rio Branco, Acre  
2022

THALINE JULIA SANTOS PINHEIRO

**A PRODUÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA DO  
ENSINO MÉDIO, NO ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE DURANTE  
A PANDEMIA**

Dissertação apresentada no Exame de defesa como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), na Universidade Federal do Acre.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática.

Rio Branco, Acre  
2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- P654p Pinheiro, Thaline Julia Santos, 1989 -  
A produção de saberes por professores(as) de matemática do ensino médio, no enfrentamento do mal-estar docente durante a pandemia / Thaline Julia Santos Pinheiro; orientador: Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo. – 2022.  
92 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), Rio Branco, 2022.  
Inclui referências bibliográficas.
1. Professores(as) de matemática. 2. Saberes docente. 3. Mal-estar docente. I. Melo, Gilberto Francisco Alves de (orientadora). II. Título.

CDD: 510

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

**A PRODUÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA DO  
ENSINO MÉDIO, NO ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE DURANTE  
A PANDEMIA**

Dissertação apresentada no Exame de defesa como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), na Universidade Federal do Acre.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática.

**Aprovada em:**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo  
**CAp/UFAC (Orientador)**

Prof. Dr. Pierre André Garcia Pires  
**CELA/UFAC (Membro Interno)**

Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi  
**UNESP (Membro Externo)**

Profa. Dra. Salete Chalub Bandeira  
**CCET/UFAC (Membro Suplente)**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer e dedicar essa dissertação a Deus, que sempre foi e continua sendo o autor de minha força, garra e determinação, a quem devo toda minha existência e trajetória.

Agradeço a minha Universidade Federal do Acre, pelo ensino público, gratuito e de qualidade ofertado por ela e todo incentivo a pesquisa e a ciência.

Agradeço a minha família, na pessoa de meus filhos: Isac Henrique, Lídia Ester, Luiz Heitor, Lunna (*in memóriam*) e Anna Júlia, pois é deles a força que emana nos dias difíceis e é por eles que batalho todos os dias.

Agradeço ao meu orientador, professor Doutor Gilberto Melo, pela orientação durante todo esse processo, pela paciência, cuidado, zelo e principalmente por insistir em extrair de mim o potencial que diversas vezes julguei não possuir, além de acreditar neste projeto e caminhar comigo lado a lado.

Aos meus colegas de mestrado, que sempre me encorajaram a prosseguir, aos professores(as) que contribuíram grandemente para meu aprendizado, a coordenação que sempre se fez presente e solícita ao que fosse necessário e a todos os convidados para participar das pesquisas e finalização do produto educacional.

Agradeço a todos amigos que sempre torceram por mim e a todas as outras pessoas que fizeram parte do sucesso desse trabalho de forma direta ou indireta.

*"Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a beleza libertadora do intelecto para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer".*

Albert Einstein

PINHEIRO, Thaline Júlia Santos. **A produção de saberes por professores (as) de matemática do Ensino Médio, no enfrentamento do mal-estar docente durante a pandemia.** 2022. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

## RESUMO

Esse trabalho vincula-se à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), da Universidade Federal do Acre. Apresentamos como principal objetivo compreender como os(as) professores(as) de matemática produzem saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente ao longo da pandemia da Covid-19. Para a constituição do *corpus* do trabalho, que se configura como um estudo de caso, foram utilizadas narrativas de 11 (onze) professores(as) em efetivo exercício na Rede Pública do Estado do Acre, coletadas durante outubro e novembro de 2020 em questionários. As experiências docentes reunidas em questionários avaliaram as variáveis relacionadas ao bem-estar desses(as) professores(as), bem como os seus saberes em relação ao exercício da profissão no contexto das atividades remotas. Utilizamos no referencial teórico as contribuições de autores(as) que abordam o mal-estar docente e os saberes docentes. Nossos resultados indicam que a sobrecarga de trabalho e a cobrança demasiada, especialmente, no contexto das atividades remotas, aliadas às condições precárias das escolas, contribuem consideravelmente para o adoecimento do(a) professor(a). Assim, propomos como produto educacional um *podcast*, cujo objetivo foi esclarecer e fomentar a conscientização do corpo docente acerca da problemática.

**Palavras-chave:** Professores(as) de matemática. Saberes docentes. Mal-estar docente. Atividades remotas. *Podcast*.

PINHEIRO, Thaline Júlia Santos. **A produção de saberes por professores (as) de matemática do Ensino Médio, no enfrentamento do mal-estar docente durante a pandemia.** 2022. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

### **ABSTRACT**

This work is linked to the research line Teaching and Learning of Science and Mathematics, in the Postgraduate Professional Master's in Teaching of Science and Mathematics (MPECIM), of the Federal University of Acre. Our main goal is to understand how mathematics teachers produce knowledge in order to develop remote teaching and face teaching discomfort during the Covid-19 pandemic. For the constitution of the corpus of this work, which is a case study, we used narratives from 11 (eleven) teachers working in the public network of the State of Acre, collected during October and November of 2020 through questionnaires. The teachers' experiences gathered in questionnaires evaluated the variables related to their well-being, as well as their knowledge regarding the exercise of their profession in the context of remote activities. In the theoretical framework we used the contributions of authors who deal with teachers' uneasiness and teachers' knowledge. Our results indicate that the work overload and the excessive demands, especially in the context of remote activities, together with the precarious conditions of the schools, contribute considerably to the teacher's illness. Thus, we propose as an educational product a podcast, whose objective was to clarify and promote the awareness of the teaching staff about the problem.

**Keywords:** Mathematics teachers. Teaching knowledge. Teaching malaise. Remote activities. Podcast.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Organização dos saberes docentes.....	16
Quadro 2: Etapas da condução de nossa pesquisa .....	45

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Prosseguimento das ações docentes após o retorno presencial .....	58
Gráfico 2: Sentimento de realização em relação à profissão .....	59
Gráfico 3: Percepção da valorização a partir do feedback dos alunos ao longo das atividades remotas .....	60
Gráfico 4: Medição da felicidade dos participantes (questionário de autoimagem)...	61
Gráfico 5: Possível mudança de vida .....	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

EAD - Educação à Distância.

EME - Ensino Remoto Emergencial.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

MERS - Síndrome Respiratória do Oriente Médio.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

RS – Rio Grande do Sul.

SARS - Síndrome Respiratória Aguda Grave.

TD - Tecnologias Digitais.

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	21
1.1 Trajetória da professora-pesquisado frente ao mal-estar docente e a produção de saberes docentes.....	21
1.2 Problema e questão de pesquisa.....	23
1.3 Objetivo geral .....	24
1.4 Objetivos específicos.....	24
2 OS SABERES NO TRABALHO REMOTO DOS(AS) PROFESSORES(AS) QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE ....	25
2.1 Mapeamento do campo de investigação: mal-estar docente, trabalho de professores que ensinam matemática e políticas públicas .....	27
2.2 Precarização do trabalho docente na pandemia de Covid-19 .....	28
2.3 Referenciais teóricos e discussão conceitual .....	32
2.4 Saberes docentes no contexto do Ensino Remoto de Matemática .....	40
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
4 SABERES PRODUZIDOS/MOBILIZADOS NO ENSINO REMOTO E ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE DECORRENTE DA PANDEMIA DA COVID-19 .....	49
4.1 Saber do Conteúdo específico .....	49
4.2 Saber pedagógico do conteúdo específico.....	50
4.3 Saberes Tecnológicos no contexto do Ensino Remoto Emergencial .....	51
4.4 Saberes que contribuem para o enfrentamento do mal-estar docente.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS .....	69
APÊNDICES .....	73
1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	73
2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	75
ANEXOS.....	78
1 INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE.....	78
2 QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA.....	91

## INTRODUÇÃO

A profissão docente enquadra-se no grupo de alto risco, em relação ao mal-estar na atividade laboral. Há diferentes desdobramentos que envolvem a profissão como lidar com realidades permeadas de dificuldades, oriundas de fontes diversas, seja da instituição na qual trabalha, seja com os (as) alunos(as) ou internamente com suas questões pessoais e emocionais, atuar com diferentes perfis de estudantes, receber baixos vencimentos e poucos incentivos para maior profissionalização e formação continuada, contar com baixos recursos para a diversificação de sua atuação nas escolas, dentre outros. Esses fatores complicam ainda mais a atuação, face a ocorrências como a Covid-19.

Carlotto e Câmara (2007) sustentam que o(a) professor(a) possui atualmente menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer, convívio social e reduzidas oportunidades de trabalho criativo, devida a precarização da atuação docente. Essa precarização envolve outros aspectos como argumentam Zacharias *et al.* (2011), gerando o desgaste da profissão a partir de fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais contribuem para o mal-estar docente.

Devido à pandemia de Covid-19 e às orientações referentes ao isolamento social, os(as) professores(as) foram desafiados(as) e obrigados(as) a mudar de forma repentina a maneira como desenvolvem suas aulas, migrando do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Essa mudança demandou novas habilidades, competências, produção, mobilização e/ou (re)significação de saberes, sobretudo, com relação ao uso das Tecnologias Digitais (TD).

No período anterior à deflagração da pandemia de Covid-19, o trabalho docente já reverberava discussões no que tange à saúde, uma vez que as condições em que desempenham suas funções não favorecem o estímulo do bem-estar. A falta de recursos, a crescente violência no espaço escolar e a desvalorização caracterizada, principalmente, pelos baixos salários e plano de carreira deficitário, faz com que o trabalho docente seja relegado ao patamar de profissão subalterna e em desprestígio em relação a outras profissões.

As políticas educacionais neoliberais implantadas no país, sobretudo no Governo Bolsonaro, acabaram por aumentar ainda mais a precarização da educação. O gasto público no setor vem sendo drasticamente reduzido, apesar de ser crescente

o aumento das matrículas nas escolas e universidades. Para Costa (2011, p. 67):

Mesmo com a redução do gasto público, na maioria dos países latino-americanos, com os direitos sociais de suas populações, o acesso à educação continuou sua expansão, nos anos de 1980, em detrimento da qualidade educacional, em ritmo mais lento que observado na década de 1970 e, sobretudo, incorporando as mulheres jovens.

Percebemos a interferência neoliberal, objetivando atender às demandas do capitalismo, reduzindo os investimentos no setor público e aumentando os incentivos financeiros no setor privado. Esses fatores fazem com que as instituições privadas se expandam drasticamente no Brasil, precarizando o ensino ofertado pelo setor público, sobretudo nos cursos de formação de professores para a atuação na Educação Básica (COSTA, 2011). Em um cenário como esse, a deflagração da pandemia de Covid-19 apresenta desafios difíceis, relacionados à precária estrutura dos ambientes escolares, que carecem de melhoria nos espaços físicos e das condições materiais (como acesso à internet, computadores e outras tecnologias digitais e recursos didáticos).

As condições de trabalho interferem no trabalho docente. A construção de processos integrativos de ensino e aprendizagem encontram-se além do planejamento de aulas e desenvolvimento dos conteúdos. “É inquestionável a necessidade de proporcionar condições que contribuam para que os professores percebam a real dimensão do trabalho docente em termos da manutenção ou da transformação do modelo civilizatório” (FREITAS; FREITAS, 2011, p. 10751). Se antes do período pandêmico as condições materiais para a condução do ensino no país eram precárias, após a publicação da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 que suspendeu as atividades presenciais (BRASIL, 2020), essas condições já não poderiam mais ser ignoradas.

Partindo da premissa de que a escola e o(a) professor(a) desempenham um papel político, ético e estético de formação do(a) cidadão(ã) crítico(a) para a sociedade, desafiamo-nos a pensar no trabalho docente a partir da perspectiva da democratização, contribuindo no enfrentamento das desigualdades nos patamares sociais, políticos, econômicos, culturais e outros. O que se vê, no entanto, é um distanciamento entre o discurso de valorização do trabalho docente. Esse distanciamento gera sintomas de mal-estar docente entre os(as) professores(as). Assim, o que se percebe no campo da educação brasileira é que:

[...] os trabalhadores são compelidos a intensificar individualmente suas forças intelectuais e físicas para abastecer um sistema que os oprime, a partir de uma intensificação de suas forças produtivas que estão na sociedade, o que torna a força do trabalho individual enfraquecida e desarticulada diante das forças sociais. O professorado encontra-se anestesiado diante das demandas políticas, que decidem, por meio de leis e decretos, as condições de trabalho de cada sujeito operante no sistema educacional (SOUZA, 2010, p. 7202).

É difícil para o(a) professor(a) realizar uma autoavaliação de seu trabalho diante do cenário de cobranças que se impõe sobre ele(a). A partir dessa constatação deixamos claro um paradoxo: as exigências de diversos setores da sociedade, que anseiam uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que esta mesma sociedade desvaloriza e desrespeita os(as) professores(as), que são os(as) principais executores das políticas educacionais, julgando que dominam, tanto quanto eles(as), os intrincados caminhos dos saberes docentes. Caminhos estes que são complexos, como sustenta Tardif (2010, p. 104):

[...] hoje em dia ainda não é fácil responder o que vem a ser os saberes dos professores. (...) Primeiro, porque o campo de pesquisa sobre o assunto é muito dividido, abarcando diversas disciplinas e teorias, que não puderam ser integradas em torno de uma visão comum do saber profissional. (...) as numerosas correntes de pesquisa apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros.

Além disso, esses saberes vêm atrelados a outras ações que envolvem o trabalho docente, como o planejamento de aulas, questões socioeducativas relacionadas ao cotidiano escolar, troca de experiências, produção de material curricular, formação profissional, construção da identidade docente e, ainda, as questões normativas e epistemológicas pautadas às práticas do cotidiano, por vezes, balizadas por aspectos políticos e éticos (GRUTZMANN, 2019).

Destarte, o grande desafio passa a ser a reconfiguração dos saberes docentes, a partir de uma perspectiva profissional, visto que eles se originam na prática do trabalho docente, nas interações humanas, habilidades, conhecimentos e atitudes desenvolvidas enquanto se constrói a identidade profissional, e que, segundo Tardif (2010), podem se classificar em: i) sociais – com desenvolvimento a partir da socialização ao longo da atuação; ii) contextualizados – a partir da negação dos sociologismos; iii) mentalismos – interferem de forma negativa nas contribuições

oferecidas pelos atores sociais na construção dos saberes; e iv) individuais – partem da história de vida e trajetória dos profissionais. Esse quesito, inclusive, nos faz considerar que os saberes são, essencialmente, sociais, encontrando-se em constante transformação.

O quadro 1 apresenta os saberes docentes definidos por Tardif (2002):

Quadro 1: Organização dos saberes docentes

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Como é possível inferir, a partir do quadro 1 baseado em Tardif (2002), apesar da atividade docente requerer saberes específicos e sustentar-se no estilo de cada professor(a), os saberes não são construídos/mobilizados/desenvolvidos somente no âmbito do espaço escolar e da organização do trabalho pedagógico, mas em contextos sociais mais amplos, com a influência de condições políticas, sociais, culturais e econômicas que ajudam a moldar a atividade docente (TARDIF, 2002).

Esta interação também representa um fator negativo em se tratando da necessidade de lidar com personalidades diversas no contexto escolar, sobretudo em salas de aula superlotadas, com a diversidade de alunos(as), em níveis diferentes e com necessidades individuais específicas, que variam desde uma criança com deficiência a outra que vive em situação de violência e/ou vulnerabilidade social extrema (TARDIF, 2002).

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma favorável e satisfatória, o(a) professor(a) precisa lidar com questões emocionais de seus/suas



alunos(as), de forma que a abordagem contemple todos(as) para além de suas fraquezas ou desânimo. Nessa perspectiva concordamos com Manfré (2014, p. 14) que sustentar que:

Se atentarmos para os diferentes diagnósticos expostos sobre a educação contemporânea, constataremos que todos eles não fogem, de modo geral, do seguinte quadro de problemas: inadequada formação dos educadores; os currículos e programas inadequados/ultrapassados; a violência escolar e a indisciplina; ausência na sala de aula de tecnologias de última geração; instalações precárias e insuficientes; ausência de comprometimento entre a escola e a comunidade. São todos problemas que, de alguma forma, afligem os sujeitos envolvidos com a educação, confirmando o quadro desalentador em que esta se encontra.

Como é possível depreender do fragmento acima, o cerne da problemática envolvendo o mal-estar docente não se concentra somente na figura do(a) professor(a), como sugerem autores que classificam a questão como um ‘fenômeno do professor’, mas um conjunto de fatores que têm início com a frustração diante da realidade da sala de aula quando confrontada com as expectativas que o magistério pressupõe. Outro elemento perpassa pela romantização da profissão como a mais nobre, visto que todas as outras profissões se alcançam por intermédio do(a) professor(a) (MANFRÉ, 2014).

Ao contrário dessa romantização presente no ideário social comum, o que, de fato, ocorre, é um acúmulo de tarefas que demandam extensa jornada de tempo e baixos salários, gerando, além de insatisfação, males físicos e emocionais que acometem a grande maioria dos(as) professores(as), fortalecendo a necessidade de investigar e clarificar o mal-estar docente se tornasse mais comum nos últimos anos (MANFRÉ, 2014).

Pensando nesse fenômeno, buscamos analisar a produção teórica acerca do tema mal-estar docente, em portais de divulgação científica brasileiros. Identificamos 192 publicações em periódicos revisadas por pares no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de 96 dissertações e teses que apresentam alguma relação com o tema alocadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Destacamos a importância dessas pesquisas para disseminar os conhecimentos acerca da origem do mal-estar docente e suas consequências. Essas pesquisas atuam na expansão do debate e nas proposições de sugestões e fomento de alternativas para sanar o problema, minimizando o surgimento de males entre

os(as) professores(as), sobretudo, aqueles que culminam no afastamento de seus postos de trabalho. Nesse sentido, é preciso repensar o lugar que os(as) professores(as) ocupam no ambiente escolar, percebendo suas influências sobre esta questão, como defende Manfré (2014, p. 139):

Repensar esse lugar pressupõe adentrar nas bases políticas em que está assentada a escola contemporânea, pressupõe destituir-se de um ideal da escola pronta, acabada, para deixar entreaberto o estranho, o inusitado, o incongruente. Além disso, pressupõe também que o professor assuma a sua condição de sujeito do desejo e sustente seu lugar e posição no cenário educativo contemporâneo, levando em consideração que o mal-estar vivenciado por ele é parte integrante de sua subjetividade, podendo (re) significá-lo, por meio da crítica, naquilo que acontece na escola e fora dela.

A justificativa diante da análise feita frequentemente por parte dos(as) próprios(as) professores(as), de que há uma relação de passividade e conformismo face ao cenário vivenciado, provoca um acirramento do mal-estar docente, sobretudo, nos casos em que os docentes localizam-se em países menos desenvolvidos, nos quais a média salarial do(a) professor(a) chega a ser 25% menor do que a observada em países de primeiro mundo (COSTA, 2011).

Ademais, é válido salientar que a problemática do mal-estar docente decorre de fatores que independem de suas formações, saberes e de sua prática pedagógica, pois:

[...~do mesmo modo que o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a insatisfação com relação às políticas públicas para a educação, a questão salarial, as condições de trabalho precárias, classes superlotadas, indisciplina, pais omissos, ausência de uma rede de apoio, falta de autonomia dos professores (MANFRÉ, 2014, p. 11).

Os fatores elencados por Manfré (2014) no fragmento acima, com os quais concordamos, sempre estiveram presentes na realidade do trabalho docente. A literatura publicada sobre a temática é profícua. Logo, nos cabe aqui analisar de que forma esses fatores acometem os(as) professores(as) no tempo presente, durante o confinamento decorrente de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, popular Covid-19, a partir da imposição do trabalho remoto.

O Ensino Remoto Emergencial (EME) trouxe muitos desafios aos professores(as) de matemática, devido à complexidade da disciplina. Muitos professores(as) já enfrentavam dificuldades mesmo durante o processo de ensino e

aprendizagem nas aulas habituais, com a facilidade da presença física, da leitura labial, corporal e recursos didáticos físicos como quadro e pincel. A partir da deflagração da pandemia de Covid-19, processo a partir do qual permeou o uso de instrumentos virtuais e, conseqüentemente, aulas *online*, à docência se vê em um momento desafiador, sobretudo, com a necessidade do domínio das tecnologias digitais no ensino.

Face à problemática delineada, descrevemos a seguinte questão de pesquisa que norteiam essa investigação: como professores(as) de matemática produzem saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente no contexto da Pandemia da Covid-19? Sob esse viés, nosso objetivo geral busca analisar como os professores(as) de matemática produzem saberes para desenvolver o ensino remoto e, enfrentar o mal-estar docente no contexto da Pandemia da Covid-19.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, definida como de natureza qualitativa, organizando-se a partir de um estudo de caso, no qual participaram 11 (onze) professores(as) que desenvolveram suas atividades de ensino remotamente. Eles foram convidados(as) a responderem a um questionário de autoimagem, considerado ideal para avaliar variáveis referentes ao bem/mal-estar docente. Em razão do isolamento social, optamos por adaptar o referido questionário a uma plataforma *online*, cujo acesso foi encaminhado via *e-mail* e *WhatsApp* dos(as) participantes.

Também utilizamo-nos de outros instrumentos de pesquisa como o questionário de autoestima. Nesse instrumento, os(as) participantes ponderaram sobre questões pessoais, satisfação quanto à profissão referida e planos em curto, médio e longo prazo. Além desses, solicitamos aos professores(as) que elaborassem narrativas sobre a produção de saberes docentes, no ensino de matemática, dentro do contexto das aulas remotas.

A presente investigação organiza-se ao longo de quatro capítulos. O primeiro capítulo, aborda a construção da investigação, a partir da qual contextualizamos a trajetória da investigadora que culminou na escolha de temática, bem como a questão norteadora dos estudos propostos. No segundo capítulo, abordamos o mal-estar docente e os saberes desenvolvidos pelos(as) professores(as), relacionados ao ensino remoto. Neste capítulo, desenvolvemos uma revisão bibliográfica,

considerando as principais investigações que tratam do tema. No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos, com o detalhamento dos critérios utilizados para escolha dos(as) participantes da pesquisa, o trabalho de campo e a metodologia de análise dos dados. Finalmente, no quarto capítulo, abordamos nossos resultados de pesquisa, considerando os saberes produzidos para o enfrentamento do mal-estar docente em professores(as) que ensinam matemática.

## **1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**

Nosso primeiro capítulo enfoca a forma como a pesquisa foi desenvolvida. Inicialmente apresentamos a trajetória da pesquisadora e seu envolvimento com a temática e, posteriormente, apresenta-se o problema e questão de pesquisa, objetivo geral e objetivo específico.

### **1.1 Trajetória da professora-pesquisado frente ao mal-estar docente e a produção de saberes docentes**

Para ingressar no mundo virtual, tivemos que conhecer e adaptar-nos às tecnologias digitais. Esse foi e ainda é um desafio diário, uma vez que nos levamos a conhecer plataformas e instrumentos pedagógicos, tentando sempre oferecer um ensino digno e de qualidade. Grandes foram as dificuldades para ensinar matemática longe da sala de aula, enquanto espaço físico de construção plural de conhecimentos e principalmente, do contato humano com o(a) aluno(a).

Paralelo ao ensino, os(as) professores(as) tratavam de suas questões pessoais, muitos(as) contraíram a doença, desenvolveram sequelas ou perderam familiares. Nossa saúde mental foi abalada, tínhamos que procurar mecanismos para enfrentar o mal-estar docente e/ou, ao mesmo tempo, produzir saberes para que nossos(as) alunos(as) não fossem prejudicados(as).

Enquanto docente e também pesquisadora, procurei<sup>1</sup> manter uma rotina de planejamentos de conteúdo, estudos para fundamentar metodologicamente o ensino ofertado, ao longo do trabalho com materiais que os(as) alunos(as) possuem em casa, a fim de facilitar o entendimento. Reforço que a temática é uma disciplina de difícil compreensão para a maior parte dos(as) alunos(as). Em contrapartida, para preservar a saúde mental, optei por tentar ao máximo aproveitar os meus filhos, conversar com amigos(as), estudar, realizar alguns cursos e trabalhar meu emocional para que o profissional pudesse se sobressair no período.

Ao contextualizar o cenário que envolve as questões referentes ao mal-estar docente, os estudos de Jesus (2001; 2002) têm comprovado que os(as) professores(as) que iniciam a carreira, manifestam grau maior de mal-estar, devido

---

<sup>1</sup> O leitor poderá se deparar, ao longo de nosso primeiro capítulo com algumas indicações discursivas em primeira pessoa, fator que se justifica pelo fato de estarmos abordando a trajetória pessoal da pesquisadora, justificando seu envolvimento com a temática e a forma como esta se constrói a o longo da pesquisa em um processo de reflexão constante.

ao choque com a realidade plural da sala de aula e, com a distorção de valores por parte dos(as) alunos(as). Associado a isso, surgem outras questões que contribuem para o mal-estar, como a falta de preparo dos(as) professores(as) e as poucas ações em prol de apoiar a inclusão de alunos(as) com deficiência.

Muitos foram os percalços no caminho percorrido até aqui, que instigaram-me a fazer, primeiramente, uma autoanálise sobre como havia mudado a minha saúde física e mental. Antes de assumir a docência em 2018, eu me encontrava em uma situação de saúde bem mais positiva, em comparação com a atual, o desgaste mental era minimizado pela vida social ativa, regada a muitas conversas entre amigos(as) aos finais de semana.

Após assumir a árdua missão de iniciar minha carreira docente em 2018, em uma escola pública estadual no município de Rio Branco no Acre, tive que adaptar minha rotina para que a minha saúde não sofresse com a rotina extensa e o estresse da profissão, tentando sempre manter ao menos duas vezes ao mês uma vida social, iniciando também uma rotina de treinos para que o corpo físico também fosse exercitado. Porém, esse último, confesso, correspondeu a um objetivo não alcançado, devido ao tempo limitado e ao cansaço.

Ao compartilhar experiências vivenciadas com meus colegas de profissão, em sua maioria os que haviam cursado Licenciatura em Matemática, descobri que as dificuldades enfrentadas por mim infelizmente assolavam toda uma classe. Elas iam desde problemas mais simples, como controlar uma sala numerosa, a situações em que precisava lidar com a precariedade e defasagem das condições de ensino. Certa vez, enquanto conversava com alguns(umas) colegas, verifiquei que as reclamações eram parecidas e recorrentes. Aliás, sempre que nos reunimos no assunto 'sala de aula', sempre foi corriqueiro, especialmente falas como: 'estou mentalmente cansada' ou 'preciso arranjar outro emprego que não me sugue as energias como a sala de aula'.

Quando concluímos a Licenciatura em Matemática em 2017, sonhamos com uma educação transformadora. De fato, somos ovacionados(as) por habilidades e competências específicas da disciplina e ensinados(as) que, para sermos bons/boas professores(as), é necessário o domínio pleno dos saberes do conteúdo específico. Porém, ao chegarmos nas escolas, nos deparamos com outra realidade, que trouxe implicações à nossa saúde física e mental.

Atualmente, contamos com diversos profissionais da educação afastados(as) de sala de aula, boa parte são professores(as) com currículos impecáveis, mas que não conseguem exercer suas atividades normalmente por agravos de saúde mental ou física adquiridos durante o trabalho docente. Diante da situação, ocorreu-me a necessidade de pesquisar sobre o mal-estar docente, buscando desenvolver alternativas que o amenizassem, visando a melhora da saúde dos(as) professores(as) e, com isso, possibilitar maior qualidade de vida nas atividades laborais, produtividade, realização e respeito em suas escolhas profissionais. Ressalto que cuidar da saúde dos(as) nossos(as) professores(as) significa ganhos efetivos para toda a sociedade.

## **1.2 Problema e questão de pesquisa**

O ano de 2020 foi marcado pelo isolamento social, medida utilizada para evitar o contágio do SARS-Cov-2, popularmente conhecido como coronavírus, causador da pandemia da Covid-19. Diante desse cenário, as instituições de ensino tiveram suas atividades presenciais suspensas no Brasil e no mundo, tendo em vista o elevado risco de contágio nesses ambientes. Em nosso país, especialmente, as atividades ligadas aos processos de ensino e aprendizagem passaram a ser desenvolvidas remotamente (SILVEIRA *et al.*, 2020).

O trabalho docente, outrora desenvolvido de forma presencial no ambiente escolar, passou a ser realizado no formato virtual, visando manter 'o contato' com os(as) alunos(as), mesmo quando o distanciamento social se fazia necessário. Percebemos que a maioria dos(as) professores(as) não estavam preparados para desenvolver as atividades mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Contudo, mesmo com o uso das TDIC, esses(as) professores(as), continuaram se utilizando do modelo tradicional de ensino, baseado em aulas expositivas (SILVEIRA *et al.*, 2020).

No atual contexto brasileiro, diferentes reportagens vinculadas a grandes emissoras de televisão têm relatado as dificuldades dos(as) professores(as) para desenvolverem o ensino remoto com a mediação das tecnologias, além do aumento do volume da sobrecarga de trabalho. Os(as) professores(as) não seguiram um modelo padronizado, ou seja, o desenvolvimento do trabalho a partir da definição prévia de ferramentas e seu uso pelas instituições. Ao contrário disso, cada

professor(a) buscou alternativas para desenvolver suas atividades pedagógicas (SILVEIRA *et al.*, 2020).

Com base na revisão da literatura, no campo de investigação que envolve o mal-estar e o trabalho docente, entendemos haver uma lacuna que implica a forma como os docentes experienciaram o Ensino Remoto. Por um lado, o mal-estar docente se desenvolve com maior ênfase, face às condições adversas. Por outro lado, o trabalho do(a) professor(a) vem sendo cada vez mais precarizado, sobretudo no contexto de isolamento social e na sobrecarga de trabalho que envolve o Ensino Remoto. Por esse motivo, nossa questão de pesquisa versa compreender: como os professores(as) de matemática produzem/(res)significam saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente no contexto da Pandemia da Covid-19?

### **1.3 Objetivo geral**

Compreender como os(as) professores(as) de matemática produzem saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente no contexto da Pandemia da Covid-19.

### **1.4 Objetivos específicos**

- Identificar os indicadores de mal-estar docente no trabalho de professores(as) de matemática;
- Refletir sobre os saberes produzidos para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente;
- Construir um produto educacional (*podcast*) que condense os saberes produzidos ao longo das experiências docentes com o Ensino Remoto e o enfrentamento ao mal-estar docente.

O presente capítulo abordou a trajetória docente, explicitando as questões que gravitam sobre a temática mal-estar docente, que, em tempos de pandemia, tem se tornado um fator de risco para muitos(as) professores(as). Nela, também foram abordados os objetivos que conduzem o presente estudo e justificativas sobre o envolvimento da pesquisadora com a temática. No capítulo seguinte, apresentamos o estudo bibliográfico, enfocando os saberes docentes, o mal-estar docente, bem como a sua relação com a pandemia de Covid-19.



## **2 OS SABERES NO TRABALHO REMOTO DOS(AS) PROFESSORES(AS) QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE**

A problemática do mal-estar na civilização foi investigada, inicialmente, por Sigmund Freud, conhecido como o 'pai da psicanálise'. Esse importante psicanalista, em 1930, apontou três fontes causadoras do sofrimento humano: “o poder superior da natureza, a fragilidade do nosso próprio corpo e a deficiência das disposições que regulam os relacionamentos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade (FREUD, 2010[1930], p. 80).

Por sua vez, o mal-estar docente é uma temática investigada desde a década de 1970, refletindo uma preocupação mundial. Os estudos de Jesus (1998; 2001; 2002) apontam que, já nos anos 1980, houve um aumento na produção de pesquisas investigando esse tema, devido à frequência e à intensidade dos diversos indicadores de mal-estar (ZACHARIAS *et al.*, 2011). Em concordância, Sampaio *et al.* (2008), explicam que com a evolução do mundo do trabalho, as implicações em relação às consequências negativas ao indivíduo, paulatinamente, são estudadas e aprofundadas. Ao longo do desenvolvimento do trabalho do(a) professor(a), considerando suas responsabilidades, em grande parte, advindas do trabalho intelectual, o mal-estar docente, torna-se fruto da insatisfação dos profissionais com esse ritmo.

De modo crescente, as demandas que recaem sobre os(as) professores(as) acabam por gerar um sentimento de desconforto e tensão, afetando seu bem-estar, visto que os desafios são variados durante a realização das aulas remotas em matemática. Esses desafios desencadeados pelo distanciamento social ocorrem desde o planejamento das aulas, edição de vídeos, dificuldades com o uso das tecnologias, ou mesmo despertar nos(as) aluno(as) o interesse pelas aulas que demandaram esforços e trabalho para serem planejadas e realizadas.

A evasão dos(as) alunos(as) tem sido outro problema comum a todo o corpo escolar, tornando-se uma atribuição dos(as) professores(as) localizar os(as) alunos(as), entrar em contato e, em situações peculiares, fazer visitas às suas casas com o intuito de motivar e entregar atividades impressas. Além da evasão, há também o aspecto financeiro, uma vez que muitos(as) professores(a) se autofinanciaram, comprometendo o orçamento doméstico para custear equipamentos e financiar materiais. Esse aspecto promove o apagamento das responsabilidades do Poder

Público, que, de fato, deveria se ocupar da compra de materiais, equipamentos e disponibilizar treinamentos aos professores e estudantes.

Zimm *et al.*, 2010, problematizam o fenômeno mal-estar na docência, destacando que é preciso distinguir a dor e o 'mal-estar'. Para os autores, a dor é algo determinado, que pode ser localizado e apresenta sintomas manifestos. A palavra 'mal-estar', por sua vez, se refere a algo que não anda bem, mas tem sua origem e explicação mais obscura. Assumimos nesta pesquisa, o mal-estar na perspectiva proposta por Jesus (2002, p. 10):

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”. Também distingue três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu esforço; e na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente.

É válido salientar que, de acordo com Sampaio *et al.* (2008), há um contínuo acirramento do problema, culminando no desgaste da docência, ante as insatisfações dos(as) professores(as), descontentamento dos(as) alunos(as), improdutividade do conhecimento, e, ainda, desconfiança no aproveitamento social. Sampaio *et al.* (2008) salientam, ainda, que, embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre os(as) professores(as) em relação às suas inquietações, interesses, valores e expectativas.

Dessa forma, frente a uma exigência profissional, que pode constituir um fator de distress, os(as) professores(as) atuam utilizando estratégias de resolução de problemas, na tentativa de lidar com a situação. Se ele(a) for bem-sucedido(a), trata-se de uma situação de estresse, pois otimiza o seu funcionamento adaptativo de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação semelhante, se sentirá mais confiante e terá maior probabilidade de resolver a situação (SAMPAIO *et al.*, 2008).

Se o(a) professor(a) não for bem-sucedido(a) e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, ele(a) pode manifestar sintomas de distress, que traduzem sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra. Assim, o estresse faz parte do dia a dia, mas quando as exigências são elevadas e prolongadas, não possuindo o sujeito as competências adequadas para lidar com a situação, surgem sintomas de distress (ZACHARIAS *et al.*, 2011).

Em sua pesquisa, Jesus (2002) esclarece que o mal-estar docente é um

fenômeno da atualidade, quer pelo aumento brusco da porcentagem de professores(as) com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quer pelo fato de, no passado, os(as) professores(as) não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, estresse ou exaustão, em relação aos outros profissionais. Desse modo, o mal-estar docente pode ser entendido como um fenômeno da sociedade atual, interligado às mudanças sociais das últimas décadas, com implicações no comportamento dos(as) alunos(as) na escola.

A formação de professores(as) têm figurado entre as questões mais urgentes, consideradas como um grande desafio para as políticas educacionais. Assim, acredita-se que esse processo de desvalorização e descaracterização da atividade docente ocorra a partir de uma desvalorização social, com a constante queda do poder aquisitivo e aumento da sobrecarga de trabalho, subtraindo do(a) professor(a) o controle de sua prática docente, o que teve, como consequência, uma defasagem na qualidade de ensino (SAMPAIO *et al.*, 2008). A seguir, discutimos brevemente a produção acadêmica sobre mal-estar docente.

## **2.1 Mapeamento do campo de investigação: mal-estar docente, trabalho de professores que ensinam matemática e políticas públicas**

A questão do mal-estar docente tem sido pesquisada há alguns anos. Durante as décadas de 1980 e 1990, pesquisas na área educacional demonstraram que as problemáticas e os obstáculos da educação tinham como foco principal os(as) alunos(as), já que estes(as) eram, até então, o centro do processo. Entretanto, era necessário levar em consideração os posicionamentos dos(as) professores(as), aprofundando-se nas questões referentes a eles(as). Em razão disso, iniciam-se pesquisas sobre o exercício da docência, a partir de discussões, especialmente na Europa, sobre as diversas dificuldades encontradas pelos professores (KASPER; RINALDI, 2017).

Para Esteve (1995), os fatores de mal-estar repercutem negativamente na prática docente, acarretando insatisfação, baixa motivação, esgotamento, cansaço, ansiedade, estresse, depressão, mau relacionamento com os(as) colegas, pedidos de transferência de escola, enfermidades generalizadas e, conseqüentemente, absentismo e abandono da profissão. Esses dois últimos são as reações mais frequentes, assumidas pelos(as) professores(as) para lidar com os problemas físicos

e psicológicos, em que há uma relação estreita entre o absentismo e a intenção de abandono da profissão.

O mal-estar docente tem sua origem em fatores históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais e psicológicos que afetam a docência, acarretando sintomas físicos, emocionais e cognitivos, negativos para os(as) professores(as). Por isso, mais uma vez salientamos a relevância e importância em buscar formas para a promoção do bem-estar docente, a fim de proporcionar uma (re)significação da profissão e satisfação desse profissional (ZACHARIAS *et al.*, 2011).

Além dos fatores históricos, existem outros que acometem a docência, resultando no mal-estar docente: i) os fatores de segunda ordem, que incidem indiretamente sobre a ação docente, afetando a eficácia do(a) professor(a), ao promover uma diminuição da sua motivação no trabalho, relacionando-se com as condições ambientais e o contexto em que se exerce a docência; e ii) os fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação docente, gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana (ZACHARIAS *et al.*, 2011).

Em pesquisa sobre a temática de mal-estar docente, Kasper e Rinaldi (2017) depreende que dentre os sintomas que constituem o mal-estar dos professores, os que mais aparecem nos trabalhos analisados são os sentimentos de desajustamento e insatisfação, angústia, estresse e sintomas físicos. Além disso, as pesquisas revelam que grande parte das doenças pelas quais os(as) professores(as) se afastam do trabalho são as de ordem psicológica, sendo a depressão a de maior ocorrência.

## **2.2 Precarização do trabalho docente na pandemia de Covid-19**

A pandemia de Covid-19<sup>2</sup>, tornou precária a situação enfrentada no âmbito educacional, apresentando-se como desafiadora, em razão do Ensino Remoto em si, mas também em relação aos conteúdos e conhecimentos desenvolvidos com os(as) alunos(as). Com efeito, nosso sistema educacional não estava preparado para tal

---

<sup>2</sup> A pandemia surge em decorrência do surto da Covid-19, sendo declarada uma emergência de saúde pública de interesse internacional, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O vírus causador dessa doença se espalhou, sobretudo, em 2020 e 2021 por muitos países e territórios. O Novo Coronavírus, classificado de Sars-CoV-2 e causador da Covid-19, apesar da origem desconhecida, é um subtipo do vírus Corona que passou por mutações, desde epidemias prévias, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), na Ásia, e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS). O nome oficial 'Covid-19' foi associado à doença em fevereiro de 2020, sendo 'Co' e 'Vi' advindos de coronavírus, 'D' de doença em inglês (disease) e '19' referente ao ano de 2019, em razão da notificação dos primeiros casos (ANTUNES-NETO, 2020).

situação, fator que exigiu de gestores(as) e coordenadores(as) escolares uma postura ainda mais enérgica. Além disso, a situação requereu de cada um dos(as) educadores(as), em especial, uma discussão contundente e efetiva que tornasse o momento uma experiência de aprendizado, crescimento social e profissional. Em razão das dificuldades enfrentadas, eles(as) foram compulsoriamente forçados(as) a realizar todas as suas atividades fora das 'paredes' da escola, além de permanecerem distantes, fisicamente, dos estudantes (FAUSTINO; SILVA, 2020).

A escola antes vista como uma espécie de lar para todo o corpo escolar, passou a limitar-se a telas de celulares, computadores, *tablets* e outros meios eletrônicos. Sobre o cenário se fez necessário uma reconstrução do ser professor(a), ser aluno(a) e ser gestão escolar. O impacto negativo de todo um período necessitava ser amenizado, com seus potenciais danos maximamente neutralizados. Nesse aspecto, é preciso olhar em volta as oportunidades viáveis oferecidas a partir do novo fenômeno, em que muitos(as) educadores(as) têm produzido debates e conteúdos sobre suas práticas didáticas na era globalizada da internet. Essa realidade tende a influenciar a forma de se pensar e fazer do professor, que pode criar estratégias interativas e atrativas para os alunos (FAUSTINO; SILVA, 2020).

Sob o pano das incertezas e lacunas deixadas pela pandemia de Covid-19, os(as) professores(as) no Brasil permanecem, na sua maioria, em casa. Nesse ambiente, enquanto alguns(as) buscam orientações e sugestões sobre como poderiam realizar suas atividades no Ensino Remoto. Por outro lado, outros(as) ainda se encontram perdidos desde a instalação da pandemia da Covid-19 no país e demais decretos e normas legais de distanciamento e paralisação total das aulas presenciais. O século XXI nos trouxe a era das ciências tecnológicas e da evolução na forma de como se aprende e se ensina. O que se tem presenciado atualmente, uma vez que o ensino à distância, realizado através dos recursos tecnológicos, têm trazido uma transformação real na educação e agora ainda mais em meio à pandemia da Covid-19 (FAUSTINO; SILVA, 2020).

De acordo com Jesus (2001; 2002), o bem-estar docente pode ser traduzido na motivação e realização do(a) professor(a), em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que esse(a) desenvolve para conseguir trabalhar frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Priorizar o bem-estar se fez necessário para que fossem amenizados os impactos negativos decorrentes da situação drástica em que se encontrava a saúde pública mundial. Paralelo a esse fato, percebe-se a mudança abrupta de rotina no contexto escolar para professores(as), gestão, pais e alunos(as). É de enorme relevância que a comunicação entre as partes que envolvem os processos de ensino e aprendizagem estejam em sintonia, permitindo assim que futuros problemas que desencadeariam mal-estar sejam evitados. Por sua vez, faz-se necessária a organização e utilização eficaz das ferramentas utilizadas no processo, até mesmo para os alunos compreenderem os instrumentos e saberem como podem manuseá-los de modo benéfico e produtivo (FAUSTINO; SILVA, 2020).

Os(as) professores(as) e outros(as) profissionais alteraram seu local de trabalho, de presencial à *home office*, precisando desprender certos cuidados, pois o fenômeno corrente tende a mudar o comportamento social. Assim, cabe aos professores(as) se apropriarem das experiências disponíveis nesse tempo para analisar racionalmente alternativas para intervir de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (FAUSTINO; SILVA, 2020). Em diálogo com Faustino e Silva (2020), trazemos a contribuição de Antunes-Neto (2020, p. 28):

O progresso tecnológico, mesmo que visto como irreversível, ainda era ponderado a uma das possibilidades de estímulo ao aprendizado. Hoje é a única possibilidade voltada para a aprendizagem no contexto escolar. O sucesso da aula é o resultado da dimensão do domínio tecnológico do professor. Entre professor e aluno há, e não tem como negar, um sistema operacional, interfaces, aplicativos e plataformas. A experiência interativa da aula, mesmo que simples e objetiva, ocorrerá em um ambiente mediado e, acima de tudo, sustentado pela tecnologia. O que se espera é que as novas dimensões da tecnologia na educação assumam um papel colaborativo e propulsor para a difusão do conhecimento e da democratização do saber. Uma ferramenta! Sempre como uma ferramenta sob a tutela dos professores, nos mais desejados contextos multi, inter, transdisciplinares possíveis. Sempre onde haja um professor.

Como é possível depreender, sobretudo a partir do fragmento acima, o mal-estar docente pode se agravar diante das mudanças relativas ao Ensino Remoto, afetando os(as) professores(as) e suas identidades. Ao invés do mal-estar provocado em meio a tantas exigências e necessidades, deve haver espaços saudáveis para discussões sobre a transformação constante do papel das escolas e profissionais e de suas funções, para que se atenuem os sentimentos de insatisfação e de falta de disposição para buscar aperfeiçoamento, bem como o esgotamento pelo acúmulo de

tensões advindas das novas tecnologias de informação, tudo isso alinhado à pandemia da Covid-19 (ANTUNES- NETO, 2020).

Em meio ao caos instalado na saúde pública, as mudanças de humor dos(as) professores(as) se tornaram constantes, fosse por problemas de saúde, pessoais ou de pessoas próximas, ou mesmo pela vivência da dor do luto. Em nosso país chegamos a quase 700 mil óbitos, impactando de forma negativa em todos os sentidos a qualidade de vida de nossa população. Tornou-se necessário o trabalho individual, na busca por tentativas de estabelecimento de um bem-estar mínimo, com a empatia entre colegas de trabalho, alunos(as) e pais.

Para que os(as) professores(as) compreendam a importância de dar atenção ao estado emocional, precisam aprender a avaliar e a entender as suas próprias emoções e as das pessoas que agregam sua rotina. O docente que nega a afetividade, encarando-a como antiprofissional, apenas aumenta as tensões e conflitos em sala de aula, transformando-a em um espaço hostil e pouco acolhedor (ZACHARIAS *et al.*, 2011).

O(a) professor(a) deve educar-se para a afetividade, visto que tratamos com as diversidades em nosso cotidiano escolar e precisamos ter respeito e abertura para a compreensão do(a) outro(a) e noção do inacabamento da condição humana. “Melhores relações interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social, resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição” (ZACHARIAS *et al.*, 2011, p. 24). Esses fatores envolvem o bem-estar pessoal e profissional.

Para Zacharias *et al.* (2011), há algumas possibilidades práticas nas quais os(as) professores(as) podem se valer para investir em seu bem-estar: i) desenvolvimento da autoconsciência: quanto mais nos entendemos melhor, podemos aceitar e entender o outro; ii) busca de novas possibilidades de ensino ou formação continuada; iii) avaliação das insatisfações, buscando resolver, pelo menos em parte, os problemas; iv) reavaliação da carga de trabalho: quando é excessiva, as pressões são grandes e nos trazem tensões; v) dedicação de tempo para o descanso e para o lazer, além da importância dos passatempos desvinculados da educação de forma criativa; vi) conversar com amigos e família; vii) buscar uma atividade física que seja prazerosa, que ajude a liberar as tensões e evitar a exaustão; e viii) evitar descarregar

as frustrações nos alunos: eles não podem e nem devem ser penalizados pelos problemas ou insatisfações.

### **2.3 Referenciais teóricos e discussão conceitual**

O estresse tem relação como tempo, em uma relação de curto prazo (luta e fuga). Ao explicar o estresse sob o ponto de vista da Psicanálise, Nascimento (2020) aborda que Freud entendia que ao sentir o estresse, deixamos transbordar sentimentos primitivos, pensamentos estranhos e misteriosos, ideias obsessivas, em certo grau de desamparo que nos remete para mitos, cultos, rituais, magias. Essa sensação foi denominada por Sigmund Freud em seus estudos, por 'princípio da onipotência de pensamentos' (NASCIMENTO, 2020).

A pandemia da Covid-19, com duração indefinida, acaba por provocar o devaneio e o mal-estar que contamina mais o ambiente, intoxica e irrita mais. Além disso, ela desperta nossa ansiedade e os pensamentos catastróficos com seus efeitos colaterais: dores de cabeça, paranoias, febres, a hipocondria, o solipsismo, o negacionismo e outros tipos que impedem o sujeito de dar provas de sua eficiência e bom senso (NASCIMENTO, 2020).

Outras questões relevantes carecem de consideração, visto que sempre tiveram grande influência no trabalho do(a) professor(a). A escola é historicamente conhecida como um núcleo em torno do qual se organiza o objetivo de alcançar eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Considera-se que o trabalho dos elementos que a compõem (corpo de professores(as), coordenadores(as), gestores(as) e alunos(as), estão carregados de significados sociais e políticas que influenciam todos os que estão inseridos nesse ambiente, bem como as práticas que nele se desenvolvem (KASPER; RINALDI, 2017).

O planejamento escolar, os referenciais curriculares, as discussões e trocas de experiências que fazem parte do cotidiano escolar precisam de estruturação, de maneira a garantir uma aprendizagem eficaz e significativa para os(as) alunos(as). Neste sentido, o desempenho da gestão é fundamental e deve ser pautado pelo princípio da autonomia como parte da própria essência educacional, visto que ela preconiza o respeito à pluralidade de ideias e à liberdade individual (KASPER; RINALDI, 2017).



O modelo de gestão autônoma também ficou conhecido como Gestão Democrática, uma vez que seu papel consiste fundamentalmente em preservar o livre pensar e contribuir para conscientizar os indivíduos para sua atuação na sociedade. O termo 'democrática', remete à ideia de cidadania, isto é, desenvolver nos(as) alunos(as) a capacidade de tomar decisões conscientes e participar da construção de uma sociedade que priorize causas justas (KASPER; RINALDI, 2017).

Apesar de, em teoria, se contrapor ao modelo tradicional de gestão escolar, cujas deliberações são centralizadas na figura do(a) gestor(a), nem sempre as diretrizes que definem uma gestão democrática se concretizam. A democracia pressupõe a participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo educacional, sobretudo os(as) professores(as), principais responsáveis por praticar os projetos curriculares de cada área do conhecimento. Apesar de sua participação ativa, esses docentes são veladamente impedidos(as) de participar da tomada de decisão acerca da construção desses projetos. "O tipo de gestão assumida pelas escolas públicas constitui um fator que pode consolidar ou limitar o trabalho docente, influenciando até mesmo na saúde psíquica do professor" (KASPER; RINALDI, 2017; p. 31).

Quando o(a) professor(a) não é envolvido nas discussões desde o início, como seu ponto de vista ignorado ou a percepção de que sua participação não representa peso nos debates, a subjugação deste profissional fica evidente, a partir de uma política verticalizada que faz dele(a) mero(a) executor(a) de decisões hierarquicamente superiores, o que pode comprometer o êxito do trabalho. Quanto à estrutura das instituições, frente ao impacto da qualidade do ensino ofertado:

A ausência ou insuficiência do suporte estrutural adequado pode implicar não apenas no desenvolvimento e precarização do trabalho docente, mas também no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente nos resultados de desempenho observados nos exames de avaliação em larga escala (KASPER; RINALDI, 2017, p. 32).

No contexto da pandemia da Covid-19, a problemática relacionada à infraestrutura tende a acentuar-se ainda mais, sobretudo quando se planeja o retorno às aulas presenciais. Diante da necessidade de evitar o contágio entre alunos(as), professores(as) e funcionários(as), as autoridades sanitárias recomendaram que as escolas dispusessem de tendas de desinfecção, para a oferta de água, sabão e álcool em gel para higienização das mãos, termômetro para aferir a temperatura corporal e

verificar se algum dos(as) alunos(as) apresenta febre, um dos sintomas de Covid-19, além de máscaras descartáveis para eventuais necessidades.

Muitas escolas, com espaços sucateados e deficiências estruturais, não puderam garantir até o mais básico desses itens, que é a água potável. Por isso, de um modo geral, o retorno foi ansiado de forma gradativa e planejada, com investimentos em educação para a garantia de condições materiais e salariais dignas, evitando-se o absurdo do autofinanciamento da educação pelos(as) professores(as). Essas questões contribuíram negativamente para o aumento do mal-estar docente, pois geraram insatisfação, sentimento de desamparo e revolta diante da falta de condições para desenvolver suas atividades.

Em seus estudos com o programa Cidade Escola, um projeto de escolas que funcionam em tempo integral na cidade de Presidente Prudente, em São Paulo, Kasper e Rinaldi (2017), concluíram que o tempo também constitui um agravante no que tange ao mal-estar observado entre os docentes:

Outro elemento que pode contribuir com estes sintomas é o fato de os professores não possuírem um tempo adequado para descanso, uma vez que o intervalo entre o regular e o início das atividades do Programa é de apenas 35 minutos (...), um tempo reduzido, tendo em vista que as docentes ficam na escola em tempo integral. Há ainda docentes que vendem esse tempo de descanso para cuidar das crianças, o que é um indício de precarização do trabalho (KASPER; RINALDI, 2017, p. 36).

Entre tantas dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), fica difícil preservar a tranquilidade e a clareza mental, uma vez que as cobranças são constantes, bem como o excesso de trabalho, os problemas financeiros, o domínio para lidar com a indisciplina de alunos(as) e desrespeito por parte de alguns pais, o acúmulo de atividades, a falta de tempo para o lazer e para a vida social, dentre outros elementos. Quando não está na escola, envolvido na rotina de práticas pedagógicas, o(a) professor(a) planeja em casa, corrige provas, preencher cadernetas, faz cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada e pensa em estratégias para aprimorar a qualidade do ensino.

No entanto, isso demanda esforço mental e físico, é cansativo, gera desconforto, insatisfação e mal-estar, o que pode comprometer os objetivos almejados. Segundo Strehl (2010, p. 35): “para educar bem, é necessário estar bem emocionalmente. Não se pode esquecer que o bem-estar emocional deve, também, estar relacionado com a responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja

sua maturidade”. O trabalho do(a) professor(a), está além de suas capacidades humanas. Em alguns casos, esse trabalho envolve tratar do(a) aluno(a) dentro da sua individualidade demandando habilidades que fogem às suas atribuições ou à sua formação, mesmo com estas demandas atípicas o(a) professor(a) se desdobra para atender o(a) aluno necessitado(a), por vezes abdicando de um tempo que deveria ser aplicado em favor de seu bem-estar.

Essa problemática tem sido alvo de debates cada vez mais aprofundados. O mal-estar docente parece acentuar-se em um contexto em que o(a) professor(a) precisaram lidar com demandas desgastantes, que superaram os limites de suas atribuições profissionais, como *bullying*, violência escolar, assédio moral e sexual, e escassez de recursos para o desempenho de suas funções:

[...] para melhorar a situação dos professores, no que diz respeito ao bem-estar, o Congresso Mundial de Educação Internacional de 1998 recomenda que as autoridades educacionais, governos e outras organizações, garantam que os docentes obtenham o reconhecimento moral e material condizente com as suas qualificações e responsabilidades (STREHL, 2010, p. 39).

Em diálogo com Strehl (2010) destacamos que o bem-estar do(a) professor(a) deve ser uma preocupação de toda a sociedade, visto que está sob sua responsabilidade o cuidado com a formação dos(as) profissionais do futuro. Prevenir o mal-estar docente é fundamental para minimizar problemas que refletem negativamente nas ações em sala de aula, comprometendo a qualidade do ensino. A eficiência se revela, não apenas a partir da preparação do profissional, mas também pelo equilíbrio emocional e satisfação mínima com as condições de trabalho.

Para investigar o impacto de problemas que ocasionam o mal-estar docente, Strehl (2010) desenvolveu uma pesquisa com professores(as) em quatro escolas de Passo Fundo (RS), com o histórico de afastamento do trabalho para cuidar da saúde, considerando como parâmetro: “as doenças traumatológicas, ginecológicas, respiratórias, dermatológicas, cardiovasculares, infecciosas, digestivas, oftalmológicas, hematológicas, odontológicas, endocrinológicas e neuropsiquiátricas” (STREHL, 2010, p. 43), como os males que mais afetam os professores. Entre os entrevistados, docentes com idades entre 40 e 48 anos, o mal-estar docente mostrou-se recorrente nas entrevistas:

[...] o sentimento de desvalorização e insatisfação que o professor vive. Entre as causas destes sentimentos, encontra-se o salário, a falta de reconhecimento de seus direitos e a valorização da sociedade no que se refere à profissão do docente; outro aspecto significativo foi a falta de identidade do professor com sua profissão (STREHL, 2010, p. 51).

Além desses fatores, o(a) professor(a) se encontra, por inúmeras vezes, com uma sobrecarga de trabalho incessante. O tempo que seria destinado ao lazer, satisfação pessoal ou com a família se limita à serviços escolares, planejamentos de aula, de rotina, pedagógicos, correção de atividades, provas, cadernos, pesquisas, projetos escolares ou até mesmo auxílio a algum(a) aluno(a). Alguns dos sintomas provocados pelo mal-estar docente, como é possível observar, advêm da romantização da docência, na sociedade, ao cobrar que o(a) professor(a) comprometa-se com aquilo que se conhece como o 'dom' de ensinar, sem levar consideração que todo profissional deve ser remunerado(a) de forma compatível com as funções que desempenha (STREHL, 2010).

Soma-se a isso a prática comum de associar ao pagamento de bônus pecuniários à elevação de índices alcançados por meio de avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como se disso dependesse a definição sobre o que é ser um(a) bom(a) professor(a). Quando tais resultados não são considerados satisfatórios, os(as) professores(as): “muitas vezes são vistos como incompetentes, diante da sociedade, não sendo levadas em consideração as dificuldades para realizar o seu trabalho e todo o seu esforço” (STREHL, 2010, p. 55).

Existe uma grande dissociação da ideia de ser professor(a) por grande parte da população. A desvalorização desse profissional é notória e cresce cotidianamente, desfavorecendo sua autoestima e tornando a profissão cada vez mais indesejada pelos(as) licenciados(as) na área, até mesmo professores(as) já atuantes. Entre os entrevistados, Strehl (2010) aponta como recorrente a necessidade de lecionar em mais de uma escola na tentativa de elevar a remuneração. Esse fator desgasta a vida do(a) professor(a), pois, muitas vezes, as escolas localizam-se em bairros distantes. O tempo gasto no deslocamento impede que esses(as) professores(as) tenham tranquilidade para alimentar-se adequadamente ou descansar por um período mínimo necessário para se manter com energia suficiente para desenvolver uma boa aula ou ainda para lidar com os conflitos que a prática pedagógica impõe.

Destacamos que o(a) professor(a), sozinho(a), não consegue mudar sua realidade, uma vez que, mesmo tendo disposição para fazer um bom trabalho, essa é minada pelos desafios intransponíveis que se apresentam em sua trajetória, como argumenta Strehl (2010, p. 95):

A prevenção do mal-estar docente necessita de um olhar de toda a sociedade em torno da escola; depende de políticas públicas, dos sindicatos dos professores, do setor administrativo da escola, para oferecer, ao professor, o apoio de outros profissionais, que o ajudem em seu objetivo, que é a aprendizagem do aluno.

É fato que os(as) professores(as) estejam se sentindo cada vez menos valorizados enquanto profissionais da educação. O cenário compactua negativamente para a formação de novos(as) profissionais na área e se estende em perspectivas desfavoráveis para o futuro do ensino. A partir da premissa de que a educação é responsabilidade de todos, é preciso que o(a) professor(a) seja mais valorizado(a) e compreendido(a). Tal valorização perpassa pela oferta de melhores salários, melhores condições de trabalho, desconstrução da ideia de que ele(a) é o(a) responsável pelo fracasso da educação, que deve exercer sua profissão por amor e lida com toda sorte de excessos e cobranças impostos não somente por seus superiores imediatos na escola, mas também pelos pais dos(as) alunos(as) e sociedade de modo geral. Tudo isso causa adoecimento, impactando a saúde e a qualidade de vida, na busca por atender às demandas que não são levadas em consideração em seu cotidiano com o trabalho escolar:

[...] a compreensão das fontes e dinâmicas que auxiliam no bem-estar docente é relevante, pois através das mesmas os professores podem familiarizar-se com caminhos e estratégias para superar os conflitos e dificuldades no trabalho, almejando possibilidades de reestruturação de suas práticas e modos de ser e estar na profissão (KASPER; RINALDI, 2017, p. 100).

Apesar de reconhecer a urgência do debate e de a questão estar em voga pelo menos desde a década de 1970, Kasper e Rinaldi (2017, p. 3), reforçam que ainda há poucas publicações dedicadas à exploração da temática do mal-estar docente na educação básica. Assim, essas autoras escolheram alguns trabalhos para a realização de revisão sistemática: “foram selecionados ao final 51 estudos no período compreendido entre 2000 a 2016, sendo 8 teses e 43 dissertações”, com vistas a

entender o que esses textos “apontam sobre a superação do mal-estar docente nos professores que atuam na educação básica” (*Ibidem*).

Kasper e Rinaldi (2017) identificaram variados elementos, apontados como responsáveis pelo desenvolvimento do mal-estar docente, classificados em baixa e alta frequência:

[...] os fatores de alta frequência que auxiliam na minimização do mal-estar destacam-se a relação profissional harmoniosa e cooperativa, a relação afetiva com os alunos e a formação continuada. (...) No que tange aos elementos que contribuem para a diminuição do mal-estar docente e que apareceram com frequência baixa, podemos destacar a motivação, a importância social do trabalho e o gerenciamento do trabalho e da vida pessoal (KASPER; RINALDI, 2017, p. 102).

Para efeito de análise dos estudos e melhor compreensão dos dados, esses fatores foram classificados a partir das dimensões ‘objetiva’ e ‘subjetiva’ (KASPER, RINALDI, 2017). A primeira relaciona-se ao trabalho, suas características e a forma como ele se desenvolvem, por meio de aspectos como a troca interacional entre professores e seus pares (bem como entre professores e alunos), além de tratamento igualitário, participação na tomada de decisões, garantia de salário fixo e bonificações, acesso a direitos e carga horária que não permita a sobrecarga de trabalho.

Ao que diz respeito à dimensão subjetiva, por sua vez, essa dimensão volta-se para aspectos do sujeito, como autoestima, auto aceitação, propósitos definidos e relação harmoniosa com todos no ambiente laboral. Entretanto, “[...] no que tange aos fatores de alta frequência, temos outros dois fatores de dimensão subjetiva, o amor pela profissão e a valorização profissional, sendo estes igualmente citados” (KASPER; RINALDI, 2017, p. 105).

Importa salientar que os(as) professores(as) que se sentem valorizados(as) tendem a exercer seu trabalho de forma afetando-se menos pelo mal-estar. É sabido, contudo, que a valorização destes(as) profissionais é mínima e, muitas vezes, incorre em um olhar romântico por parte da sociedade à medida em que o(a) professor(a) é visto como alguém que nasceu com o ‘dom’ de lecionar. A partir desse ponto de vista, a docência é vista pelo senso comum como responsabilidade única dos(as) professores (as), devendo se desempenhar com êxito, à despeito de todas as problemáticas que permeiam a educação (KASPER; RINALDI, 2017).

Sobre isso, concordamos com a posição de Kasper e Rinaldi (2017), quando afirmam que:

[...] responsabilidade do mal-estar e do bem-estar é transferida para o professor, uma vez que a forma do mesmo “encarar” à docência resultará em um sentimento bom ou ruim sobre o ambiente de trabalho e isso influenciará positivamente ou negativamente o docente. Entretanto, manter controle psicológico não é algo simples, as condições precárias de trabalho, a violência, a desvalorização profissional e outros aspectos que foram citados anteriormente afetam o professor e é difícil o mesmo não se abalar por esses fatores (KASPER; RINALDI, 2017, p. 105).

É cômodo culpar o elemento mais visto como o(a) mais desvalorizado(a) pelos problemas criados e mantidos por um sistema de ensino que resiste a duras penas. Essa postura isenta os verdadeiros responsáveis na imputação da precarização do trabalho no campo educacional, assim como, a responsabilização do Poder Público pela falta de recursos e corte de verbas que poderiam melhorar a realidade das condições de trabalho desses profissionais, minimizando o mal-estar docente. Nessa perspectiva, Kasper e Rinaldi (2017, p. 106) sustentam que:

[...] a motivação é relevante para a qualidade do desempenho docente e que a mesma auxilia na atuação em momentos desafiadores e na construção de estratégias. Entretanto, ela não é um fator determinante para a diminuição do mal-estar, uma vez que os fatores externos impactam diretamente o professor.

Infere-se, portanto, que o mal-estar docente é parte da realidade cotidiana dos(as) professores(as). Embora corresponda a uma preocupação legítima, esse tema não aparece em estudos mais aprofundados, voltados para a prevenção ou a diminuição de seus efeitos, causados pelo cenário precário e desacreditado, decorrente da falta de investimentos e que permite a perpetuação dessa situação sem que nada seja efetivamente realizado para mudar esse quadro.

Entretanto, é necessário o fomento de políticas públicas voltadas para a atenção ao professor(a), sobretudo no que se refere às condições de trabalho. Permitir e naturalizar que esses professores(as) custeiem os insumos necessários ao desempenho de suas funções é, no mínimo, desrespeitoso. Se não há, por ora, uma luz no fim do túnel que aponte para a resolução dos problemas abordados nesta dissertação, que ao menos a sociedade seja convidada à reflexão. Reforçamos que, além de corresponder a um interesse coletivo, o trabalho do(a) professor(a) impacta a forma como desejamos que nosso mundo se desenvolva.

## 2.4 Saberes docentes no contexto do Ensino Remoto de Matemática

A formação com professores(as) de matemática abarca a ideia constituída e defendida. A formação que designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza inacabada. Esse processo, porém, não se efetua de modo a entender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento (ROSA, 2016). Assim, é possível refletir sobre os saberes docentes, mobilizados e/ou produzidos para este contexto, com destaque para o saber da experiência sob diferentes percepções para cada professor(a). Nesse sentido, concordamos com Fiorentini *et al.* (1999, p. 33):

Dizer que aprendemos com a experiência parece uma coisa óbvia. Sempre que perguntamos aos professores de onde vêm seus saberes profissionais, eles se reportam às experiências que tiveram enquanto alunos e professores. Se isto for verdade, por que, então, muitos professores não conseguem, ao longo dos anos, aprimorar significativamente suas práticas profissionais? Ou, então, por que professores com muitos anos de experiência na docência não conseguem produzir um trabalho pedagógico mais qualificado que outros com muito menos experiência? Nem toda experiência engendra, automaticamente, saberes. Nem todos os participantes de uma experiência engendram as mesmas aprendizagens. Para alguns, esta pode representar uma experiência como outra qualquer.

É válido mensurar que ninguém duvida do caráter formativo e informativo da experiência. Exemplo disso são os(as) professores(as) que, ao se reunirem para discutir e trocar experiências sobre o ensino, tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de suas práticas e os tomam como referencial, tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional, quanto para aceitar ou produzir inovações curriculares (FIORENTINI *et al.*, 1999).

É crescente no âmbito educativo o reconhecimento da necessidade de superação da fragmentação e do caráter reducionista do processo de hiperespecialização da ciência que influenciou significativamente a organização do saber escolar pelo viés da disciplinaridade comprometendo, assim, a visão complexa e inter-relacionada do conhecimento. O(a) professor(a) se vê desafiado a promover a interdisciplinaridade, uma vez que ela se coloca como campo de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes em um sentido colaborativo e dialógico entre as disciplinas (RIBEIRO, *et al.*, 2017).



Para que o processo de interdisciplinaridade não se torne inóspito, tornando-se produtivo, é necessário que o professor(a) compreenda que não é de sua obrigatoriedade dominar todas as áreas de conhecimento. Nesses casos, a comunicação com os(as) colegas de outras disciplinas para que se chegue a um denominador comum é uma boa estratégia para evitar possíveis sobrecargas desencadeando mal-estar. Assim, propostas pedagógicas que favoreçam a ligação dos saberes, contemplando o caráter complexo com que o conhecimento se constitui na práxis, mostrando-se de grande importância para fortalecer o trabalho docente e reafirmar a interdisciplinaridade enquanto prática significativa para o ensino de ciências (RIBEIRO *et al.*, 2017).

O trabalho remoto pode ser definido como as atividades que se realizam a distância e por meio do uso das novas tecnologias digitais das TDIC's. Esse trabalho pode ser exercido no interior de um escritório desde que contemple a mediação a partir dos meios eletrônicos e distante do gestor (NOGUEIRA; PATINI, 2019). Esse formato inclui situações diversas, tais como: realização por funcionários fisicamente distantes, não necessariamente trabalhando em centros satélites ou em domicílio, mas também funcionários que trabalham nas dependências da empresa, de maneira tradicional. O trabalho remoto é definido como aquele que se realiza a distância e para o qual se faz necessário o uso das novas tecnologias de comunicação, podendo se desenvolver no interior de um escritório, desde que seja contemplada haja a mediação a partir de ferramentas eletrônicas (LAZARTE, 2017).

No âmbito profissional, já que o local de trabalho é confinado, não se tem contato presencial com outros colegas profissionais, inviabilizando o aprendizado existente na troca de experiências e na possível atualização de conhecimento profissional que se adquire trabalhando. Ao longo das aulas remotas, as trocas de experiências são ainda mais escassas, tornando-se quase que na totalidade das vezes virtuais. O calor humano torna-se nulo (RODRIGUES, 2019).

A pandemia da Covid-19, através do seu vetor, Sars-cov-2, instaurou uma grave crise de incertezas, especialmente no âmbito da educação, setor que já se encontrava acostumado a mudanças lentas e graduais. Inúmeros debates nas mídias e redes sociais foram iniciados, considerando as grandes divergências e discussões sobre os tratamentos em processo de apuração científica. No fragmento a seguir, Nascimento (2020) destaca esse fenômeno:

A pandemia instaurou o confinamento, promovendo a re-instauração da nossa consciência e o temor de lidar com ela, porque seguindo seus trâmites independentes, nos desencaixou do mundo conhecido, rompendo com os nossos acordos com o cotidiano. Fomos jogados à posição de náufrago, que não estando morto, procura uma saída da situação emergencial que se instaura. Grandes traumas alteram estados físicos e psíquicos, modificam o nosso aprendizado, às vezes deixam lesões e feridas narcísicas que não cicatrizam nunca. Há, em muitos casos, um sofrimento moral que sempre volta a incomodar quando os gatilhos da memória se associam ao drama vivido. Esta pandemia desarticulou o nosso mundo, tirando do lugar limites conhecidos, a ordem entre as pessoas, fatos, coisas, conexões e vínculos, metendo à força, fixamente dentro do nosso cotidiano, a quarentena que fez com que nos apossássemos de um sentimento de improdutividade, de culpa por uma ineficiência momentânea. Os impactos sobre a economia, trabalho, lazer, educação, e outras forças durante um intervalo de tempo muito pequeno, tornaram-se difíceis de mensurar (NASCIMENTO, 2020, p. 128).

Diante desse contexto, a educação, assim como muitos outros setores do país, precisou desenvolver estratégias de enfrentamento, o que fez surgir, a 'Educação de Emergência'. A pandemia de Covid-19 desvelou modelos educacionais que buscaram atender às demandas que respondiam às necessidades imediatas, relativas ao distanciamento social. Cabe esclarecer que o Ensino Remoto ou a Educação de Emergência não devem ser confundidas como a Educação à Distância (EAD) ou Educação *Online*. Apesar de serem comumente tratados como sinônimos, esses termos apresentam distinções. No contexto da Covid-19 a Educação de Emergência ou Ensino Emergencial foram os meios para que se pudesse garantir o mínimo de perdas ou danos, requerendo um atendimento educacional imediato (NASCIMENTO, 2020).

Com o passar do tempo, os pesquisadores e demais atores do processo educacional foram assumindo como o Ensino Emergencial é um modelo perverso, uma vez que reforça a dependência das condições pessoais do(a) professor(a). Parte-se do princípio de que a partir da mesma remuneração mantém-se uma normalidade, mesmo com o aumento das demandas e responsabilidades sobre esse profissional. Porém, no modelo emergencial, as demandas pessoais e sociais são diferentes. Isso não foi pensado, porque há uma diversidade de compromissos, dívidas, problemas, mas há situações que são somatizantes de estruturas familiares dependentes (NASCIMENTO, 2020).

Dessa forma, e ao que diz respeito à pauta específica da educação, a manifestação mais sensível dos impactos do coronavírus no Brasil se observa na pressão encontrada em todos os entes federativos e, em todas as etapas da educação

básica e superior, pela implantação massiva e desorganizada. Entretanto, os problemas educacionais em nosso país encontram coro em etapas posteriores à Covid-19 (FRANÇA-FILHO *et al.*, 2020).

Lembramos da importância do papel central dos(as) professores(as) como protagonistas e materializadores dos projetos curriculares, e, no momento em que se impõe esse formato de ensino. É pertinente evidenciar que, sem a participação efetiva dos profissionais, o risco de o projeto fracassar é muito grande, pois somente com as contribuições dos docentes e de outros profissionais que estão lidando diretamente com o ensino remoto, pode-se vislumbrar a chance de sua efetiva concretização (SILVA, 2020).

Em síntese, no segundo capítulo, realizamos a discussão teórica dos temas que gravitam na presente investigação. São eles: o mal-estar docente, com ênfase no momento presente referente à pandemia de Covid-19 e as mudanças no ensino, pois os(as) professores(as) precisaram adaptar suas metodologias de ensino de forma repentina. Salientamos que esses(as) professores(as) estavam acostumados à forma tradicional de ensino, a qual vislumbra o contato físico em sala de aula, mesmo que o(a) profissional se utilizasse de metodologias diferenciadas para abordar o conteúdo. No entanto, a situação a pandemia da Covid-19 exigiu dos(as) professores(as) o distanciamento do ambiente físico e tradicional em que o ensino e a aprendizagem se realizavam, requerendo o uso de tecnologias no exercício do seu trabalho, situação que pode desencadear o mal-estar docente. No capítulo seguinte, discutimos a metodologia utilizada para a realização de nossa pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir da definição de nosso objeto de pesquisa, já explicitado nos capítulos anteriores desta dissertação, passamos a abordar a metodologia adequada para a concretização de nosso objeto. Para Freitas e Jabbour (2011, p. 03): “quando a finalidade da investigação é descritiva ou causal, a abordagem [deve ser] quantitativa; quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada deve ser a qualitativa”. Não são raros os casos em que os pesquisadores adotam os dois métodos, desenvolvendo o que se denomina triangulação metodológica.

Partindo desse pressuposto, para o desenvolvimento da pesquisa adotamos a metodologia qualitativa, com foco no Estudo de Caso. A partir da definição dessa metodologia, enfatizamos nossa questão de pesquisa: como professores(as) de matemática produzem/(res)significam saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente no contexto da Pandemia da Covid-19? Para responder a essa questão, foram selecionados 11 (onze) professores(as) de matemática que atuam no Ensino Médio em escolas públicas estaduais de ensino integral, do município de Rio Branco, no Acre. O critério de escolha desses profissionais se justifica pela necessidade de se compreender como os professores(as) de matemática produzem/(res)significam seus saberes atuando no Ensino Remoto.

A colaboração se deu por meio de respostas aos instrumentos adotados, quais sejam: o questionário de autoimagem e autoestima (SAMPAIO, 2008), o questionário de produção de saberes docentes e o instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente (JESUS, 1998; 2001; 2002). Apesar da utilização de questionários em sua realização, nossa pesquisa não parte da mensuração de dados quantitativos, enfocando, prioritariamente a discussão de uma problemática, cujas causas e efeitos precisam ser debatidos de maneira aprofundada, considerando as implicações negativas na saúde e na qualidade de vida dos(as) professores(as). “A pesquisa qualitativa preocupa-se (...) com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Os estudos de caso apresentam limitações e riscos, dentre eles a necessidade de observar aspectos diferentes do problema sob enfoques também distintos, e, ainda, o sentimento de que possui total domínio sobre o objeto de estudo, o que pode

comprometer a finalidade que se pretende alcançar com o desenvolvimento da pesquisa. Seguimos como critério de escolha os fatores: i) os participantes deveriam lecionar matemática no Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral; e ii) Esses docentes deveriam apresentar, ainda na abordagem para a realização da pesquisa, elementos que nos indicasse experiências relativas ao mal-estar docente ao longo do Ensino Remoto. Essas evidências foram melhor aprofundadas durante a aplicação do questionário de autoimagem e autoestima aos participantes, de forma *online*.

Conforme já evidenciado, o instrumento utilizado na coleta de dados foi o modelo de questionários, aplicados de forma *online*, com o auxílio da ferramenta *Google Forms*, que popularizou-se durante o distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Realizamos contato prévio com os participantes a partir do *e-mail* e/ou *WhatsApp*, enviando o link para o preenchimento do questionário em momento posterior, a partir do aceite pela participação na pesquisa. Apresentamos a seguir no quadro 2 as etapas a partir das quais nossa pesquisa se desenvolveu ao longo do trabalho de campo:

Quadro 2: Etapas da condução de nossa pesquisa

1ª Etapa	2ª Etapa
Envio aos(as) professores(as) o <i>link</i> referente à pesquisa <i>online</i> . Na plataforma de pesquisa, foram usadas as questões do questionário de autoimagem, contemplando, assim, um dos objetivos de nossa investigação: entender o mal-estar ao longo da atuação no Ensino Remoto Emergencial. Essa etapa da construção de dados realizou-se entre agosto e novembro de 2020.	Tabulação dos dados do questionário respondido pelos(as) professores(as), e elaboração de gráfico, para a visualização das questões referentes ao mal-estar que se referem ao objetivo do estudo.
3ª Etapa	4ª Etapa
Devolutiva dos dados pesquisados, junto aos participantes, com o intuito de apresentar os escores da pesquisa e indicar os sinais de alerta referentes ao mal-estar docente. Os índices referentes à investigação foram recolhidos por meio de formulário na plataforma <i>Google Forms</i> e analisados sob a perspectiva de ocorrências do mal-estar docente e com ênfase na influência do trabalho remoto, no contexto da pandemia da Covid-19. As questões entre 1 e 114, referem-se ao relatório de autoimagem, e as questões entre 1 e 50 referem-se ao relatório de autoestima. Foram abordados os aspectos mais relevantes entre as respostas dos(as) professores(as). Esses(as) professores(as) já se reconheciam afetados(as) pelo mal-estar docente decorrente de todas as situações discutidas nos capítulos	Produção escrita das narrativas oferecidas pelos(as) participantes, cujo objetivo foi relatar suas reflexões, desafios, saberes e aprendizagens. Essa etapa perdurou entre outubro e dezembro de 2020. A metodologia de análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, mediante a construção de categorias oriunda do confronto dos dados construídos com o referencial teórico, os saberes em relação ao: i) conteúdo específico que o participante ministrou ou vai ministrar; ii) saber pedagógico do conteúdo específico, que o participante ministrou ou vai ministrar; iii) saberes Tecnológicos; e iv) saber relativo ao mal-estar docente e seu enfrentamento.

anteriores. Portanto, a princípio, buscou-se compreender de que forma a dinâmica imediata e a falta de planejamento do trabalho remoto refletiu na maneira como os(as) professores(as) se enxergam, como enxergam sua prática e como se sentem diante dos desafios atuais de desenvolver e executar planos de ensino no panorama de confinamento imposto pelo Coronavírus.	
--	--

Fonte: Elaboração Própria

Reforçamos que o perfil de nossos participantes corresponde à idade compreendida entre 24 e 48 anos, todos com atuação como regentes em sala de aula e com período de docência superior a 2 anos. O instrumento de avaliação utilizado em nossa pesquisa foi elaborado pelo professor Dr. Saul Neves de Jesus, na ocasião de sua tese de doutoramento, findada em 1997, com exceção das crenças irracionais e das estratégias de *coping*. Esse questionário avalia as variáveis de: projeto profissional, empenhamento profissional, valor das metas, motivação intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controle, atribuições causais, nas dimensões locus e estabilidade, para os sucessos e para os fracassos, stress profissional, exaustão profissional, crenças irracionais, estratégias de *coping* e sucesso profissional (SAMPAIO, 2008).

Para a construção de informações referentes à autoimagem e à autoestima dos(as) professores(as), foi utilizada a versão do Questionário de Autoimagem e Autoestima elaborado por Stobäus em 1983. Tal questionário, constitui-se por 50 questões, permitindo detectar possíveis repercussões na autoestima e na autoimagem em adolescentes e adultos (SAMPAIO, 2008). Esse questionário aborda os aspectos orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais, além de avaliar as variáveis: projeto profissional, empenhamento profissional, valor das metas, motivação intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controle, atribuições causais, nas dimensões locus e estabilidade, para os sucessos e para os fracassos, *stress* profissional, exaustão profissional, crenças irracionais, estratégias de *coping* e sucesso profissional (SAMPAIO, 2008).

Por sua vez, para compreendermos a produção de saberes durante a realização das aulas remotas, foi aplicado um novo questionário aos participantes, para que eles nos oferecessem narrativas acerca de como, diante das tantas adversidades protagonizadas pela pandemia da Covid-19 e das demandas da escola, produziram saberes docentes.

A análise dos dados ocorreu em relação: i) conteúdo específico; ii) pedagógico do conteúdo específico; iii) recursos curriculares e pedagógicos; e iv) enfrentamento do mal-estar docente.

Em relação ao Conteúdo Específico, referimo-nos aos temas selecionados e ministrados durante o Ensino Remoto Emergencial, como relata, por exemplo, o professor 1:

Em minhas aulas tive bastante dificuldade de montar as apostilas com conteúdos para o sexto ano, pois sempre trabalhei de forma presencial e esta turma é oriunda de outras formas de ensino, no caso o fundamental 1. Procurei trabalhar temas como operações com frações de forma divertida e aproveitando sempre o material que o aluno tem a disposição em casa (PROFESSOR 1).

Em outras circunstâncias, nas narrativas orais, os(a) professores(as) relataram que, em relação ao conteúdo matemático as dificuldades oriundas da sala de aula se sobrepuseram consideravelmente, atrelado a fatores como especificidades da própria disciplina. A chamada 'matemática básica', que envolve as quatro operações fundamentais: adição, subtração, divisão e multiplicação foram citadas como complexas para serem ministradas em aulas *online*.

Em relação ao âmbito pedagógico do conteúdo específico, consideramos os diferentes modos e alternativas de exploração do conteúdo juntamente aos alunos. Por sua vez, a utilização de recursos curriculares e tecnológicos, leva em conta o (re)conhecimento dos diferentes materiais curriculares disponíveis como o livro didático, o currículo do Estado do Acre, os softwares e demais tecnologias digitais empregadas para a condução do ensino.

Finalmente, o enfrentamento do mal-estar docente leva em consideração as características dos dois questionários aplicados e os saberes mobilizados na direção de ter o bem-estar. Os questionários nortearam para que houvesse um entendimento e ao mesmo tempo uma aproximação com a realidade de cada professor(a) participante. Para que fosse possível estabelecer alguns parâmetros sobre os saberes docentes produzidos e/ou ressignificados no contexto das aulas remotas devido a pandemia da Covid 19, os(as) professores(as) tiveram suas participações nas pesquisas e nas narrativas analisadas de forma protegida em relação à sua identificação. Foram realizados questionários, entrevistas e narrativas orais e escritas,

com a finalidade de responder ao problema de pesquisa. Os dados relativos à nossa coleta de dados são apresentados no próximo capítulo.



## **4 SABERES PRODUZIDOS/MOBILIZADOS NO ENSINO REMOTO E ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE DECORRENTE DA PANDEMIA DA COVID-19**

O objetivo deste capítulo é responder à nossa questão de pesquisa: como professores(as) de matemática produzem saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente no contexto da Pandemia da Covid-19? Após a aplicação dos questionários de autoimagem, autoestima e de saberes docentes, construímos categorias analíticas, resultantes do confronto com os dados obtidos com os referenciais teóricos de saberes e mal-estar docente. Elegemos como principal categoria de análise os saberes docentes produzidos/mobilizados para o enfrentamento do mal-estar docente. Essa categoria subdivide-se nos seguintes itens: i) saber do Conteúdo específico; ii) saber pedagógico do conteúdo específico; iii) saberes Tecnológicos no contexto do Ensino Remoto Emergencial; e iv) saberes que contribuem para o enfrentamento do mal-estar docente.

No que tange aos saberes produzidos durante a realização de aulas remotas, os(as) participantes(as) afirmam que esse elemento esteve presente, uma vez que a realidade exigiu, de todos(as), mudanças em suas práticas pedagógicas condizentes com o novo cenário. Isso fica evidente com as narrativas a seguir, ao serem questionadas sobre como, enquanto professor(a) de matemática do Ensino Médio, produziam saberes no contexto das aulas remotas. Alocamos nossas análises a partir das categorias definidas previamente, indicando as justificativas produzidas pelos docentes.

### **4.1 Saber do Conteúdo específico**

Diz respeito aos temas selecionados e ministrados durante o Ensino Remoto, como relata o professor 1:

*Em minhas aulas tive bastante dificuldade de montar as apostilas com conteúdos para o sexto ano, pois sempre trabalhei de forma presencial e esta turma é oriunda de outras formas de ensino, no caso o fundamental I. Procurei trabalhar temas como operações com frações de forma divertida e aproveitando sempre o material que o aluno tem a disposição em casa (PROFESSOR 1).*

Como aponta o fragmento acima, houve dificuldades na montagem de materiais indispensáveis à condução das aulas, sobretudo nas turmas em que os alunos já

havia passado em níveis anteriores pelo Ensino Remoto. A diversificação a partir da ludicidade foi apontada por Professor 1 como uma alternativa. Nas narrativas orais, os(a) professores(as) relataram que, ao que se refere ao conteúdo matemático, as dificuldades oriundas da sala de aula se sobrepuseram consideravelmente, atreladas a fatores como as especificidades da própria disciplina. A chamada 'matemática básica', que envolve as quatro operações fundamentais: adição, subtração, divisão e multiplicação, foi citada como complexa, para a abordagem em formato remoto, decorrente das dificuldades demonstradas pelos estudantes.

No que tange aos saberes individuais, os(as) professores necessitaram conhecer a si mesmos, na busca pelo reconhecimento mútuo. Tardif (2002), explica que a prática docente integra diferentes saberes, mantendo diferentes relações com eles.

#### **4.2 Saber pedagógico do conteúdo específico**

Diz respeito aos diferentes modos e alternativas de exploração dos conteúdos junto aos alunos. Esse aspecto é reforçado pelo relato do Professor 3:

*Procurei durante este período me aperfeiçoar em materiais que os alunos tivessem em casa, algumas vezes as aulas fugiam para o tradicional por falta de recursos, mas sempre focava em jogos e aplicativos que facilitam o aprendizado e os alunos aprendem jogando (PROFESSOR 3).*

Sobre esse aspecto, Professor 3 nos mostra a necessidade de aperfeiçoamento pessoal para o oferecimento aos alunos. A busca por jogos e aplicativos, nem sempre disponíveis em um momento como esse. Destacamos que os (as) professores(as) de matemática já enfrentavam dificuldades frente ao campo pedagógico para transmitir os conteúdos em sala de aula antes do período pandêmico, em grande, face às particularidades da disciplina de matemática. O saber pode ser classificado por Tardif (2002, p. 36) como: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

A partir da pandemia da Covid 19 e o Ensino Remoto Emergencial, a problemática se agrava e muitos(as) profissionais de educação precisaram se reinventar, conhecendo outros recursos pedagógicos para auxiliar na prática docente e no entendimento dos(as) alunos(as).

### 4.3 Saberes Tecnológicos no contexto do Ensino Remoto Emergencial

Diz respeito ao (re)conhecimento dos diferentes materiais curriculares disponíveis: livro didático, Currículo do Estado do Acre, softwares, tecnologias digitais, dentre outros. Partindo do princípio que muitos(as) professores(as) não dominavam plenamente as inúmeras plataformas, portais, aplicativos e aportes tecnológicos, se tornou necessário que buscassem esse auxílio de terceiros(as). Em geral, alguns(as) professores(as) recorreram a algum familiar com maiores conhecimentos, outros(as) a um colega que já utilizasse as ferramentas e, por fim, outros tantos, recorreram a própria tecnologia para enfrentar o momento, considerado extremamente delicado, tanto no campo profissional, como em outras áreas da vida.

Convém mencionar que, para Tardif (2002), o professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. A pandemia de Covid-19, norteou o mundo de incertezas, fazendo com que os(as) professores(as) despertem ainda mais seus instintos e percepções sobre o processo de ensino aprendizagem. Sobre isso, Tardif (2002, p. 103) reforça: “[...] o professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” [...] a partir dos quais organiza novas informações”.

Apesar disso, a maioria dos(as) professores(as) precisaram aprimorar seus conhecimentos tecnológicos, como conta o Professor 5:

*Confesso que passei por uma grande tribulação pelo meu pouco domínio das tecnologias, vivia pedindo para familiares e amigos me auxiliarem com as ferramentas, porém nem sempre tinha alguém à disposição e recorria ao Youtube e internet. Foram dias difíceis, muitas noites de sono perdidas e sempre um anseio enorme de saber se iria conseguir, mas enfim deu tudo certo, passado a aflição já utilizava recurso tecnológicos, sugeria aplicativos de jogos para os(as) alunos(as) como forma de melhorar o aprendizado. Utilizei de todos os recursos disponíveis na escola como livros didáticos e apostilas (PROFESSOR 5).*

Conforme o relato acima, o domínio das novas tecnologias apresentou-se como um desafio, juntamente à busca pelo auxílio por familiares e amigos que apresentavam maior proficiência no trato com as tecnologias digitais. Vemos que apesar de terem contado, em alguma medida, com auxílio externo, esses docentes

sentiram-se solitários no aprimoramento de suas estratégias educativas, sobretudo ante à falta de apoio das instituições e, principalmente, do poder público.

#### **4.4 Saberes que contribuem para o enfrentamento do mal-estar docente**

A produção de saberes é vista e manifestada como se percebe na fala do Professor 1, para quem:

*A produção de saberes é algo que acontece continuamente, pois a todo momento precisamos nos reinventar para alcançar o aluno que na maioria das vezes relaxa e fica disperso diante de tantas opções de entretenimento. Mas, no final essa troca é super importante, pois ao passo que me aprimoro pra levar ao aluno uma aula mais dinâmica através de vídeos, jogos e outras ferramentas digitais, isso me faz crescer como profissional da educação (PROFESSOR 1).*

O relato acima nos mostra a conscientização sobre a necessidade de auto aprimoramento dos docentes, na diversificação de seus conteúdos aos estudantes. Infelizmente, o Ensino Remoto não se mostrou tão atrativo aos estudantes, uma vez que não haviam dispositivos disponíveis, tampouco proficiência, seja dos docentes, ou mesmo dos próprios estudantes na busca por aulas mais dinâmicas.

*O período pandêmico fez com que eu mudasse minha metodologia, pois eu gosto do contato visual, entre alunos e professor, durante as aulas remotas isso não acontece, desta forma faz-se necessário um esforço maior para conseguir que esse aluno se sinta à vontade e permaneça nas aulas, nas aulas remotas deparamos com uma outra realidade, pois são sujeitos sociais que encontram-se no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma modalidade de ensino, sendo assim o educador deve ser mais empático ao lidar com seus alunos durante as aulas remotas, para que dessa forma mantenha-se empenhados no processo de ensino aprendizagem (PROFESSOR 2).*

A mudança nas metodologias de ensino e aprendizagem também é destacada no fragmento acima. O aumento da preocupação com as estratégias visuais fez-se presente para Professor 2, tendo em vista a busca pela manutenção do vínculo com os estudantes e, inclusive, evitando a evasão escolar. O momento fez com que os professores se deparassem com as diferentes realidades nas quais os estudantes estavam inseridos, necessitando de maior empatia para entender as nuances a partir das quais o momento era interpretado.

*As aulas estão sendo realizadas de forma online através de grupos de WhatsApp. É postado o vídeo do programa da Secretaria Estadual de Educação, Escola em Casa, em seguida é postado documento em word, pdf*

*e print dos documentos com os textos dos conteúdos quando o conteúdo estudado não é contemplado no livro didático, em seguida é postado dessa mesma maneira a atividade proposta. Por fim, é disponibilizado um horário para atendimento no individual e dessa forma tirar as dúvidas, angústias e inquietações dos alunos ou pelo menos, tentar minimizar ao máximo. Para os alunos que não tem acesso à internet é disponibilizado uma apostila com os mesmos conteúdos e atividades que são postados nos grupos, infelizmente estes estão em desvantagem em relação aos vídeos tendo em vista que não tem acesso à internet (PROFESSOR 3).*

O relato acima também expressa preocupações semelhantes aos outros relatos recebidos, mostrando os processos a partir dos quais as aulas eram desenvolvidas. Vemos que a sobrecarga de trabalho se fez presente com a disponibilidade de um horário de atendimento individual que deveria integrar a carga horária oferecida. Além disso, a indisponibilidade de conexão com as redes também foi problematizada a partir da disponibilização de apostila com os conteúdos e atividades postadas nos grupos. Mesmo assim, Professor 3 indica perceber que os alunos sem conexão permaneceram em desvantagem, em comparação àqueles considerados conectados.

*Nas aulas remotas muita coisa mudou, tivemos que nos adaptar a este novo método de ensino em questão de semanas, dias e horas e isto tem sido um desafio constante enquanto professor(a) principalmente de matemática. A minha disciplina já encontra barreiras culturais e sociais no ensino presencial e no remoto piorou fazendo com que o meu trabalho triplicasse, preciso está sempre pesquisando novas maneiras de ensinar a distância e assim atingir o máximo de alunos(as) possíveis, procuro trabalhar com os recursos que os alunos possuem em casa e sempre que possível materializo o abstrato através de jogos, recicláveis e afins (PROFESSOR 4).*

As mudanças nos processos que levaram às aulas no Ensino Remoto também foram observadas por Professor 4 ao indicar diversas adaptações em sua rotina e condução das experiências educativas. Conforme aponta, a matemática já é encarada como dificultosa pelos estudantes. Essas dificuldades foram intensificadas no modelo remoto, 'triplicando' o trabalho docente, principalmente em conteúdos considerados mais abstratos.

*Nas aulas remotas estamos trabalhando em minha escola com planos de aula em substituição a sequência didática, para mim o trabalho quadruplicou em diversas oportunidades não consigo o retorno por parte dos(as) alunos(as) como eu gostaria. São postadas as aulas nos grupos de WhatsApp e esta tem sido a minha principal ferramenta (PROFESSOR 5).*

Por sua vez, para Professor 5, o trabalho aumentou em razão da substituição dos planos de aula pelas sequências didáticas, capazes de acompanhar o processo

de aprendizagem dos alunos de uma forma gradual. Como é possível depreender deste e de outros relatos, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* foi a principal ferramenta utilizada para a manutenção de vínculo entre os docentes, instituições, alunos e suas famílias.

*Estou utilizando nas minhas aulas remotas várias ferramentas tecnológicas (google meet, google forms, classroom e WhatsApp), tive dificuldades para aprender a utilizar as plataformas e como me considerava informaticamente analfabeto funcional perdi várias noites em claro estudando e me modernizando e com muito receio de não dar conta de algo tão novo e repentino, mas enfim as coisas aconteceram com muita dificuldade e cada dia aprendo mais (PROFESSOR 6).*

O fragmento acima ressalta outras ferramentas utilizadas durante o ensino remoto. Conforme aponta Professor 6 foram utilizados o *Google Meet*, o *Google Forms*, o *Google Classroom* e o *WhatsApp*. Os próprios docentes mostram que tiveram dificuldades na compreensão e manejo dessas ferramentas, entendendo-se como 'analfabetos funcionais', no que tange à utilização das tecnologias. Professor 6 mostra que precisou se dedicar, perdendo horas de descanso para estudar sobre as potencialidades a serem desenvolvidas com essas ferramentas, destacando, inclusive, como essas mudanças se deram de forma repentina.

As produções de saberes no ensino remoto pelos professores(as), por meio das ferramentas tecnológicas, foram marcadas por incontáveis percalços e pequenas vitórias diárias. Esses profissionais, conforme mostram os fragmentos destacados acima, passaram pelo processo comprometidos com sua própria história. Para Tardif (2002), esses sujeitos compreendem e interpretam as novas situações que os afetam, construindo, por meio de suas próprias ações, a continuação de suas histórias.

As dificuldades no campo pedagógico foram incisivas e latentes em um período que o mundo todo necessitou adaptar-se sem previsão de retorno presencial ao *home office*. Os(as) docentes que outrora já lidavam com as particularidades no ensino da matemática precisavam explanar ainda mais a mente, abrindo-se para novas possibilidades, aperfeiçoando-se com o material que havia disponível para o momento, para que os prejuízos ao processo de ensino aprendido fossem devidamente minimizados.

Além de provocar uma mudança postural em relação ao Ensino Remoto no contexto de pandemia, os agentes da educação tiveram, em contrapartida, o aumento nas suas demandas de trabalho, uma vez que a adaptação ao novo mobilizou de

alunos(as) e professores(as), um grau de empenho. Quando perguntados(as) sobre quais as maiores dificuldades no processo de ensino aprendizagem no período pandêmico e as alternativas adotadas para que essas dificuldades fossem amenizadas, os(as) professores (as) responderam o seguinte:

*Na verdade, no início as dificuldades chegavam a assustar, pois tivemos que nos atualizar em relação a utilização de ferramentas digitais para o ensino, e tudo isso demandou esforço em um tempo muito curto. Outra dificuldade esteve diretamente no contato com os alunos, pois muitos não têm acesso à internet e os que têm acabavam por ter dificuldade com a utilização das ferramentas digitais, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem fosse um pouco mais demorado. Todavia, com muito esforço e paciência, aprendi a dominar as principais ferramentas digitais e levar esses mecanismos aos alunos que têm o mínimo de condição para isso, além de atender os que não tem acesso nenhum a tecnologia através de material impresso e plantão tira dúvidas no ambiente escolar (PROFESSOR 1).*

Professor 1 mostra que o início foi considerado ‘assustador’, demandando mudanças em um tempo curto. Além disso, a falta de acesso dos estudantes também representou barreiras para a relação entre ambos. Foi necessário esforço e paciência para que o domínio necessário para a condução das atividades fosse alcançado.

*Uma das maiores dificuldades durante as aulas remotas foi o domínio das ferramentas digitais por parte dos alunos, sendo que a grande parte dos alunos(as) são pessoas que também não possuem recursos para conseguir pelo menos um celular razoável, a maioria não tem condições para adquirir internet, e mesmo com as apostilas não conseguimos fazer uma devolutiva para o aluno. Em relação ao uso da tecnologia não tive dificuldade porque já tinha um conhecimento básico dessas ferramentas, na verdade acho que pulamos para o ano de 2050 com essas aulas online sem que os alunos tenham essa maturidade em relação a tecnologia (PROFESSOR 2).*

Em concordância, Professor 2 mostra como o domínio das ferramentas digitais, tanto em relação ao próprio uso dos docentes, quanto ao uso dos estudantes.

*A maior dificuldade encontrada foi apoio por parte da secretaria e do governo estadual. Pois, com o salário que recebemos não é possível manter a geladeira e a dispensa cheia ao mesmo tempo em que precisamos comprar materiais para poder trabalhar de casa, pagar uma boa internet, ter um bom celular e/ou um notebook ou tablet. Já que o professor não tem apoio dos governantes ou se endivida para ter materiais que lhe permitam trabalhar ou desiste da profissão que se escolheu por amor. Ou seja, de forma geral, nós professores do estado sustentamos a educação mesmo recebendo o apelido de ‘vagabundos’ (PROFESSOR 3).*

Conforme aponta Professor 3, a falta de apoio do poder público na adoção das medidas necessárias para a continuidade do trabalho docente a partir do Ensino

Remoto. Há diversos fatores envolvidos como a posse de um bom celular ou notebook ou tablet, além da disponibilidade de internet e conhecimentos necessários para permanecer estudando. Mesmo com as medidas adotadas, estudos apontam que a qualidade do ensino e habilidades dos estudantes sofreu um declínio em detrimento da falta de planejamento. Além disso, algo que doeu na sociedade como um todo e foi apontado por Professor 3 foi o fato de os professores serem, inclusive, interpretados como ‘vagabundos’ durante o Ensino Remoto, com a invisibilidade de seus esforços em prol da educação do país.

*A minha maior dificuldade hoje é alcançar todos os alunos, o resgate deles precisa ser diário e contínuo, também encontrei dificuldades no uso das tecnologias tanto da minha parte quanto dos alunos(as) principalmente na parte de recursos e financeiro (PROFESSOR 4).*

Outro fator apontado por Professor 4 é o distanciamento entre professores e alunos, utilizando-se, inclusive, do termo ‘resgate’ para ilustrar o chamamento dos estudantes às unidades escolares. Em muitos casos, alunos e professores aprenderam a lidar com as adversidades que a falta de conhecimentos tecnológicos evidenciou no período pandêmico.

*Muitas são as dificuldades que enfrentamos que vão desde a desvalorização do nosso trabalho por parte do Estado e da comunidade a falta de recursos tecnológicos e principalmente financeiro tendo assim que tirar dinheiro do próprio bolso para compra de um bom pacote de internet e bons equipamentos. Os alunos também não têm recursos em sua maioria e isto torna o processo lento, em contrapartida estamos sempre buscando soluções como apostilas e disponibilizando horários na escola para atender os alunos dentro das nossas limitações e seguindo as orientações da OMS [Organização Mundial de Saúde] (PROFESSOR 5).*

Além dos indicativos já mostrados acima, o relato de Professor 5, a desvalorização do trabalho docente somou-se ao período de crise que assolou o país. Como já apontado acima, o custeio próprio, somado à falta de conhecimentos acerca da tecnologia tornou a experiência dificultada. Os docentes foram amplamente responsabilizados pela condução de seu próprio trabalho.

*Encontrei muitas dificuldades durante o processo, alunos que não possuíam acesso às tecnologias e muita desvalorização por parte da população e dos governantes. Procuro tornar as minhas apostilas e aulas mais dinâmicas e utilizando sempre o conhecimento prévio do(a) aluno(a) para o desenvolvimento das atividades e está ocorrendo bem (PROFESSOR 6).*



Conforme evidenciam as respostas, ainda que a mudança promovida pela pandemia da Covid-19 tenha sido abrupta, e os(as) professores(as) não puderam se programar antecipadamente para o Ensino Remoto, a qualidade do ensino teve que ser mantida. O grande questionamento, neste âmbito, volta-se a compreender como os professores(as) produzem saberes docentes a partir dos conhecimentos preconizados por Tardif (2002), baseando-se no Ensino Remoto? Para Tardif (2002), as escolas e os estabelecimentos de formação são fontes sociais de aquisição de conhecimentos, assim como a prática do ofício na escola e a experiência dos pares. Contudo, as famílias, o ambiente de vida e o sentido dado à educação também desempenham importante papel na jornada de ensino. Com base nesse aspecto, alguns(as) professores(as) manifestaram:

*Um dos desafios que enfrentei e talvez o maior de todos foi a produção de saberes docentes longe do ambiente escolar, meus alunos sentem a escola como um refúgio e talvez eu também sinta, pois lá me sinto confortável para traçar estratégias de ensino e consigo dimensionar como os alunos recebem tais ensinamentos (PROFESSOR 2).*

*Uma ferramenta que me auxiliou bastante para produzir saberes e organizar esta produção foi trabalhar com a individualidade de cada aluno, com a realidade social, cultural e familiar. Na sala de aula é mais fácil porque convivemos quase que diariamente e já cada um em seu lar teve muito trabalho para fazer esta identificação, visto que, alguns alunos se fecharam no seio familiar ou passaram muita dificuldade e até mesmo situação de luto com perdas de familiares. Para conseguir meu objetivo fiz várias buscas ativas, entendi o que estava ao alcance deles e comecei a trabalhar suas singularidades, utilizando materiais que possuíam em casa e sempre trabalhando em parceria com os pais, pois eles são peças fundamentais neste processo de ensino aprendizagem (PROFESSOR 4).*

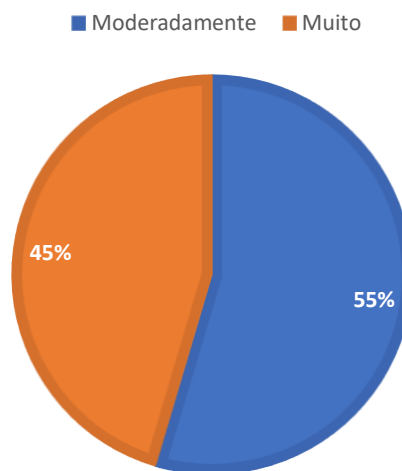
*Pensando em diferentes formas de produzir saberes com meus alunos, organizei um diário da matemática onde consistia em um caderno de anotações que eles colocam seus aprendizados e dificuldades referentes a cada conteúdo proposto, ou/e a cada atividade remota realizada. Pedi para que meus alunos me imaginassem naquele momento e direcionassem as dúvidas a mim e a cada encontro virtual seria o momento de saná-las ou de trabalharmos em cima da problemática trazida por eles e deu muito certo, eles se empolgaram e consegui que minha estratégia fosse exitosa (PROFESSOR 5).*

Ao que diz respeito a produção de saberes dos(as) professores(as) de matemática, pode-se observar, com base nas narrativas, que os(as) participantes da pesquisa utilizaram-se de diferentes formas para a transmissão de conhecimentos. Cada um(a) deles(as) encontrou um caminho em suas próprias vivências e realidades. Tardif (2002) alega que os fundamentos do ensino são sociais, uma vez que vivemos

saberes profissionais plurais, provenientes de fontes sociais diversas. Além disso, esses saberes são adquiridos em tempos sociais diferentes.

Sabe-se que, de um modo geral, é consenso que há acúmulo de atividades e falta de apoio por parte das autoridades educacionais. Por vezes, esse aspecto faz parte da própria gestão escolar, que não está preparada para promover formações continuadas que deveriam ajudar o(a) professor(a) a lidar melhor com o manuseio das tecnologias digitais ou orientá-lo(a) na busca por estratégias que poderiam otimizar suas práticas. Tudo isso intensificou o desconforto pré-existente, levando os(as) professores(as) a refletir sobre sua jornada docente. O gráfico 1 apresenta as respostas apuradas para o questionamento sobre a continuidade das atividades docentes após o retorno ao ensino presencial.

Gráfico 1: Prosseguimento das ações docentes após o retorno presencial

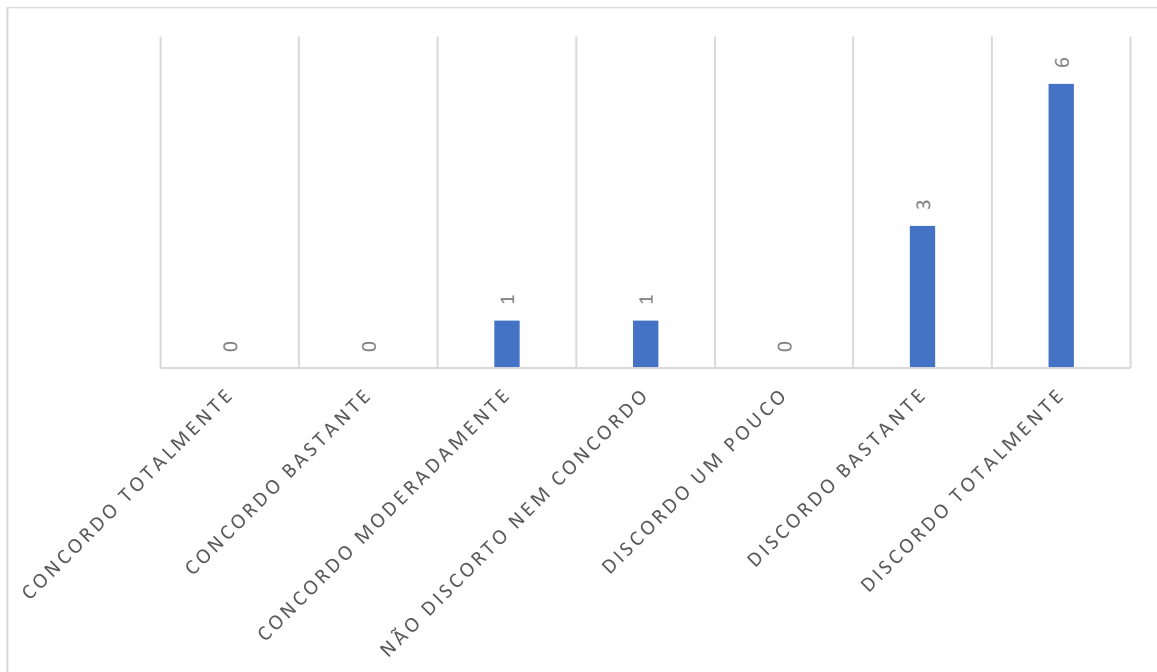


Fonte: Elaboração própria

No gráfico 1 indicamos que 55% dos participantes manifestaram 'moderadamente' o desejo de continuar a exercer a profissão após a pandemia da Covid-19. Acreditamos que esse prosseguimento se deve ao fato de a docência corresponder à única fonte de renda, uma vez que os desafios impostos pelo Ensino Emergencial, correspondeu a um fator que desmotivou muitos na profissão. Nota-se que seis, dentre 11 participantes, concordam assumiram sentir-se realizados ao ministrar aulas. Essa motivação pode ser transformada em boas perspectivas para a produção de saberes, uma vez que, os profissionais motivados conseguem produzir melhor.

O gráfico 2 foi produzido a partir de uma questão cujas respostas são organizadas em escala definida por níveis de concordância que se resume em: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente:

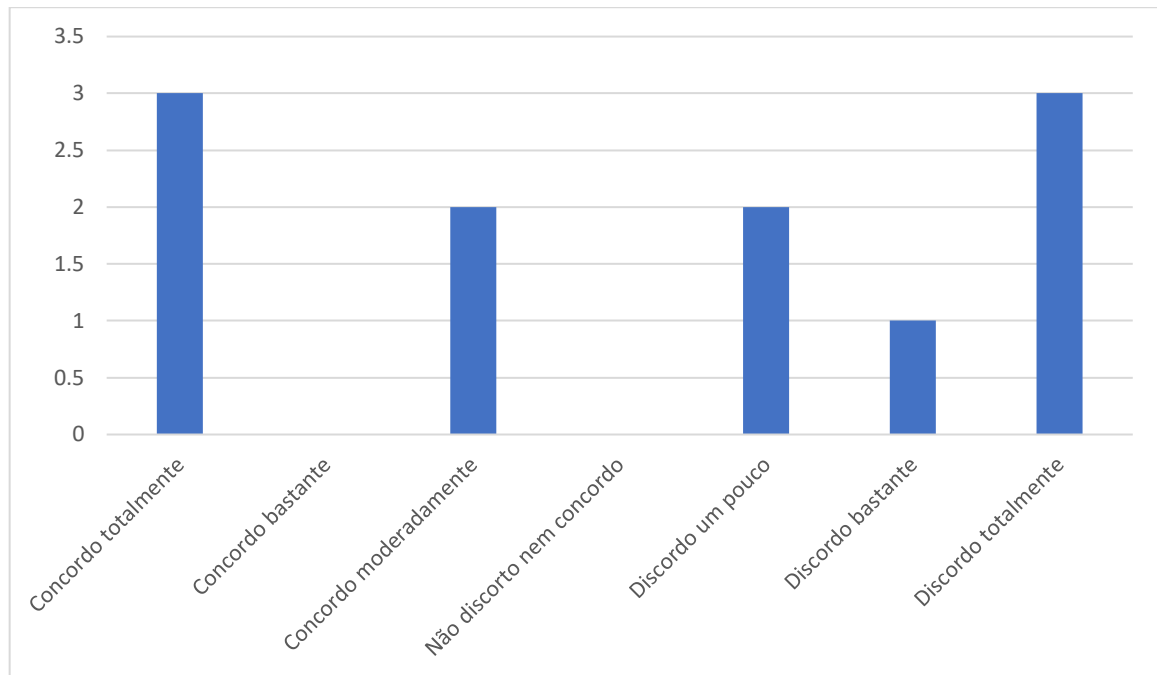
Gráfico 2: Sentimento de realização em relação à profissão



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 2 evidencia que a quase metade dos participantes sente-se realizada ao exercer a carreira docente. Esse fator engloba as dificuldades percebidas, sobretudo durante a pandemia de Covid-19. Kasper e Rinaldi (2017, p.105), afirmam que “[...] é também importante que o professor goste de ensinar e de se relacionar com os alunos para que se consiga realizar na sua atividade profissional”. Os dados ilustrados pelo gráfico 2 podem ser analisados em conjunto com o gráfico 3 que mede a sensação de satisfação dos professores, em relação à forma como se percebem valorizados ou não por seus alunos:

Gráfico 3: Percepção da valorização a partir do feedback dos alunos ao longo das atividades remotas



Fonte: Elaboração própria

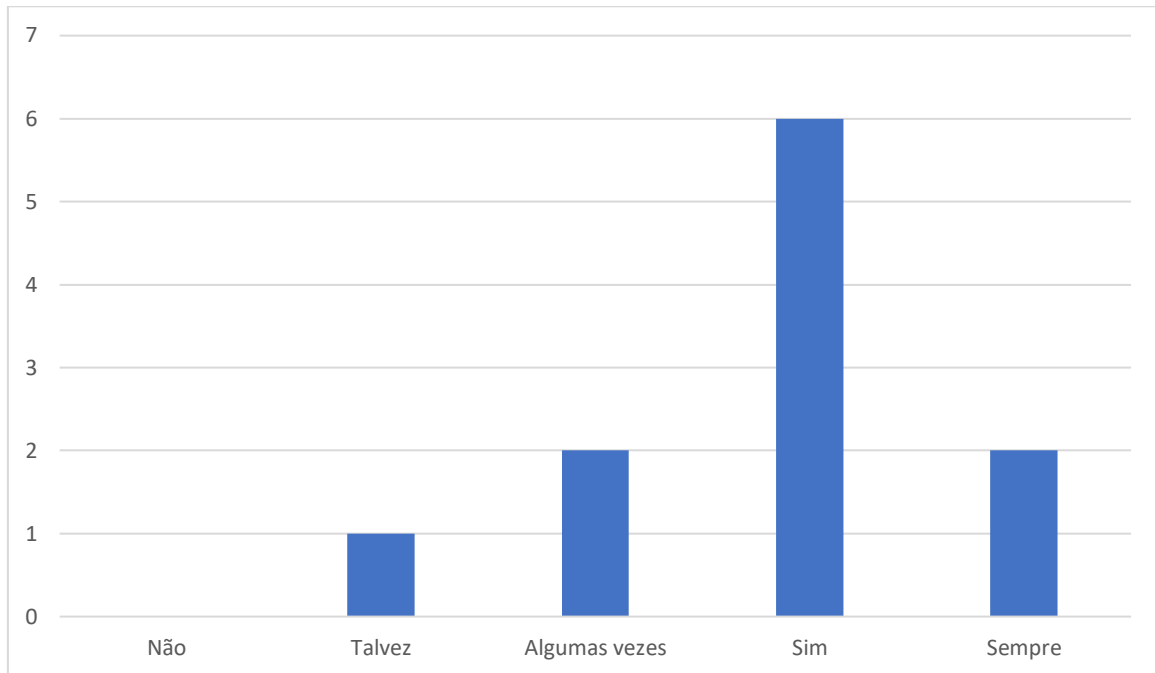
Observa-se, no gráfico 3 as opiniões de 55% dos(as) professores(as) se mostraram antagônicas quando considerada a escala 'Discordo totalmente' e 'Concordo totalmente', sobretudo em comparação ao gráfico 2. Tal discrepância pode decorrer de fatores como o período de atuação em sala de aula, gestão parceira e democrática e infraestrutura adequada para a realização das aulas, aspectos que podem refletir de forma relevante no sentimento de satisfação ou insatisfação do(a) professor(a), bem como na maneira como eles avaliam e percebem seu próprio desempenho profissional.

Quanto à percepção de fatores práticos da vida escolar, como o relacionamento com alunos(as) e colegas, planejamento e execução das aulas, a maioria dos(as) professores(as) admite que a harmonia no fomento das boas relações é importante para se desenvolver um bom trabalho. Eles(as) também reconhecem que são os(as) maiores responsáveis pela qualidade do ensino, embora não sejam devidamente valorizados(as) financeiramente.

Em relação à percepção de aspectos mais subjetivos, evidenciados pelo questionário de autoimagem, é necessário considerar a seguinte escala na análise das respostas: 1. Não, 2. Talvez, 3. Algumas vezes, 4. Sim, 5. Sempre.

Passando a comentar sobre esse questionário em específico, ao se definirem como felizes ou infelizes, a maioria dos participantes se percebe como uma pessoa feliz. A felicidade deles é representada por boas relações com pessoas íntimas (91%) e boas relações com seus parentes (54,5%).

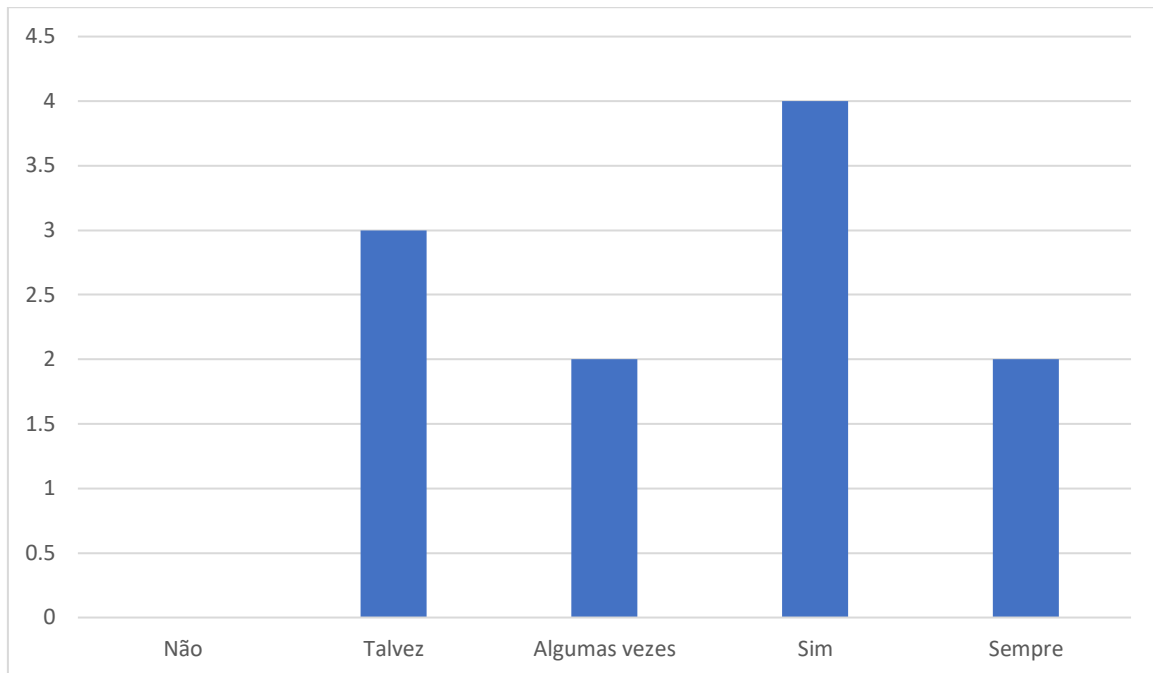
Gráfico 4: Medição da felicidade dos participantes (questionário de autoimagem)



Fonte: Elaboração própria

A partir do gráfico 5, evidenciamos que oito professores(as) já se sentiram inclinados alguma vez a desejar uma vida diferente.

Gráfico 5: Possível mudança de vida



Fonte: Elaboração própria

Mostramos que o mal-estar docente é uma realidade que afeta a vida profissional em muitos níveis. Ele ultrapassa os limites do mero cansaço físico e estresse comum no cotidiano de outras profissões, evoluindo para sentimentos negativos que podem desencadear males mais severos, como a Síndrome do Pânico, a Síndrome de Burnout<sup>3</sup>, a depressão e enfermidades, despertando, nos(as) professores(as), a necessidade de se afastarem de seu ambiente laboral para buscar tratamento de saúde.

A percepção dos(as) investigados(as) nesse trabalho não se distancia daquela observada entre professores(as) de outras regiões do Brasil, cujo sentimento e postura foram percebidos nas referências discutidas em capítulos anteriores, fato que requer a mobilização da sociedade e do Poder Público, na perspectiva de construir política pública de promoção do bem-estar docente.

Solicitamos, em um segundo momento, que os(as) professores(as), por meio do *WhatsApp*, produzissem narrativas sobre a forma como tentaram cuidar da saúde

<sup>3</sup> A Síndrome de Burnout, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, é uma doença mental que surge após o indivíduo passar por situações de trabalho desgastantes, que requerem muita responsabilidade ou até mesmo excesso de competitividade. Essa síndrome surge por excesso de trabalho vinculado à pressão. Para maiores detalhes sobre o tema indicamos a leitura de SOUZA (2017) com a dissertação intitulada: Professores que ensinam Matemática e a síndrome de Burnout: investigação na rede pública estadual de Rio Branco.

física e mental durante o período pandêmico. Observou-se que, de modo geral, as respostas confluem para o consenso de que muitas coisas mudaram, negativamente, visto que a maioria dos(as) professores(as) desenvolveu uma percepção pessimista em relação ao trabalho e à própria saúde, em decorrência das exigências impostas pelo confinamento e suas conseqüentes alterações no cotidiano das pessoas.

Dentre os(as) professores(as), alguns buscaram na prática de atividades físicas um escape para tornar a rotina de isolamento mais suportável. No entanto, nem sempre é possível manter a regularidade, em decorrência do fechamento das academias e do aumento de trabalho e novas tarefas oriundas do contexto de aulas remotas, como sustenta o Professor 6:

*Desde o início desta pandemia da Covid-19, o trabalho do professor quadruplicou, e comigo não foi diferente. São noites em claro organizando documentos, planejamentos, atendendo alunos e corrigindo atividades. Para me distrair, quando o tempo me favorece jogo games e assisto séries. Gosto muito de praticar atividades físicas, porém, como fechamento das academias, fico sem ânimo para a prática em casa. Não estou conseguindo, como a maioria dos professores, manter minha saúde física e mental (PROFESSOR 6).*

Nota-se que os(as) professores(as) buscaram atividades que antes não conseguiam desempenhar devido à falta de tempo, à cultura da pressa e ao deslocamento nos postos de trabalho, além das cobranças de atender a demandas que superam o espaço escolar. Assim, além de atividades físicas, passatempos, como assistir a filmes e séries, se tornaram comuns, funcionando como uma espécie de fuga da realidade durante o confinamento, além da busca pela aceitação diante do cenário que se instalou no país:

*Logo no início foi assustador. O medo e a agonia de não saber o que estava acontecendo foi terrível. A primeira semana foi de adaptação. Não havia regras como horários e, ao mesmo tempo, não se podia sair de casa. O sentimento era de descrença em relação à seriedade da situação, quando os casos foram aumentando. Com o passar do tempo se adaptaram no pequeno espaço com as tarefas domésticas e muitos lanches e refeições noturnas. O horário estava invertido: dormia a manhã inteira e passava a noite vendo filmes e séries (PROFESSOR 4).*

*Durante o período da pandemia da COVID-19 tenho realizado atividades físicas [...] como caminhadas com o objetivo de manter a saúde física, bem como tenho procurado assistir filmes que tragam um descanso à mente (PROFESSOR 7).*

Importa salientar que, ainda que haja cobrança das gestões escolares pelo acolhimento dos(as) alunos(as), com compreensão e flexibilidade quanto ao prazo de

entrega de tarefas e atividades, esse mesmo acolhimento não parece atingir os(a) professores(a). Não houve relatos que marcasse a ocorrência de alguma oficina sobre o uso prático das tecnologias ou tempo dedicado a atividades de adaptação. Em geral, a orientação foi, basicamente, desenvolver planos adaptados e executá-los de forma a manter os(as) alunos(as) presos às aulas. Coube também ao professor(a) 'resgatá-lo(a)', entrando em contato com os pais ou, em situações extremas, indo até sua casa para entregar atividades reproduzidas em papel para correção posterior.

Esse excesso de trabalho agrava sentimentos de desânimo, ansiedade e percepção de infelicidade no desempenho do trabalho docente. Aliado a isso, há ainda questões alheias ao domínio destes(as) professores(as), ocasionadas pela obrigação de lidar com perdas de vítimas do Coronavírus: como nos relata o Professor 5:

*A pandemia da Covid-19 para mim foi desoladora, perdi familiares e amigos, e a sensação de tristeza é profunda. No trabalho as cobranças triplicaram, são madrugadas acordada, dividida entre a aflição da ansiedade que sufoca e os prazos de entrega de trabalhos que preciso cumprir. Estou apenas sobrevivendo a este período, nada tenho conseguido fazer para manter minha saúde física e mental íntegras. Além de tudo tenho 3 filhos que necessitam da minha atenção e cuidado exclusivos, 24h por dia, todos em idade escolar e também sofrendo os efeitos do ensino remoto (Professor 5).*

Torna-se perceptível o agravamento dos sintomas decorrentes do mal-estar docente durante a pandemia da Covid-19. Em um cenário tido como mais próximo do ideal, os(as) professores(as) deveriam ter acesso a acompanhamento psicológico que lhes possibilitasse lidar melhor com tantas questões, como nos relata P1: “*Eu faço consulta com psicóloga uma vez por mês, malho na academia e, quando se encontra fechada, caminho (nos arredores) de casa. Assisto séries, converso e me distraio com meu grupo de rifas e vendas, e tento manter a vida sexual ativa*” (PROFESSOR 1).

Contatamos, a partir dos relatos que o(a) professor(a) precisa buscar, por conta própria, alternativas para se manter em equilíbrio, diante das novas demandas que surgiram, uma delas o sentimento de que, mais do que estar trabalhando em casa, os(as) professores(as) estão morando no trabalho. De fato, uma vez que não há respeito para os limites de seu tempo laboral, uma vez que se tornou comum receber mensagens e cobranças pelo celular a qualquer hora do dia e da noite, sete dias por semana, sobretudo, por parte dos(as) alunos(as), mas, por vezes, também por parte de coordenadores(as) e gestores(as) das escolas, o que dificulta a necessária separação entre vida doméstica e vida profissional.



## Os relatos a seguir denunciam essa triste realidade

Estou tentando ocupar minha mente com os afazeres de casa, trabalho e tomando umas cervejas nos finais de semana (PROFESSOR 2).

Durante este período tentei de várias formas manter a calma e fazer atividades físicas, mas devido ao trabalho ter triplicado (tem vezes que nós, professores, somos cobrados até de madrugada pelas escolas e alunos), eu não consegui e desenvolvi ansiedade. Neste momento estou tendo inúmeras crises de ansiedade e excesso de trabalho, além de me dedicar ao meu filho em tempo integral, então não tem como manter a saúde física e mental (PROFESSOR 3).

Finalizamos alertando que esses(as) professores(as) também são pais e mães, e, como tal, também precisam atender às necessidades dos(as) filhos(as) e de casa, as tarefas domésticas, a boa relação com sua família e, ainda, o autocuidado necessário para atravessar esse momento, sofrendo o menor impacto possível em sua saúde física e mental. Esclarecemos o que precisa ser efetivamente executado para minimizar os sintomas do mal-estar docente durante a pandemia da Covid-19, não somente, visando o retorno às atividades presenciais de uma forma mais confiante, segura, com equilíbrio emocional e sabedoria para lidar com as consequências da pós-pandemia, sobretudo em relação às questões que permeiam suas práticas e sua rotina profissional.

Com o propósito de alavancar discussões sobre o mal-estar docente, principalmente no contexto pandêmico, alguns dados necessitam ser demonstrados para que se estabeleça parâmetros sobre os(as) participantes da pesquisa e que podem ser apontados como indicadores nas questões como gênero e idade dos(as) professores(as) que norteiam este levantamento de dados. Lembramos que participaram da pesquisa 11 professores(as) licenciados(as) em matemática, de escolas públicas do Estado do Acre, lotados(as) no Ensino Médio em escolas integrais. Dentre os(as) convidados(as), seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 24 a 56 anos aproximadamente.

Ao analisar os dados da pesquisa, baseada no gênero em que o(a) participante se considera, fica evidente que as professoras se sentem mais sobrecarregadas em relação aos professores. Logicamente, em uma sociedade tida como machista, as mulheres já encontram inúmeras dificuldades ao lidarem com suas próprias questões e percepções. Em geral, o público feminino e masculino acaba sendo unânime quando o tema envolve a centralização das tarefas domésticas à figura feminina, já que a

mulher, na maioria dos casos, é tratada no ambiente doméstico como uma verdadeira faxineira, responsabilizando-se integralmente pela lida com as tarefas de casa. Essa sobrecarga incorre em declínios físicos e mentais (BAPTISTA; ALVES, 2022).

Face ao cenário atual, a partir do qual muito se tem discutido sobre saúde mental, professores(as) de matemática assim como outros profissionais na área educacional, necessitam de um olhar humanizado e suporte psicológico, além da ampliação das discussões acerca do mal-estar docente e sua interferência direta no rendimento pessoal e profissional. É preciso buscar alternativas preventivas sobre como lidar com possíveis casos de adoecimento oriundos dessa e de outras problemáticas que podem ocorrer em períodos futuros. A seguir debatemos algumas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a questão de pesquisa: como professores(as) de matemática produzem/(res)significam saberes para desenvolver o ensino remoto e enfrentar o mal-estar docente no contexto da pandemia da Covid-19?” delineamos algumas considerações. Nossa pesquisa constatou que os(as) professores(as) precisaram, sozinhos, produzir e (res)significar saberes tecnológicos, no sentido de aprender a dominar as tecnologias digitais, como aplicativos de encontros virtuais, de gravação e edição de vídeos. Esses profissionais utilizaram-se de diferentes formas de transmitir os conhecimentos e, cada um(a) deles(as), encontrou um caminho, a partir de suas próprias vivências e realidades.

A produção de saberes ao longo do Ensino Remoto por professores(as), com a utilização majoritária de ferramentas tecnológicas, envolve incontáveis percalços e pequenas vitórias diárias. Esses profissionais passaram por esse processo, comprometidos com sua própria história, compreendendo e interpretando as novas situações que os afetam e os constroem, por meio de suas próprias ações.

A questão do mal-estar docente, por sua relevância e influência direta no desempenho dos profissionais da educação, sobretudo professores(as) regentes, deve ser tema de preocupação social. Reforçamos a escassez de estudos que envolvem a temática. Vivemos há muito tempo declarando que o(a) professor(a) merece ser valorizado. No entanto, não há políticas públicas efetivas nesse sentido, nem espaço para que o(a) professor(a) participe da tomada de decisões que possa otimizar seu trabalho. Ao contrário, estão presentes apenas as demandas e acúmulo de tarefas. No contexto da pandemia da Covid-19, esse problema acentua-se ainda mais, visto o imediatismo com o qual as aulas foram transformadas do formato presencial para o remoto.

Essas mudanças foram entendidas como de responsabilidade do(a) professor(a), que recebe alunos(as) com toda sorte de necessidades sem que sejam minimamente preparados para isso. Até mesmo na formação de professores, nos cursos de licenciatura, as universidades se limitam ao ensino do conhecimento técnico, não abordando aspectos imprescindíveis ao enfrentamento de crises como essa. Além disso, os cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação também apresentam deficiências. Caso tensionem melhorar suas práticas, o(a) professor(a) acaba por se auto responsabilizar pela busca de seu aprimoramento.

Conclui-se, portanto, que medidas realmente eficazes, em todas as instâncias, devem ser tomadas, uma vez que uma crise como a que se instalou com a pandemia de Covid-19 pode comprometer em cenários futuros a educação de nosso país. Por isso, é preciso desenvolver e de implantar ações que aliviam a sobrecarga desses(as) profissionais, que não os puna com a compensação de aulas aos sábados, em face de sua ausência por algum motivo, alheio ao seu domínio, oferecendo atendimento médico e psicológico, com vistas a garantir uma saúde de qualidade e percepção positiva de si mesmo e da realidade em que se encontra.

A pesquisa teve limitações decorrentes do período remoto, fator que impediu a observação das práticas dos(as) professores(as), para confrontar a mobilização dos saberes no contexto pandêmico. Essa, inclusive, pode ser uma temática a ser abordada com maior profundidade em investigações futuras.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-NETO, J. M. Sobre Ensino-Aprendizagem e a sociedade tecnológica: Por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**. [s. l.] v. 2, n. 1. p. 28-38. 2020. Disponível em: <https://www.prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pst/article/view/31>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BAPTISTA, V.; ALVES, P. M. O trabalho das professoras em tempos de pandemia Covid-19: Problemáticas e construções da docência e do cuidar na esfera doméstica em Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1071–1093, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16982>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria Ministério da Educação (MEC) nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 11 abr. 2023.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 101-110. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ztQWb94cVwsrwZMW9LRhcFR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

COSTA, F. L. O. da. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. RVE - **Revista Ver a Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 65-88. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1002>. Acesso em: 10 set. 2021.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. 2 ed. *In.*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1995.

FAUSTINO, L. S. e S.; SILVA, T. F. R. S. e. Educadores frente a pandemia: Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99>. Acesso em: 10 set. 2021.

FIORENTINI, D. *et al.* Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Revista Quadrante**, [S. l.], v. 8, n. 1-2, p. 33-59, 1999. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22720>. Acesso em: 11 set. 2021.

FRANÇA-FILHO, A. L. *et al.* Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EAD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**. São Gonçalo, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535>. Acesso em: 1 jan. 2021.

FREITAS, L. A. de A.; FREITAS, A. L. C. de. A prática docente a serviço da transformação social. X Seminário Internacional de Representações Sociais,

Subjetividade e Educação e I Seminário Internacional De Representações Sociais – Educação – **SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **ESTUDO & DEBATE**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/560-566-1-PB-2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização Francesa**. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 2010[1930].

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 02-23. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 10 set. 2021.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto, 1998.

JESUS, S. N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: Cadernos do Criap/Asa, 2001.

JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Lisboa: Cadernos do Criap/Asa, 2002.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Alternativas para a diminuição do mal-estar docente: Revisão Sistemática das teses e dissertações no período de 2000 a 2016. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 98-108, 2017. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 5 dez. 2020.

LAZARTE, E. S. **Trabalho Remoto**: percepção dos membros de uma equipe virtual sobre fatores que exercem influência em seu desempenho. 2017. 43 f. Monografia (Bacharelado em administração) – Universidade Federal de Brasília – UNB, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17575/1/2017\\_EmilioSantiagoLazarte.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17575/1/2017_EmilioSantiagoLazarte.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

MANFRÉ, A. H. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente**: uma leitura frankfurtiana. 2014. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122062>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NASCIMENTO, B. J. da C. A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia. **Simbiótica**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 127–146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30987>. Acesso em: 05 fev. 2021.

NOGUEIRA, A. M.; PATINI, A. C. Trabalho remoto e desafios dos gestores. **INMR - Innovation & Management Review**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 121-152, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79292>. Acesso em: 05 fev. 2021.

RIBEIRO, L. C. *et al.* Interdisciplinaridade: Novas perspectivas para o ensino de ciências e matemática. **Revista Salão de ensino**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/86841>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RODRIGUES, I. M. S. **Trabalho remoto**: Tecnologias e adaptações no trabalho e o cômputo das horas. 2019. Monografia (Bacharelado em Direito) – São Lucas Educacional, Ji-Paraná, 2019.

ROSA, M. Cyberformação com professores de matemática: a formação docente para o trabalho com tecnologias digitais. **III Fórum de discussão: parâmetros balizadores da pesquisa em educação matemática no Brasil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.pucsp.br/IIIpesquisaedmat/download/resumos/GD6-Resumo-Estendido-Cyberformacao.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

SAMPAIO, A. A. **Programa de Apoio ao Bem-estar docente**: Construção profissional e cuidar de si. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3566/1/404978.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a Educação pós-pandemia. **Revista EducAmazônia**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 70-77. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>. Acesso em: 1 jan. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica, 31-43. *In.*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil, Editora da UFRGS. 2009.

SILVEIRA, S. R. *et al.* O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido a pandemia da COVID-19. **Revista Researchgate**, Belo Horizonte, v. 40, n. 1, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/356630556\\_Ensino\\_remoto\\_emergencial\\_na\\_pandemia\\_diagnostico\\_de\\_dificuldades\\_enfrentadas\\_por\\_alunos\\_e\\_professores\\_do\\_ensino\\_tecnico\\_integrado\\_no\\_IFMG](https://www.researchgate.net/publication/356630556_Ensino_remoto_emergencial_na_pandemia_diagnostico_de_dificuldades_enfrentadas_por_alunos_e_professores_do_ensino_tecnico_integrado_no_IFMG). Acesso em: 11 abr. 2023.

SOUZA, L. A. A. O trabalho docente na escola pública e o pensamento educacional de Antônio Gramsci. **Filosofia e Educação**, [s. l.], v. 2, n. 1. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635529>. Acesso em: 11 set. 2021.

STREHL, J. M. **Narrativas de professores sobre o mal-estar docente**. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/696/1/2010JussaraMorandiniStrehl.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

ZACHARIAS, J. *et al.* Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/8674>. Acesso em: 11 set. 2021.

ZIMM, E. Z. *et al.* O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865-885, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482010000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300008). Acesso em: 12 abr. 2023.



## APÊNDICES

### 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **A produção de saberes por professores(as) de matemática do ensino médio, no enfrentamento do mal-estar docente durante a pandemia da COVID-19**. Para seu conhecimento, bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas de participação, farei a leitura para o(a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para posterior assinatura.

Eu, Thaline Julia Santos Pinheiro, pesquisadora, discente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Acre – UFAC, convido-lhe para participar da pesquisa intitulada: **A produção de saberes por professores(as) de matemática do ensino médio, no enfrentamento do mal-estar docente durante a pandemia da COVID-19**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo e, para realizá-la, preciso(amos) de sua colaboração.

Fica declarado o cumprimento das exigências contidas na Resolução CNS 466/2012, nos itens IV. 3 neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no tocante à justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, assim como também o detalhamento dos métodos que serão adotados a seguir:

1) O objetivo geral: identificar características de mal-estar docente em professores(as) de matemática do ensino médio e compreender como professores(as) de matemática produzem saberes no enfrentamento do mal-estar docente durante a pandemia da COVID-19.

2) Critério de escolha do local de pesquisa: devido à ausência das aulas presenciais em consequência a pandemia do Novo Coronavírus, a pesquisa ocorrerá de forma remota, através das ferramentas digitais Google Forms e WhatsApp.

3) Participantes: professores(as) de matemática do Ensino Médio, preferencialmente do Ensino Integral.

4) Critério de inclusão (de escolha dos participantes): professores(as) de matemática que produzem saberes no período pandêmico que apresentem ou apresentaram indícios de mal-estar docente.

5) Metodologia: Os instrumentos a serem utilizados são questionários de autoimagem e autoestima, os dados serão coletados através de gráficos.

6) Riscos

a) **Físico**: esgotamento físico ou mental tendo em vista as inúmeras atribuições que envolvem as práticas pedagógicas e docentes no cotidiano escolar traduzido por meio de cansaço ou fadiga excessiva no momento de responder o questionário, entrevista ou outro instrumento. Para diminuir o cansaço ou fadiga, vamos buscar junto à equipe gestora da escola o momento mais oportuno para que tanto as observações, quanto às entrevistas com os(as) professores(as) aconteçam com mais tranquilidade, levando em consideração sua disponibilidade.

b) **Emocional**: ansiedade exagerada ao ponto de causar um grande mal-estar físico e psíquico, traduzidos por uma aflição ou alteração de comportamento no momento da observação das aulas e da entrevista. Visando diminuir este tipo de risco, vamos conversar com o grupo participante, levando as informações necessárias e tirando as possíveis dúvidas sobre a pesquisa e especificamente sobre a entrevista, com o objetivo de tranquilizá-lo(a).

c) **Psíquicos**: ausência de autoconfiança para com a sua prática pedagógica cotidiana, traduzida por insegurança ou desconforto no momento da observação das aulas e da entrevista. Visando minimizar esses transtornos, não serão feitos quaisquer tipos de interferência ou emissão de opinião no fazer pedagógico do(a) docente durante as observações das aulas e das entrevistas. Ademais, quando da análise do estudo o anonimato dos participantes e da instituição também serão garantidos.

d) **Intelectual, Moral e de identificação pública dos participantes**: quando, diante das práticas pedagógicas investigadas, houver dúvidas por parte do(a) professor(a) quanto à quebra de sigilo. Visando minimizar os riscos, garantindo o sigilo das informações observadas e coletadas, assim como também o anonimato da identidade real dos professores e da escola em investigação, os dados colhidos no universo da pesquisa serão armazenados de forma segura em um laptop ou computador com senha de uso particular do(a) pesquisador(a) e codificados.

e) **Social/cultural**: quando, diante da problemática investigada, o participante refletir sobre a sua prática pedagógica e modificar a sua compreensão e entendimento sobre o assunto. Para minimizar, vamos, no decorrer

de todas as etapas da investigação, deixar explícito que a inclusão é vista como um processo e que não haverá problemas caso o participante venha a alterar o seu entendimento sobre a temática pesquisada.

7) **Benefícios:** a pesquisa trará, direta e indiretamente aos participantes. Tem relação com os resultados esperados.

8) **Desistência:** você tem toda a liberdade de desistir de contribuir com a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo a você.

9) **Garantia de manutenção do sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa:** a identidade dos(as) participantes será preservada durante todas as fases da pesquisa, mantida a confidencialidade dos dados e respectivo armazenamento em local seguro e restrito. Para facilitar a troca de informações em todas as fases da pesquisa com o grupo participante, será disponibilizado o privado do celular da pesquisadora para o contato individualizado, caso seja necessário. Depois de transcorridos cinco anos da coleta, estes serão deletados do equipamento. Ademais, será usado um alfanumérico identificador da escola, a saber: ESUCZS (Instituição escolar). Para identificação dos(as) professores(as) da escola: P1; P2, etc.

10) Como sua participação é voluntária, não receberá auxílio ou pagamento para participar. Todavia, garantimos indenização por eventuais danos que venham sofrer e ressarcimento por eventuais gastos para participar da pesquisa.

11) Você receberá uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido, assinado(a) pelo(a) pesquisador(a).

Endereço para contato do(a) Pesquisador(a):

---

Assinatura do(a) Participante

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

---

Testemunha

## 2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional decorrente desta pesquisa é um podcast com três episódios, com duração de meia hora, cada um, em que os participantes e informantes

(professores(as), psicóloga) receberão o convite para falar sobre o mal-estar docente, seus impactos na saúde dos(as) professores(as) e na qualidade do ensino. Em cada episódio, um tópico diferente será discutido até que se tenha feito uma abordagem completa do que é, como se desenvolve e o que contribui para a instalação do mal-estar docente, além de saídas para minimizá-lo.

### **Objetivo**

É imprescindível convidar o maior número de pessoas possível para esta conversa, com o intuito de fomentar a conscientização acerca desta problemática. A educação de qualidade é de interesse de toda a sociedade, logo, é preciso que todos(as) se auto responsabilizem e façam a sua parte. Os pais dos(as) alunos(as), por exemplo, podem educar as crianças para as práticas de boa convivência, com o objetivo de se evitar, assim, que o bullying se dissemine no meio escolar.

É necessário ter em mente que o tempo do(a) professor(a) com as crianças é limitado, logo, além de perverso, não faz sentido esperar que ele(a) faça também o trabalho dos pais. Isso não vai resolver todo o problema do mal-estar docente, mas é inegavelmente um grande passo nesse importante processo.

### **Justificativa**

O presente produto educacional volta-se para a vida profissional dos(as) professores(as) de matemática em início de carreira para verificar aspectos relacionados ao mal-estar docente, com o intuito de identificar essas situações e ajudá-los a desenvolver estratégias de enfrentamento e melhorar resultados no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, proporcionar a sensação de bem-estar pessoal e profissional.

Como professor(a), é possível afirmar veementemente que o estado anímico pode influenciar positiva/negativamente em discentes, podendo qualificar/desqualificar suas aprendizagens. Portanto, entende-se que o sucesso dos alunos está diretamente ligado ao bem-estar destes(as) profissionais. Desta forma, auxiliar os professores iniciantes é um processo de muita relevância.

Em estudo, Sampaio et al. (2008) evidenciam uma carência nos sistemas de orientação psicológica ao professor durante o exercício de sua função e um excesso de preocupações com a sua prática técnico-instrucional em detrimento do bem-estar

emocional. Dessa forma, nota-se a existência de um ciclo de estresse ao longo do ano letivo no qual apontam o cansaço e o esgotamento dos(as) professores(as) em função das atividades por eles desenvolvidas.

A saúde do(a) professor(a), até então, nunca foi levada em consideração na construção das políticas públicas, propostas em nível de sistemas de ensino e em algumas unidades escolares, o que se pode considerar como uma falha (ou omissão) por parte dos órgãos responsáveis pela criação e implantação de propostas pedagógicas. Neste sentido, consideramos importante investigar o tema do mal-estar docente, reunindo informações que possam contribuir no aprofundamento desta temática, possibilitando um olhar mais real na direção da Educação, e almejar, dessa forma, uma perspectiva de melhora: conseguir chegar a um bem-estar docente (ZACHARIAS, 2011).

Com relação à problemática, é possível depreender que a questão do mal-estar docente é complexa e multidimensional. Para tanto, será necessário utilizar-se de instrumentos de outras áreas de atuação para investigar aspectos relacionados a essa questão tão subjetiva. Por outro lado, com tais estudos, é possível auxiliar o professor iniciante a desenvolver práticas para o enfrentamento de situações-problema da profissão docente, como as alternativas que se destacam na seção seguinte.

## ANEXOS

### 1 INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE

Em seguida, você vai ser confrontado(a) com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor.

A maior parte das questões são “fechadas”, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero(a) e espontâneo(a) em todas elas. É importante que responda a todas as questões.

A solicitação que lhe é feita para se identificar constitui apenas um requisito desta investigação, pois no final do programa de intervenção em que vai participar terá que responder novamente a algumas questões, sendo necessário comparar os resultados obtidos no início com aqueles obtidos no final deste programa. Neste sentido, a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Obrigada pela sua participação!

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Situação profissional: \_\_\_\_\_

Escola onde exerce: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

- 1) Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:
  - ( ) se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de professor;
  - ( ) gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
  - ( ) quero continuar professor durante todo o meu percurso profissional.
- 2) Que outra profissão gostaria de exercer:

- I. neste momento: \_\_\_\_\_
- II. daqui a cinco anos: \_\_\_\_\_

3) Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

- ( ) pouco;                      ( ) moderadamente;                      ( ) muito

Deve indicar a frequência com que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégia seguintes. Para cada um dos algarismos, temos: 1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7. Sempre.

4) Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5) Dinamizo e/ou participo em atividades extracurriculares.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6) Todos os anos aperfeiçoou pessoalmente os conteúdos programáticos. ....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7) Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8) Na preparação das aulas pesquisei diversos materiais sobre o tema em causa.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9) Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10) Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11) Diversificar as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc.).....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12) Nas aulas abordou outros temas, direta ou indiretamente, relacionados com os conteúdos programáticos.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

13) Oriento os alunos para atividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14) Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Encontram-se a seguir sete objetivos que muitos professores possuem. Alguns objetivos podem ser considerados mais importantes do que outros. Você deve indicar o grau de importância que cada objetivo tem para si. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Nada Importante; 2. Pouco importante; 3. Moderadamente importante; 4. Muito importante; 5. Imprescindível.

*Como professor(a) para mim é importante...*

15) Ter um bom relacionamento com os alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16) Que os alunos aprendam.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17) Ajudar os alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18) Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19) Contribuir para a formação plena dos alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20) Levar os alunos a gostar da matéria.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21) Que os alunos se sintam realizados.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3.



Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

22) Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23) Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

24) Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

25) Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

26) Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

27) Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

28) Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos para ensinar melhor.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

29) Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

30) Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

possa memorizar melhor na próxima aula.....

31) Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade. ....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

32) Para ter sucesso nas aulas, preciso me empenhar.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

33) De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

34) Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos. ....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

35) Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem. ....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

36) É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor(a). ....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

37) Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

38) Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

39) Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor(a), gostam mesmo.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

As atividades desenvolvidas no domínio profissional permitem-lhe alcançar resultados desejados (sucessos), mas também não desejados (fracassos). Encontrará a seguir uma lista de possíveis causas de sucessos e/ou fracassos como professor/a. Indique o grau em que considera que cada causa explica os resultados que tem obtido, tendo em conta que os algarismos significam o seguinte: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...

40) Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico ..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

41) Pelas minhas atitudes em certos momentos..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

42) Pela minha competência profissional..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

43) Pelo meu empenhamento nalgumas situações ..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

44) Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...

45) Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

46) Pelas minhas atitudes em certos momentos ..... 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

47) Pela minha falta de competência profissional

.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

48) Pelo meu não empenhamento nalgumas situações

.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

49) Pelo não reconhecimento do meu empenho por

parte dos alunos.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Indique o grau em que considera como fator de mal-estar ocupacional (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou stress profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Nada estressante; 2. Pouco estressante; 3. Moderadamente estressante; 4. Muito estressante; 5. Extremamente estressante.

50) Tentar motivar alunos que não querem aprender

.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

51) Ter alunos que falam constantemente durante a aula

.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52) Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos

alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

53) Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me

tiram muito do meu tempo, não permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

54) Sentir que não tenho um controle adequado dos

meus alunos .....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique a frequência em que na sua prática profissional ocorre cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o

seguinte: 1. Nunca; 2. Uma a três vezes por ano; 3. Uma a três vezes por mês; 4. Uma a três vezes por semana; 5. Todos os dias.

55) Tentar motivar alunos que não querem aprender

.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

56) Ter alunos que falam constantemente durante a aula

.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

57) Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

58) Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

59) Sentir que não tenho um controle adequado dos meus alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

60) Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

61) Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

62) Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

63) Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

64) Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

65) Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

66) Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito stress.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

67) Eu sinto que estou no fim dos meus recursos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

68) Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

69) Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

70) Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho .....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

71) Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

72) Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

73) Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

74) Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito stress.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

75) Eu sinto que estou no fim dos meus recursos.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Encontra a seguir algumas frases que representam ideias que muitos professores possuem. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Discordo muito; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo muito.

76) Eu luto muito para ser um/a professor/a perfeito/a.....

1	2	3	4
---	---	---	---

77) Eu evito tomar decisões na escola.....

1	2	3	4
---	---	---	---

78) Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero.....

1	2	3	4
---	---	---	---

79) Para mim, é da máxima importância que os alunos me aproveem.....

1	2	3	4
---	---	---	---

80) É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas.....

1	2	3	4
---	---	---	---

81) Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola.....

1	2	3	4
---	---	---	---

82) É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

83) Quando alguma coisa na escola me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

84) Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

85) Fico muito perturbado/a quando os outros professores não se comportam como profissionais ..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

86) Os alunos não devem ser frustrados..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

87) Na escola geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

88) Parece que me preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

89) Fico extremamente perturbado/a com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos..... 

1	2	3	4
---	---	---	---

90) Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente..... 

1	2	3	4
---	---	---	---



91) Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva.....

1	2	3	4
---	---	---	---

92) Para mim, é de máxima importância ter o controle contínuo dos meus alunos.....

1	2	3	4
---	---	---	---

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Quase nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre.

93) Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

94) Falar com outras pessoas envolvidas.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

95) Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

96) Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a, como alguém que chega sempre de cabeça erguida.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

97) Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

98) Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

99) Fazer relaxamento.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Durante a sua prática profissional tem tido oportunidade de se confrontar com diversas situações, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique o grau de sucesso alcançado na realização de alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, numa escala que vai de 1 (malsucedido) a 5 (bem-sucedido).

- 100) Ter um bom relacionamento com os alunos..... 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 101) Levar os alunos a aprender..... 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 102) Ajudar os alunos ..... 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 103) Ser recordado/a pelos alunos de forma agradável... 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 104) Contribuir para a formação plena dos alunos..... 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## 2 QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA

O presente questionário é de caráter individual e sigiloso. Gostaríamos de que seus dados fossem preenchidos o mais precisamente possível. Marque com um X a alternativa que você considera mais correta. Obrigada.

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
1- Gostaria de ter saúde diferente?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar ideias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidade em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter uma memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesse-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					

Continua

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

Fonte: Sampaio (2008)