



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES**

**KEILA CARLOS FERREIRA**

**DESGASTE EMOCIONAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DO  
EXTREMO SUL DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

**ILHÉUS-BAHIA  
2023**

**KEILA CARLOS FERREIRA**

**DESGASTE EMOCIONAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DO  
EXTREMO SUL DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão.

F383 Ferreira, Keila Carlos.

Desgaste emocional de professores de língua inglesa do extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia / Keila Carlos Ferreira.  
- Ilhéus : UESC, 2023.

124f. : il. Anexos.

Orientador : Rodrigo Camargo Aragão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz.  
Programa de Pós-graduação em Letras : Linguagens e Representações.

Inclui referências.

1. Professoras – Estresse ocupacional – Bahia (Região Sul).  
2. Linguística aplicada. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Aragão, Rodrigo Camargo. II. Título.

CDD – 371.10098142

**KEILA CARLOS FERREIRA**

**DESGASTE EMOCIONAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DO  
EXTREMO SUL DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão.

Ilhéus, 20 junho de 2023.

**Banca Examinadora:**

---

**Rodrigo Camargo Aragão** (Orientador)

Doutor em Linguística — Universidade Estadual de Santa Cruz

---

**Ana Cláudia Turcato de Oliveira** (Examinadora)

Doutora em Estudos Linguísticos — Universidade Federal de Minas Gerais

---

**Rogério Soares de Oliveira** (Examinador)

Doutor em Didática das Línguas e das Literaturas — Universidade Complutense de  
Madri-Espanha

**À todas docentes invisíveis perante o Estado e um sistema que marginaliza e fragiliza suas emoções: Vamos à luta!**

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que em sua infinita bondade e misericórdia tem me sustentado dia após dia e me concedido forças nessa caminhada. Reconheço que sem Seu amor incondicional e cuidado não teria chegado até aqui.

Ao meu esposo e minha mãe, meus alicerces, que acreditaram em mim e viveram comigo todas as aflições, frustrações, alegrias e tristezas que essa jornada me permitiu. Obrigada por serem meu porto seguro, por todo apoio, amor, orações e por viverem meus sonhos. Essa conquista é nossa.

Ao meu já amado filho Dom, que ainda em meu ventre tem me fornecido forças necessárias para concluir as últimas etapas dessa dissertação. Compartilho contigo mais esse sonho, do qual você faz parte.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão, a pessoa mais humana, paciente e compreensiva que tive a honra de conhecer e compartilhar essa jornada. Externo aqui minha profunda gratidão por cada ensinamento, pelo zelo e leveza das nossas reuniões. A partir do que aprendi contigo professor, pude sentir, compreender e desnudar emoções. Obrigada por acreditar em mim e por toda a parceria que me proporcionou ser.

As participantes dessa pesquisa: Bianca, Karen e Sunny, professoras do Estado e colegas de graduação e profissão. Sou imensamente grata pela disponibilidade, coragem e confiança de compartilharem suas emoções e me permitir ouvir suas vozes e defender o que trago nas linhas dessa dissertação. Sem vocês essa pesquisa não teria sentido algum. Grata por me proporcionar momentos tão incríveis, de fortalecimento e luta durante as rodas de conversações. Vocês são mulheres inspiradoras!

Ao grupo de pesquisa FORTE, grandes colegas de caminhada. Ainda me recordo de cada discussão que tivemos durante nossos encontros e o quanto cada olhar me permitia também me debruçar sobre novos olhares e novas formas de pensar e ser. Sou grata por fazer parte de um grupo tão acolhedor e potente. Obrigada pela oportunidade de estar com cada um de vocês e de aprender mutuamente. Continuemos avante!

As queridas Professoras Dras. Ana Cláudia Turcato e Élide Paulino e ao professor Dr. Rogério Soares, pela disponibilidade em compor a banca da qualificação e por aceitarem o convite para a defesa. Agradeço cada contribuição valorosa e a rica oportunidade de diálogo.

À Ana Michelle, amiga e coordenadora que me apoiou nos momentos de luta e contribuiu para uma caminhada mais leve com suas conversas que traziam alívio e sua torcida. Agradeço a compreensão e incentivo durante esses dois anos.

Aos grandes colegas de trabalho do Colégio Estadual John Kennedy, que vivenciaram as lutas comigo desde a aprovação no programa até a conclusão, e proporcionaram conversas acolhedoras e pertinentes à nossa profissão. Obrigada por cada troca.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL), e todo corpo docente que o compõe. Cada aula foi fundamental para a minha evolução enquanto pesquisadora e trouxeram longas reflexões que contribuíram para a reconstrução da minha identidade. Grata pela oportunidade de discussão e aprendizado.

Por fim, agradeço a Universidade Estadual de Santa Cruz, instituição responsável pelo desenvolvimento deste estudo. Obrigada pela chance de evoluir.

FERREIRA, K. C. **Desgaste emocional de professoras de Língua Inglesa do Extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

## RESUMO

O contexto pandêmico tem apresentado inúmeros desafios para professores e agravado o desgaste já instalado nessa classe profissional. Em se tratando de professoras o quadro se torna ainda mais complexo, tendo em vista que o contexto sócio histórico cultural e a disseminação de discursos hegemônicos e patriarcais as submetem a ter a sua rotina intensificada na tentativa de conciliar as atividades de casa com o trabalho docente (DE ARAÚJO E YANNOULAS, 2020). Assim, o objetivo deste estudo é investigar o desgaste emocional de três professoras do Extremo Sul da Bahia na busca por uma compreensão dos impactos do contexto pandêmico em docentes mulheres. O estudo está baseado em pesquisas sobre o papel das emoções também no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores no âmbito da Linguística Aplicada. Ao citar esse papel, me debruço sobre o conceito de trabalho emocional discutido em Hochschild (1979, 1983), Oliveira (2021) e Benesch (2017) o cuidado sob a ótica de Aragão (2019) e as discussões sobre gênero e amor na docência analisadas por Rezende (2020). À vista desse embasamento, este estudo configura-se em uma perspectiva pós-estruturalista voltada para um olhar mais crítico sobre as emoções de professores que permeiam as estruturas de poder. Diversas ferramentas qualitativas foram combinadas com o objetivo de fomentar a reflexão das docentes e gerar documentos de pesquisa sobre os impactos da pandemia no ensino de língua inglesa, como rodas de conversações (REIS *ET.AL*, 2017); narrativas visuais (CONCEIÇÃO, 2020; GUIMARAES 2010; ARAGÃO 2007,2008) e fotobiografias (KLEIMAN E REICHMANN, 2012). Os documentos de pesquisa foram analisados à luz de estratégias qualitativas de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) consolidadas na literatura que trata da temática em questão. Espera-se que esse estudo possa engajar as professoras participantes em estratégias de reflexão sobre o trabalho emocional como fruto de um desgaste possivelmente agravado pelo ensino na pandemia. A pesquisa poderá ainda resultar em conhecimentos com documentação histórica acerca das inter-relações entre emoções e vida docente, no contexto da pandemia da Covid-19. A partir dos resultados das análises feitas foi possível identificar aprofundamento do desgaste gerado pelo trabalho emocional no contexto da pandemia, agravamento da desvalorização docente, marginalização do cuidado sobre a saúde emocional de professoras, angústias geradas pelo trabalho com tecnologias digitais e discriminação por gênero. Para além, os resultados indicam que docentes mulheres têm adoecido na contemporaneidade e sugerem a necessidade de considerar políticas específicas voltadas para a saúde emocional de docentes mulheres no contexto escolar. Da mesma forma, as discussões aqui elencadas sobre discursos hegemônicos e patriarcais que cercam as relações de poder possam ser questionados no entendimento de emoções de professoras.

**Palavras-chave:** desgaste emocional; emoções; pandemia; trabalho emocional.

FERREIRA, K. C. **Emotional exhaustion of female English teachers in the Extreme South of Bahia in the context of the pandemic.** 2023. Master's Thesis (Master Degree on Letters: Languages and Representations) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

## ABSTRACT

The pandemic context has presented countless challenges for teachers and aggravated the physical and emotional exhaustion of this class. When it comes to female teachers, the picture becomes even more complex, considering that the socio-historical cultural context and the dissemination of hegemonic and patriarchal discourses submit them to have their routine intensified in an attempt to reconcile the activities at home with the teaching work (DE ARAÚJO E YANNOULAS, 2020). Thus, the objective of this study is to investigate the emotional distress of three female teachers from the Extreme South of Bahia in the search for an understanding of the impacts of the pandemic context on female teachers. The study is based on research about the role of emotions also in language teaching/learning and teacher training in the field of Applied Linguistics. In citing this role, I turn to the concept of emotional labor discussed in Hochschild (1979,1983), Oliveira (2021) and Benesch (2017); caring from the perspective of Aragão (2019); and the discussions on gender and love in teaching analyzed by Rezende (2020). In view of this background, this study is configured in a post-structuralist perspective aimed at a more critical look at teachers' emotions that permeate power structures. Several qualitative tools were combined with the aim of fostering teachers' reflection and generating research documents about the impacts of the pandemic on English language teaching, such as conversation wheels (REIS ET.AL, 2017); visual narratives (CONCEIÇÃO, 2020; GUIMARAES 2010; ARAGÃO 2007,2008) and photobiographies (KLEIMAN AND REICHMANN, 2012). The research documents were analyzed in light of qualitative content analysis strategies (BARDIN, 1977) consolidated in the literature dealing with the theme in question. It is hoped that this study may engage the participating female teachers in strategies to reflect on the emotional labor that generates attrition possibly aggravated by teaching in the pandemic. The research may also result in knowledge likely to record interrelationships between emotions and teaching life in the context of the Covid-19 pandemic, broadening our knowledge on the subject. From the results of the analyses carried out so far, it was possible to identify the weariness generated by the pandemic, the worsening of teachers' devaluation, the marginalization of the care about female teachers' emotional health, the anguish generated by working with digital technologies, and gender discrimination. In addition, the initial results indicate that women teachers have become ill in contemporary times and suggest the need to consider policies aimed at the emotional health of women teachers in the school context. Likewise, the discussions listed here about hegemonic and patriarchal discourses that surround power relations and emotional labor may be rethought and questioned in the understanding of female teachers' emotions.

**Keywords:** emotional exhaustion; emotions; pandemic; emotional labor.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Como Bianca se sente sendo professora de inglês atualmente.....	61
FIGURA 2: Justificativa Bianca sobre a figura 1.....	62
FIGURA 3: Bianca e o sentimento de esperança.....	68
FIGURA 4: Estudantes em volta da professora Bianca.....	69
FIGURA 5: Karen entre o gostar e odiar a profissão.....	77
FIGURA 6: Karen em pé em frente ao quadro Branco.....	78
FIGURA 7: Sunny e o ambiente que compõe a escola: Sala de aula vazia.....	84
FIGURA 8: A entrada da escola e os impactos para Sunny.....	85

## SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1	Com a palavra, eu .....	13
1.2	Justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa.....	17
1.3	De agora em diante.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	O trabalho emocional e desgaste emocional: Conceitos distantes?.....	20
2.2	A ética do cuidado.....	26
2.3	Ensino de Língua Inglesa, emoções e tecnologia na pandemia.....	29
2.4	A tal da “reinvenção docente” na pandemia: a quem interessa?.....	36
2.5	Trabalho doméstico, feminismo e docência: repensando a ideia de lugar....	40
3	METODOLOGIA E ANÁLISE DAS NARRATIVAS .....	45
3.1	Caminhos metodológicos.....	45
3.2	Análises .....	49
3.3	Rodas de Conversações .....	50
3.4	Narrativas Visuais .....	52
3.5	Fotobiografias .....	54
3.6	Elas contam do ontem, do hoje e do amanhã .....	55
3.7	Professora Bianca: Do ensino tradicional à disputa por espaço frente as tecnologias digitais.....	56
3.8	Professora Karen: maternidade, trabalho doméstico e docência .....	70
3.9	Professora Sunny: trabalho emocional em sua essência .....	79
4.0	Discussões dos documentos de pesquisa.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
5.1	Revedo a pergunta da pesquisa.....	96
5.1.1	<i>De que forma o trabalho emocional docente tem gerado desgaste?.....</i>	96
5.2	Limitações da pesquisa.....	98
5.3	Implicações.....	99
	REFERÊNCIAS .....	102
	ANEXOS.....	108
	Anexo A: Eu, professora de inglês na pandemia.....	109

Anexo B: Cronograma de encontros.....	112
Anexo C: Instruções para produção do Relato Oral.....	113
Anexo D: Instruções para a produção de Narrativas Visuais .....	114
Anexo E: Instruções para a produção de Relato Fotobiográficos.....	115
Anexo F: Descrição dos encontros e atividades .....	116
Anexo G: Guia para as rodas de conversações.....	120
Anexo H: Questões para a entrevista semiestruturada .....	122
Anexo I: Parecer CEP.....	123

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto trata-se de uma pesquisa com foco no trabalho emocional e na investigação do desgaste emocional em professoras do Extremo Sul da Bahia no período de pandemia. Neste capítulo, à luz da organização de outros estudos que também trabalharam o tema das emoções na formação docente em línguas estrangeiras (ARAGÃO, 2007; 2019; 2022; OLIVEIRA, 2021; REZENDE, 2020; SILVA, 2020; ARAGÃO E GUANAES, 2022), descrevo minha experiência enquanto professora neste lugar que tende a provocar desgaste emocional e sigo expondo a necessidade de pesquisas sobre professoras especialmente neste cenário atual.

### 1.1 Com a palavra, eu.

Como escrito na letra da canção de Anavitória e Rita Lee: “Deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar. Depois que me escutar, você vai lembrar meu nome”<sup>1</sup>. Assim, antes de iniciar nossa discussão sobre desgaste emocional, é preciso que me apresente e narre um pouco da minha trajetória até aqui. Me chamo Keila, me identifico como mulher cis, hétero, negra, casada. Sou professora formada em inglês e Licenciada em Letras pela UNEB – Campus X e professora do Estado da Bahia com carga horária de 40 horas. Atualmente leciono em uma Escola Estadual em Nova Viçosa para cerca de 400 alunos. Trabalho os três turnos e dou aula de inglês para todas as turmas além de redação e cinecríticos<sup>2</sup> para os primeiros e segundos anos do ensino médio. Durante o mestrado não obtive licença do governo estadual para os estudos.

A escolha por investigar o desgaste emocional de professoras de Língua Inglesa na pandemia nasceu de minha própria experiência em 2020. No “fique em casa” neste período, recordo que me vi em um cenário de profundo desespero e medo. Na verdade, o medo se tornou em desespero. Passei por um mix de emoções: a insegurança, a incerteza, o temido, o mortal vírus circulava pelo nosso País e me vi refém de mim mesma. Enquanto professora do Estado da Bahia, a orientação da Secretaria de Educação era ficar em casa e conter o avanço do vírus. O Brasil parou e com ele, a escola. A sensação de

---

<sup>1</sup> Canção Amarelo, azul e Branco de 2021.

<sup>2</sup> A partir do ano de 2022 foi implementado nas demais escolas o novo Ensino Médio que aponta para a flexibilização curricular. A disciplina *Cinecríticos* faz parte das Eletivas, escolhidas pelos estudantes, que trabalha com oficinas de estudo e análise de obras audiovisuais. Dentre outras disciplinas que não fazem parte dos Itinerários Formativos estão *Studio Plantas*, *Eu escritor*, *Robótica*, *Projeto de vida*, *Empreendedorismo* dentre outras. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/13-ELETIVA-Introducao-a-Ciencia-de-Dados-tornando-me-um-detetive-moderno.pdf>

alívio por estar em casa logo se transformou em angústia por não saber absolutamente nada sobre o retorno às aulas na pandemia.

Os meses se passaram e novos decretos adiavam à volta às aulas. Ainda em casa, o desespero e medo do vírus e de uma eventual morte minha, de parentes, familiares, amigos ou colegas se encontrava com as *lives* ocorridas todos os meses para dar a sociedade um parecer e uma decisão sobre as aulas: voltar ou não. Completamente isolada, sem respostas e sem saber o que fazer, optei por começar a descrever – ou pelo menos tentar – o que se passava comigo. Vi que a preocupação com as aulas e com os estudantes me causava angústia por não ter contato sequer com eles ou com a escola. Foi então que em uma iniciativa de um grupo específico de professores da pequena cidade que dou aula, foi decidido produzir atividades em prol de evitar o acúmulo mental de estudantes e proporcionar conhecimento, mesmo que distante. Seguimos assim, tentando contornar a situação, sem apoio algum da secretaria ou do Estado, mas buscando forças para continuar existindo e resistindo em meio ao caos.

Lembro-me que no início, gostava de ficar em casa “sem fazer nada”. Me sentia privilegiada por estar nessa situação, e de fato era. Cuidava da casa, inventava novas receitas, assistia filmes e séries e finalmente tinha tempo para ler. No adiantar dos meses, com a mesma agonia repetitiva de cada mês, a cada fala do Governador Rui Costa, no *papo-correria*<sup>3</sup>, me vi literalmente “surtando”. Em meio a crises de pânico e de ansiedade, escrever foi o meu único escape do inferno que estava vivendo. Comecei a desabafar com algumas colegas professoras e percebi que compartilhávamos do mesmo sentimento, afinal éramos professoras do Estado da Bahia que sofriam, se culpavam e se cobravam a cada novo decreto de continuação à suspensão das aulas. Algumas delas, mais sabidas que eu, já iniciavam a terapia a fim de buscar sanar ou evitar as inúmeras crises, que a essa altura, já chegavam no corpo docente.

Nas poucas conversas *online* que tínhamos entre colegas e amigos docentes, ficava claro o quanto essa classe estava desolada com medo, assim como eu. Mais ainda: estava claro a necessidade de uma rede de apoio que abrisse um espaço de escuta para as emoções de professores, a fim de ajuda-los a desabafar ou apenas conversar em tempos incertos, de pânico, luto e luta. Foi então, que a partir de um processo de seleção da UESC ao curso de mestrado, decidi que seria hora de falar sobre o que estava me consumindo, entendendo que as marcas deixadas por esse período seriam carregadas pelos professores e impactariam de forma direta na sua identidade e no seu fazer pedagógico.

---

<sup>3</sup> Programa semanal ao vivo utilizado pelo Governador da Bahia, Rui Costa, através do *facebook* para tirar dúvidas ao vivo sobre as ações de combate à pandemia.

Com a ajuda de uma colega professora, debatemos sobre a necessidade de falar sobre nós: professores em geral. Em lágrimas, lia cada texto teórico e escrevia cada linha da dissertação na esperança de trazer uma reflexão e um olhar para docentes na pandemia. Mal sabia que era apenas o começo de uma longa jornada e que muito seria mudado a partir desse primeiro passo. Com a aprovação, recuperei as forças que precisava para seguir adiante na tentativa de falar sobre identidade de professores na pandemia, o que futuramente, viria a ser o desgaste emocional de professoras na pandemia, como consta o título desse texto.

Ao iniciar o ano de 2021, o corpo docente e estudantes receberam a notícia que finalmente retornaríamos as aulas. O retorno se dividia em três fases: remota, híbrida e presencial. Me recordo que eu e vários outros professores, ficamos preocupados aguardando ao menos uma capacitação ou um auxílio do Governo para a fase remota, que comportaria aulas chamadas de síncronas e assíncronas, no entanto, nada novamente foi feito. Ao contrário disso, o parecer 15/2020 expunha que a educação adotaria um modelo de ano *continuum*, isto é, que abrangesse o ano de 2020 e 2021. Este modelo visava recuperar o conteúdo do ano anterior e evitar ainda mais prejuízos na aprendizagem.

Para tanto, o documento produzido pela SEC denominado de Protocolo da Educação para o ano letivo 2020/2021<sup>4</sup> trazia novos desafios para professores e alunos. Dentre eles, o cumprimento obrigatório da carga horária de 1.500 horas letivas e a divisão de 6 semestres em um ano.

Nesse momento o desgaste começou a se aprofundar. Ainda na primeira fase, os professores se viram em meio ao ensino remoto, cadernos de apoio a aprendizagem, roteiros para os que não possuíam acesso à internet, *google meet*, *google classroom* e afins. Durante esse período transformei a minha casa no meu ambiente de trabalho e já não sabia mais discernir quando estava trabalhando ou não. Além de todos os desafios que as aulas remotas proporcionaram referente à tecnologia, havia ainda o acompanhamento dos estudantes, na maioria das vezes feito pelo *whatsapp*. Criou-se então inúmeros grupos a fim de orientá-los e o que era uma ferramenta de diversão se transformou somente em trabalho. Trabalho 24hrs por dia. Alunos enviando mensagens em todos os horários possíveis, inclusive feriados e finais de semana. Me lembro, em uma dessas reuniões incansáveis que fazíamos na escola, de uma cena que me marcou: uma professora, também 40 horas e mãe, pediu a palavra e não conseguiu falar, simplesmente começou a chorar dizendo que não dormia mais, não vivia mais, e que estava exausta. Todos fizeram silêncio e compartilharam do mesmo sentimento.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Protocolo-Educacao-Ano-Letivo.pdf> acesso em 18/10/2022

Com muita luta, aflição e noites em branco, os professores foram para a segunda fase: ensino híbrido. Aqui as turmas seriam divididas entre grupos A e B, sendo que cada grupo iria em dias alternados. Se na primeira semana o grupo A fosse na segunda, quarta e sexta, na outra semana, esse mesmo grupo deveria ir na terça, quinta e sábado. Confesso que essa fase foi também desgastante, uma vez que teríamos que aplicar o mesmo conteúdo incansáveis vezes para a mesma turma. No caso de professores que só tinham aula com determinada turma uma vez por semana a frustração ainda era maior, pois só teria contato quinzenal com cada grupo. Depois de todo esse sofrimento, ainda havia as aulas no sábado em todo o Estado da Bahia. Em algumas escolas esse sábado começou presencial e depois passou a ser remoto, como foi a realidade da escola que atuo.

Contudo, foi nessa fase que as crises aumentaram. A correria para dar conta do conteúdo, preencher papel, fechar turmas com suspeita de Covid-19 e ainda conseguir fechar 6 semestres em um ano. De fato, foi desumano a forma como o Estado tratou os professores nesse período, deixando-os sem suporte e completamente marginalizados frente as suas emoções e saúde mental. O que mais se via eram pedidos de socorro de professores que estavam exaustos. No meu caso, como professora 40 horas via o impacto não apenas na minha saúde bem como na aprendizagem dos estudantes.

Até que chegamos a última fase com todos os estudantes presentes em sala. As medidas de segurança continuavam na escola, embora a maioria não respeitava o uso da máscara e o distanciamento proposto. Os professores, por outro lado, com medo de contaminação em uma sala cheia, eram obrigados a lecionarem usando máscara durante todo o período em sala de aula. Esse período provocou em muitos professores além de desgaste emocional, problemas relacionados à saúde. Como se não fosse suficiente, apesar de todo o sacrifício com provas, conteúdo e recuperação, ao final do ano, o Estado emitiu um decreto que autorizava o avanço escolar progressivo de todos os estudantes para o ano de 2022 na tentativa de evitar e combater a evasão escolar<sup>5</sup>.

Todavia, hoje estamos colhendo as consequências desses dois anos de luta e sofrimento. Hoje como professora e mulher percebo o quanto estou esgotada nessas duas esferas. Digo isso porque o desgaste acumulado ao longo desse tempo tem gerado em mim consequências na minha saúde física, mental e emocional antes não imaginadas e percebo o quanto todo o momento pandêmico, incluindo o momento atual tem sido responsável pelo meu mal-estar e pelo surgimento de novas emoções.

Apesar disso, não é um problema só meu. Sei que esta realidade não difere de outras professoras mulheres. Ao contrário disso, digo ainda que existe uma parcela de

---

<sup>5</sup> A portaria está disponível em: [http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/PORTARIA-32\\_20222.pdf](http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/PORTARIA-32_20222.pdf)

mulheres que estão ainda mais esgotadas, adoecidas e marginalizadas. É então com essa necessidade de compreendermos melhor essa situação em outras vozes que venho aqui e proponho esta pesquisa. É tempo de falar, de expor e denunciar discursos hegemônicos que naturalizam o desgaste e geram sofrimento. Da mesma forma, é tempo de ouvir e de compreender como estão as docentes mulheres hoje.

Com isso em mente, nas próximas seções apresento a literatura acerca do trabalho emocional, o desgaste emocional aprofundado na pandemia e o cuidado, discutida no campo da Linguística Aplicada bem como a necessidade de falar sobre saúde emocional de docentes. Na sequência, discuto a relevância desse profissional do ensino em cada linha nessa dissertação e busco justificar a escolha da pesquisa.

## 1.2 Justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa

A ideia de trazer uma pesquisa que tem como foco as emoções de professoras nesse momento de pandemia nos permite expandir o que temos disponível na literatura que cerca o trabalho sobre emoções de docentes na área de línguas estrangeiras (ARAGÃO, 2007, 2019; FERREIRA, 2017; MARTINS, 2017; SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2021; ARAGÃO E GUANAES, 2022). Tal foco possibilita, ainda nessa esteira, discutir sobre o trabalho emocional<sup>6</sup> e o desgaste desta classe em razão dos desafios intensificados por esse período, a fim de investigar como este desgaste tem afetado a vida docente dessas profissionais em um cenário atual.

Contudo, discutir emoções de professores considerando o trabalho emocional e o desgaste requer um olhar macro que permeiam os temas aqui elencados, que vão além de abordar aspectos físicos e emocionais. Me refiro aqui sobre as relações de poder que norteiam e causam o desgaste que busco discutir nessa dissertação, uma vez que o contexto como um todo contribui para o cenário que temos hoje.

Nessa esteira, é sabido que as emoções de professores têm sido discutidas antes do período pandêmico, uma vez que a precarização do trabalho docente se configura em um processo histórico. Oliveira (2021) salienta que a maioria das pesquisas que ela cita em seu trabalho sobre emoções docentes se embasam no campo da psicologia e sociologia, especialmente no que se refere a síndrome de *Burnout* e ansiedade.

Na Linguística Aplicada (LA) é possível encontrar autores que se debruçam sobre o estudo das emoções de professores, especialmente nos últimos anos, como podemos ver

---

<sup>6</sup> O termo trabalho emocional é explicado na seção 2.1 deste trabalho, bem como os desdobramentos do conceito para essa pesquisa.

em Aragão (2009, 2017, 2021), Barcelos (2013, 2015), Rezende (2020); Oliveira, (2021), Benesch (2017, 2019) e que serão discutidos nesse trabalho. Os autores citados anteriormente dialogam no que se refere ao estudo das emoções de professores e a prática pedagógica e concluem que as emoções estão diretamente relacionadas com a identidade do professor e influenciam suas práticas docentes (BARCELOS E ARAGÃO, 2018). No entanto, hoje, nota-se um retrato de uma profissão em crise devido fatores advindos da pandemia e do que tem sido construído após: o aumento da dupla jornada nas escolas de ensino básico; a inserção do ensino híbrido que mescla a educação presencial com diversos modelos de ensino remoto; o descaso com a saúde mental de professores; as reformas do ensino médio que desconsideram a formação dos professores para trabalharem com um currículo novo.

O acúmulo desses fatores, aliado as relações de poder resultam, no que nos parece indicar no presente, em professores que vivem diversos conflitos e tensões que podem desembocar em desgaste dos docentes.

Neste cenário, é possível identificar o desgaste emocional ainda mais intenso e a sobrecarga que os professores permanecem expostos. É aqui também, fazendo pesquisa com essas profissionais hoje, que se torna possível apresentar um olhar crítico para o que envolve o trabalho emocional demandado dessa classe e gênero. Assim, a partir dessa perspectiva, encontramos na Linguística Aplicada espaço para problematizar as emoções e trazer discussões que possibilitem novos estudos acerca da vida docente na área de línguas estrangeiras na contemporaneidade.

Ainda, a escolha por investigar professoras mulheres surgiu a partir da necessidade de se discutir as relações patriarcais que mergulham as docentes nesse lugar de sobrecarga. Pesquisas apontam que todo o contexto pandêmico tem aprofundado uma crise já instalada, na qual temos um quadro de professores mais ansiosos, frustrados, estressados e inseguros (CORDEIRO, 2020; BROOKS *ET.AL*, 2020) e que a jornada de trabalho excessiva, o pouco tempo de planejamento e adaptação do uso das tecnologias, aliado à desvalorização social, tem impactado a saúde emocional de docentes e aumentado os casos de *burnout* desta classe de profissionais (DE SOUZA LEITÃO E DE BARROS CAPUZZO, 2021).

Para as mulheres, essa situação se torna mais crítica, uma vez que, durante a pandemia, além de lidar com o trabalho em casa, elas precisaram conciliar a dupla jornada e desempenhar as funções do lar, do trabalho e das demais tarefas que lhes foram impostas (DE ARAÚJO E YANNOULAS, 2020) e que agora colhem as consequências da sobrecarga, já em contexto naturalizado. Embora tenhamos conhecimento do impacto da sobrecarga intensificada pela pandemia, a realidade que temos hoje nas escolas tende a

naturalizar as sobrecargas. Isso é perceptível não apenas na continuidade dos discursos patriarcais hegemônicos que regem nossa sociedade e a docência, bem como pelas novas reformas no ensino médio, que mais uma vez, demonstram autoritarismo e desconsidera a formação e identidade deste profissional.

Desse modo, pensando no contexto de pandemia e na realidade atual, essa pesquisa buscou investigar o desgaste emocional no âmbito dos poucos e novos estudos que contemplem essa questão no fazer docente de professoras de inglês norteadas pela seguinte questão: A) De que forma o trabalho emocional das professoras pesquisadas tem ocasionado maior desgaste?

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é investigar os impactos da pandemia na vida de três docentes mulheres no Extremo Sul da Bahia. Para tanto, é necessário trazer à tona o estudo das emoções e o trabalho emocional como uma forma de buscar compreender como esta classe se sente e lida com suas emoções. Da mesma forma, entendemos a necessidade de situar esse trabalho em uma perspectiva ética, que leva em consideração o cuidado com as docentes mulheres, em especial. A partir daqui buscar construir de que forma tais descobertas no decorrer da pandemia implicam em um desenho atualizado dessa profissional da educação, na qual pensado em um contexto educacional no momento atual também pode abarcar em novas perspectivas para a formação de professores de Língua Inglesa.

No mais, espera-se que essa dissertação contribua para trazer à tona discussões sobre a urgência de estudos que investiguem as sobre desgaste emocional de professores (as) de inglês, a inter-relação entre emoção-reflexão e identidade, bem como o fazer docente de professoras, de modo a auxiliar esses profissionais a refletir sobre o esgotamento<sup>7</sup> emocional e contribuir para uma reflexão sobre sua condição de docentes.

### **1.3 De agora em diante**

Com isso em mente, inicio o próximo capítulo trazendo os referenciais teóricos que embasam essa pesquisa no trabalho sobre emoções, trabalho emocional e tecnologia, no intuito de trazer a discussão desses temas a luz do que nos é apontado na literatura explorada na Linguística Aplicada. Sendo assim, inicio com a seção 2.1 intitulado: o trabalho emocional e desgaste emocional: conceitos distantes?, me fundamentando em Hochschild (1979; 1983); Benesch (2016; 2017; 2018; 2019); Oliveira (2021); Aragão (2007; 2014; 2019; 2022) e Rezende (2020) para discutir acerca do trabalho emocional e

---

<sup>7</sup> O uso dos termos esgotamento e desgaste nesta pesquisa atuam como sinônimos.

o desgaste aprofundado na pandemia na vida de docentes. Os conceitos elencados pelos autores visam ampliar nossa visão acerca do quanto a classe de professores tem sido impactada graças ao aumento do trabalho emocional que parece ter sido intensificado nesse período. Essa discussão é importante para seguirmos com a proposta da pesquisa, alinhada as análises posteriores.

No tópico 2.3 busco discorrer acerca da ética do cuidado a luz do que nos é apresentado por Aragão (2019) em consonância com Rezende (2020). A vista disso, considero essa uma seção relevante diante das propostas iniciais da pesquisa, dado que o estudo mantém como um dos seus objetivos o engajamento das professoras com estratégias de reflexão sobre o desgaste emocional possivelmente agravado pelo ensino na pandemia e nos permite refletir acerca do cuidado mútuo na profissão docente, diante do que nos pontua Aragão (2019).

Na seção 2.3 discuto acerca do ensino de Língua Inglesa, emoções e tecnologias digitais na pandemia na tentativa de compreender como as tecnologias digitais tem impactado o contexto atual no âmbito das pesquisas acerca do ensino-aprendizado de LI. Seguindo então ao tópico 2.4, busco problematizar a reinvenção docente imposta aos professores e intensificada em tempos de pandemia sob a perspectiva de Pereira, Santos e Manenti (2020) e em consonância com os estudos já apresentados a fim de buscar compreender de que forma as relações de poder enfatizam e aumentam o trabalho emocional docente. Por fim, na última seção da fundamentação teórica discorro sobre a professora mulher alinhado as discussões sobre feminismo, trabalho doméstico e docência à luz de Rezende (2020), Federici (2019), Oliveira (2020) e demais autores que discutem o tema.

No capítulo seguinte descrevo a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa e em seguida, discuto acerca dos documentos de pesquisa apresentando os resultados alcançados a partir das análises das falas das participantes e abordo as considerações finais, explicando as perguntas problematizadas no início do texto, bem como as limitações e implicações da pesquisa na sua totalidade.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O trabalho emocional e o desgaste emocional: conceitos distantes?**

Conforme estudos na Linguística Aplicada apontam, pouco ainda tem se discutido sobre as relações de poder e emoções de professores (OLIVEIRA, 2021; REZENDE, 2020; ARAGÃO, 2019). Partindo então do entendimento acerca da importância de

compreendermos inter-relações sobre identidades e emoções, é necessário, como argumentam os autores acima, de um olhar mais amplo sobre os estudos das emoções que leve em consideração aspectos sociais, culturais, históricos e políticos que permeiam as estruturas de poder (PAVLENKO, 2013 *apud* OLIVEIRA, 2021).

Diante da necessidade de ampliar os estudos das emoções e aloca-las com as relações de poder, Oliveira (2021) traz para a Linguística Aplicada uma discussão acerca do trabalho emocional, iniciado pela socióloga Arlie Hochschild (1979; 1983) e discutido posteriormente por Benesch (2018). Oliveira (2021) desenvolveu um estudo de caso acerca do trabalho emocional de uma professora de Língua Inglesa em seu contexto profissional e dentre os autores utilizados como embasamento, a autora discute os conceitos de trabalho emocional à luz do que nos é apresentado por Hochschild (1983) e Benesch (2012, 2016; 2017; 2018; 2019).

De acordo com Oliveira (2021), os estudos de Hochschild (1979; 1983) são fundamentais para discutir o trabalho emocional, tendo em vista que contribuíram para o entendimento das emoções no mundo do trabalho e permitiu a abertura de discussões sobre o impacto macrossocial do capitalismo na subjetividade dos indivíduos nos locais de trabalho (HOCHSHILD, 1979; 1983 *apud* OLIVEIRA, 2021). Sarah Benesch, por sua vez, desenvolve seus estudos trazendo o conceito de emoções como constituídas pelas e nas relações de poder. Dessa forma, uma vez que este trabalho busca investigar o potencial desgaste emocional na pandemia a partir, possivelmente, de um gradiente aumentado de trabalho emocional na perspectiva dos conceitos elencados pelas autoras acima, torna-se fundamental discutir tais temas à luz do que tem sido apresentado pelos autores, e utilizar os estudos desenvolvidos por Hochschild (1983); Benesch (2012; 2017; 2018; 2019) e Oliveira (2021) como embasamento também nesta pesquisa, além de outros como Aragão (2007; 2014; 2019; 2022) e Rezende (2020) que discutem as emoções de professores na Linguística Aplicada.

Para Hochschild (1983) o trabalho emocional se configura na “comoditização das emoções”, isto é, na venda das emoções para a continuidade no trabalho, mediante o sistema neoliberal. Partindo então da reflexão acerca do trabalho emocional na docência, Benesch (2018; 2020) busca caminhar suas pesquisas trazendo uma visão pós-estruturalista e discursiva, distanciando-se da visão marxista apresentada inicialmente por Hochschild (1983). Benesch (2017; 2018) ao concluir que as emoções são constituídas pelas e nas relações de poder, aponta que as mesmas podem ser também “construídas e reproduzidas continuamente por meio de interações de dominação e resistência” (BENESCH, 2017, p. 51).

Seguindo então o conceito elaborado por Benesh (2017; 2018), Oliveira (2021) pontua o trabalho emocional como uma forma de gerenciamento ou regulação de emoções no ambiente de trabalho, na qual esse gerenciamento/regulação está ligado às crenças pessoais e a fatores sócio-culturais e históricos. Nessa esteira, Oliveira (2021) cita o trabalho emocional como uma espécie de tarefa mandatória e executada pelos funcionários que perpassa o trabalho físico e mental. Aqui, o olhar para as emoções já se volta para as relações de poder ao passo que as emoções docentes revelam muito sobre suas crenças, contexto histórico, social e cultural (OLIVEIRA, 2021; BENESCH, 2017).

Nessa perspectiva, essa pesquisa se situa partindo dessa abordagem na qual as emoções dos professores são constituídas e, portanto, se baseia em jogos de relações. O trabalho emocional ganha forma já que ao discutirmos desgaste emocional, refletimos acerca dos discursos e relações que cercam as emoções de professores. Ainda para Oliveira (2021), o trabalho emocional do docente na comunidade escolar precisa ser estudado de forma mais ampla, demonstrando sua relação com o poder, uma vez que “fatores históricos ditam regras emocionais que regulam as emoções de professores nos ambientes escolares” (OLIVEIRA, 2021, p.19). Nessa esteira, o trabalho emocional tende a gerar desgaste considerando que nem sempre as emoções expressas estão de acordo com o que o docente sente naquele momento.

A vista disso, Gondim e Borges-Andrade (2009) apresentam o trabalho emocional e discutem sobre a regulação de emoções, ao qual entendem ocorrer quando trabalhadores se encontram na tentativa de atender as demandas de expressões emocionais que são exigidas em seus locais de trabalho para desempenhar satisfatoriamente as funções demandadas. Tal ação faz com que os docentes ou demais empregados da educação precisem aprender a manejar seus estados emocionais a fim de promover sua permanência no trabalho, como apontado por Oliveira (2021) nas linhas introdutórias do termo trabalho emocional. A partir daí o trabalho emocional precisa ser questionado no sentido de compreender porque é necessário regular nossas emoções e quais os maiores beneficiados e prejudicados nessa esfera.

Ainda em 1979, Hochschild ao cunhar o termo, trouxe para a literatura a visão de trabalho emocional como sendo a habilidade que é requerida ao funcionário de manejar seus estados emocionais e a manifestação de suas emoções a fim de atender às regras de expressão emocional que a sua ocupação exige. Vemos que os discursos que permeiam as emoções de professores ainda hoje são discursos capitalistas que submetem o professor à necessidade de “se controlar” com a finalidade de evitar consequências negativas para o trabalho na escola. Sobre isso, o trabalho emocional e a regulação emocional atuam como sinônimos para alguns autores que também seguem essa linha de pesquisa (GROSS,

1998; BROTHERIDGE; GRANDEY, 2002; GONDIM, 2008). Para estes, o trabalho emocional pode requerer a regulação emocional. Gross (1998) enfatiza que se uma pessoa se sente mal-humorada terá que buscar estratégias de regulação emocional para manifestar a expressão desejada pelos atores que ditam as regras de como se deve expressar no trabalho. Ainda Brotheridge e Grandey (2002) consideram que essa regulação ocorre quando o indivíduo busca modificar a expressão emocional para atender as demandas de trabalho. Os autores chamam esse processo de “gerenciar as emoções”.

Seguindo essa linha, Gondin (2008) afirma que as pessoas regulam suas emoções a fim de evitar sofrimento e porque buscam se conformar com as expectativas sociais para manter sua saúde física e psíquica. Nesse caso, Hochschild (1979) argumenta que a regulação causa sofrimento uma vez que a pessoa irá mascarar suas emoções a fim de realizar determinada tarefa. No entanto, alocando esse pensamento para o estudo das emoções na LA, entendemos que as emoções se manifestam na nossa interação com outros, na vivência e ações (ARAGÃO, 2017). Com isso em mente, a tentativa de regular as emoções se torna uma forma de suprimi-las e as consequências físicas e psicológicas que poderiam ser evitadas com esse gerenciamento, como apontado por Brotheridge e Grandey (2002), podem resultar em desgaste e adoecimento.

Assim, como consequência da visão capitalista e patriarcal de que as emoções precisam ser gerenciadas e controladas, temos no campo da LA autores que apontam que as emoções ainda são tratadas como tópico feminilizado; e em se tratando de emoções de professores estas ainda são marginalizadas (BARCELOS E ARAGÃO, 2018). Nessa esteira, o trabalho emocional e o desgaste se encontram, uma vez que o desgaste que professores são submetidos hoje na pandemia pode ser resultado de um trabalho emocional usado como modelo para controlar e gerenciar suas emoções de acordo com o que é exigido na situação de trabalho da profissão. Por desgaste, entendemos como a possível consequência desse trabalho emocional quando o professor vive uma experiência emocional, mas não pode se expressar. Assim, o trabalho emocional causa desgaste quando gera sofrimento ao docente. Dessa forma, tendo como base que nossas emoções moldam nossas ações é que questionamos as relações de poder que permeiam as emoções de professores.

No trabalho emocional, Hochschild (1983) argumenta que a capacidade de lidar com pessoas e exigências de mais habilidades interpessoais e menos habilidades mecânicas geram nos seus funcionários o questionamento de como agir em determinadas situações e é esperado que eles saibam gerenciar e controlar aquela situação. Na educação, é esperado o mesmo do professor: que ele domine os desafios da sala de aula e gerencie suas emoções mesmo diante da desvalorização docente, dos baixos salários, da falta de

material didático tecnológico e falta de políticas públicas na escola e na educação. Sob esse enquadre emocional, podemos considerar que são gerados além da ansiedade e desgaste emocional, emoções de frustração, desamparo, desesperança e solidão, uma vez que mais professores se sentem sozinhos frente as regras emocionais que são impostas a eles.

Nessa linha, destacamos outro conceito associado sobre as *feeling rules*<sup>8</sup> discutidas por Benesch (2017), que se referem as expectativas sobre como os funcionários devem reagir diante de determinadas situações no ambiente de trabalho (BENESCH, 2017). Hochschild (1983) também cunhou o termo denominando as regras emocionais como as normas sociais e culturais que governam os estados afetivos e o trabalho emocional. Para a autora, as regras emocionais são uma espécie de *script* e uma das mais poderosas ferramentas culturais para direcionar ações, capazes de guiar o trabalho emocional e estabelecer o senso de obrigação e mudanças emocionais. Benesch (2017) ao discutir Hochschild (1983) salienta que o trabalho emocional é produzido quando essas regras de emoções colidem ou corresponde parcialmente à formação profissional dos trabalhadores.

Grandey (2000), por sua vez, utiliza o termo regras emocionais tácitas para discutir o grupo que inclui professores. Para o autor, essas regras emocionais podem ser apresentadas explicitamente, pois o professor experimenta tensão entre o que sente e o que é expresso, tendo que produzir imagens de profissionalismo e credibilidade. Benesch (2017) em convergência com Grandey, salienta que apesar da tacitude, as regras podem ser colhidas das regras explícitas do local de trabalho e da interpretação que professores fazem das expectativas afetivas dessas regras. Nesse sentido, Benesch (2017) afirma que o trabalho emocional, nesse âmbito, merece atenção e conscientização, e assim dar um passo “para seu uso como ferramenta para uma tomada de decisão informada e possível resistência e reforma” (BENESCH, 2017, p.13).

Diante dessa visão de gerenciamento de emoções é que retomo a discussão de trabalho emocional apontado por Oliveira (2021), Benesch (2017, 2019) e Hochschild (1979; 1983) no qual questionam os discursos que ditam regras emocionais. É nessa esteira que Oliveira (2021) argumenta que o trabalho emocional sob lentes pós estruturalistas “se conecta aos discursos de poder que restringem e constroem subjetividades, manifestando-se tanto em macroestruturas quanto nas práticas quotidianas de professores” (OLIVEIRA, 2021, p. 23).

---

<sup>8</sup> Do inglês, a expressão *feeling rules* traduzida para o português significa “regras de sentimentos” – Tradução minha.

Assim, essa pesquisa se fundamenta nos conceitos sobre trabalho emocional discutidos pelos autores acima a fim de entender sua relação com o desgaste e as relações de poder. Ao trilhar esse caminho na LA em uma perspectiva crítica, compreendemos que o trabalho emocional ao qual docentes do sexo feminino são submetidas gera desgaste, e este por sua vez tem sido aprofundado no contexto de pandemia que professoras estão hoje. Diante dessa visão, a discussão aqui composta sobre o trabalho emocional em suas esferas e o conceito adotado nessa escrita possibilita direcionarmos a reflexão proposta para o campo docente que atenda, em especial, mulheres docentes em período de pandemia.

Para além, agregado ao entendimento de que o trabalho emocional gera desgaste, trazer para o campo da LA a situação de professoras fundamenta essa pesquisa, considerando que mulheres são ainda mais sobrecarregadas acerca do trabalho emocional.

Hochschild (1979; 2003) também discute o trabalho emocional na vida das mulheres em uma sociedade capitalista e cita as regras de sentimentos presentes no contexto. Com base então nessa discussão, Boler (1999) salienta que as emoções estão, de igual forma, agregadas a cultura e situadas nas relações de poder vivenciado pelos indivíduos. Podemos inferir a partir dos estudos acerca do trabalho emocional e emoções de mulheres, sejam professoras ou não, apontadas por Hochschild (1979; 2003) e Boler (1999), que as mulheres se encontram em um lugar ainda mais desprivilegiado, que cerca inclusive os discursos patriarcais e machistas que fundamentam as relações de poder.

Sobre isso, Oliveira (2021) ao citar a contribuição de Boler (1999) acerca das regras emocionais na qual mulheres são submetidas com mais rigor, salienta que em uma sociedade ocidental machista, que distribui normas de gênero de forma desigual, as mulheres são as maiores prejudicadas uma vez que, por estarem em desvantagem, podem sofrer todos os tipos de “abusos e preconceitos com algo normal” (OLIVEIRA, 2021, p.143). Em Rezende (2020) vemos sob a perspectiva feminista, que somos ensinados a dicotomizar razão de emoção. Nesse sentido, a razão se resume em tomar as atitudes corretas e as emoções podem ofuscar as emoções e por isso devemos controlá-las.<sup>9</sup> De acordo com a autora, o discurso de que “precisamos ser mais racionais” ou que, especialmente professoras mulheres são muito emotivas, reforçam a ideia implantada de que as emoções podem atrapalhar a ordem nacional patriarcal civilizatória, e por esse motivo necessita de controle, sobretudo na sala de aula, que o modelo tradicional de

---

<sup>9</sup> De acordo com Rezende (2020) esse pensamento ocorre como fruto do pensamento cartesiano relacionado ao paradigma da modernidade ocidental. Aqui o contexto histórico e cultural possui força no sentido de direcionar discursos patriarcais.

ensino implica em comportamentos esperados por professores que são capazes de controlar a sua turma.

Entendendo as emoções como fenômenos biológicos que dominam ações, torna-se equivocado a ideia de que regular as emoções são benéficos para professoras, tendo em vista a discussão que levantamos nesse tópico. É justamente essa regulamentação, agregado as regras de sentimentos determinadas por uma sociedade capitalista e patriarcal, que fazem do trabalho emocional uma das causas do desgaste, ao passo que o trabalho emocional consiste neste processo de regular as emoções em respostas as demandas de trabalho (BROTHERIDGE, GRANDEY, 2002).

Portanto, voltamos a Benesch (2017) e a reforma citada pela mesma, uma vez que esse trabalho compartilha do pensamento da autora, na qual a ideia aqui não é erradicar o trabalho emocional, mas entendê-lo como resultado inevitável da interação entre diferentes esferas de poder. Questionar, portanto, o trabalho emocional e os discursos que regem as relações de poder é, talvez, apontar para seu uso como ferramenta capaz de gerar conscientização e possível reforma. Assim, Benesch (2017) sugere a compreensão do trabalho emocional como catalisador para que essa reforma seja efetiva, especialmente no campo da educação.

Tendo em vista a problematização que o trabalho emocional ocasiona desgaste emocional mais aprofundado em professoras mulheres é que buscamos questionar as relações de poder que estão por trás de discursos que colocam o professor em um lugar de controle de suas emoções a fim de permanecer no trabalho ao invés de acolhimento e compreensão de suas emoções. Como resposta há anos de profundo desgaste temos hoje a urgência dessa pesquisa que foca nessas emoções e no desgaste emocional gerado. Assim, discutir sobre esse profissional de forma humana e cuidadosa é um passo que possibilita novos pensamentos e novas emoções acerca do trabalho emocional e do desgaste.

## **2.2 A ética do cuidado**

A partir da escolha por construir uma pesquisa relacionada ao trabalho emocional, desgaste e gênero, torna-se ainda mais relevante falar sobre a ética do cuidado na perspectiva de professores. Sobre isso, Aragão (2019) discute acerca da cultura matrística baseando-se nas ideias de Maturana (2004). O autor indica que se trata de “um modo de viver centrado na intimidade corporal, no cuidar compartilhado, sem luta e submissão forçada, e no fazer orientado mútuo e coordenado em coletividades, a atividade da linguagem” (ARAGÃO, 2019, p.249).

E por que discutir a ética do cuidado se torna tão relevante na LA? Autores como Aragão (2019), Rezende (2020) e Oliveira (2021) trazem a necessidade de olhar para o professor com esse olhar de cuidado nos estudos sobre emoções. Os debates elencados pelos autores demonstram a necessidade de ampliar nossas discussões acerca desse tema, especialmente ligado a professoras. Digo isso porque o cuidado ou a tarefa de cuidar na sociedade patriarcal é automaticamente associado a figura feminina (FEDERICI, 2019; 2021; CASTRO E CHAGURI, 2020) e o trabalho emocional – que resulta em desgaste – é ainda mais enraizado em mulheres pelo patriarcado que dita regras de regulação emocional e reflete no modo como as mulheres devem ser e agir, especialmente na sala de aula.

Nessa esfera, Aragão (2019) aponta para a importância da ética do cuidado e dos espaços estruturados para reflexão sobre as emoções, para a partir desse lugar, tornar possível enxergar as emoções como uma forma de cuidado mútuo na profissão. A esse respeito, podemos enxergar a ética do cuidado como parte do entendimento do trabalho emocional e desgaste de professores, uma vez que abrange os espaços em que os mesmos se encontram relacionados a ações capazes de trazer a reflexão do lugar que o professor ocupa nas suas emoções e seu contexto docente.

Sobre isso, o autor ainda expõe a carência de maior disponibilidade afetiva para escutar o outro e a si, no sentido do cuidado mútuo e enfrentamento das emoções capazes de nos fragilizar. A partir da ideia de cuidar e da ética do cuidado, podemos refletir sobre o conversar e questionar emoções que nos colonizam e padecem (ARAGÃO, 2019), contudo essa ação se torna possível se começarmos a enxergar o outros e discutirmos sobre emoções.

É nesse sentido que a ética do cuidado flui e se faz tão importante para além das linhas nessa dissertação, mas que seja capaz de transferir para a vida docente de professores nesse período. Como salienta Aragão (2019, p. 272) “é necessário mobilizar a força das emoções como forma de engajarmo-nos uns aos outros e provocar as mudanças necessárias”.

O cuidado mútuo a que o autor se refere está relacionado as relações humanas através de enxergar, ouvir e da responsabilidade com o outro. Por outro lado, Aragão conclui que o nosso desafio, em parte, é também cultural, pois envolve a matriz emocional patriarcal que vem se expandindo e agravando as crises que se refletem em modelos idealizados e retomadas de emoções mais nocivas e devastadoras. Aqui, a ética do cuidado se resume, tendo em vista a urgência em enxergar o outro e a nós mesmos, no sentido de trazer mudanças concretas sobre sua(s) realidade(s) e identidade.

Nesse sentido, me fundamento em Aragão (2019) na discussão sobre a ética do cuidado e no que se refere a necessidade de criar espaços voltados para as emoções capazes de gerar transformações na profissão tendo em vista que no atual contexto, compreendemos que o trabalho com emoções e seu entendimento pode ser capaz de fornecer ao docente um espaço de reflexão e ação frente ao enfrentamento do desgaste emocional na pandemia. Ações essas que retirem o professor desse lugar que está e que problematize o trabalho emocional e desgaste refletido na figura do professor, questionando assim as relações de poder e os discursos que permeiam a classe ainda hoje. É nessa esteira que a ética do cuidado, isto é, a importância para com o outro reflete na vida docente.

Rezende (2020) também discute o cuidado como resultado da matriz patriarcal cultural. A autora reflete sobre a tarefa de cuidar e o trabalho docente feminino e doméstico, discutido na seção 2.3 dessa dissertação. O trabalho de Rezende (2020) tendo como base os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas, problematiza o cuidado referente ao lugar que as docentes mulheres ocupam hoje, refletindo sobre a responsabilidade e culpa carregada por mulheres e a construção da desvalorização do magistério frente a tarefa de cuidar exercida pelo patriarcado cultural que permeia os discursos ainda hoje. Em contrapartida com Aragão (2019), a autora, ao discutir a capacidade micropolítica das emoções, coloca o cuidado com esse olhar de questionamento sobre as emoções das mulheres. Nessa esfera, Rezende se debruça sobre a potência das emoções como um lugar de luta e resistência e propõe um trabalho crítico que problematize as narrativas dominantes no que se refere as emoções.

Assim, Rezende (2020) nos traz um debate sobre o cuidado e emoções na perspectiva dos aspectos sociais culturais e relações de poder. Diferente de Aragão (2019) que constrói um debate baseado na ética do cuidado e sua relação com as emoções, Rezende (2020) busca problematizar de que forma o cuidado é associado a docentes mulheres no discurso patriarcal e hegemônico da nossa sociedade. Todavia, embora a autora não traga a relação do cuidado como o faz Aragão (2019), podemos associar a ética do cuidado também na sua pesquisa, uma vez que, em diferentes perspectivas, Rezende (2020) manifesta a importância de ouvir e enxergar as docentes nesse lugar de atenção e marginalização frente as emoções. É essa ética que precisa estar presente nos trabalhos com emoções e nos contextos atuados por docente proposta por Aragão, centrado no cuidado e atenção recíproca possível com o outro e capaz de questionar as estruturas de poder que corroboram para o descaso nas emoções e no cuidado.

Diante dessa noção de ética que buscamos direcionar essa pesquisa pautada no desgaste e trabalho emocional, entendendo que o cuidar vai além de desenvolver pesquisa

sobre docentes, mas problematizar em que sentido este cuidado está sendo vinculado a professoras e debater os modelos idealizados cercado por discursos patriarcais, históricos, culturais e sociais. Nessa esfera, encontramos formas de se apropriar da ética do cuidado minimamente necessária para se discutir emoções de professoras, capaz de lançar um olhar crítico que alcance a comunidade escolar e os professores na academia e em seu contexto real. A partir dessa visão de cuidado podemos questionar as emoções e relacioná-las com o nosso meio a fim de refletir sobre quais emoções nos rodeiam e por quê. Da mesma forma, ao se ouvir e ouvir o outro, podemos identificar o trabalho emocional imposto neste cenário.

É então, diante desse panorama e diferentes realidades que essa dissertação se volta para docentes mulheres, entendendo que, conforme salienta Borges (2016) o entendimento da socio construção de identidades das participantes dessa pesquisa pode ser “um ponto de partida para várias reflexões acerca de modo de ser, estar, agir e sentir mais empáticos e inclusivos” (p.19).

### **2.3 Ensino de Língua Inglesa, emoções e tecnologias digitais na pandemia.**

Nesta seção busco discorrer brevemente sobre o ensino de Língua Inglesa mediado pelas tecnologias digitais nos períodos de pandemia e no cenário atual, tendo como base que a pandemia promoveu ações que impactaram o ensino (ARAÚJO E YANNOULAS, 2020; CORDEIRO, 2020; PEREIRA, SANTOS E MANENTI, 2020), especialmente o ensino de Língua Inglesa (ARAGÃO, FERREIRA, 2022; ARAGÃO 2022). Todavia, na educação básica, buscar tecnologias digitais que promovessem tal ensino de forma eficaz na pandemia se tornou um desafio para a classe. Além desse cenário, é importante citar que nem todos os profissionais possuíam – e possuem, no presente – letramento digital<sup>10</sup> para direcionar este ensino.

Mesmo em ambiente pré-pandêmico, pesquisas sugerem que o ensino de LI apresenta diversas limitações e desafios no nosso país (MOITA LOPES, 2003; RODRIGUES, 2016; ARAGÃO; FERREIRA, 2022; ARAGÃO, 2019, 2022) devido à falta de políticas públicas voltadas para o ensino de LI, para a formação de professores, e de infraestrutura digital para o ensino mediado por tecnologias digitais. E, em razão da pandemia, a continuidade do ensino na modalidade online, o ensino-aprendizagem de uma LE se tornou ainda mais desafiado. Atualmente, com a reforma do ensino médio, que compromete ainda mais o ensino de Língua Inglesa nas escolas de educação básica,

---

<sup>10</sup> De acordo com Soares (2002) no letramento digital a apropriação está relacionada a técnica, o uso social das práticas de leitura e escritas mediadas pelos computadores e pela internet.

o ensino pode apresentar maior precarização uma vez que a carga horária já insuficiente foi diminuída pela metade na justificativa de inserir disciplinas aliadas aos itinerários formativos. Nesse novo formato, a carga horária de Língua Inglesa que se dividia em duas aulas para cada ano (lê-se 1º, 2º e 3º ano do ensino médio) agora se limita a duas aulas de inglês no primeiro ano, apenas uma aula no segundo e nenhuma aula de Língua Inglesa no terceiro ano, diminuindo pela metade a carga horária antes distribuída.

Para além desse contexto, a condição na qual o ensino de uma LE é empregado nas escolas do Brasil implica também na construção da identidade do professor, uma vez que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão dos significados sociais e da revisão das tradições (PIMENTA, 1996). Entretanto, o ensino de LI é cercado por discursos hegemônicos e colonizadores que reforçam crenças que na sala de aula não se aprende inglês e os estudantes não possuem boas experiências promotoras de aprendizagem da língua (BARCELOS 2006; 2015) e ante a reforma do ensino médio, o ensino de LI aprofunda e reforça crenças já concebidas.

Nessa esteira, o ensino de Língua Inglesa mediado pelas tecnologias digitais levanta pertinentes indagações e têm sido alvo de pesquisa na Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2017; 2019; 2022; ARAGÃO; FERREIRA, 2022). Com a pandemia, as tecnologias digitais se apresentaram como alternativa de trabalho, mas percebeu-se o total abandono de políticas de tecnologias digitais que já se encontravam deficientes na educação brasileira (ARAGÃO, 2022). Aragão (2022), ao citar Gestrado (2020) discorre que o ambiente vivenciado por professores na pandemia, com a ausência de equipamentos adequados, falta de infraestrutura e a formação insuficiente ou inexistente para ensinar com tecnologias digitais aumentou o tempo de trabalho e gerou “desgaste emocional extremo e adoecimento” (ARAGÃO, 2022, p.158).

Cabe ressaltar que de acordo com Sibilía (2016), é preciso refletir sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de modo que a instituição e o professor se adaptem aos tempos de internet e das novas tecnologias no sentido de trazer ao ambiente escolar as mudanças nas práticas de linguagens e os valores proporcionados por essa era. A autora esclarece que essa adaptação necessitaria de uma reforma dos modelos tradicionais de ensino e da formação de professores, e não apenas inserir tecnologias na escola.

O que se viu durante o ambiente pandêmico foi justamente esse lado criticado pela autora e mencionado por Aragão (2022), na qual não houve uma ação capaz de auxiliar os professores e proporcionar um ensino com as tecnologias digitais que gerasse indicadores de continuidade efetiva do ensino de línguas na educação básica.

Nesse sentido, o estudo de Aragão e Guanaes (2022) demonstra que o ensino mediado por tecnologias digitais pode ser aliado e gerar várias possibilidades, mas,

novamente os autores retornam também aos cursos de formação de professores, para que os mesmos se atentem à necessidade de discutir o uso apropriado dessas ferramentas. Para além, em consonância a essa reforma, retomo a urgência de políticas públicas capazes de fornecer subsídios ao professor (ARAGÃO 2020, 2022; RIBEIRO, 2021) e ressignificar o seu fazer docente, na tentativa de diminuir o trabalho emocional e os possíveis desgastes sofridos pela classe em relação ao uso de tecnologias digitais para o ensino (de inglês) na pandemia e nos dias atuais.

Por tecnologias digitais no ensino entendemos como sendo o uso de ferramentas digitais e letramento digital para o ensino de outra língua, como demonstrado em Aragão (2014; 2017; 2019; 2020; 2022) e Leffa (2016). Em 2016, Leffa já discutia sobre a tecnologia voltada para o ensino de línguas, enfatizando que por meio da Internet, além de ter acesso a informações em Língua Inglesa, o aluno tem a oportunidade de se comunicar com falantes da língua, o que pode facilitar seu desenvolvimento no idioma. Aragão (2014; 2017) embora compartilhando do pensamento do autor, argumenta que algumas ferramentas apesar de presentes no ambiente escolar, ainda são pouco apropriadas enquanto ferramenta de ensino mesmo diante de sua evidente potencialidade para esse fim. Daí retomo a necessidade da reforma pensada por Sibilía (2016) e reforçada pelos autores acima. A respeito disso, se antes da pandemia o ensino mediado pela tecnologia já era pauta de discussão na academia diante da necessidade de se adequar a essa realidade, hoje, com o conhecimento de que a pandemia demandou ainda mais sobre essas novas tecnologias se torna mais urgentes a adoção de ações eficazes que auxiliem o trabalho do professor e discuta esse trabalho na perspectiva atual.

Como exemplo, Cordeiro (2020) desenvolveu um estudo acerca do ensino na pandemia no qual é relatado a insegurança gerada entre o corpo docente devido às questões técnicas e inquietações relacionada ao acesso virtual<sup>11</sup> durante o período de pandemia. A autora revela que com as aulas online surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância, além da falta de equipamentos e formação para tal; e que diante desse contexto foi observado que precisamos “ter em mente o momento de estresse ao qual os professores estão submetidos, por serem demandados a exercer uma função para a qual não tem preparo e o seu papel em apoiar e manter o engajamento dos alunos” (CORDEIRO, 2020 p.2).

---

11 Dados do IBGE mostram que o menor índice de lares conectados à internet está no Nordeste, com 69,1%. Ou seja: mais de 30% das residências da região estão off-line. Disponível em: <https://nic.br/noticia/noticia/30-dos-domicilios-no-brasil-nao-tem-acesso-a-internet-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia> Acesso em 20/10/2021

Voltando a Aragão (2022), o autor ainda reforça que os modelos de ensino de línguas se tornaram ainda mais agudos em decorrência da pandemia e que nessa esfera fica evidente a forma como o Brasil negligenciou a importância das tecnologias na educação, resultando no cenário de desgaste aprofundado pela pandemia e que os docentes enfrentam. Contudo, muito embora a pandemia tenha aprofundado o trabalho emocional, físico e intelectual também em relação ao uso de novas tecnologias, por outro lado, houve um reconhecimento de que aliado a esse cenário, novas formas e novas metodologias foram desenvolvidas a fim de sanar tais lacunas já colocadas.

Aqui o trabalho emocional se fez presente diante da necessidade de se adequar a essa nova realidade. É importante pensarmos que mesmo em meio a todos os desafios também emocionais vivenciados por professores, ainda surgiram produções – geradas a partir do sofrimento docente – que podem ser encaminhadas e agregadas ao ensino hoje. Em face disso, Cordeiro (2020) e Aragão (2022) dialogam no sentido que a pandemia tem proporcionado novos fazeres para o ensino e o ensino de línguas, a duras custas.

Dessa forma, Cordeiro (2020) aponta que nesse período os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e novas possibilidades de uso mediado da tecnologia; e pode-se considerar que tamanhas descobertas podem abarcar em novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de LE, afinal as estratégias educativas utilizadas neste contexto de pandemia provavelmente irão se incorporar aos recursos e metodologias da educação, como vemos também em Cordeiro (2020). Aragão (2022) embora traga críticas quanto ao ensino tradicional e a falta de políticas e formação de professores ao se relacionar com as ferramentas digitais, aponta que o uso dessas ferramentas pode proporcionar reflexão, entendimento e ações positivas para o ensino de línguas, desde que tragam reflexão sobre o trabalho docente e emoções de professores partindo dessa nova realidade.

À vista dessa discussão, se torna imprescindível a necessidade de estudos contemporâneos que contemplem o ensino de línguas mediado pelas novas tecnologias e considerem as emoções de professores, o trabalho emocional e sofrimento docente. Nessa esteira, pesquisas acerca do uso dos aplicativos móveis para o ensino-aprendizagem de línguas e sua relação com as emoções de professores tem sido objetos de pesquisas (ARAGÃO, 2017, 2019, 2022; ARAGÃO, FERREIRA; 2022) e tem demonstrado efeitos positivos acerca do ensino de línguas com ferramentas digitais. Embora necessite de mais estudo, as pesquisas trazem resultados que geram reflexões acerca de um possível passo que podemos trilhar e incorporar na nossa realidade atual.

Falando nisso, hoje, em decorrência da pandemia, algumas escolas aqui do Extremo Sul da Bahia já dispõem de sala de informática e acesso à internet. De acordo

com as informações contidas no portal FDR, com a volta às aulas presenciais na Bahia, houve um investimento de 305 milhões que incluiu a compra de equipamentos digitais, infraestrutura tecnológica e conectividade<sup>12</sup>. Contrariamente, o acesso à internet nos aparelhos celulares em sala tem sido pauta de discussão entre professores e alunos, e apesar dos benefícios que a tecnologia é capaz de trazer para educação, é o que maior tem corroborado para a desmotivação de professoras em sala de aula e gerado desgaste e trabalho emocional, devido ao uso constante do aparelho, conforme apontado pelas participantes desta pesquisa. Por isso, a necessidade de políticas públicas e de tecnologia que considerem o uso das novas tecnologias não apenas na escola, mas especialmente na formação de professores para que haja reflexão, preparo e ambientação deste profissional para lidar com esse novo contexto a qual tem sido submetido e incorpora o ensino e a nossa sociedade, conforme defendido por Aragão (2022) e Sibilía (2016).

Nesse sentido, encaminho essa discussão à reflexão acerca do papel das novas tecnologias na inter-relação entre emoções-identidades do professor uma vez que as mesmas “interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos” (KENSKI, 2003, p.18) e assim refletir nas nossas ações em sala de aula e na nossa formação docente. Para além, conforme foi apontado por Aragão (2014; 2022), Leffa (2016), Cordeiro (2020) o uso das novas tecnologias pode enriquecer as práticas principalmente aliados ao ensino de línguas, no entanto é fundamental que o docente reflita sobre as possibilidades de ensinar tendo em vista o uso significativo da tecnologia utilizada e sua pertinência no contexto de ensino-aprendizagem pedagógica (LIMA, 2013).

Essa inter-relação que investiga as emoções e tecnologias no ensino de línguas é vista também em Aragão (2022) e Aragão e Dias (2018). Os autores defendem que para além da constante demanda por modelos de ensino-aprendizagem que acompanhem as transformações da sociedade, é necessário estar atento para uma educação que considere e articule emoção, tecnologia, cognição e reflexão crítica, de forma que auxilie no fortalecimento de relações e no enfrentamento desses desafios “à medida que abrimos espaço para acolhimento e cuidado mútuo” (ARAGÃO, 2022, p. 158). Assim, o trabalho com emoções e tecnologias digitais envolve a reflexão sobre tais desafios, uma vez que as transformações das práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais tendem a impactar nossas emoções e ações.

Já em ambiente pandêmico, voltando ao estudo desenvolvido pelo autor em 2022, o mesmo conclui que a pandemia nos mostrou novas formas de ensinar e aprender e a

---

<sup>12</sup> Em <https://fdr.com.br/2021/08/02/governo-da-bahia-garante-volta-as-aulas-presenciais-ao-investir-r-305-milhoes/> acesso em 08/10/2022

possibilidade de transitar entre elas (ARAGÃO, 2022). Aqui, é possível compreender o modo como as emoções e as tecnologias digitais voltadas para o ensino de línguas encontram-se imbricadas e tem promovido a reflexão de docentes em contexto de formação. O uso dessas tecnologias reflete nas emoções e ações em distintos ambientes de ensino e aprendizagem. Aragão (2022) ainda reforça a importância do uso efetivo de tecnologias digitais pautadas por reflexão crítica acerca das nossas emoções a fim de “seguirmos em direção aos mundos que desejamos constituir em conjunto” (ARAGÃO, 2022, p. 178).

Por outro lado, em face dos benefícios que as novas tecnologias podem trazer para o ensino de línguas também citamos nesse texto o descaso com docentes frente as ações que contribuem para o trabalho de professores no Brasil, bem como a necessidade de estudos que compartilhem a realidade de professores nas escolas de ensino básico hoje. Uma vez que a tecnologia avança e nada tem sido feito para ressignificar o trabalho docente, que envolva reflexão e ações voltadas para o ambiente escolar e formação de professores, apontadas por Aragão (2022) e Sibilia (2016), o trabalho emocional e desgaste vão se aprofundando na docência e segue sem reparos estruturais e histórico-culturais.

Não podemos esquecer que ainda na pandemia, o professor além de lidar com o ambiente digital precisou conciliar atividades de casa com o trabalho, ou o trabalho em casa. Sabemos que essa tendência vem ocupando lugares hoje no mercado de trabalho, uma vez que a tecnologia invadiu os lares e hoje muitos desenvolvem o seu trabalho através de uma tela de computador sem precisar sair de casa. Na docência, o ensino online, especialmente o ensino de línguas, tem garantido seu lugar nas plataformas de ensino online. Não é esse o ponto que discutimos aqui, e sim uma nova realidade que professores e alunos tiveram que lidar sem a menor preparação para tal. Não significa, outrora, que a tecnologia não é uma aliada. De fato, conforme apontado pelos autores citados nesse tópico, o uso das tecnologias digitais para o ensino (de línguas) tem trazido pontos positivos para o trabalho docente. A questão é que a partir da pandemia o uso dessa tecnologia se tornou obrigatória para professores sem preparo e sem ações que contribuísse para o trabalho docente, ocasionando ainda mais trabalho emocional e desgaste.

Embora já antes discutido a importância de formação de professores que considerem o uso de novas tecnologias e o estudo das emoções, bem como o investimento em equipamentos tecnológicos e políticas públicas que auxiliem o professor (ARAGÃO, 2022; SIBILIA 2016), a pandemia expandiu o descaso com o profissional, mais uma vez, como defendido por Aragão (2022), considerando que nenhuma ação foi feita e sim a

imposição de um ensino online/remoto/híbrido sem consideração pelo preparo, equipamento e emoções de professores. Como exemplo, Oliveira, Pereira Junior (2020), ao realizarem um estudo com professores na pandemia, enfatizam que durante a pandemia e o trabalho remoto a realização das atividades que envolvem o uso de ferramentas digitais passou a exigir de professores e alunos recursos tecnológicos e conhecimentos para manejá-los que intensificaram o trabalho docente e a rotina já exaustiva desses profissionais.

Ainda, em congruência com os autores, Lavino e Koga (2020) apontam que a mudança na rotina e condições do trabalho docente aliado ao ambiente doméstico e familiar, bem como os recursos tecnológicos e o auxílio dos pais para que o ensino-aprendizagem transcorresse de forma eficaz são fatores que causaram desgaste e sofrimento no trabalho docente.

Outro estudo desenvolvido na pandemia acerca do trabalho docente foi o de Dentz (2023), na qual o autor discorre que além da sobrecarga tecnológica e descaso com a classe docente neste período, a fronteira entre sala de aula e o espaço-tempo de professores praticamente deixou de existir, uma vez que professores passaram a ser acionados o tempo todo com demandas de atendimento especializado a estudantes com alguma orientação e “até mesmo, de resolução de conflitos, todos eles envolvidos, normalmente, em um caráter de urgência inadiável” (DENTZ, 2023, p.4).

Diante desse cenário, muitas escolas reproduziram até mesmo os horários das aulas presenciais no virtual, desconsiderando o cansaço, a baixa atenção, as demandas de casa e da tela, os conteúdos, materiais, tempo de preparação e etc., sobrecarregando ainda mais o docente. A partir desse entendimento, os autores fazem relação a “*double presencia*” cunhada por De Araújo e Yannoulas (2020) em face da divisão desses dois espaços, que na verdade não ocorreu, tendo em vista que os professores precisaram conciliar as atividades de casa com o trabalho e dar atenção aos ambientes presenciais e virtuais ao mesmo tempo, sobrecarregando em especial, as mulheres que possuem demandas ainda maiores de trabalho de casa.

Dessa forma, o uso da tecnologia e novas tecnologias no ensino de línguas na pandemia trouxeram reflexões para o campo docente que contribuem para o cenário de desgaste vivenciado hoje. Muito embora este período ressignificou o trabalho de professores e desenvolveu novas possibilidades de ensino-aprendizado, é importante questionar o ônus. Nesse sentido, retomo as implicações colocadas por Sibilia (2016) e Aragão (2022) e dos demais autores acerca de como essa educação e o professor tem sido trasmudada e as custas de que. Veremos no tópico que segue.

## 2.4 A tal da “reinvenção docente” na pandemia: a quem interessa?

Como já mencionado, essa pesquisa nasceu das lacunas que buscava preencher ao longo de minha experiência e formação. Lacunas essas que se alargaram em face dos grandes desafios que nós, professoras, temos enfrentado referente à nossa profissão no Brasil em um cenário de desgaste emocional ocasionado pela era pandêmica. Ao lidar com um profundo desgaste físico e emocional em tempos pandêmicos na minha prática, me questionei acerca dos profissionais da educação e como estes vem lidando com suas emoções também neste período.

O desgaste a que me refiro não está somente direcionado ao aspecto físico da profissão, mas apontar e compreender os motivos pelos quais esta classe tem sido tão sobrecarregada ainda em ambiente pandêmico e discutir o trabalho emocional. Ao trilhar este caminho, vamos além da desvalorização docente, que é discutida em trabalhos na área da Linguística Aplicada já pontuados (OLIVEIRA, 2021; REZENDE 2020; ARAGÃO, 2019), todavia enxergamos um lado da profissão que tem sido marginalizado e que colocam os professores em um lugar de desatenção à sua saúde emocional. Agora, estamos lidando com as consequências advindas da pandemia que resultam em profissionais desgastados física e emocionalmente e desamparado frente a um sistema que não visualiza o professor como um ser emocional.

O retrato que temos hoje em escolas públicas do Estado da Bahia, é de profissionais que não compreendem por que se sentem tão sobrecarregados, pois estão imersos em um ciclo que impõe ao professor a necessidade de reinventar e se superar em seus desafios individualmente e sua vida docente. Aqui compreendemos que as relações de poder implícitas são capazes de atravessar as identidades de professores. Ahmed (2004) nesse sentido, questiona como somos construídos pela visão do outro. A necessidade de ser eficiente, flexível, de se doar e se adaptar atende necessariamente a quem? Aqui o trabalho emocional e as regras emocionais ganham ainda mais fôlego.

Nesse sentido, Pereira, Santos e Manenti (2020), ao desenvolver um trabalho acerca das consequências das atividades remotas na saúde mental de professores na pandemia, discutem o termo “reinvenção docente”. Para os autores, a reinvenção docente se refere a necessidade requerida ao docente de se reinventar e buscar novas estratégias e novas formas de professorar diante do cenário de pandemia.

Nessa perspectiva, entendo que ao questionar essa reinvenção imposta neste período o trabalho emocional ganha fôlego tendo em vista que mais uma vez é colocado sobre o professor a adaptabilidade e o exercício de lecionar mesmo sem ter estrutura para tal, como uma missão ou tratado como ato de heroísmo, afinal, disseminado

pejorativamente, o discurso de reinvenção docente exige e esconde as lacunas do ensino, de políticas e de formação na tentativa de enxergar o magistério como sacerdócio, seguido sempre de precarização do trabalho. Por isso, embora a escola seja um lugar de aprendizado sistematizado, capaz de desenvolver relações afetivas e sociais, o ambiente escolar também precisa ser encarado como um lugar que, durante a pandemia salientou o trabalho emocional e desgaste de docentes gerado comumente pela profissão. Dessa forma, promulgou-se que essa reinvenção deveria acontecer por parte dos professores na pandemia em prol de exercer a profissão e reaprender a ensinar e aprender, mas não considerou saúde mental, psicológica e emoções desses profissionais.

É importante deixar claro, mais uma vez que os professores não tiveram formação específica para dar aula através de uma tela de computador. Aqueles que já possuíam algum tipo de experiência tiveram que se dedicar a ensinar e também aprender novas metodologias em tempo recorde para levar aos seus estudantes, como também apontado por Pereira, Santos e Manenti (2020), Dentz (2023) e Oliveira, Pereira Junior (2020). Para além das aulas online, que já consistia em desafios, o professor teve que lidar com atividades assíncronas, cadernos de apoio à aprendizagem, roteiro de atividades, grupos, ACCs, sistema, mencionados inicialmente, a partir da minha experiência.

Assim, Pereira, Santos e Manenti (2020), ao argumentar sobre o período de aulas remotas para professores, apontam que a classe atravessou “dias de obscuridade” e além do que foi exposto e do sofrimento desses profissionais com os desafios citados acima, os autores citam outros complicadores que corroboraram para o desgaste docente durante a pandemia:

(...) tanto no que diz respeito a completa ausência de protocolos, diretrizes, políticas, formações e destinação de recursos públicos capazes de suprir as novas demandas inerentes a este contexto pandêmico, quanto pela inexistente estrutura adequada à implementação desta nova metodologia de ensino (PEREIRA, SANTOS E MANENTI, 2020 p. 6)

O momento foi de caos e aponta para a omissão por parte do estado das necessidades desta classe, no sentido de que, além de todo o estresse causado pela pandemia, foram impostas ações no campo da educação que desconsideraram a preparação física, mental e financeira de docentes. Foi pressuposto que o professor teria que dar conta pois o ensino não poderia parar e as aulas deveriam começar já. E o professor, como um profissional que abre caminhos, tem a tarefa árdua de se reinventar em tempos pandêmicos, seja como fosse. Mais uma vez essa imposição e o trabalho emocional que a acompanha fizeram com que esses profissionais se sobrecarregassem em busca de materiais, melhorias nos equipamentos, na velocidade de internet, na incansável

arte de assistir vídeos a fim de descobrir como utilizar as ferramentas disponíveis e como utilizá-la para o ensino-aprendizagem.

Ainda, Pereira, Santos e Manenti (2020), diante do que tem sido cunhado como reinvenção docente neste período, reforçam que os professores em situações de mudanças são, assim “impulsionados ou obrigados a se adequarem às atribuições de um novo perfil profissional e, conseqüentemente, às exigências de novas performances para que as demandas sejam atendidas” (PEREIRA, SANTOS E MANENTI, 2020, p. 5), voltando então ao trabalho emocional discutido nessa dissertação.

A reinvenção docente, nessa esteira é um processo reflexivo a ser questionado. Embora atuante e fundamental na formação da identidade docente, o trabalho emocional que essa reinvenção carregou durante a pandemia precisa ser repensado. Como já apontado, a identidade do professor é instável, contraditória e está sempre em construção, assim como as emoções que embasam as ações desses profissionais e refletem na sua identidade. De fato, a nossa identidade como professores está sempre em movimento, o que significa que a reinvenção docente faz parte do processo de ser professor. O redescobrir docente é uma prática constante na vida e experiências de vida do professor, contudo, a reinvenção não significa passar por uma experiência prazerosa.

Ademais, quando essa reinvenção é imposta, se torna um desafio para esta classe principalmente quando essa imposição vem de discursos e ações que contribuem para a marginalização da saúde emocional de docentes. Nesse quesito, é válido questionar qual reinvenção docente tem sido proposta desde a pandemia, entendendo que o desgaste emocional e físico que esta classe sofre hoje é consequência também da busca incansável por uma reinvenção que não considera as lacunas do ensino, conforme apontada por Pereira, Santos e Manenti (2020). Aqui, me debruço novamente sobre o trabalho emocional, uma vez que é preciso questionar quais relações de poder estão implícitas nessa reinvenção, isto é, pensar a quem interessa essa reinvenção.

No entanto, embora essa dissertação tenha começado a partir de um grito de angústia de uma professora de inglês na pandemia, foi se transformando ao longo de questionamentos e reflexões que surgiram durante o processo de envolvimento desta pesquisadora com os temas elencados aqui, sobretudo os que envolvem desgaste de docentes mulheres. Perceber que existem ainda mais lacunas a serem preenchidas nos leva a cavar mais fundo nas consequências percebidas por esses profissionais hoje.

Dessa forma, o silêncio é ainda mais ensurdecedor no sentido de que a classe não está só marginalizada em suas emoções e identidades, mas vem sendo colocada como refém de uma sociedade que tem enxergado o professor apenas como profissional que tem sido remunerado para dar aulas independente de sua situação emocional e que cobra

para que este profissional esteja sempre apto a se reinventar frente à mudanças. Retomamos aqui as relações de poder apontadas nas linhas desse texto.

Para ficar mais claro, no ápice da pandemia em 2020, enquanto o mundo passava pelo *lockdown* para evitar o aumento de casos e de vítimas fatais da COVID-19, os professores da Educação Básica do Estado da Bahia ficaram em casa esperando um posicionamento do Estado sobre o retorno às aulas. Durante essa espera, houve uma enorme pressão da mídia e da sociedade, e discursos de que os professores não estavam fazendo nada, que estavam “de férias” e recebendo para ficar sem trabalhar. Aqui, as propagandas e recomendações do “fique em casa e cuide de quem você ama” estavam cada vez mais frequentes. Porém pouco se falou – ou não se falou – sobre o professor, que era mais que um docente. Na verdade, antes de ser docente, aquela pessoa era um pai, um filho, um marido, uma esposa, uma mãe, uma irmã. Não se falou sobre as emoções daquele profissional “pago para exercer sua função independente das circunstâncias”. Este é mais um discurso que se relaciona com o trabalho emocional. Nesse ínterim, os protestos reforçavam a ideia de que o professor deveria, em meio à crise, se reinventar e trabalhar porque os alunos necessitavam de aula. Não se refletia, no entanto, que estes docentes estavam como qualquer outro ser humano neste país. Estavam com medo, angustiados, muitos vivenciando o luto, e mais uma vez sendo colocado como se estivessem sendo beneficiados em meio ao caos.

Mesmo diante de todos os desafios enfrentados por essa classe e da enorme sobrecarga neste período, houve continuidade das aulas de maneira remota. Porém, novamente houve pressão para retornar ao presencial. Os protestos colocavam o professor nesse mesmo lugar de obrigação com seus deveres de ensinar e marginalização de suas emoções e desgaste. Continuávamos sem falar em saúde emocional de docentes, embora neste período houve aumento de crises de *Burnout* e ansiedade em professores.

Voltando ao contexto atual, os professores se encontram ainda mais sobrecarregados, pois chegou o momento que o acúmulo de atividades e o silenciamento dos anos anteriores chega ao seu extremo. A mesma história se repete, uma vez que a saúde emocional de professores continua exilada. Tem ocorrido o efeito oposto: os docentes continuam com sua saúde marginalizada e descendo cada vez mais no abismo de suas emoções.

Interessante pensar que o ano que desencadeou a pandemia e que nos serviu de parâmetro para tais comparações era de 2020. Mais interessante ou assustador é perceber que seguimos nessa dissertação no ano de 2023 e pouca coisa mudou no que se refere a medidas que contemplem a saúde mental de docentes e docentes mulheres na rede estadual de educação básica da Bahia. A outra ponta, porém, continua se agigantando:

aquela em que o professor segue sobrecarregado e invisível frente as suas emoções e a consequência do período “obscuro” obtidas agora e o trabalho emocional se intensifica.

## 2.5 Trabalho doméstico, feminismo e docência: repensando a ideia de lugar

Como outras feministas antes de nós, descobrimos que a cozinha é o nosso navio negreiro, nosso feudo, e que, se quiséssemos nos libertar, primeiro teríamos que romper com a nossa identificação com o trabalho doméstico, recusando-nos, segundo as palavras de Marge Piercy, a ser uma *grand coolie damn*<sup>13</sup> (FEDERICI, 2009, p. 116)

Abordar sobre o papel da mulher na condição de docente em período pandêmico é uma pauta desta dissertação. Isso porque as mulheres estão sobrecarregadas neste período uma vez que precisam conciliar as atividades domésticas com o trabalho (BARROS E DE PAULA VIEIRA, 2021; JASKIW E LOPES, 2020; CASTRO E CHAGURI, 2020). Embora tenhamos realidades distintas para cada indivíduo, a partir de uma opressão cultural sexista é direcionado à figura feminina as atividades domésticas e o cuidado aos integrantes da sua família.

Neste sentido as mulheres ocupam uma posição que lhes é imposta pela sociedade desde o início: a de cuidar. Enquanto ao homem cabe a tarefa de “provedor”, a mulher precisa cuidar dos filhos, marido e do trabalho doméstico (o famoso lavar, passar, cozinhar) (BOLER, 1997, 1999; FEDERICI, 2019). Á vista disso, considerando a sobrecarga dessa classe, a divisão do trabalho doméstico e o cuidado com membros da família, crianças ou não, tem sido tema de debate na academia e verbalizado por mulheres nesse período, conforme apontam Casto e Chaguri (2020). No entanto, para discutir sobre a condição de mulheres professoras em ambiente pandêmico é importante falarmos sobre as atribuições determinada a esta classe, em especial sobre o trabalho doméstico exercido por mulheres, como não reconhecido socialmente como trabalho.

Sobre isso, Federici (2019) argumenta que o trabalho doméstico imposto às mulheres fora também transformado em “atributo natural” da psique da personalidade feminina, que “supostamente introjetaria “naturalmente” o fato dele não ser remunerado, dado que seria “uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina” (p.42). A autora ainda expõe que essa condição não remunerada de trabalho

---

<sup>13</sup> Referência ao capítulo “The Grand Coolie Damn” [As malditas burras de carga], escrito pela poeta, romancista e militante estadunidense Marge Piercy e publicado em 1970 na antologia *Sisterhood is powerful: An anthology of writings from the women’s liberation movement* [A irmandade é poderosa: uma antologia de escritos do movimento de libertação das mulheres]. Os coolies eram trabalhadores braçais com origem no Sudeste Asiático, mão de obra explorada nas colônias britânicas. O termo acabou por significar o trabalho de carregadores de bagagens e cargas pesadas nas colônias britânicas, ganhando uma conotação pejorativa para se referir a populações de origem asiática nas regiões do antigo império britânico. (FEDERICI, 2019)

doméstico realizado pelas mulheres tem fortalecido o senso comum de que trabalho doméstico não é trabalho, e dessa forma dificulta a luta de mulheres contra ele.

Partindo dessa discussão, esse tópico busca apontar caminhos que mostrem como as teorias feministas podem contribuir para ampliar o olhar geográfico no sentido de descaracterizar a visão dominante de lar reproduzida pela geografia humanística<sup>14</sup>.

De Oliveira A. L. (2020), outra autora que desenvolve um estudo acerca do trabalho doméstico e remoto para mães professoras e pesquisadoras, problematiza a ideia de lar e reflete sobre o espaço doméstico como espacialidade relacional e aberta. A autora aponta a necessidade de repensar a casa como a ideia de lugar:

Pensar geograficamente a casa, o “lar”, como recorte de análise é compreender o espaço doméstico como uma ambiência ainda mais complexa no cotidiano da pandemia. É em casa que temos que ficar. “Fique em casa”, nos dizem as campanhas publicitárias em várias línguas. E aqui temos que estar para nos proteger e para garantir a diminuição da propagação do vírus, para diminuir o ritmo do contágio, para “baixar a curva”. Agora, mais do que antes, o espaço doméstico é vivido (e refletido) mais intensamente com a família confinada em casa, ao mesmo tempo em que nossas ações continuam nos conectando com o mundo externo à casa. Tarefas domésticas de abastecimento (presenciais ou *on line*), o trabalho remoto ou à educação domiciliar das crianças, bem como outras práticas da rotina da mãe-trabalhadora, evidenciam que pensar nossa ação enquanto sujeita nos coloca fortemente em contato com o sentido aberto da espacialidade que estamos analisando. (DE OLIVEIRA A. L, 2020, p. 7)

De Oliveira A. L. (2020) ainda dialoga acerca do lugar na casa que mulheres ocupam e se encontram, ao questionar “*em que lugar da casa a mulher-mãe pesquisadora vai ambientar seu “lugar-dentro-do-lugar”, seu tempo-espaço do trabalho?*”(p.7)

Aqui entramos em uma discussão que cerca o trabalho feminista e a epistemologia feminista como um todo, afinal, estamos falando de professoras alocadas em eixo de gênero e classe social. Nesse contexto pandêmico é fundamental repensar a tarefa de cuidar e desnaturalizar a ideia de mulheres como principais cuidadoras. No entanto, ainda não podemos esquecer que são as mulheres que estão diretamente envolvidas com os cuidados da criança e do lar. Estas mesmas mulheres precisam, além do trabalho doméstico e docente, lidar com sofrimento, angústia, ansiedade e morte em termos de pandemia. Nesse sentido, não há como falar de trabalho doméstico-docente-feminino sem trazer à discussão a luta feminista, uma vez que o movimento alinha conceitos de inclusão, igualdade e democracia. A citação que trago no início deste tópico reflete o que Federici aponta como “Irmandade”, isto é, a recusa massiva em sermos donas de casa, de posições que nos são impostas pela sociedade e contribuem para a discriminação contra

---

14 Ainda de acordo com Oliveira (2020, p.4) a geografia humanística está amparada na experiência do homem “universal”, visto que o lar pode ser (e é) um lugar de opressão patriarcal para mulheres e crianças.

a mulher. A luta feminista começa por questionarmos esse lugar em que somos colocadas, e também em repensar, especialmente em tempos de pandemia, na sobrecarga de trabalho exercida por mulheres.

Ao refletir acerca do trabalho doméstico forçadamente atribuído as mulheres, a tarefa de cuidar e o exercício da docência em casa, percebemos o quanto o desgaste ultrapassa o nível de carga minimamente aceitável, no qual tem refletido na saúde de mulheres docentes ainda hoje.

Todavia, conciliar o trabalho doméstico não remunerado e o trabalho remunerado é uma exigência na vida de mulheres desde o século XIX. Nesse atual contexto, essa situação tem se agravado e demandando esforço sobre humano desta classe. Quando falamos em docentes mulheres a situação é ainda pior.

Os movimentos feministas nos últimos anos têm formulado propostas de igualdade e assistência aos trabalhos domésticos, defendendo planos de políticas públicas para mulheres. No entanto, chegamos em uma pandemia mundial, na qual esse trabalho multiplicou e nada ainda tem sido feito para repensar a situação de mulheres neste período. Sobre isso, O CFEMEA<sup>15</sup> debate em uma publicação intitulada “O cuidado e o feminismo em tempos de pandemia”, sobre o papel de cuidar da casa e da família que recai sobre mulheres. Ao argumentar sobre políticas públicas voltadas para mulheres, a organização feminista questiona o que poderia acontecer se o cuidado com as crianças, idosos e quem não pode se cuidar não ficasse a cargo exclusivo das famílias — lê-se mulheres e meninas —, mas sim discutidos e divididos entre toda a sociedade; homens e empresas também (CFEMEA, 2020).

Acerca disso, Federici (2021) defende a ideia da construção de uma sociedade transformadora, que não se fundamente em torno da lógica da exploração, hierarquia social e da desigualdade. A autora, então, propõe um movimento feminista que se mobilize e reestruture o trabalho doméstico e o enfrentamento solitário de mulheres. Aqui, entendemos que o cuidado é uma tarefa árdua e emocionalmente exigente, que sobrecarrega muito mais as mulheres do que os homens em uma sociedade patriarcal na

---

<sup>15</sup> O CFEMEA é uma organização feminista antirracista que existe para incomodar, deslocar e transgredir. Fundada em, 1989, por um grupo de mulheres feministas, que assumiram a luta pela regulamentação de novos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Link: <https://outraspalavras.net/feminismos/o-cuidado-e-o-feminismo-em-tempos-de-pandemia/> acesso em 15/08/2022

qual estamos inseridos. O que nos leva a considerar não somente a tarefa de cuidar, bem como a necessidade da coletividade e a necessidade de repensar a vida em sociedade (FEDERICI, 2019; DALMASO-JUNQUEIRA, 2018; GONZALES, 2020), especialmente em tempos pandêmicos (CONSENTINO, 2021).

Rezende (2020) aborda sobre como os discursos pejorativos acerca das “reações emotivas” e “virtude emocional” (p. 64) podem posicionar mulheres no serviço doméstico e justificar salários mais baixos, uma vez que esses mesmos discursos em congruência com os discursos religiosos e patriarcais hegemônicos reforçam que as mulheres “não devem sentir raiva ou revolta” mas sim serem gratas e obedientes. Nesse sentido, Rezende discute as emoções de insegurança e dúvida de esposas frente a obrigatoriedade cultural em relação ao seu marido e de um posicionamento feminista na luta pela igualdade de gênero. A autora então, levanta a seguinte questão: a quem interessam as emoções de gratidão e subordinação das mulheres? (REZENDE, 2020, p. 65)

É então que ao falar de emoções, a pesquisadora aponta para este lugar de questionamento, entendendo as emoções como sendo esse espaço de luta política e transformadora. É possível perceber como a autora busca problematizar em sua pesquisa os discursos sobre amor nas interações de professoras. Nesse sentido, no que diz respeito à docência, Rezende questiona o designo da profissão docente como trabalho de mulher, uma vez que apenas mulheres tiveram falas que relacionavam amor e docência. Ainda sobre isso, Rezende aponta que “as relações patriarcais e a ideologia da domesticação construídas desde a colonização coibiram a ocupação do meio público por mulheres, segregando-nos, por muito tempo, ao espaço privado” (REZENDE, 2020, p. 81). É aqui, na “feminilização do magistério” que a partir da provocação abordada por Rezende nos permite questionar o lugar que professoras mulheres ocupam em seus lares e na docência.

Ainda na pandemia, pesquisas realizadas pelos grupos de trabalho Gênero e número e SOF (Sempreviva Organização Feminista<sup>16</sup>) apontaram que 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém sem remuneração na pandemia. Ainda, a mesma pesquisa evidenciou que 72% das mulheres afirmaram que o acompanhamento e o cuidado de crianças, idosos ou pessoas com deficiências aumentaram, demonstrando que no espaço doméstico há sobreposição dos tempos do cuidado e do trabalho.

No caso ainda de docentes mulheres, podemos lembrar que as mesmas precisam – no presente – dar conta do lar, mas também das atividades laborais. As aulas *online* produzidas nesse período têm demandado de mulheres uma rotina exaustiva entre o cuidar e o cuidado. Sobre isso, Consentino (2021) destaca a separação dos espaços casa-trabalho

---

<sup>16</sup> Link para apresentação dos dados indicados: <https://mulheresn pandemia.sof.org.br/> - acesso em 01.05.2023

de professoras como uma “vantagem” que foi perdida neste período. De acordo com a autora, “não havia necessidade física e emocional de ser tudo em um único lugar e ao mesmo tempo” (p. 2).

O fato de não haver separação desses dois espaços, horários e papéis, para a autora, fez com que as docentes se vissem adoecidas com *Burnout* – já mencionado no capítulo anterior – mas que a sociedade como um todo se tornasse responsável pelos prejuízos especialmente emocionais impostos na vida desse grupo. Borsoi e Pereira em 2011 já haviam demonstrado que professoras adoecem psicologicamente com mais notoriedade que homens devido a maiores jornadas de trabalho. Pensemos o quanto esse cenário tem triplicado frente a pandemia diante do que já foi exposto até aqui.

Voltando então a Consentino (2021), a autora realizou uma pesquisa no modo *Survey Online* no ano de 2021, que possibilitou que 216 docentes mulheres da educação básica do Rio de Janeiro respondessem a um questionário disponível no período de 2 meses nas redes sociais. O resultado desta pesquisa demonstrou que as demandas físicas, emocionais e o ensino remoto indicaram aumento nos níveis de ansiedade, estresse, depressão, exaustão e dores no corpo.

O indicado no estudo de Consentino (2021) dialoga com os demais apresentados na seção anterior a esta (BROOKS *ET AL*, 2020; CASTRO E CHAGURI, 2020; MARCONDES E FARAH, 2020). Todavia, me debruço ao fato da concentração da exigência do trabalho doméstico sem remuneração já desgastante, com o trabalho docente exercido por mulheres. Como já salientado, o que vem sendo escrito nessas linhas refletem o quanto essa classe se encontra silenciada e sua luta apagada ou substituída por demandas que não incluem docentes mulheres, isto é, gênero e classe social.

Ainda em se tratando do cuidado e dos estereótipos adicionados à figura feminina, é significativo destacar que o ingresso de mulheres na docência também foi permeado por uma “ambígua e contraditória relação” (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018, p. 23), o que nos leva a também repensar à docência como “ato de cuidar”. Dalmaso-Junqueira (2018) argumenta que ao mesmo tempo que ocorria a libertação profissional de mulheres no exercício da docência e a validação da capacidade intelectual fortemente questionada, crescia argumentos que colocavam a mulher nesse lugar de cuidado. As mulheres então, começaram a ser vistas como mais indicadas ao magistério “em função da sua aptidão “natural” para o cuidado” (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018, p. 23). Assim, mais argumentos eram disseminados, de que além da aptidão, à docência seria vista como um treinamento para o real “objetivo vital da mulher”: o casamento e o cuidado da casa e dos filhos (APPLE, 1996; HYPOLITO, 1997; FREIRE, 2011).

À vista disso, questionar a ideia de cuidado e de lugar no lar atribuído a docentes mulheres é fundamental, como visto em Rezende (2020). As heranças que nos são incumbidas nos colocam no lugar de desgaste e adoecimento que mulheres e professoras se encontram. É por isso que Rezende (2020) indica que é preciso refletir sobre as emoções dominantes que oprimem professores e em especial os discursos em torno da mulher professora. E ainda, Oliveira (2021) quando, ao citar Boler (1999) reflete que “em uma sociedade ocidental machista, onde as normas de gênero são distribuídas de forma desigual, as mulheres se encontram em desvantagem, podendo sofrer todos os tipos de abusos e preconceitos com algo normal” (OLIVEIRA, 2021, p. 143)

Questionar assim, o que originou discursos e atribuições que resultam atualmente em um descaso com a classe docente feminina em tempos de pandemia, nos permite refletir e desnaturalizar tais posições em que a mulher é colocada e novamente voltar ao trabalho emocional atribuído ao gênero feminino. Nos permite feminilizar, no sentido político da palavra. Dessa forma, torna-se possível repensar não somente o lugar geográfico de casa, lar e trabalho doméstico-docente, bem como provocar a reflexão e o tensionamento sobre modos hegemônicos de pensar o trabalho docente feminino sob a ótica das lentes feministas.

Nesse mesmo pensamento e após as discussões sobre a condição de professoras mulheres atualmente, inicio o próximo capítulo apresentando os caminhos metodológicos necessários para essa pesquisa. Para tanto, trago contribuições sobre a pesquisa qualitativa de cunho narrativo e como se deu a análise de documentos de pesquisa adotada.

Na sequência, busco descrever os principais instrumentos utilizados para coleta de documentos de pesquisa, sendo eles: as rodas de conversações, narrativas visuais e fotobiografias. Considero importante explicar de qual modo as narrativas e produções das participantes foram investigadas. Por isso destinei cada tópico dos instrumentos utilizados a fim de uma compreensão do leitor acerca da relevância do uso dessas ferramentas nessa pesquisa. Assim, a partir da exposição de cada instrumento busco demonstrar no que consiste este trabalho. Em seguida, introduzo as análises de interpretação qualitativa com uso dos documentos de campo das três professoras selecionadas para esta pesquisa.

### **3 METODOLOGIA E ANÁLISE DAS NARRATIVAS**

#### **3.1 Caminhos metodológicos**

Este trabalho adotou como metodologia de investigação a pesquisa qualitativa que se ocupa em investigar o papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas e

formação de professores na área da Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2007, 2014, 2017, 2019, 2020; BARCELOS E ARAGÃO, 2018; OLIVEIRA, 2021; FERREIRA, 2017; REZENDE, 2020). Aragão (2007), aponta que a adoção de abordagens de pesquisa qualitativa pautadas em práticas reflexivas podem ser um caminho produtivo para auxiliar professores a pensar sua prática e compreenderem o papel das emoções em suas experiências e ações profissionais. Por outro lado, é importante mencionar que a combinação de ferramentas de geração de documentos de pesquisa proposta neste trabalho não possui uma referência na literatura, o que tem demandado reflexões acerca de como trabalhar as combinações nesta análise.

A pesquisa foi realizada com professoras de Língua Inglesa do ensino médio atendidos pelo NTE 07 que se adaptaram ao ensino remoto durante o período de suspensão de aulas presenciais na pandemia. Foi feito uso de ferramentas digitais e encontro presencial para geração dos documentos de pesquisa qualitativa. A escolha por escolas pertencentes ao mesmo núcleo tornou-se um critério nesta pesquisa tendo em vista a possibilidade de encontros e observação de aulas em um contexto que me permita, enquanto pesquisadora, participar e debater sobre.

O processo investigativo da pesquisa iniciou-se após submissão e posterior aprovação do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos<sup>17</sup>. Com o parecer positivo do Comitê de ética e a autorização para o início da pesquisa, foi feito um levantamento e seleção das participantes. Assim, a pesquisadora entrou em contato com as professoras através de mensagens de e-mail e *whatsapp* e apresentou a temática e relevância da pesquisa e convidou-as a participarem. Como critérios de inclusão adotados para a seleção das participantes, foi selecionado um total de 03 (três) professoras de Língua Inglesa, que trabalham em escola pública do Estado da Bahia, localizadas no Extremo Sul baiano; e que possuem carga horária entre 20 e 40 horas. Tais critérios foram pensados a fim de compreender os impactos desenhados pela pandemia entre os anos de 2020 a 2022 em professoras do Estado da Bahia, e assim, investigar possíveis desgastes de base emocional na vida docente das participantes, bem como desafios atribuídos as mulheres que podem intensificar a rotina das mesmas agindo assim como potenciais gatilhos de desgaste emocional. Como desafios, nessa pesquisa, me refiro a dupla jornada de trabalho e os desafios em conciliar o trabalho com as tarefas domésticas.

Entretanto, não foram investigados professores homens, ou àqueles (as) que trabalham em instituições privadas de ensino, uma vez que tinha por objetivo, através das

---

<sup>17</sup> Número do parecer: 5.483.186. Aprovado em 22/06/2022 em reunião do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UESC. (Em anexo)

rodas de conversações, oportunizar um espaço que aborde situações comuns no ambiente de trabalho, relacionadas aos critérios de inclusão abordados acima.

Desse modo, as participantes foram informadas que se tratava de uma pesquisa qualitativa aliada à pesquisa narrativa, e das participações nos encontros e observações em sala. Pensou-se em um total de 10 encontros, compreendendo o equivalente a 2 meses. Os encontros foram distribuídos sendo: 9 no formato remoto, através do *google meet* e *whatsapp*, e 1 encontro presencial para observação em campo. Os encontros ocorreram semanalmente, as sextas-feiras, considerando a carga de trabalho das docentes.

Os encontros virtuais a que me refiro, se caracterizam aqui por “rodas de conversações”, discutidas por Aragão (2019). Cada encontro teve a duração de 40 minutos. Entendo as rodas de conversações como fundamentais para: a) refletir em conjunto sobre o desgaste emocional e a vida docente; b) proporcionar o acolhimento das narrativas das participantes; c) apresentar slides com estudos que contemplem os temas investigados; d) fortalecer a reflexão crítica sobre os possíveis impactos para o bem-estar docente; e) momento de escuta sobre os sentimentos relatados pelas participantes.

Desse modo, entendo que as rodas de conversações proporcionam um diálogo entre as participantes capaz de abrir um espaço reflexivo para que estas docentes possam se expressar. A fim de promover a prática reflexiva das participantes durante as rodas de conversações foram utilizados como instrumentos para a prática investigativa: a) relato oral (anexo C); narrativas visuais (anexo D); c) gravações em áudio; d) registro de fotobiografias pelas participantes (anexo E); e) entrevista semiestruturada (anexo H) ; f) observação de aulas; g) diário de campo da pesquisadora; h) conversas informais em *whatsapp*. Todos os encontros foram devidamente gravados em áudio e documentados no diário de campo, sob autorização e conhecimento das docentes. O diário de campo utilizado pela pesquisadora tem sido responsável por registrar e descrever as emoções, gestos, comentários e atitudes diversas percebidas nas rodas de conversações e observação de aulas. Todavia, os registros foram utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e apenas a pesquisadora teve acesso ao diário de campo, garantindo o anonimato das participantes.

É válido mencionar a relevância de proporcionar as participantes o aprofundamento na pesquisa, que não envolva somente a parte prática da mesma, mas que possa apresentar o conhecimento teórico dos resultados até o presente momento e preencher lacunas que possam ter surgido no decorrer da investigação. Pensando nisso, a pesquisa foi enviada as professoras participantes para maiores esclarecimentos e estudo.

Após manifestação espontânea de interesse das professoras, foi apresentado pela pesquisadora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e enviado também através do e-mail ou *whatsapp* para anuência e conhecimento das participantes.

Logo após a entrega da devida documentação autorizando a participação na pesquisa, foi dado início aos encontros online e reflexão. Neste aspecto, os encontros ocorreram intercalados entre as rodas de conversações (online) e produção de material entregue através do *whatsapp*, que visou discutir e refletir sobre a rotina das docentes que se propuseram a participar da pesquisa. Para essa pesquisa, no entanto, foi proposto a seguinte sequência: Encontro 1: entrega da documentação; Encontro 2: produção de relato oral; Encontro 3: Início das rodas de conversações; Encontro 4: Produção e entrega das narrativas visuais; Encontro 5: rodas de conversações; Encontro 6: Encontro presencial com as docentes para manutenção do contato próximo, podendo ser este uma observação em campo ou uma oficina. Encontro 7: Produção e entrega de fotobiografias; Encontros 8, 9 e 10: Entrevista semiestruturada e término das rodas de conversações. O cronograma, bem como a descrição dos encontros e atividades propostas encontram-se em anexo.

Optou-se pela pesquisa qualitativa uma vez que esta abordagem privilegia a referência do próprio indivíduo, sua voz e suas percepções pessoais (DENZIN E LINCOLN, 2008), na qual sua finalidade é explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão (BAUER E GASKELL, 2002). À vista disso, entende-se que a utilização desse método configura na relevância das participantes, uma vez que possibilita ao investigado expressar suas ideias e pensamentos e identificar os aspectos relacionados às suas emoções, no qual se debruça essa dissertação.

As abordagens utilizadas para a geração de dados nessa pesquisa foram: as rodas de conversações, a luz do que nos é indicado por Reis *et. al* (2017), narrativas visuais sob a percepção de Conceição (2020), Guimarães (2010) e Aragão (2007;2008) e as fotobiografias conceituadas por Kleiman e Reichmann (2012). O uso dessas ferramentas possibilitou um olhar mais amplo acerca das emoções e posteriormente sobre o trabalho emocional analisado. Da mesma forma, entendo que o uso de diversas ferramentas provocou a reflexão das participantes e a minha, enquanto pesquisadora e observadora, que permitiram novos olhares acerca do desgaste emocional de docentes e suscitaram novas abordagens teóricas discutidas nesse trabalho além do trabalho sobre emoções.

Assim, partindo da importância de trazer o lado docente, vale destacar que tal estudo se encontra na perspectiva narrativa – paralelo à pesquisa qualitativa – com o intuito de compreender como estes profissionais se sentem, interpretam e dão sentido às

situações vividas e escolhas feitas (SCHMIDT, 2014). Visando, dessa forma, promover a reflexão das participantes.

Dessa forma, em posse dos documentos de pesquisa, foi produzida uma análise conforme os procedimentos da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2008). A categorização ocorreu a partir das análises das narrativas orais e visuais de cada participante, dos relatos orais, da entrevista e das observações em campo.

Como já conhecia as participantes de cursos anteriores e mantinha com elas um contato afetivo, vi desenvolver a partir da pesquisa a oportunidade de fortalecimento da profissão e da amizade a cada encontro, ao passo que íamos convivendo e as participantes compartilhavam suas emoções e as atividades de geração dos documentos de pesquisa iam sendo realizadas. A possibilidade de desenvolvimento da pesquisa com professoras colegas de Língua Inglesa me permitiu ter uma caminhada prazerosa e efetiva, que contribuíram significativamente para essa pesquisa.

### **3.2 Análises**

Os textos de campo que compõem esta pesquisa se fundamentam seguindo os procedimentos da pesquisa qualitativa que tem pesquisado o papel das emoções no ensino aprendizagem de línguas e formação docente no campo da Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2007, 2014, 2017, 2019; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017). Os mesmos consistem em textos que tratam de situações particulares, nas quais buscou-se coletar: registros das narrativas visuais, depoimentos, das transcrições dos áudios, gravações das rodas de conversações, as capturas de tela do grupo do WhatsApp, as anotações em diário de campo e os relatos orais das fotobiografias.

A primeira ação para a análise se deu através da organização e o tratamento de todos os documentos de pesquisa qualitativa gerados com as participantes. Essa fase inicial incluiu a organização em pastas dos arquivos e a transcrição das entrevistas e rodas de conversações. No que segue, foi feita uma primeira leitura atenta das transcrições com o intuito de produzir narrativas individuais das trajetórias das professoras e de possíveis eventos temáticos centrais em suas experiências de atuação profissional durante a pandemia.

À medida em que os textos de pesquisa foram construídos, buscou-se identificar a existência de padrões de emoções experienciadas de maneira comum pelas participantes da pesquisa, através da análise de conteúdo focado no desvendar crítico fundamentado por Bardin (1977). De acordo com a autora, a análise de conteúdo, por ser um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, se encontra em constante aperfeiçoamento e se

aplica a discursos diversificados, possibilitando ao pesquisador fazer uma leitura aprofundada no que se refere também as expressões e relações. Ao fazer isso, identificou-se excertos nos documentos de pesquisa que nos indicam para os aspectos que estamos estudando aqui, identificando as emoções recorrentes e fatores que desencadeiem essas emoções das docentes.

Assim, à luz dos protocolos de pesquisa qualitativa utilizados em pesquisas da Linguística Aplicada com foco na compreensão do papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2007, 2011; ARAGÃO; DIAS, 2018; MARTINS, 2017), os documentos de pesquisa gerados foram agrupados em unidades de significado, facilitando, assim, a identificação de padrões comuns aos participantes ou particulares a cada um. Os documentos gerados foram analisados e discutidos com auxílio da literatura que dá aporte a esta investigação, nos permitindo atender aos objetivos do estudo.

A interpretação, dessa forma, se configura tanto na identificação das emoções que surgem das conversações quanto nas discussões elencadas entre os documentos teóricos. Para compor as narrativas das docentes, atribuí a cada participante um título que dá sentido às experiências narradas pelas mesmas com o intuito de revelar uma característica importante na vida da participante, além de servirem como ponto de partida para refletir sobre os documentos de pesquisa.

### **3.3 Rodas de conversações**

As rodas de conversações, utilizadas como instrumento de geração de documentos de pesquisa, proporcionam um espaço de escuta para a participantes compartilharem com os envolvidos de assuntos pertinentes à proposta de pesquisa. Ainda, de acordo com Reis *et.al* (2017), “o conversar é uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada um (p.70)”.

As rodas foram pensadas aqui como uma forma de acolher a narrativa de mulheres professoras com o intuito de compreender suas demandas emocionais e físicas. Nelas, as participantes tiveram a oportunidade não somente de conversar, mas também de ouvir, de apoiar, de se entristecer e se alegrar com demais colegas. Por isso a escolha em optar por professoras mulheres que trabalham em escolas públicas no Extremo Sul da Bahia. O simples fato de vivenciarem situações comumente relacionadas à docente mulheres e atuarem em escolas com projetos similares, permite tornar o espaço mais amigável, ou até mesmo, confortável e seguro, para que estas mulheres pudessem expor suas emoções.

As emoções foram o tema principal para que as rodas de conversações ocorressem, entendendo que o espaço não tinha por finalidade determinar comportamentos, emocionais ou não. Ao contrário: para mim, enquanto pesquisadora, as Rodas tem o intuito de fornecer uma rede de apoio aos seus envolvidos. Existe uma necessidade para além da escuta em relação ao desgaste emocional desta classe. Precisamos de ações e de políticas públicas que permitam que as vozes dessas professoras ecoem (ARAGÃO, 2008).

Em relação à essas vozes, Rezende (2020) em sua tese, traz uma reflexão baseada em Coracini (2015) acerca dos silenciamento de professores da educação básica em pesquisas científicas e reforça que o “professor é falado por outros, poucas oportunidades lhe são concedidas de dizer o que pensa sobre si mesmo” (REZENDE, 2020).

Tais reflexões revelam as Rodas como esse grito de socorro pela voz das professoras. Daí a importância de debater e ter um lugar para colocar nossas vozes e discutirmos questões caras (REZENDE, 2020). Assim, unir docentes mulheres de língua Inglesa que experienciaram a pandemia, e que se permitam falar sobre saúde mental e esgotamento emocional, é unir vozes antes invisibilizadas e que agora, encontram um espaço para falar.

Uma das tantas memórias de carrego das rodas de conversações que ocorreram durante a pesquisa, se dá ao fato de perceber o quanto compartilhamos de sensações e emoções parecidas. Aqui se pôs a prova que estes profissionais não estão sozinhos quando percebem o desgaste e adoecimento no qual os últimos dois anos tem gerado. Foi possível perceber que as participantes também não estão sozinhas quando, na sala de aula, são deslegitimadas ou desrespeitadas por serem professoras mulheres. Por fim, podemos enxergar que o desgaste desse período trouxe, de fato, consequências que perduram até hoje nessas profissionais. Isso ocorre porque o fluir da dinâmica em uma roda de conversação é o momento que temos gatilhos, riso, choro e realizam a mudança.

Dessa forma, entender o lugar que está hoje e se identificar – ou não – com a fala ou experiência da colega, faz das rodas de conversações mais do que um simples debate: é desabafo, empatia e apoio através da conversa e atividade de escuta. Ainda Reis *et al* (2017) reforçam que é nas rodas de conversações que “nos desnudamos e nos damos a ler, estranhamos e somos estranhados, mas, sobretudo, podemos mover o pensamento no ato mesmo da conversação” (REIS *ET AL.* 2017, p.78)

Diante disso, as rodas de conversações promovem, para além da escuta ativa, a atividade de reflexão, e também de (re)pensar, (re)construir ou (des)construir e (re)afirmar posições, vivências e experiências como docentes, mulheres e humanas.

### 3.4 Narrativas visuais

Outro método adotado para coleta de documentos de pesquisa foi o uso de narrativas visuais. Para o uso dessa ferramenta me baseio em Conceição (2020), Guimarães (2010) e Aragão (2007;2008) que trabalharam com as narrativas em suas pesquisas e trazem contribuições para o uso delas. Guimarães (2010) pontua que o uso desse tipo de narrativa como ferramenta de investigação ainda é pouco discutido e por isso pode causar estranhamento. No entanto, a autora reforça que tanto o estranhamento quanto o encantamento são relativos aos trabalhos finais, e é importante ter em vista que “todos os trabalhos convergem para a importância do olhar de quem vê pra construir sentidos e subjetividades na imagem, revelam desejos, discursos e práticas que formam o ver”.

Assim, no meu entendimento, o uso dessa ferramenta corrobora para possíveis reflexões, independente que sejam individuais ou coletivas, mas que provoque nas suas participantes emoções que possam ser construídas ao longo do processo reflexivo e investigativo e que ressignifique ações ou possam impactar suas práticas docentes nos dias de hoje. A busca da construção de sentidos e os possíveis desejos -e por que não emoções – geradas nas participantes é que torna essa ferramenta instigante para o trabalho de desgaste emocional e compreensão deste espaço gerido por professoras mulheres.

Conceição (2020) aponta que as narrativas visuais se expressam em desenhos feitos à mão pelos participantes. Através desta representação se torna possível compreender os sentimentos e emoções evocadas, além da possibilidade de registrar, na visão do participante, de que forma o assunto abordado reflete na sua vida. É importante que o participante tenha a oportunidade de justificar a escolha do desenho, através de um texto e posterior apresentação, se necessário. Essa etapa visa provocar possíveis mudanças e transformações a partir das reflexões geradas nas rodas de conversações e durante todo o processo da pesquisa.

Entendo que a construção de narrativas visuais como espaço investigativo possibilita a geração do processo reflexivo tão buscado neste trabalho. Além de Conceição (2020), Guimarães (2010) reforça esse pensamento argumentando que o uso de narrativas visuais, sejam elas cartazes, desenhos, fotografias ou outras linguagens visuais permitem “construir e reconstruir num contexto relacional percepções e novas significações sobre os temas levantados” (GUIMARÃES, 2010, p. 36). Assim, todo o processo de registro sobre o assunto estudado, desde o desenho até a sua justificativa, traz a memória das professoras aqui selecionadas, as discussões e reflexões de seu fazer pedagógico nos períodos solicitados, conversando com a temática da pesquisa.

O método a partir da produção das narrativas visuais tem sido utilizado por estudiosos no campo da Linguística Aplicada na investigação de emoções<sup>18</sup>, como já demonstrado no início deste capítulo. É possível verificar que o uso das narrativas nestes estudos tem obtido resultados positivos no processo de reflexão dos participantes envolvidos. Aragão (2007) valida o uso de narrativas ao investigar a relação entre emoções e identidades. O autor solicitou que os participantes de sua pesquisa fizessem o uso de colagem de figuras que pudessem expressar suas emoções em sala de aula ao aprender uma segunda língua e cita o uso dessas ferramentas como enriquecimento da atividade de reflexão. Sobre esta última, Aragão ainda reforça que “é no processo de reflexão que surgem novas percepções e compreensões de si” (ARAGÃO, 2007, p. 224).

Dessa forma, o uso de narrativas visuais como método que incentive e desenvolva a reflexão em seus participantes é compreendido como atividade enriquecedora nessa pesquisa, por isso a escolha desta atividade. Ademais, o processo reflexivo também ocorre uma vez que as participantes discutem e transpõe para o papel como se sentem e assim, constroem sua realidade.

Logo, para a coleta de narrativas visuais, foi entregue às participantes através do *whatsapp* uma folha com informações e prazo sobre a produção de narrativa visuais. Assim, solicitei as participantes que produzissem um desenho à mão livre representando como se sentiam enquanto professoras de inglês atualmente. Em seguida, as participantes poderiam escrever uma breve descrição, em forma de texto sobre o desenho. A narrativa visual deveria ser compartilhada durante as rodas de conversações somente se a participante se sentisse à vontade para apresentá-la, caso contrário, a pesquisadora continuaria sua análise a partir do material recebido.

Conceição (2020) aponta que o uso de narrativas visuais na geração de dados precisa considerar que a imagem “de alguma forma, pode ter sido concebida para ser autossuficiente” (2020, p. 1352). Desse modo, o pesquisador precisa focar na imagem e analisar o que pode ser comunicado através dela, buscando sempre uma (des)construção e (re)construção semântica da imagem como objeto de análise. Com isso, entendo que a análise das narrativas por si interpreta o que a participante deseja falar. Através dela é possível compreender aspectos relativos à pesquisa e marcas identitárias, e busco, com base no que foi exposto, representar tais aspectos durante a análise das narrativas das participantes.

Com isso em mente, procuro a partir das narrativas, alcançar o que chamo de “reflexão da reflexão” e para além do que é proposto neste estudo, compreender, como

---

<sup>18</sup> Em Aragão (2007, 2009); Conceição (2018); Guimarães (2010)

apontado por Conceição, de que forma as narrativas são capazes de “operar, também, como propulsoras de reflexão que possibilita novos modos de ser, por meio de uma melhor compreensão de si e do outro” (CONCEIÇÃO, 2020, p.1368).

### **3.5 Fotobiografias**

Este outro instrumento utilizado para a coleta de documentos de pesquisa teve o intuito de continuar provocando a reflexão nas participantes através de fotos retiradas e apresentadas por elas mesmas nas Rodas de Conversações. Através das fotografias, as docentes poderiam se enxergar enquanto professor na sala de aula e compartilhar o que o cenário identificado na foto significa para elas e quais emoções evocam.

Aqui, o trabalho sobre emoções é manifestado durante o processo de reflexão. Isso porque entendo que cada fotografia impacta de forma diferente cada professora. Optei por trabalhar com fotobiografias versado no que pontuam Kleiman e Reichmann (2012).

De acordo com os autores, através do gênero relato fotobiográfico é possível identificar posicionamentos identitários. A fotobiografia é, portanto, um gênero inventado, para fins locais, que visa o ensino e a reflexão. Ainda de acordo com os autores:

Esse gênero insere-se, apesar de sua curta vida e circunscrição, numa ampla tradição sobre a formação docente, que acredita que os relatos formam parte de histórias discursivas, relações intersubjetivas e vivências acadêmico-profissionais, e que criam um rico pano em que as dimensões subjetivas e pessoais se juntam às dimensões acadêmico-profissionais, numa complexa trama, na qual diferentes práticas de letramento se entrecruzam. (KLEIMAN E REICHMANN, 2012, p. 162)

É então que a partir das práticas de letramento é possível compreender de que forma a linguagem se assume considerando seus valores, crenças e processos interpretativos. Desse modo, entendo que o uso de fotobiografias é capaz de aprofundar a prática reflexiva através da visão de mundo da docente, suas vivências e perspectiva.

Nesse sentido, a fotobiografia também é capaz de ressignificar o exercício docente e trazer à tona aspectos relacionados ao dia a dia do professor. Uma vez compreendido o contexto pela ótica deste profissional, é possível caminharmos para a discussão proposta nesta dissertação.

### 3.6 Elas contam do ontem, do hoje e do amanhã

Para iniciar as análises construídas a partir da textura narrativa, apresento neste capítulo um recorte do que foi coletado e compartilhado pelas docentes participantes da pesquisa. Partindo então da proposta central de apontar o trabalho emocional vivenciado pelas professoras mulheres no período pandêmico e pós-pandêmico é que se debruça essa análise. Foram considerados, para além da condição de docentes, os agravamentos a partir do gênero na qual se identificam.

Isto posto, esse recorte busca interpretar o desgaste da mulher docente partindo das narrativas de suas participantes. Com esse intuito, apresento primeiramente o perfil das docentes participantes e a seguir, a análise do material coletado a partir da metodologia já esboçada no capítulo anterior. É válido mencionar que esse recorte considerou as transcrições das rodas de conversações, narrativas visuais, fotobiografias e entrevistas da participante em questão para aprofundamento da interpretação a fim de compreender as lacunas relacionadas ao fazer docente de mulheres e emoções<sup>19</sup>.

À luz do que foi discutido até aqui, propõe-se descrever o que foi compartilhado pelas professoras participantes e analisado durante a investigação. Busco reunir em cada participante, trechos que reforcem e demonstrem suas emoções, percepções, falas relacionadas à sua docência e trabalho emocional. Para fins de aprofundamento, trago também, elencado às análises dos documentos de pesquisa, citações e decretos referente ao (s) período(s) exposto.

É importante salientar que tais informações aqui não visam fundamentar ou então confirmar as falas e observações das estudantes, mas sim descrever o contexto e medidas fornecidas pelo Governo e/ou Estado, que contribuíram para o desgaste descrito pelas participantes. Ademais, o uso de decretos, leis e citações que conversem com as situações apresentadas pelas docentes nos permite compreender não só o contexto, bem como analisar as consequências de imposições e adequações feitas no período pandêmico que desencadearam sobrecarga e desgaste.

Após a apresentação das análises e transcrição das falas das participantes busco discorrer sobre os resultados da pesquisa no que se refere ao tema estudado. Trazer à tona a voz dessas docentes nos permite uma rica oportunidade de olhar com o olhar do outro (KLEIMAN, 2013; REZENDE, 2020) e exercitar a ética do cuidado que Aragão (2019) chama a atenção. Tais abordagens que considerem a voz do outro, não com o sentido de

---

<sup>19</sup> Todos as produções aqui apresentadas sobre as participantes estão disponíveis na íntegra no link <https://drive.google.com/drive/folders/1EMxhfW-IJAhN2ptG2OhhjwadpLF8Vrx3?usp=sharing>

“dar” voz, mas sim de escutá-las, compreendê-las e assim trazer como pauta de discussão precisa cada vez mais ser trabalhadas na LA.

Para além, fomentar o trabalho emocional e desgaste presentes nas falas das docentes abre espaço para que novas pesquisas com esse viés ganhem fôlego nas academias e cheguem principalmente aos docentes, e em especial docentes mulheres, na intenção de compreender e falar sobre suas emoções, se ouvir e se enxergar no seu contexto.

### **3.7 Professora Bianca: do ensino tradicional à disputa por espaço frente às tecnologias digitais.**

A participante identificada aqui como professora Bianca tem 28 anos, é brasileira, cis gênero, negra e professora de inglês na Educação Básica, sendo sua carga horária total de 40 horas semanais. A docente já atua como professora de inglês há 8 anos, estando os últimos 4 anos enquanto professora de inglês efetiva do Estado da Bahia. A participante vivenciou todo o período de aulas remotas nos respectivos anos 2020-2022 enquanto ainda cursava um mestrado. Durante as rodas de conversações, a docente expressou o trabalho emocional partindo de sua realidade enquanto professora e mulher e cita o quanto se sentiu afetada pela postura do Estado da Bahia através de uma posição do secretário de educação em relação ao ano de pandemia e o retorno das atividades de forma remota:

Eu particularmente, eu me senti assim né, um pouco frustrada na época da pandemia e das aulas remotas por vários motivos. **A minha primeira frustração é que eu achei ridículo**, por mais que a gente não sabia que ia ter pandemia, que não sabia como que ia ser, mas achei ridículo **o Jerônimo** (secretário de educação) **deixar a gente um ano sem fazer nada e depois colocar para gente fazer 1.000 unidades em 6 meses.** (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSAÇÕES, grifos nossos)

O descontentamento da docente se dá porque durante o ano de 2020, quando a pandemia estourou no Brasil, os professores ficaram em casa a fim de conter o avanço do vírus e nada foi feito para que desse continuidade as atividades escolares nesse período, ainda que de maneira remota.

A fim de contextualizar a situação, revisitemos as medidas tomadas pelo Governo Federal e Estadual relacionadas à educação no Brasil. No dia 27 de março de 2020, foi publicado o Decreto Estadual nº 19.586, que suspendia as atividades letivas em todo território do Estado da Bahia, pelo período de 30 (trinta) dias, nas unidades de ensino, públicas e particulares. Como o cenário estava piorando devido ao aumento de números de casos, o Estado transmitia *lives* adiando o retorno às aulas a cada mês que se passava

e os municípios baianos passaram a emitir novos decretos suspendendo o calendário e renovando a manutenção da suspensão das aulas presenciais.

Sobre isso, Oliveira e Santos (2020) questionam a “ausência de uma diretriz unificada que partisse da esfera federal para os estados e municípios” (p. 6) no entanto, é importante mencionar que o Governo Federal nada fez além de ir contra as medidas de proteção e minimizar as consequências do vírus<sup>20</sup>. Ainda, o descaso do governo agravou a situação, o que demonstra mais um exemplo de desconsideração da vida do professor.

Retomo o que Aragão (2022) pontua acerca da falta de políticas públicas capazes de auxiliar o professor no exercício de sua docência em consonância com o sentimento de frustração apontado por Bianca. Aqui, o trabalho emocional se intensifica, pois esse profissional começa a se culpabilizar pelo descaso vivido e pela sua dificuldade em lidar com um ensino sobre o qual não lhe foi oportunizada devida formação.

Assim, quando o Estado da Bahia resolveu retornar as aulas de forma remota no ano de 2021, foi imposto o cumprimento de 6 unidades durante o ano letivo, a fim de recuperar o ano anterior. Vivemos um ano letivo denominado de *continuum*. O Parecer 15/2020 publicado em 06 de outubro de 2020 outorgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) versava sobre as diretrizes nacionais e estabelecia normas educacionais excepcionais que deveriam ser adotadas durante o estado de calamidade pública. Dessa forma, o *continuum* pedagógico possibilitava a junção dos anos letivos 2020/2021:

Em decorrência da pandemia covid-19, foi editada a Lei federal 14.040, de 18 de agosto de 2020, proveniente da Medida Provisória nº 934/2020, com normas educacionais excepcionais para este período de anormalidade e de calamidade pública (...). **Para o ano de 2020**, a lei editada definiu regras especiais para dispensa do cumprimento do mínimo de dias e da carga horária mínima e **determinou que o calendário escolar, com a participação das comunidades escolares, deverá ser reajustado para o ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares**, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, respeitando notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas. A legislação busca assegurar aos (às) estudantes em situação excepcional de risco epidemiológico um atendimento educacional adequado à sua condição. (DOCUMENTO ORIENTADOR 001/2021, p. 2)

Partindo então desta iniciativa, a Rede Estadual de ensino da Bahia autorizou a realização do ano *Continuum* 2020/2021 a partir do dia 15 de março de 2021. O retorno fora organizado em três fases: remota, híbrida e presencial. Assim, foi apresentado aos

---

<sup>20</sup> Em coletiva no Palácio do Planalto, datada de 20 de março de 2020, o governo Bolsonaro se referiu à COVID-19 como “gripezinha” ou “resfriadinho” e não concordava com as medidas recomendadas mundialmente para a contenção do contágio. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536> acesso em 13/10/2022

profissionais da educação o Protocolo da Educação para o ano letivo 2020-2021<sup>21</sup>:O documento que dava as devidas orientações sobre o retorno das aulas no ano de 2021 foi planejado pela SEC-BA e pautado em quatro diretrizes, sendo elas:

**Garantia da matrícula** – A SEC promoverá a matrícula automática dos estudantes já vinculados à rede em 2020 na série seguinte à que estavam vinculados em 2020, em regime especial. E abrirá em abril de 2021, o período para matrículas de estudantes oriundos de outras redes de ensino. [...] **Adoção do continuum curricular** – O ano letivo de 2021 associará o percurso curricular programado para dois anos letivos, 2020 e 2021, de forma gradativa[...] **Retorno em fases** – A rede estadual atenderá à carga horária de 1.500 horas, conciliando o tempo presencial na unidade escolar (Tempo Escola) e o tempo não presencial em domicílio (Tempo Casa) durante todo o ano letivo, incorporando também as “Atividades Curriculares Complementares”, que são apoiadas no currículo, porém organizadas em formatos mais flexíveis e próximos aos projetos, programas ou disciplinas eletivas.[...] **Criação do Comitê Gestor da Escola** – Composto pelo Colegiado Escolar, será responsável por acompanhar o cumprimento dos protocolos sanitários, mapear possíveis novos casos e monitorar a frequência dos estudantes. (BAHIA, 2021, p. 4).

Diante então desse cenário, Bianca questiona acerca de como as medidas foram impostas aos profissionais e o quanto, embora sofrendo com o desgaste devido aos desafios propostos, foi minimizada enquanto professora na sua escola no retorno, já na segunda fase:

(...) E outra: eu escutei coisas tipo assim, por exemplo, a partir de Julho começou as aulas presenciais né, que primeiro era uma turma sim, uma turma não. Então a gente dava uma aula tipo assim 3ºA, 3º B: ao invés de quatro aulas a gente dava 8, porque era um dia sim, um dia não, e você tinha que repetir aquilo inúmeras vezes e a gente ficava super cansada (...) **e quando a gente reclamava de cansaço aí eu escutava: Ah mas vocês não podem reclamar, vocês ficaram um ano inteiro sem fazer nada e recebendo...** Então a parte da humanidade... eu fiquei um ano sem fazer nada não foi porque eu quis! Então as pessoas que deveriam gerir nos deixaram um ano sem fazer nada e depois quando voltamos nos enfiou tudo por goela abaixo e a gente teve que aceitar... (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSAÇÕES, grifos nossos)

A insatisfação de Bianca é um reflexo do descaso com profissionais da educação já no retorno das atividades na fase híbrida. Mesmo diante do cenário de desgaste e cansaço, Bianca foi questionada e invalidada em sua fala por ter ficado “sem fazer nada” (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSAÇÕES). Tais impressões que determinados grupos sociais possuem dos professores causam trabalho emocional. A pressão social como consequência do trabalho emocional gera o desgaste. Rezende (2020) argumenta

<sup>21</sup> O documento sintetiza as orientações e procedimentos adotados pela Rede Estadual de Ensino da Bahia para realização do ano letivo 2020/ 2021. O protocolo na íntegra encontra-se disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Protocolo-Educacao-Ano-Letivo.pdf> acesso em 18/10/2022

acerca das relações hierárquicas de poder que humilham o professor e buscam controlar seu comportamento por medo do medo. Tais discursos geram esse sentimento de responsabilização e posterior frustração uma vez que não possuem amparo mínimo do Estado.

Sobre as medidas tomadas em relação ao retorno das aulas nas três fases, a participante denuncia o que ocorreu com os docentes no ano de 2021, no qual foi imposto o cumprimento de 6 (seis) unidades letivas durante o período de um ano, totalizando as 1500 horas que deveriam ser “pagas”. Tais medidas foram tomadas visando a reposição dos conteúdos e carga horária do ano de 2020, como consta no protocolo:

I. Conforme previsto na Lei 14.040/2020, as atividades letivas serão cumpridas no formato do continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares, possibilitando a integralização da carga horária não realizada em 2020, com foco nos objetivos de aprendizagem, respeitando-se as especificidades das ofertas e modalidades de ensino. II. Neste sentido, a carga horária a ser integralizada (700h, de 2020) deverá ser somada ao mínimo de 800 horas letivas de 2021 e organizadas no novo calendário escolar, totalizando o mínimo de 1.500 horas letivas. III. A carga horária por componente curricular observará a proporção estipulada na matriz básica, por exemplo: Componente A tem carga horária “normal” de 80 horas, que corresponde a 10% da carga horária total (de 800 horas). Logo, na matriz de 1.500 horas letivas, esse mesmo componente precisará perfazer 150 horas letivas (10% da carga horária) (BAHIA, 2021, p.6)

Atualmente, as docentes têm enfrentado desafios ocasionados tanto em relação à saúde mental marginalizada, como casos citados pela participante, como com a defasagem do aprendizado do aluno e da sala de aula. Sobre este último, Bianca relata durante a entrevista, que os alunos retornaram ainda piores da “pandemia” e hoje o aparelho celular tem se tornado um agravante na sala de aula que tem contribuído com o descaso e conseqüentemente, o desgaste. A participante ao ser questionada se está desgastada hoje em decorrência da pandemia, cita o aparelho telefônico e o comportamento dos estudantes em sala:

**Sim, eu acho que a pandemia deixou os alunos piores**, não é nem por culpa deles mesmos, mas o tanto de tempo que eles ficaram em casa só no celular... eles trouxeram isso para escola. A escola não age com autoridade como deveria, então por exemplo vários professores lá falam assim: ah, eu não tô nem aí se quiser usar celular usa, no entanto que não atrapalhe minha aula! Aí depois você vê você dando aula lá na frente... você vê o menino mexendo no celular...**é um desânimo total, é uma coisa esquisita (...)** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

A narrativa da participante conversa com as demais falas das outras participantes dessa pesquisa, como veremos mais à frente. Reforço inclusive sobre a comum

concordância das docentes que a tecnologia pode ser uma aliada em relação ao ensino-aprendizagem, especialmente de uma segunda língua, conforme visto em Aragão (2022); Pereira, Santos e Manenti (2020); Leffa (2016). Contudo, o que tem sido colocado em pauta no discurso apontado pela professora se refere à indisciplina em sala de aula associado ao uso do celular pelos estudantes.

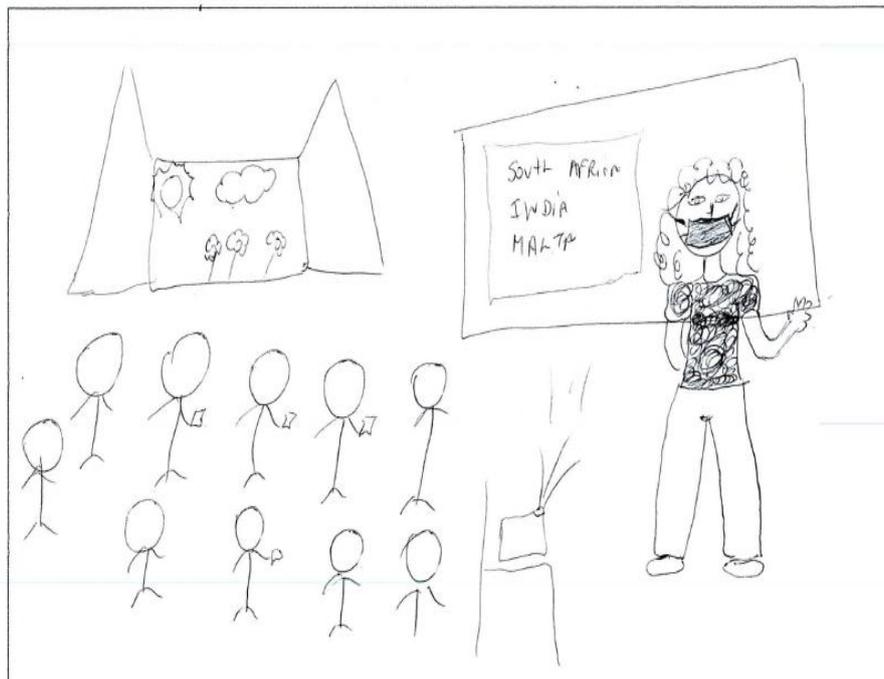
É importante mencionar que este não é um problema atual. Na verdade, há mais de uma década não sabemos como lidar com as tecnologias móveis nos contextos escolares. O que necessitamos, agora, mais ainda, é de políticas públicas com relação às tecnologias na escola, conforme apontado por Rezende (2020); Aragão (2019; 2022). Pensar em políticas públicas nesse sentido abarca investimento em equipamentos, infraestrutura digital e elétrica, e formação adequada já discutidos por Sibilia (2016) e Aragão (2022).

Assim, a ausência de políticas aliada ao uso desmedido do aparelho em sala de aula tem contribuído para que a docente se sinta desanimada e sentindo-se “esquisita” uma vez que o comportamento que ela tem percebido em sala de aula reforça esse sentimento:

**Hoje eu me sinto cansada, não cansada apenas fisicamente, mas cansada mentalmente...** porque a impressão que deu é que as demandas sobre nossos professores aumentaram **e as dificuldades que eu estou tendo com celular na sala de aula** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

Aqui busco aprofundar a narrativa da docente em relação à tecnologia (no caso, o uso constante do aparelho celular), à docência e o ensino-aprendizagem de inglês. Na produção da narrativa visual, Bianca reafirmou sua posição na sala de aula e como se sentia em enquanto professora neste contexto. É possível perceber através da sua fala, bem como da representação narrativa, o quanto tais fatores tem contribuído para o desgaste da profissão. Adicionado a isso, ainda se percebe a constante luta pela não-desistência da educação e da sala de aula, apesar de toda sobrecarga já vivenciada. Aqui, o trabalho emocional em decorrência das relações de poder desiguais gera tensões. Apesar disso, a professora continua na docência:

**FIGURA 1: Como Bianca se sente sendo professora de inglês atualmente.**



Fonte: Narrativa visual Bianca

A narrativa visual produzida por Bianca nos permite olhar com os olhos da participante e buscar compreender suas emoções frente à sala de aula. O uso excessivo do aparelho celular por estudantes é constante na fala da participante, no entanto ao visualizar conseguimos compreender como tais situações, na prática, têm afetado a docente e gerado desgaste. A representação da imagem de uma professora em pé, explanando o conteúdo enquanto alguns alunos assistem a aula e outros fazem uso do aparelho celular provoca um sentimento de descaso que reflete na identidade desse professor. Ainda assim, a participante optou por trazer em sua narrativa a imagem de si exercendo a docência e uma janela aberta revelando o lado de fora da sala de aula, remetendo a esperança de dias melhores. Em sua justificativa, Bianca descreveu as possíveis emoções evocadas no fazer docente em sala de aula<sup>22</sup>:

<sup>22</sup>Transcrição: Em meu desenho me apresento junto a lousa, de máscara, utilizando Datashow, mantendo distância física dos alunos, por causa da COVID e, os estudantes alguns prestando atenção e outros com celular na mão. A janela aberta representa esperança de uma melhora na educação, a qual tenho lutado pra isso. A máscara representa não apenas a proteção contra a COVID, mas um certo aprisionamento, pois os órgãos superiores, a dificuldade de alunos, especialmente do 1º ano do Ensino Médio aprender é grande (pois pararam de estudar ao fim do sétimo ano), a pressão colocada sobre nós professores e até mesmo o pensamento de “estou fazendo a coisa certa?”, tem nos sufocado dia após dia. O Datashow representa a tentativa de deixar a aula mais interessante para os alunos e para mim também.

**FIGURA 2: Justificativa Bianca sobre a figura 1**

Por favor, descreva o desenho que produziu buscando justificar sua escolha.

Explique seu desenho:

Em meu desenho me apresento junto a lousa de máscara utilizando data show, mantendo distância física dos alunos, por causa da COVID e, os estudantes alguns prestando atenção e outros com celular na mão. A janela aberta representa esperança de uma melhora na Educação, a qual tenho lutado pra isso. A máscara representa não apenas a proteção contra a COVID, mas um certo aprisionamento por os exigências superiores, a dificuldade de alunos, especialmente do 1º ano do ensino médio aprender é grande (por porarem de estudar ao fim do 7º ano) a pressão colocada sobre nós professores e até mesmo o pensamento de "estou fazendo a coisa certa?", tem nos sufocado dia após dia. O data show representa a tentativa de deixar a aula mais interessante para os alunos e pra mim também.

Fonte: Narrativa visual Bianca

Ainda na entrevista, a participante fala sobre a utilização do celular como ferramenta para o ensino-aprendizagem de inglês. Por outro lado, é possível perceber que a participante adota uma postura tradicional em sala de aula ao necessitar do controle. A sua fala remete ao uso do Datashow como ferramenta atraente oposta ao aparelho celular.

O olhar que Bianca possui do ensino tradicional desempenha um trabalho emocional gerado pelas suas crenças sobre efetividade, desempenho de aluno e a realidade pós-pandemia. Isso reflete na nossa vivência em uma sociedade que mede o ensino por meio de testes, e devido a isso, a participante se sente pressionada por não ter o controle total na sala de aula, fruto do trabalho emocional e as regras emocionais alinhadas aos professores e discutidos neste texto (HOCHSCHILD, 1983; BENESCH, 2019; OLIVEIRA, 2021).

A partir do que é narrado por Bianca, é possível identificar que o uso do aparelho celular durante a aula é um fato que tem gerado desânimo e contribuído para o desgaste dessa classe agora em momento pós-pandêmico. Em outro momento Bianca cita a primeira série do ensino médio e relata que com os primeiros tem sido mais difícil lidar com o celular e enxerga no relacionamento dos seus estudantes e o aparelho celular um comportamento agressivo que tem gerado desrespeito, desânimo e o desgaste investigado:

(...) Eu acho que os alunos estão mais, principalmente os primeiros anos, os segundos e terceiros dão mais pra controlar, mas **os primeiros anos eles são muito viciados na internet, muito difícil de dominar, sabe? Percebo que eles estão enfrentando mais o professor**, e não é só eu que falo isso, outros colegas também tem comentado, que eles estão mais agressivos... eles usam o

celular e quando a gente pede pra parar parece que a gente que tá empatando eles de fazer uma coisa importante (...) **com os primeiros tem sido mais difícil de trabalhar** (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL, grifos nossos)

Embora o uso do aparelho não seja o único estressor que gera desgaste emocional, ele contribui para outras situações que envolvem o uso do celular, ou se iniciam por ele. Retomando então os estudos de Aragão (2020; 2022) e Sibilía (2016), enfatizo aqui o total desamparo do Estado em fornecer capacitação aos docentes para lidarem com essa situação em sala de aula, afinal, a tecnologia existe e precisa ser adaptada em sala de aula, todavia é preciso uma reforma nas políticas públicas e formações de professores que auxiliem os profissionais a lidarem com as tecnologias digitais em sala de aula e evitar o desgaste provocado por elas, conforme argumentam os autores. Para além do uso do aparelho celular, temos a discussão sobre gênero que também contribui para o aumento do trabalho emocional. Em uma de suas falas, Bianca relatou que se sente mais vulnerável por ser mulher:

**Eu me sinto mais vulnerável por ser mulher (...) a noite mesmo, eu sou bem grossa.** É uma coisa que não faz parte de mim, da minha característica, **mas que é a única forma que eu vejo, a noite pelo menos, de ter um pouco de respeito.** (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL, grifos nossos)

Em outro momento, Bianca narra, bastante emocionada, um episódio em que discutiu com um aluno por causa do aparelho celular e foi enfrentada na sala de aula:

Foi uma cena que para mim, como ser humano, **como mulher educada**, para mim foi uma coisa horrível...você discutir com aluno no meio da sala, o aluno falando com você e **você falando mais alto ainda com ele, para ver se ele obedece sua autoridade.** (...) Nossa eu fiquei muito...eu fiquei sentida demais, eu me senti muito desrespeitada, muito mesmo, extremamente. (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSÇÕES, grifos nossos)

É importante termos em mente que o comportamento encontrado nas escolas em relação à posição da mulher professora já existia antes da pandemia. Ressalto ainda que docentes mulheres lidam com a discriminação desde o século XIX (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018) devido ao papel atribuído a mulheres docente na sociedade e que permanece até hoje.

Contudo o que pode se observar neste cenário atual é o crescimento de atitudes machistas no trabalho docente, seja por alunos ou colegas de trabalho. No mais, entendo que esses comportamentos vivenciados por mulheres desencadeados por celulares ou não, contribuem para o desgaste emocional uma vez que a profissional se sente desmotivada na sala de aula. Aqui voltamos aos discursos patriarcais apontados por Oliveira (2021) e

Rezende (2020) no sentido de entender que são esperados das mulheres uma postura de “controlar a sala de aula e seus estudantes”, caso contrário ela não seria uma boa profissional.

Veja que na segunda fala, a escolha do termo “mulher” e “educada” (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES) revela que a participante identificou que estava sendo questionada nestas condições. Outra forma de evidenciar esse discurso se dá no próximo trecho em destaque, no qual ela reafirma que foi preciso falar mais alto para que o aluno obedecesse a sua autoridade. Temos então dois pontos que alinham relações de poder e trabalho com ênfase nos estudos de Rezende (2020) e Oliveira (2021).

Sobre isso, embora a participante acredite ser necessário adotar uma postura com mais masculinidade a fim de ser ouvida e respeitada, Rezende (2020) argumenta que o desrespeito à professora mulher é mais complexo e não se resolveria com uma imitação do comportamento do homem (REZENDE, 2020, p. 101). Todavia, Bianca reproduz esse pensamento fruto de um discurso patriarcal que oprime e aumenta o trabalho emocional de professoras. Rezende ainda, ao falar sobre o amor à docência discutidos nessa dissertação concluiu que a sociedade espera que “professoras suportem todo tipo de humilhação e desrespeito em prol do amor a educação” (p. 101).

Oliveira (2021) reforça o que nos é apontado por Rezende (2020) acerca da classe e gênero ao mencionar, como já apontado, que em uma sociedade ocidental machista as mulheres se encontram e desvantagem. Desse modo, é necessário um confronto acerca do trabalho emocional no sentido de entender os discursos hegemônicos que reforçam esse pensamento. Nesse ínterim, Oliveira (2021) nos traz a discussão o trabalho emocional gerado no confronto. De acordo com a autora, mesmo que o professor não se dê conta disso, é a partir desse confronto que é possível gerar ações que deem espaço para a transgressão, bem como “a ruptura com relações hierárquicas que há muito tempo forma vistas como naturais” (OLIVEIRA, 2021, p.176). O trabalho emocional intrínseco que envolve à docência, tecnologia, gênero e classe precisa ser refletido a luz das experiências positivas e negativas que o professor tem em sala de aula.

Nesse sentido, entender que a pandemia (e a pós-pandemia) afetou professoras de forma a sobrecarrega-las na condição de mulher e docente vai além de saber conciliar as atividades de casa e trabalho. É compreender também que o ambiente que estão inseridas é um lugar de luta por um lugar de viabilidade e respeito. Por outro lado, a tensão entre professores e alunos existe, o que leva em consideração a nossa pluralidade, contexto sociocultural. É necessário que o docente possa também refletir sobre suas práticas fora e dentro da sala de aula. O trabalho emocional pode trazer essa reflexão por mudança e agência. Entretanto, as autoridades de professores são sempre questionadas, e o fato de

ser mulher pode de fato contribuir para comportamentos agressivos de alguns alunos que visam intimidá-las. Essa situação de vulnerabilidade é um fator histórico-cultural que diminui a posição de mulheres nos conflitos e refletem em suas identidades, como percebido em Bianca. A participante, contudo, fala sobre a necessidade de um posicionamento político, e de aprender a lutar por si:

**Aí foi quando eu comecei a falar** (...) tipo assim, a nossa criança interior falando: **eu tenho que me defender, se eu não me defender, quem vai me defender?** (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES, grifos nossos)

É justamente esse ato político também defendido por Rezende (2020) que coloca o trabalho emocional em discussão. A fala da participante substancia o que venho propondo neste trabalho sobre desgaste emocional de docentes mulheres, entendendo de que forma nossas emoções refletem em nossas ações e no nosso fazer pedagógico. Ignorar a condição da professora mulher nos dias de hoje como desgastada por classe e gênero é ignorar as emoções e a realidade desse grupo. Daí a importância de trazer um trabalho com mulheres, a fim de buscar entender as implicações para essa profissão que as mantém doentes e desmotivadas mesmo em um cenário atual e reflete no quadro atual que temos hoje:

(...) Eu fico preocupada, por exemplo, no contexto da Educação... **porque parece que tá piorando...** fico preocupada como por exemplo, **eu tô me cansando muito mentalmente aí depois eu fico me cobrando:** Será que os alunos estão aprendendo mesmo? Será que eu tô fazendo meu trabalho de verdade? será que a minha aula tá ruim? e aí depois eu penso assim: **poxa, mas eu tô me dedicando tanto, não tô vendo valorização nenhuma...** Então me sinto assim a mesma coisa do início: **mais preocupada do que antes e mais desanimada do que antes.** (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL, grifos nossos)

O trecho analisado refere-se a pergunta da pesquisadora durante a entrevista sobre o que mudou na sua perspectiva do início da pandemia até os dias atuais<sup>23</sup>. Os grifos demonstram que Bianca se sente desmotivada ao ponto de questionar sua atividade docente. Nesse sentido, mais uma vez é possível perceber como as emoções estão diretamente ligadas com as nossas ações e implica no nosso fazer pedagógico (ARAGÃO, 2017; BARCELOS E ARAGÃO, 2018). O questionamento da participante tem sido comum entre professores e professoras nos dias atuais e da mesma forma compartilhada pelas demais participantes dessa pesquisa conforme análise nas seções que seguem.

<sup>23</sup> O questionário da entrevista se encontra nos anexos. A referida pergunta está disponível no Anexo H, pergunta de número 9.

Retomo aqui a discussão acerca da sobrecarga e a imposição do termo reinvenção docente apontada por Pereira, Santos e Manenti (2020), que embora disseminada na pandemia perdura até os dias de hoje e contribui de forma significativa para o desgaste. Isto porque o professor já sobrecarregado, carrega consigo ainda a “obrigatoriedade” de se reinventar em sua prática diária. Todavia, tamanha sobrecarga aliada a esta responsabilidade gera sentimento de frustração no exercício da docência e aumento do trabalho emocional. Para além, é importante voltarmos as regras emocionais perceptíveis nesse quadro e a forma que o gerenciamento dessas regras gera sentimentos contraditórios e sofrimento.

Sobre isso, Rezende (2020) fala da potência das emoções como lugar de resistência e luta, e chama a atenção para nos deslocar deste centro de racionalidade no qual fomos constituídos, no sentido de problematizar a quem essas emoções servem. No ato político de entender as emoções e o trabalho emocional no âmbito crítico nos questionamos acerca da reinvenção docente, afinal essa reinvenção beneficia quem: o sistema ou o docente? Quem é essa professora projetada para esse modelo? É como uma mercadoria sem nenhum suporte do estado para se “reinventar”. A reinvenção docente nessa esfera assume um lugar de opressora e que contribui para o desgaste.

No próximo trecho Bianca retoma sua fala anterior, reafirmando como se sente na sala de aula após a pandemia e demonstrando mais uma vez sua desmotivação:

(...) Sobre a sala de aula, eu acho que me fez ficar mais reflexiva sobre a minha profissão mesmo (a pandemia), sobre se é isso que eu quero mesmo para mim (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA)

(...) Eu não gosto nem de pensar. Às vezes dá vontade de largar tudo e falar oh, quer saber de uma? deixar eles lá todo mundo lá e dar aula particular fazer alguma coisa da vida..., mas dá vontade de largar tudo (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL).

Lutar por si mesma quando está desgastada é uma constante revolta contra um sistema que oprime e marginaliza a saúde emocional de docentes mulheres. Em continuidade com a fala anterior, Bianca reforça como se sente hoje e podemos perceber o desgaste gerado pelo trabalho emocional em sua fala:

(...) Eu mesma eu me sinto assim, sei lá, parece que a gente não é ser humano... parece que a gente é algo com uma serventia (...) **então parece que ser professora virou isso...** é uma ocupação e a pessoa que tem aquela profissão é aquilo e não é mais nada (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL, grifos nossos)

Nos momentos de análise, essa fala da participante me levou a refletir o que a profissão de professor significa hoje, uma vez que o intuito deste trabalho é demonstrar

as emoções de docentes nesse cenário pandêmico. Todavia, percebo que a classe tem sido ainda mais marginalizada frente à sua saúde mental, gênero e posição na sociedade que está inserida, e que nada tem sido feito para sanar tais problemas referentes a profissão. Nas palavras de Bianca ser professor virou isso: um sentimento de desmotivação, cansaço, frustração e desvalorização.

É então que as rodas de conversações recebem aqui o seu espaço e conversam com a atividade de reflexão para gerar confronto e assim, gerar ação. Embora considero que as rodas de conversações por si só não foram capazes de sanar todos os problemas da classe, acredito que fazer-se ouvido, mesmo que por poucas participantes, trouxe a reflexão esperada que dá base a essa dissertação à luz do que nos é apresentado por Aragão (2019) acerca da ética do cuidado e do cuidado mútuo que envolve essa relação de escuta. Foram durante as rodas de conversações que as participantes puderam compartilhar seus sentimentos, frustrações e emoções e ali houve a sensação de que nós, professoras do Estado da Bahia, não estamos sozinhas. De acordo com Bianca, as rodas de conversações proporcionaram momentos de reflexões uma vez que:

**(...) Foi o momento em que várias professoras puderam se encontrar e perceber que nós não estamos sozinhas nessa jornada, porque o sentimento que dá, a emoção é de solidão mesmo...** tipo assim: será que é só eu que tô passando por isso? Será que é só eu tô me sentindo assim, desanimada desrespeitada.... (...) é até interessante porque nós nos conhecemos todas nós, mas **a gente nunca para pra falar, especialmente do que a gente vive na escola...** eu não sei se é porque a gente tem medo de falar e tipo assim: ah será que a situação de fulana tá melhor que a minha? Será que eu tô sendo uma professora que não tô sabendo lidar bem ou controlar bem a minha turma ou dar aula direito... aí eu acho que esse momento é um momento bom para a gente ver que a gente não tá sozinha... não é que a gente ficou feliz porque todo mundo passa por problema, mas de saber que o problema não somos nós. (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL, grifos nossos)

Os trechos em destaque demonstram a potência das nossas emoções e o quanto somos impactadas pelo trabalho emocional. É então que retomo as indagações sobre a necessidade de confrontar e problematizar o trabalho emocional e da necessidade de espaços de escuta para reflexão e ação. Rezende (2020) ao citar FOUCAULT (2014) aponta que é no discurso que lutamos contra sistemas de dominação. Assim, é por meio dessas afirmações que envolvem expressão de raiva, tristeza, indignação – que Rezende (2020) pontua como sendo colocadas por “emoções erradas e proibidas aos docentes” (p.103) que somos capazes de construir resistência e lutamos contra o controle e subjugação. E a partir daí, partimos para a diminuição da carga do trabalho emocional imposto a esses grupos antes silenciados

Apesar das falas analisadas por Bianca, ainda vemos em seu discurso que a docente ainda não desistiu da educação, como retratado na narrativa visual. Ainda, a participante revela que a atividade sobre as fotobiografias despertaram nela um sentimento de esperança que aponta para mais um motivo de luta, confronto e resistência, conforme argumentado por Rezende (2020).

**FIGURA 3: Bianca e o sentimento de esperança**



Fonte: Fotobiografia Bianca

Sobre o instrumento utilizado nessa pesquisa, a fotobiografia, a participante relata que:

**Eu acredito que a fotobiografia foi inclusive uma coisa que deu uma certa esperança mesmo**, porque a foto que eu mandei foi de duas alunas à frente da sala organizando o trabalho (...) que foi o momento que realmente eu me senti muito feliz por ter passado a pesquisa e ver que os alunos estavam organizando entre si para fazer aquela pesquisa... (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

**FIGURA 4: Estudantes em volta da professora Bianca**



Fonte: Fotobiografia Bianca

De acordo com a participante:

**E outro momento também da pandemia me traz um pouco de esperança porque aquela turma ali é uma turma bacana** e que por mais que aquele período da foto foi da pandemia, final do ano passado..., mas estava todo mundo unido de uma certa forma (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos).

Percebe-se na fala de Bianca que a docente luta pelo reconhecimento e valorização como professora, mas que permanece exercendo a arte de lecionar. Apesar de todos os desafios descritos, desenhados e narrados por essa docente, permanece ali, na sala de aula junto aos seus alunos, com a janela aberta e um sentimento de esperança que – talvez – faz continuar seguindo no campo da educação.

A partir desse olhar somos levados a questionar o que precisa ser feito para auxiliar essas profissionais e ressignificar sua vida docente. Por outro lado, a mesma foto que provoca esse sentimento de inconformidade com a classe, é capaz de gerar esperança no coração daqueles que terão acesso à essa pesquisa ao entender que é preciso fazer política que contemplem docentes. O posicionamento político apontado por Bianca vai de encontro com o que Rezende (2020) e Oliveira (2021) apontam na sua pesquisa e a atividade de reflexão demonstra a importância de espaços capazes de promover o confronto, entendimento do trabalho emoções e que forma somos afetados por ele. Assim,

entendo que através desse espaço, da escuta, da reflexão e ação que retirem as docentes deste lugar, a educação poderá por fim, encontrar um caminho viável para esses profissionais.

### **3.8 Professora Karen: maternidade, trabalho doméstico e docência**

A professora Karen tem 32 anos, é brasileira, cis gênero, esposa, mãe e professora da Escola Estadual no Extremo Sul da Bahia. A escola, por estar localizada na zona rural, atende alunos de comunidades próximas. Assim como a professora Bianca, Karen atualmente reside em uma outra cidade e viaja uma distância de 60,4 km durante 4 dias por semana. A participante está há 4 anos enquanto professora de inglês efetiva do Estado da Bahia, com carga horária de 40 horas, contudo Karen já atua como professora de inglês há nove anos.

Além de vivenciar o período da pandemia e o ensino remoto, híbrido e presencial, foi no ano de 2020 que Karen se tornou mãe. A participante relata durante todo o momento da pesquisa o quanto tem sido desafiador esse momento para ela. Enquanto a participante anterior relaciona seu trabalho emocional particularmente com a tecnologia e uso do celular em sala de aula, Karen indica o fato de ser mãe na pandemia e reforça a discriminação de gênero sofrida no ambiente de trabalho e que vai de encontro com o que é apontado por Rezende (2020). É importante mencionar que Karen é a única professora mãe que temos como participante nessa pesquisa e por esse motivo as suas narrativas ocupam também um espaço para refletirmos acerca da realidade destas mulheres que vivenciam a maternidade.

Ao relatar sobre a pandemia, a participante descreve como foi o retorno da maternidade para casa e as primeiras consequências emocionais, ainda em 2020. Dentre essas, Karen cita o enfrentamento de uma nova realidade como mãe e professora:

(...) e quando eu sai para minha licença maternidade em março de 2020, eu saí acreditando que eu retornaria em setembro para as minhas atividades e eu teria um enfrentamento agora de um retorno de agora uma mãe (...) e aí o que aconteceu foi que veio de fato a pandemia (...). Quando a pandemia chegou, ela me privou de muitas coisas como pessoa, como mulher e como mãe agora né nessa nova etapa da minha vida (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA)

Aqui é possível perceber inicialmente o quanto a participante aponta a pandemia como um desafio neste momento. Ela segue mencionando o quanto as orientações para uma nova mãe e seu bebê recém-nascido na pandemia corroboraram para o desgaste e ansiedade:

(...) eu já voltei para casa com uma orientação: “olha não receba ninguém, não receba visitas, você está numa situação vulnerável de pós-parto, você tem uma

recém-nascida em casa...” então a recomendação que a gente faz é isso né...não receba ninguém! E foi exatamente o que nós fizemos, nós não recebemos ninguém na nossa casa durante esse período e foi muito difícil, muito conturbado, porque esse isolamento nesse período tão fragilizado que é o puerpério, ele começou a construir o que eu viria enfrentar mais na frente né... que foram as questões da ansiedade e eventualmente da depressão pós-parto. (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL)

Em sua narrativa, Karen deixa claro o quanto o enfrentamento da pandemia na condição de mãe deixou marcas na sua memória e identidade. O trabalho emocional vivenciado pela participante se dá em volta das imposições de tarefas agora como mãe, esposa e professora, isto é, conseguir conciliar a maternidade, o trabalho doméstico e a docência. Algo citado pela participante e vivenciado por mães é o puerpério<sup>24</sup>. Este é identificado como um período de fragilidade para as mães uma vez que seu corpo está sofrendo alterações físicas e psíquicas. Sobre isso, alguns pesquisadores se ocupam em discutir esse período da vida da mulher com um olhar voltados para as emoções a partir de modelos da psicologia (SARMENTO E SETUBAL, 2003; SERENO, 2012; FROTA ET AL, 2020) inclusive associados a depressão pós-parto (CAMPOS E FÉRES-CARNEIRO, 2021) e a pandemia (MORAES, 2022; PEREIRA, 2022; ANTUNES E BORGES, 2021). O que a participante relata durante a pesquisa demonstra o quanto esse período aliado à pandemia trouxe novas emoções e contribuiu para o desgaste.

Karen segue relatando o quanto se sentiu emocionalmente frágil na situação de mãe ainda incerta sobre o retorno as aulas e o quanto tais emoções na pandemia geraram nela ansiedade e angústia:

(...)E quando o ano foi caminhando e eu vi que eu não ia iria voltar ao mesmo tempo, **me dava muita angústia de não tem certeza da volta, do retorno** né de como seria e também daquela dificuldade: bom, se eu voltar agora, como que eu faço nesse meu retorno? **Numa situação frágil emocional que eu estava né, já fragilizada emocionalmente, como que eu faria com todas as demandas agora de ter uma bebê em casa**, de ter que me deslocar para outra cidade em transportes coletivos... a gente ainda não tinha, não sabia como seria vacinação, **então foi tudo muito novo e as situações de angústia e de ansiedade, elas se intensificaram muito** com todos esses questionamentos né... (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES, grifos nossos)

Retomo o que foi falado no início dessa dissertação sobre a condição de mulheres professoras durante o período de retorno às aulas. A incerteza aliada a sensação de frustração era coletiva, isto é, foi vivenciada por muitas mulheres nesse período. Imagino

---

24 Puerpério é o período após o parto até que o organismo da mulher volte às condições normais (pré-gestação). Esse período é marcado por diversas mudanças físicas e psíquicas no organismo da mulher, na qual os fatores emocionais podem levar a depressão pós-parto e baby blues (período de tristeza impulsionado pela redução da produção hormonal). Em <https://materprime.com.br/tudo-sobre-o-puterperio/> acesso em 17.01.2023

que enquanto mãe as emoções foram ainda mais desafiadoras, como relatadas por Karen, uma vez que envolve todo o momento de fragilidade que mães-professoras têm passado.

Karen ainda relata de maneira dolorosa o momento que ela compreendeu que não se tratava mais de um puerpério e que necessitava de ajuda psicológica para lidar com a depressão:

(...) **E já nesse período eu comecei a ver a necessidade de buscar atendimento psicológico** porque eu entendi que o que estava acontecendo comigo já tinha ultrapassado a barreira do “olha, isso não é mais apenas um desequilíbrio hormonal”, não estou passando simplesmente por um baby Blues ou não... não estou mais passando pelas mudanças do puerpério, **eu estou de fato enfrentando uma situação em que eu me vejo deprimida e enfrentando a depressão.** (TRANSCRIÇÕES RODAS DE CONVERSACÕES, grifos nossos)

A narrativa de Karen nos faz compreender de que forma a participante conseguiu lidar com suas emoções entendendo que necessitava de atendimento especializado. Todavia é válido mencionar que embora fundamental, poucos professores recorrem a essa medida para lidar com suas emoções. Com a pandemia, a busca por atendimento psicológico aumentou entre os professores. Uma pesquisa realizada pela Nova Escola<sup>25</sup> em 2021 apontou que 72% dos professores tiveram sua saúde mental afetada e precisou buscar apoio. Essa mesma pesquisa demonstrou que as mulheres apresentaram maior estresse por conta da jornada extra com casa e filhos. A mesma associação realizou outra pesquisa, agora no ano de 2022 e concluiu que a saúde mental de professores piorou devido aos impactos da pandemia<sup>26</sup>. Karen, ao reconhecer-se necessitada de ajuda, buscou atendimento especializado a fim de conseguir lidar com esse momento.

Assim, a participante relembra que foi ainda durante o ensino remoto que o desgaste enquanto mãe e professora, se aprofundou. Karen conta o que imaginou para o ensino remoto e a realidade vivenciada por ela. Dentre elas, cita o *whatsapp* como instrumento de desgaste:

A princípio, eu tinha entendido que o ensino remoto ali seria uma coisa boa porque eu poderia estar em casa com a minha filha, mas então todo meu conceito do que seria bom caiu por terra... **porque foi uma dificuldade muito grande enfrentar isso agora**, né ...esse trabalho, porque eu estava de fato trabalhando e eu precisava ainda gerir a minha casa, precisava ainda cuidar de uma pessoa que era totalmente dependente de mim (...) **o meu WhatsApp** que era um instrumento, uma rede social para descontração, pra zelo, pra lazer, enfim, **passou a ser um instrumento de trabalho e não tinha hora mais para eu desligar** (...).O trabalho era uma constante (...). Então a sensação que tem era que não havia nenhuma diferença mais do meu dia, da minha vida pessoal para o meu trabalho. **E isso me impactou demais**, me deu muita

<sup>25</sup> Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022> - Acesso em 01/05/2023

<sup>26</sup> Em <https://novaescola.org.br> - acesso em 25/11/2022

dificuldade de organização de algumas coisas para comigo, **porque eu não conseguia mais separar o pessoal do trabalho. Tava todo muito interligado e a sensação do cansaço tava muito maior.** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

O relato de Karen retoma as discussões trazidas até aqui acerca do trabalho emocional que gera desgaste. O desgaste enfrentado pela participante em relação à tarefa de conciliar as atividades de casa com o trabalho se encontra ainda com a maternidade recém iniciada. É possível perceber que a participante questiona o uso do *whatsapp* não como se dirigindo à tecnologia, mas questionando que a sua privacidade e vida pessoal foi invadida pelo ensino remoto e conseqüentemente as ferramentas utilizadas para o mesmo. O *whatsapp* então passou a ser utilizado como meio de trabalho e trouxe em Karen o sentimento de que não seria possível separar a sua vida da escola ou vice-versa, causando nela a sensação de cansaço ainda maior.

Neste ponto é interessante discutir os impactos das medidas de educação ainda neste período, na vida de professoras. Como já apontado por Bianca e reforçado por Karen, a incerteza do retorno e a falta de orientações efetivas permitiram que os professores se vissem imersos em um cenário de desgaste que tem sido alimentado até hoje graças ao aumento do trabalho emocional em discursos hierárquicos que continuam marginalizando professores. Aqui mencionamos as relações de poder que se debruçam sobre o que de fato importa para o estado e secretaria como um todo: a contínua precarização da docência e mais um jogo de poder de um governo interessado em manter professores e alunos despreparados. Voltamos a Aragão (2019, 2020) sobre a construção de políticas públicas.

Karen reforça tal entendimento questionando a falta de preparo desses profissionais, incluindo a dela, e o impacto também para o aluno:

Mas o que eu quero dizer é que **eu acho que nós fomos não só educados, mas preparados psicologicamente para lidar com ensino remoto.** Ele tem suas vantagens, é óbvio né, nem tudo é 100% negativo nem 100% positivo...mas como que você vai administrar isso sem um preparo? Sem o aluno também ter esse preparo? **E como é difícil numa relação em que a educação ela precisa dessa troca né,** daquele estímulo de você olhar para o aluno e quando ele dizer para você que é difícil e que ele não entende, de você tentar construir novos caminhos para a aprendizagem, eu acho que falta muita troca no ensino remoto ainda. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

A troca a qual a participante cita, se refere à relação entre professor e aluno e a troca tão necessária e disseminada na educação. No entanto, esse momento se transformou em um desafio para esta e tantos outros professores uma vez que não estavam preparados e não receberam orientações para lidar com o ensino remoto, como também discutido na participante anterior.

Hoje, já no ensino presencial, o cenário continua o mesmo com novas medidas tomadas pelo Governo que colocam o professor neste lugar de incerteza e que provoca mais desgaste e marginalização de sua saúde mental<sup>27</sup>. Aliado a isso, novos casos de Covid tem surgido no Brasil agora no final do ano de 2022, e a orientação é que voltemos a usar máscaras e se prevenir<sup>28</sup>. Karen, diante desses desafios se compara a uma “máquina de produzir” e aponta que alunos e professores continuam doentes e fragilizados, porém continuam seguindo:

**Eu sinto como se a gente fosse uma máquina de produzir (...)** olha a gente fala tanto sobre olhar para um aluno, que o nosso aluno ansioso...como o nosso aluno tá doente... **existe uma pergunta que nunca foi feita que é: quem de nós não está doente? Quem de nós também está precisando tomar medicamento? Quem de nós tá se virando como pode? porque a gente sacode a poeira toma a Fluoxetina da vida e vai trabalhar sabe, tá todo mundo se medicando e indo trabalhar, mas a gente tá bem?** (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES, grifos nossos)

A sensação de sentir-se como uma máquina de reproduzir reflete mais uma vez no descaso no qual professores têm sido submetidos. Esse cenário resulta em um grupo que permanece desamparado e que aponta para a necessidade de soluções que envolvam não somente o corpo docente, mas o governo, a gestão escolar e a secretaria de educação. Quando Karen pergunta “quem não está doente?” (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES) e cita a Fluoxetina (medicação indicada para tratamento da depressão associada ou não a ansiedade<sup>29</sup>) como algo relativamente comum à rotina dos professores, levanta uma reflexão que devemos nos atentar: a que nível chegou o corpo docente para, além de necessitar do uso de medicação para lidar com a rotina, ainda normalizar o uso de medicamentos considerados pela medicina como um antidepressivo controlado e de tarja-preta pela Anvisa?

Embora o uso de medicamentos para lidar com o contexto e sobrecarga de trabalho não ser algo atual no corpo docente, é possível verificar que hoje se naturalizou este uso e ainda, incentiva-o a fim de validar o discurso de que “professor tem que dar conta” e buscar a reinvenção docente comumente disseminada, conforme apontada por Pereira, Santos e Manenti (2020). Mais uma vez o estado reforçando o aprofundamento da

<sup>27</sup> Dentre essas medidas cito o Novo Ensino médio, a adoção do *continuum 20-21* e os itinerários formativos para o ano de 2023 que desconsideram a formação do professor, já discutidos nessa dissertação.

<sup>28</sup> De acordo com o UOL, Média móvel de casos fica em 19,7 mil e completa 2 semanas em alta. Em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias> - acesso em 25/11/2022

<sup>29</sup> Além de atuar como antidepressivo, a Fluoxetina também é indicada para tratamento da bulimia nervosa, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), síndrome do pânico, irritabilidade, alteração do humor e transtorno disfórico menstrual que incluem a TPM. Em <https://www.tuasaude.com/fluoxetina/> - acesso em 04/12/2022

marginalização dessa classe no jogo de poder patriarcal que gera sofrimento ao ponto de ser visto como algo normal o professor usar antidepressivo de alto nível para continuar trabalhando. O resultado de tamanho descaso e trabalho emocional regido por discursos hierárquicos e patrimoniais – inclusive como consequência pré e durante a pandemia – é revelado por Karen no trecho abaixo:

Eu me sinto mais estressada hoje em relação ao que me afeta. Antes tinha algumas coisas que eu conseguia por exemplo relevar mais... hoje eu percebo que algumas coisas me afetam com mais facilidade (...) **eu acho que eu fiquei mais sensível e mais exposta ao estresse tóxico...** Que estresse a gente vive na vida normal, mas esse estresse tóxico que às vezes eu paro, **olho e penso assim meu Deus do céu, parece que eu entrei no mundo paralelo, que loucura é essa que eu tô vivendo?** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

Mundo paralelo é como a participante caracteriza o lugar que se encontra atualmente. Após a depressão, Fluoxetina e todo o descaso vindo do estado e falta de políticas públicas para professores – lê se especialmente professoras – podemos chamar “mundo paralelo” (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA) de uma nova expressão para “fundo do poço”? Tal lugar é tão estranho para a docente que ela continua dizendo que não reconhece a loucura que está vivendo. Interessante pensar que Karen fez algo para lidar com suas emoções: ela iniciou a terapia. O primeiro passo para aprender a sair desse lugar. Todavia, uma vez que não se vê nenhuma ação capaz de retirar essa docente desse mesmo lugar de desamparo, revolta e não reconhecimento, Karen continua vivendo esse mundo paralelo:

Eu já vinha com histórico de ansiedade já há algum tempo, mas eu acho que esse pós pandemia... é isso que eu falei pra você: **a sensação de que a ferida está aberta ainda...** fica muito sensível, então qualquer coisa toma proporções maiores do que o que eu gostaria... essa é a sensação. **Então amo a escola, mas também odeio a escola.** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

Aqui levantamos dois pontos na fala da participante: ferida aberta e não saber lidar com os sentimentos em relação à escola. Ao citar esses termos Karen demonstra o quanto se sente vulnerável e carrega consigo um sentimento também de revolta, uma vez que compara amor e ódio também na sua fala. A ferida aberta nos remete uma lesão, sensível ao toque e dolorida. Assim Karen revela suas emoções em seu discurso, lembrando não apenas a pandemia, mas a ideia de que essa ferida não se fechou. Não é uma lesão recente que acabou de ser aberta. É já um local lesionado que continua machucando, afinal, uma ferida aberta dói bem mais que uma nova. É preciso atenção especial, cuidado, remédio. Neste caso não seria uma Fluoxetina, ou um *band-aid*, ou uma outra medicação para curar

e fechar. Aqui é necessário cuidado, política, ação. Para além, retomo Rezende (2020) e necessidade de confronto, luta e resistência como também na participante Bianca. A forma de curar essa ferida é trazendo para a luz as relações do jogo de poder macroestrutural que acontecem no campo da educação e refletir, para a partir desse viés propor ações através de políticas públicas que construam um espaço para que docentes se cuidem e sejam tratados.

Karen reflete a necessidade deste cuidado como docente e como mulher na sua próxima fala. Para além, a participante alerta para a necessidade de falar, discutir e refletir sobre esses espaços de conformismos relacionado ao modo como a sociedade considera as mulheres.

Eu acho que a gente precisa olhar para nossa classe como um todo, e nós na verdade não somos diferentes **porque a sociedade entende que a mulher tem um papel a desempenhar. Ela diz que respeita e considera as mulheres mas a gente vê que na prática isso não tá acontecendo da forma que deveria...**então quando a gente elucida, quando a gente escreve, quando a gente discute, quando a gente conversa, a gente traz esses assuntos à tona, traz essa discussão a tona e sai daquele conformismo de achar que a tá todo mundo falando sobre isso então tá tudo bem... não! Quanto mais gente tiver falando melhor. Eu acho que é uma conta que não se cansa, a gente não vai se cansar de falar, **porque é só falando que a gente consegue ser ouvido e respeitado** e só assim para gente mudar essa realidade... é muito importante esse tipo de pesquisa. (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES, grifos nossos)

A reflexão da participante revela o quadro político que mulheres são colocadas que envolve a sociedade. O papel a desempenhar apontado pela participante demonstra o quanto essa relação é patriarcal e misógina, e atribui às mulheres um papel. Karen problematiza esse “papel” e aponta que é preciso elucidar, falar e questionar. Inclusive não se cansar de falar, para ter como resultado se fazer ouvido e respeitado e mudar realidade que vivemos. Assim, pensando nesse espaço de reflexão, as rodas de conversações surgem novamente como esse lugar. De acordo com Karen, as rodas proporcionaram a ela além da atividade de reflexão, a emoção de reconhecer.

Nesse ínterim, as fotobiografias também garantem seu lugar na fala de Karen. De acordo com a participante, a experiência de se enxergar através do olhar do seu aluno e poder debater sobre isso nas Rodas de Conversações permitiu compreender o quão necessário é discutir sobre emoções de professores considerando para além das lacunas e do desgaste, mas se permitir enxergar onde chegou e o que mudou em sua prática:

**FIGURA 5: Karen entre o gostar e o odiar a profissão**

Fonte: Fotobiografia Karen

Para a participante, a experiência das fotobiografias a fez enxergar o quanto gosta da profissão, apesar de todo trabalho emocional envolvido nela:

Eu acho que eu pude perceber o quanto que eu gosto da minha profissão... eu gosto, eu odeio... eu gosto da minha profissão, o que eu não gosto é às vezes tem que me lidar com algumas coisas em decorrência dela... daí posição machista, de ter que discutir político. Não a questão de discutir política mas politicagem....(TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSAÇÕES)

**FIGURA 6: Karen em pé em frente ao quadro branco**

Fonte: Fotobiografia Karen

Por outro lado, o ato de reforçar sua fala demonstra o quanto Karen parece se convencer da forma que se enxerga e as próprias fotos, que demonstram ser tiradas por outra pessoa, revelam que Karen se encontra em embate com sua identidade e suas emoções. Embora cite gostar e odiar ao invés de gostar e não gostar nos permite analisar que a participante ainda se encontra em construção de sua identidade docente e como ela tem sido afetada pelo trabalho emocional. Daí a importância de debater em conjunto e compreender como as emoções moldam o domínio de ações e contribui para a nossa identidade docente (ARAGÃO, 2014). Assim, ao ser questionada sobre o que mudou com a experiência das rodas, a participante ressalta a ideia de cuidado, de sororidade e de não se sentir só:

Quando a gente não se sente só a gente passa a perceber que sai do campo pessoal às vezes leva um pouco das coisas para o meu lado pessoal... mas a gente consegue perceber que uma percepção do todo ...infelizmente uma concepção do todo... e não se sentir sozinho já ajuda muito. (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES)

Nesse ponto, retomo o que foi discutido no início dessa dissertação sobre a importância do cuidado e da ética do cuidado fundamentado em Aragão (2019) entendendo que esse espaço de escuta proporciona o compromisso ético de trazer bem-estar docente através das reflexões propostas e não contribuir para o aprofundamento do descaso com emoções de professores. A luta por esse espaço pode direcionar as profissionais a se situarem no seu ambiente de trabalho, bem como refletir sobre o trabalho emocional que gera desgaste e questionar as relações de poder e discursos hegemônicos que cercam o trabalho de professoras (OLIVEIRA, 2021, REZENDE, 2020).

### 3.9 Professora Sunny: trabalho emocional em sua essência

Sunny é professora de inglês de um distrito no extremo sul baiano. Assim como as outras participantes dessa pesquisa, a escola de Sunny é a única escola de ensino médio e comporta alunos da cidade e remanescentes. Sunny já atua como professora há mais de 8 anos. A participante reside em uma cidade e viaja duas vezes por semana para lecionar em um distrito localizado em outra cidade. Ainda sobre a experiência acerca da pandemia, Sunny relatou:

Foi um período muito difícil para mim, pros meus colegas, e assim né, falando sobre o que eu senti... foi assim uma impotência, em relação à situação, na questão salutar mesmo (...). Em relação à educação, a escola onde eu trabalho... Eu fiquei muito preocupado assim com o que ia acontecer, eu acabei ficando mais ansiosa do que eu já era. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA)

A fala de Sunny não é distanciada da vivência das participantes anteriores. Sunny também presenciou o ensino remoto e descreve essa experiência como um sentimento de impotência. A participante se sentia impotente diante de uma situação pandêmica que não dependia dela. O trabalho emocional reflete em Sunny essa necessidade de estar sempre ali e aprender a lidar com a situação, mesmo que não esteja sob seu alcance. Aqui, retomamos o que tem sido discutido ao longo dessa dissertação no que se refere ao trabalho emocional e relações de poder. Adiante a participante enfatiza que a cobrança por um posicionamento causava nela ansiedade e sensação de medo:

E nesse período eu ficava muito ansiosa porque eu não sabia quando que eu ia voltar, não sabia o que acontecer, o que ia vir na frente... isso dava medo. **Eu não me sentia bem em conversar com as pessoas sobre isso** quando alguém vinha me perguntar, ah, quando é que vai voltar? quando é que vai ter aula

presencial? **Eu me sentia responsável por aquela situação e achava assim, que as pessoas estavam colocando a culpa em mim.** Por um momento eu achava até uma injustiça né, **achava até que eu era responsável por algo e por outro eu achava que eles estavam cobrando algo e eu devia fazer algo para poder mudar aquela situação.** (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES, grifos nossos)

As falas destacadas expressam o quanto o trabalho emocional afeta a participante e provoca desgaste no que se refere ao equilíbrio de suas emoções. O primeiro ponto a ser elucidado aqui se inicia por “eu não me sentia bem em conversar com as pessoas sobre isso” (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACÕES). Esse sentimento de que se está sozinha também foi relatado pelas demais participantes nessa pesquisa. A marginalização das emoções de professores se faz presente quando o assunto é o acolhimento de suas emoções graças a um contexto cultural, histórico e patriarcal. Os autores que tenho usado como fundamentação nessa pesquisa argumentam sobre a necessidade de escutar e acolher emoções de professores. Rezende (2020) discute as emoções de professoras mulheres em uma perspectiva pós-estruturalista e crítica; Aragão (2019) argumenta sobre a necessidade da ética do cuidado e da preocupação com o bem estar docente; e Oliveira (2021) retrata que é preciso questionar as relações de poder e o trabalho emocional para trazer à tona e compreender as emoções de professores. Reitero, em congruência com os autores acima a importância de ouvir as vozes de professoras e proporcionar espaços de escuta e acolhimento, afinal, por que a professora Sunny não se sentia bem para conversar com as pessoas sobre isso? Isso se dá devido ao fato que ela coloca sobre si a responsabilidade de não estar dando aula e assim, tirando a responsabilidade sobre o Estado e sobre as relações patriarcais e culturais. Os discursos hegemônicos e a sociedade capitalista são os maiores responsáveis por promoverem sentimentos como este, especialmente na docência. É requerido ao professor a capacidade de se doar, de tomar sobre si as responsabilidades, mas como já questionado nas linhas anteriores nesse trabalho, a quem esses discursos beneficiam e a quem prejudicam?

De certo, o trabalho emocional tem forte influência nas emoções que a participante tem descrito, uma vez que ela se sente dessa forma graças ao que lhe é requerido como função. Tal pensamento se torna ainda mais concreto nas falas adiantes de Sunny: ela se sentia responsável e precisava fazer algo.

Além de toda a sobrecarga que a profissão coloca sobre docentes mulheres, existe ainda carregar o fardo de ser responsável mesmo em situações que não dependem diretamente da sua função. Sobre isso, Rezende (2020), ao citar um autoestudo desenvolvido por ela em 2014, argumenta acerca do amor a profissão aliado as construções culturais dominantes que colocam o professor neste lugar de se sentir

responsável, e ter a obrigação de “fazer a diferença” como desencadeadores de emoções como angústia, tristeza, frustração e culpabilização (REZENDE, 2020, p. 79). Ao problematizar o amor à docência, a autora, ao citar Boler (1999) aponta que a relação entre patriarcalismo, gênero, construção da docência aliados aos discursos hegemônicos, sejam religiosos, científicos ou sociais trazem uma imagem que idealizam a mulher e ensinam que o correto é ser “doce, amável, subserviente, obediente, carinhosa” (REZENDE, 2020, p. 81). Dessa forma ocorre a domesticação de emoções e o controle.

Na fala da participante, a culpabilização por não estar em sala e o medo por não ser compreendida, gera ansiedade e aprofundamento do desgaste. Em outro momento, Sunny retoma as emoções sentidas na pandemia que reforçam os discursos hegemônicos e o trabalho emocional discutidos nesse trabalho.

(...) **Eu senti essa pressão social e eu acabava me sentindo mal por conta disso.** Eu tento sempre ser certinha, não digo que eu sou, mas eu tento ser muito correta...**E aí quando alguém vem me cobrar, me jogar na parede por conta de uma situação que eu me sinta um pouco responsável, caramba, isso para mim é o fim da picada.** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

Além da pressão social vivenciada por Sunny em decorrência do trabalho emocional, percebemos que a participante de fato se sentia “um pouco responsável” por aquela situação. A capacidade que os discursos hegemônicos possuem de refletir na identidade do professor é colocada em xeque na sua fala. Como consequência desses discursos, temos o trabalho emocional que gera desgaste. Mas, afinal, quais são as consequências? Na próxima fala da Sunny nos é revelado o quanto ela tem sido afetada e o quanto suas emoções tem baseado suas ações e refletido na sua identidade:

(...) **É um sentimento de não suficiência o tempo todo, de insuficiência né.** Sentimento de que eu preciso melhorar, preciso fazer, e aí não vai dar tempo, e é para ontem, é para amanhã e agora tem que estar pronto... **isso tudo assim não tem me feito bem, e tem me feito pensar até em sair mesmo da educação e ir para outros caminhos. Prezar mesmo pela minha saúde porque eu me sinto assim, sem suporte, sem apoio, assim para poder pedir socorro mesmo no meio dessa tempestade.** (TRANSCRIÇÃO RELATO ORAL, grifos nossos)

Aqui, o grito de socorro da participante alcança seu ápice, no sentido de refletirmos de fato sobre o trabalho emocional ao qual as professoras são submetidas, a ponto de gerar não apenas desgaste emocional, bem como sofrimento físico, mental e emocional. Sunny reflete, de maneira dolorosa, a realidade de professores em um país que a educação continua defasada e os docentes marginalizados.

Retomando então Aragão (2019) que cita a importância de enxergar esses profissionais e trabalhar as emoções ainda na formação de professores (BARCELOS E ARAGÃO, 2018; ARAGÃO 2014; 2017;2019) e tudo que já foi discutido por Oliveira (2020), Benesch (2015) acerca do trabalho emocional, e Rezende (2020) sobre a feminilização da docência, pensemos como se encontram estes hoje e se de fato a sociedade como um todo tem se importado em ouvir o grito de socorro de professoras como a Sunny.

Sunny ainda retrata, durante a entrevista, os impactos que percebeu em relação a sua prática como professora de inglês com os recursos tecnológicos e o quanto esses fatores, aliado ao trabalho emocional e a reinvenção docente provocam nela ainda mais desgaste. Ao ser perguntada no momento de entrevista sobre como é ser professora atualmente, após todo o período de pandemia, Sunny cita a cobrança (trabalho emocional) e como suas emoções refletem em suas ações em sala de aula:

(...), mas eu acho que outros desafios são apresentados pra gente...**acho que existe essa cobrança...** de uma aula com mais interação, **de ter o uso dos recursos tecnológicos digitais e às vezes nem sempre isso é possível** na sala de aula por conta de toda a estrutura. Na minha escola chegaram o *cromebooks* .... e aí a gente pode reservar e levar pra sala pra usar com eles, mas eles dependem especificamente de internet, então não funciona, não tem como... E essa semana foi a primeira vez que utilizei, **até com uma pressão deles...**e aí quando fui utilizar simplesmente perdi uma aula inteira porque não tinha internet (...) **e eu fico frustradíssima, isso meche muito comigo**, eu não sei ser aquela pessoa: ah, tudo bem! **Eu fico muito chateada, tenho até que trabalhar isso em mim, essa frustração porque eu fico muito chateada e demonstro isso pra eles.** (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA, grifos nossos)

Neste trecho podemos retomar a literatura apresentada nessa dissertação acerca das nossas emoções, do trabalho emocional, da regulação e gerenciamento dessas emoções e da reinvenção docente (ARAGÃO, 2019; 2020, OLIVEIRA, 2021; BENESCH, 2017,2018; HOCHSCHILD, 1979; FREITAS E TROTTA, 2020), uma vez que a participante se sente pressionada, até pelos próprios estudantes a utilizar os recursos tecnológicos, ou seja, se adequar a essa nova realidade. No entanto, quando a tentativa não funciona seja por falta de estrutura, investimento em um ambiente tecnológico ou em formação de professores aptos a lidarem com tais recursos, Sunny se sente frustrada e transmite essa chateação para a classe.

Ainda, em outro momento na entrevista, ela discorre acerca de suas emoções frente a sala de aula e o quanto ela se sente conectada aos estudantes:

A sala de aula é o lugar onde eu trabalho, vejo como meu trabalho, também é um lugar que eu me conecto muito emocionalmente com os estudantes. Queria muito ser aquela professora que entra e dá aula... eu queria entrar e sair, pronto,

deu aula..., mas eu acabo me conectando muito emocionalmente com os estudantes. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA)

Aqui, quando a participante relata que gostaria muito de ser aquela professora que entra e dá, aula e pronto, nos traz a ideia de que o professor pode de fato se afastar de suas emoções, não no sentido apenas de controla-las, mas de evita-las, todavia, a participante não consegue. Contudo, torna-se importante elucidarmos alguns fatos no que tange a fala da participante, uma vez que discutimos sobre emoções: 1. embora exista esse ideal de professor, capaz de não se deixar atingir pelo ambiente, sabemos que nossas emoções estão intrínsecas a quem nós somos e nossas ações em sala de aula, isto é, não se separa ou se isola, mas se manifesta na prática. O que a classe de professores talvez precise refletir é de que forma as emoções e o trabalho e desgaste emocional tem afetado para além de sua realidade e refletido na sua identidade e na sua prática docente. 2. O pensamento presente na frase também indica a carga de trabalho emocional vivida por professores, a ponto de imaginar um “modelo ideal” capaz de não se relacionar emocionalmente com a classe, mesmo sabendo que direta ou indiretamente, nossas emoções são de igual forma afetadas pelo nosso exercício em sala de aula. 3. A conexão, citada pela participante, vai acontecer em sala de aula uma vez que compomos emoções, desenvolvemos relacionamentos de afeto com nossos estudantes, caso contrário o desgaste não ocorreria de maneira tão aprofundada em docentes. O que está em xeque com a carga emocional é a identidade desse docente, e é preciso entender como ela é afetada através e por nossas emoções.

Embora com suas emoções à flor da pele, Sunny relata que a partir da experiência como fotobiografias, ela pode refletir acerca de quem era e construir um olhar diferente sobre o ambiente escolar:

Na experiência (fotobiográfica), eu tive um olhar diferente sobre esses ambientes que compõem a escola, que foram reflexões que eu já fazia, mas foi um olhar diferente e em alguns momentos a gente precisa olhar esses problemas de fora...mas olhar como se fosse outra pessoa, e além de olhar o ambiente, olhar pra gente...então pra mim foi importante esse momento fotobiográfico porque eu comecei me olhar também de uma forma diferente, na perspectiva dos meus alunos. (TRANSCRIÇÃO RODAS DE CONVERSACIONES)

Através então das fotobiografias compartilhadas pela participante, é possível perceber de fato o quanto o ambiente da escola tem um significado emocional no sentido de trazer à tona o que aquele ambiente carrega consigo para a participante. Essa prática de entender de que forma o docente encara a sala de aula, se vê como professor é algo que pode ser acentuado através da fotobiografia, na tentativa de aprofundar a prática

reflexiva partindo da visão da participante a fim de ressignificar o exercício docente, conforme já apontado por Kleiman e Reichmann (2012) no tópico 3.5

A escolha por fotografar a sala de aula e a entrada da escola demonstram que o ambiente afeta emocionalmente a participante. É importante refletirmos a forma em que Sunny enxerga seu trabalho e os impactos que o ambiente traz na sua formação docente. Ali é o lugar onde se inicia o processo de formação de sua identidade e o surgimento de emoções e desgaste.

**FIGURA 7: Sunny e o refletir sobre o ambiente que compõe a escola**



Fonte: Fotobiografia Sunny

**FIGURA 8: A entrada da escola e os impactos para Sunny**



Fonte: Fotobiografia Sunny

Assim, a participante reflete, partindo das discussões nas Rodas e as experiências fotobiográficas sobre o que mudou com a experiência de participar do projeto levando em consideração as discussões elencadas e todo o momento de interação entre as demais participantes, também professoras, que compartilham de emoções semelhantes (ou não) às suas:

Eu comecei a me olhar mesmo com um olhar diferente, até em relação a cobrança, porque eu comecei a observar que as outras participantes também estão passando problemas parecidos com os meus...da questão física, emocional e eu comecei a observar o quanto que eu preciso me cuidar, de que é algo que é obvio mas que parece que a gente as vezes esquece (...). algumas preocupações surgiram e eu fiquei assim, eu preciso me cuidar ... **e se a gente tá sofrendo isso agora como vai ser daqui a 10, 15 anos?**...e eu não quero que seja assim... se for, eu prefiro trabalhar com outra coisa, mas com condições melhores de trabalho e tendo uma saúde emocional melhor. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA. grifos nossos)

O trabalho emocional, nessa esteira é questionado pela participante, entendendo que a profissão continua marginalizada e percebendo o quanto tem sido afetada. Nesse sentido, reforço a reflexão de Sunny: *se a gente tá sofrendo agora, como vai ser daqui a*

*10, 15 anos?* (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA). Daí a importância de questionarmos as relações de poder e o trabalho emocional aliado a tais relações e pensar o que pode ser feito para diminuir a sobrecarga emocional de professoras. Não apenas discutir políticas públicas, mas cobrar políticas públicas que contemplem a classe. Da mesma forma, de promover escuta a essas profissionais, que considere as suas emoções frente à sua identidade e a sua realidade em sala de aula, para que daqui há 10 ou 15 anos o cenário possa ser outro, tornando possível a construção de caminhos que ressignifique o trabalho do professor e suas emoções.

#### **4.0 Discussões acerca dos documentos de pesquisa**

Partindo da necessidade de debater sobre o trabalho emocional que tende a gerar desgaste de professoras na pandemia, busco através das análises aqui realizadas, suscitar a compreensão sobre o papel desempenhado pelas emoções na vida docente à luz das teorias que fundamentam esse estudo (OLIVEIRA, 2021; HOCHSCHILD, 1983; BENESCH, 2017; 2019; ARAGÃO, 2017; 2019; 2022; REZENDE, 2020). Em consonância com a literatura indicada defendo a ideia que a pandemia tem escancarado o trabalho emocional de professoras o que tem aprofundado o desgaste dessa classe.

Embora a pandemia tem agravado o desgaste de professoras, foi percebido que o ensino continua fragilizado no sentido de total marginalização de emoções de docentes, como discutido em Aragão (2022) e Rezende (2020). O que foi relatado pelas três participantes demonstra o quanto a educação permanece ocupando o posto de defasada, uma vez que se comprovou que o desamparo do governo para com a educação e o quanto as professoras continuam sendo ignoradas em suas demandas identitárias e emocionais.

Nessa esteira, retomo a reinvenção docente apontada por Pereira, Santos e Manenti (2020) e questionada nas linhas dessa dissertação, entendendo que há uma visão discursiva no qual o próprio governo salienta que os professores têm sempre que se reinventar. Embora reconheça que, enquanto docentes, temos o dever contínuo de se adaptar, a estrutura do poder estatal como um todo não fornece maneiras apropriadas para a efetivação dessa reinvenção, o que corrobora para o aumento do trabalho emocional, afetando a saúde física e mental deste profissional na busca por essa reinvenção opressora.

A saúde mental é um fato que tem sido discutido no texto, todavia entendemos que não se trata apenas disso: existe uma situação acerca da tecnologia, que não tem formação inicial, continuada ou ainda políticas públicas que atenda essas necessidades, conforme já apontado e questionado em Aragão (2022). Para além do desamparo em

relação à tecnologia, podemos citar a regulação das emoções apontadas por Hochschild (1983) e as regras emocionais também discutidas por Benesch (2017; 2019).

À vista das teorias abordadas por estes autores sobre emoção docente, trabalho emocional e tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas, e alinhado as análises construídas das participantes, percebe-se que, em consonância com os discursos hegemônicos da sociedade patriarcal, exige-se algo das professoras que sequer ainda foi lhes fornecido acesso apropriado, gerando assim o sentimento de culpa individual e de frustração. Uma vez que uma docente não possui amparo e entendimento desse campo que envolve emoções docentes, especialmente no que diz respeito a classe e gênero, se vê imerso nesse mix de sentimentos de insuficiências e culpabilizações.

Sobre isso, podemos alinhar ao que nos é apresentado e discutido por Rezende (2020) acerca da responsabilização aos quais os professores são submetidos, seja por notas e reprovações de alunos até mesmo por essa reinvenção imposta; e a feminilização da docência, questionando este lugar em que professoras mulheres são alocadas retomando as falas e emoções das participantes. Durante a pesquisa foi analisado que as participantes apresentam situações sobre as quais não possuem amparo devido e se colocam como responsáveis por se sentirem dessa forma, fruto dessa educação neoliberal que aliena e aprisiona. Sobre isso, retomo a discussão iniciada por Rezende (2020) e o questionamento da autora acerca do lugar que esse professor ocupa, no qual ele é colocado como alguém que não pode sentir culpa, inferioridade, tristeza, fracasso.

Para além, os discursos hegemônicos que disseminam uma figura idealizada de um docente individual e a construção do mesmo como um super-herói demonstra o quanto tais discursos geram ainda mais trabalho emocional. Nas falas das participantes, além de emoções de frustração, raiva e culpabilização, percebeu-se o quanto as mesmas ainda se responsabilizam acerca dos resultados da sua prática em sala de aula na busca por esse modelo idealizado de professor que é colocado pela sociedade e questionado por Rezende (2020). A questão, apontada pela autora e alinhada as análises das participantes é, de fato, a quem interessam essas emoções e quem tem sido beneficiado com a expansão de discursos que geram ainda mais trabalho emocional e desgaste em professoras? É então que Rezende (2020), ao problematizar essa responsabilidade ligada ao professor que argumenta as emoções como forma de resistência e da necessidade de agir politicamente, também visto na participante Bianca, e assim desestabilizar a regra emocional de culpabilização e silenciamento imposta aos docentes (REZENDE, 2020, p.139).

Ao analisarmos, percebemos que temos um quadro de três docentes no início de suas carreiras que estão em situação de desgaste e que tendem a aprofundar o esgotamento caso não reajam, ou se veem livres dessa situação ao abandonar a carreira docente, ou se

descompromissam, evitando as consequências do trabalho emocional. Todavia, as duas posturas são alienantes, uma vez que são posturas construídas social e ideologicamente por uma estrutura de poder que aponta para as desistências. De todas as formas, a força capitalista, colonial e patriarcal vai continuar exercendo seu poder de classe, machista, misógino, uma vez que todo o sistema governamental é patriarcal e não possui interesse em sanar as consequências do trabalho emocional na vida de docentes.

Esse sentimento de revolta é representado não só nas falas da Bianca, bem como nas de Karen e Sunny, afinal, como também apontado por Rezende (2020) essas emoções se constroem de forma coletiva e individual. Bianca, por exemplo, apesar de falar acerca do agir político, enfatiza que se sente cansada física e mentalmente e se cobra tanto, mas não vê valorização docente. Essa situação a deixa mais desmotivada e reflete na discussão apontada por Rezende (2020) e Oliveira (2021) sobre o sistema que aliena e aprofunda o desgaste e ressalta o trabalho emocional intrínseco. Sobre isso, gostaria de ressaltar o que nos aponta Boler (1999), ao argumentar que a partir da necessidade de demonstrar emoções positivas com frequência, os professores demonstram baixo entusiasmo pela profissão. No contexto então que o desgaste se encontra aprofundado em decorrência das ações na pandemia, os sentimentos negativos surgem à medida que o professor questiona essa valorização e motivação pontuada pelas participantes. Seja no caso de Bianca, com as tecnologias digitais, Karen como a maternidade e a escola e Sunny com o sentimento de culpabilização. De maneira geral, as três participantes, ao exercerem a atividade de reflexão e perceberem o desamparo e marginalização na qual estão inseridas, além dessa responsabilização e culpabilização coletiva acerca dos desafios enfrentados durante o período pandêmico e ainda hoje, apontam para as duas pontas já salientadas neste trabalho: a de desistir, ou descompromissar, como forma de evitar ainda mais desgaste e frustração. O trabalho emocional em sua essência.

Rezende (2020) então, alinhada à essa situação, em comum com as participantes dessa pesquisa, vai ressaltar que na sociedade ocidental em que vivemos, podemos problematizar as discussões sobre gênero partindo de construções culturais de que mulheres são instáveis, emotivas e homens “não se deixam levar pelas emoções” (REZENDE, 2020, p.62), mas que na tentativa de manter emoções positivas e discursos sobre amor, vocação e domesticação, frutos do trabalho emocional, se frustram e aprofundam esse sentimento. Retomo a pergunta já questionada pela autora sobre a quem interessam essas emoções com o intuito de entender como as relações patriarcais e culturais, além da domesticação das emoções (REZENDE, 2020) e o domínio social por meio do controle das emoções é marcante na relação entre patriarcalismo, gênero e construção da docência, como também marcado por Boler (1999).

Outro ponto discutido por Rezende (2020) e revelado nas falas das participantes nas questões de gênero, se dá em relação a feminilização da docência e a necessidade de manter emoções positivas no trabalho docente. Podemos, inclusive, ressaltar as *feeling rules* e o gerenciamento de emoções seguindo a linha argumentativa de Hochschild (1979;1983) e Benesch (2017; 2019). Retomando assim, o quadro teórico desta dissertação, a fim de discutir os resultados dessa pesquisa, é visto que o trabalho emocional das participantes tem aprofundado o desgaste e gerado nas mesmas e as emoções de frustração, desamparo, raiva e desespero, além da ansiedade. O que tem sido discutido por Oliveira (2021); Benesch (2019) e Aragão (2017; 2020; 2022) acerca do trabalho emocional e emoções de professores se encontra com os sentimentos das participantes a partir da atividade de reflexão.

Diante disso, cito a importância das rodas de conversações, voltadas para o cuidado apontado por Aragão (2019), pois no momento das conversas com as participantes ficou claro a necessidade de espaços que tenham como foco ouvir docentes e se permitir enxergar a realidade de outro. Tivemos três perfis diferentes de participantes. Todavia, chegou-se à conclusão de que, mesmo compartilhando rotinas específicas e diferentes, o desgaste, fruto do trabalho emocional e aprofundado pela pandemia, afetou a classe de professores e sua forma de definir educação. Para além, foi possível verificar como as suas emoções e identidades foram afetadas graças ao contexto em que se encontravam e se encontram hoje.

O trabalho de Aragão (2019) nesse ínterim conversa com o estudo apresentado uma vez que um dos objetivos dessa pesquisa é o engajamento das professoras com estratégias de reflexão sobre o desgaste emocional possivelmente agravado pelo ensino na pandemia. As falas das participantes durante as rodas de conversações apontaram para essa necessidade, não apenas de fazer pesquisa e fazer-se ouvidas, mas de promover ações eficazes que entendam o que tem acontecido com professoras do Brasil – e mais especificamente, do Extremo Sul da Bahia – a fim de auxiliá-los nesse momento tão sensível que a classe enfrenta. Infelizmente, notícias que apontam professores ainda mais doentes tem se naturalizado no meio docente<sup>30</sup> e partindo do que foi exposto é possível perceber a urgência de concretizar tais ações. As atividades desenvolvidas durante as rodas visavam refletir sobre essa atual condição docente e olhar para si, a fim de se

---

<sup>30</sup>Em 2018, foi feito um levantamento pelo departamento de perícias médicas do Estado (DEPM). Neste levantamento, o número de licenças por transtornos mentais e comportamentais foram de 53.162, equivalente a mais de 40% do corpo docente. Já na pandemia, a pesquisa realizada pela Nova Escola demonstrou que 72% dos professores tiveram a saúde mental afetada e precisou buscar apoio, dentre eles *Burnout*, exaustão emocional, depressão, ansiedade e estresse. Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo/> acesso em 28.03.2023

entender parte de um trabalho emocional que tem gerado sofrimento. Em outros momentos, ainda durante as rodas, as conversas sobre a percepção das professoras se aprofundaram e em um determinado momento as emoções ecoaram e as participantes externaram, com lágrimas, suas frustrações pelo desamparo e por todo o cenário que compõe a educação atualmente.

O trabalho sobre emoções é basicamente isso. É permitir vivenciar aquilo que aflige, que magoa, que alegra ou causa sofrimento, mas para além de compreender tais emoções é questionar o que pode ser feito para diminuir essa carga tão pesada que professores tem carregado. É o olhar autoreflexivo apontado por Rezende (2020) mas também um olhar coletivo, capaz de questionar relações de poder, trabalho emocional, discursos patriarcais e hegemônicos conforme versa a literatura dessa dissertação (OLIVEIRA, 2021; HOCHSCHILD, 1983; BENESCH, 2017; 2019; ARAGÃO, 2017; 2019; 2022; REZENDE, 2020) e entender que a responsabilidade não está inteiramente no professor, mas sim em um sistema que marginaliza, que machuca e adocece. O momento de rodas de conversações trouxe esse olhar de que algo está muito errado e que não parte de mim, mas perpassa a identidade do professor, os desafios com os recursos tecnológicos, com a escola, alunos e sobrecarga.

As rodas também serviram não apenas como momento de escuta, mas como uma espécie de tratamento emocional e acolhimento daquela profissional por traz das telas. Durante vários momentos, as participantes se viam nas falas umas das outras e percebiam que não estavam sozinhas e que poderiam se sentir à vontade para compartilhar suas emoções, o que não era uma tarefa fácil. De igual forma, o fato das participantes já se conhecerem de outros episódios da vida facilitou essa abertura e interação.

Retomo então, dois autores discutidos ao longo do texto sobre as práticas reflexivas através da atividade de reflexão. Aragão (2019) ao trazer a ideia de espaços que promovam cuidado mútuo e a conceitualização de Reis *et.al* (2017) sobre o se relacionar com outro através do ato de conversar se alinham ao que tem sido analisado nessa pesquisa, apontando para um resultado positivo acerca das rodas no sentido de fornecer esse espaço, quase que terapêutico, onde foi possível desnudar suas emoções.

Embora conseguir um horário que todas pudessem participar ativamente também se configurou como um desafio nessa experiência, bem como as falhas de conexão com a internet, ressalto que os momentos de espera geraram conversas sobre a rotina, sobre a semana de aulas, e até mesmo conversas pessoais. Em alguns momentos, o espaço se tornava tão leve que levávamos cerca de um encontro conversando sobre o dia ou uma conversa aleatória que desencadeava risos, troca de experiência e sororidade e que de

igual forma, contribuiu para o entendimento e andamento dessa pesquisa, afinal o professor é pessoa, e a pessoa é professor.

Aqui foi possível exercer o cuidado mútuo (ARAGÃO, 2019) ou aproximar-se dessa abordagem que envolve a tarefa de cuidar e ser cuidado. Sendo assim, ao me voltar para o que Aragão (2019) argumenta acerca dos espaços estruturados para reflexões sobre emoções e também apontado por Reis *et.al* (2017) foi possível concluir que, de fato, espaços como esses contribuem para o entendimento de emoções e questionar as relações de poder intrínsecas; e assim fortalecer o que Rezende (2020) traz como emoções de resistência, a fim de provocar as mudanças necessárias partindo desse entendimento, como pontua Aragão (2019). Durante as rodas o intuito de chamar para a atividade de reflexão bem como o de manter o cuidado e espaço de escuta fundamentados nos autores resultou nas participantes a possibilidade de questionar o que está acontecendo em sua volta e pensar suas emoções como coletivas e individuais. O feedback positivo nos discursos das participantes revela a necessidade de promover mais espaços de escuta capazes de acolher professores.

As experiências com as narrativas visuais e fotobiografias permitiu expandir nosso entendimento acerca das emoções, conforme fora tratado no pressuposto teórico, baseando-se também em Conceição (2020) e Kleiman e Reichmann (2012). Embora todas as narrativas visuais não foram, em sua essência, compartilhadas nessa dissertação, dado o acúmulo de documentos de geração de pesquisa e a seleção criteriosa dos temas elencados, elas foram trabalhadas e exploradas durante as rodas e geraram debate também em momento posterior. Todavia, como pesquisadora, entendo que selecionar e analisar os documentos que se atente aos temas propostos na pesquisa requer também abrir mão de alguns desses dados a fim de trazer um trabalho mais objetivo. Embora importantes, podem ser utilizados para outra finalidade além daquela discutido aqui.

Os resultados das duas abordagens em consonância com a literatura apresentada, revelaram o quanto é necessário esse olhar para dentro do próprio profissional. Percebo que através dessa experiência, o olhar sobre si, sua prática e o olhar na perspectiva do outro se fundiram no sentido de provocar a reflexão sobre quais emoções são evocadas ao se ver partindo dessa abordagem (ARAGÃO, 2019; REZENDE, 2020). Confesso que identificar, a partir das falas das participantes, de que forma se sentiram afetadas ao realizar a experiência de narrativas e fotobiografia possa ter sido um dos pontos mais altos desse trabalho, no sentido de trazer à tona essa reflexão, como apontada por Kleiman e Reichmann (2012). Cada participante ao realizar o processo reflexivo ao se ver em sua prática, ou ao desenhar o que a docência significava, pode facilitar a compreensão da forma que suas emoções influenciam suas ações e estão intrínsecas à sua identidade.

Através então do que Conceição (2020) pontua acerca das narrativas visuais, e do que nos foi apresentado como fotobiografias, retomo a atividade de reflexão pontuada por Aragão (2019) e Rezende (2020) como fundamentais para o entendimento e questionamento de emoções e relações de poder. Da mesma forma, o estudo apresentado por Oliveira (2021) na qual, além de introduzir a importante discussão teórica sobre o trabalho emocional, incentiva a inclusão do entendimento das habilidades emocionais para lidar com a demanda do trabalho emocional. Como atividade de reflexão, os resultados dessas duas abordagens apontam para esse enxergar, no qual durante o desenvolvimento das mesmas, as participantes se aproximaram do conhecer suas emoções, o que entendo ser um passo para novos modos de ser e agir diante do desgaste emocional tratado.

Assim, vislumbrar na perspectiva do outro, se enxergar como professora, mulher e em sua prática na sala de aula, levando a refletir de que forma sua identidade tem sido afetada pelo trabalho emocional e gerado desgaste só se tornou possível graças a metodologia adotada neste trabalho. Contudo, algumas práticas servirão de exemplo não apenas para novos olhares, bem como para novos fazeres no campo da educação. É importante que tais práticas cheguem aos demais professores, sejam discutidas na academia e formação docente, conforme salientado e defendido por Aragão (2019) e promova espaços de escuta e acolhimento capazes de exercer a ética do cuidado tão necessário em tempos líquidos. A ideia de prosseguir com as rodas tem sido, inclusive, pensada, uma vez que o intuito é promover este espaço, todavia há de ser amadurecido a fim de atender demais professores e professoras e incentivar ações capazes de enxergar e ressignificar o trabalho docente. Quando falo de ações, me refiro à diminuição do trabalho emocional e promoção de projetos que possam resgatar – ou iniciar – debates com e por professores da rede básica de educação da Bahia, que considere suas emoções e identidades, visando assim atender de forma específica essa classe de profissionais e, como já apontado, construir novos caminhos e novas pontes para educação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi exposto e analisado na seção anterior me debruço nessa seção sobre os possíveis resultados dessa pesquisa. A cada narrativa das participantes, me via entre suas falas e suas experiências e compartilhei do sentimento de dor e solidão que invadia a vida das docentes. Todavia, a mesma revolta em enxergar essa realidade gerava em mim a necessidade de falar, analisar e escrever, para que assim as vozes dessas docentes – incluindo a minha, mesmo como pesquisadora – ecoasse para fora dos muros

das escolas. Para além, através da literatura apresentada no que diz respeito aos conceitos e estudos de Hochschild (1983) e Oliveira (2021) acerca do trabalho emocional e relações de poder em consonância com Benesch (2019; 2019) e Rezende (2020) e Aragão (2019, 2022) demonstram o quanto devemos nos posicionar para confrontar a realidade e entender a educação como esse lugar de resistência e luta por melhores condições de trabalho no entendimento das nossas emoções.

As falas das participantes analisadas comprovam o que busco denunciar nos dias de hoje, que se dá sobre o trabalho emocional e desgaste emocional de professoras. Escrever sobre este desgaste também enquanto professora não tem sido nada fácil. Ao me atentar que ainda hoje nada tem sido feito que considere essa classe é ainda pior. Na verdade, o que tem acontecido é justamente o oposto: mais demandas que empurram essa docente para a sobrecarga e o adoecimento. Daí a necessidade de debater e cobrar por políticas públicas.

Da mesma forma percebi o quanto nós, professoras, desconhecemos de nossas emoções no sentido que elas refletem nossas ações em sala de aula. Portanto refletir de que forma a professora tem sido impactada neste contexto é pensar que não é possível separar emoção de ação. Maturana (1998) de fato concluiu que as nossas emoções são fenômenos biológicos, isto é, relacionados a nossa experiência em um meio. Sendo assim, elas constituem a identidade do professor. Embora não seja possível “se livrar” de nossas emoções, podemos conhecê-las e compreendê-las, começando por entender que o que sentimos e quem somos reflete diretamente no nosso fazer pedagógico e na nossa identidade docente.

Nessa esteira, ainda sobre emoções, as possíveis consequências negativas sobre o trabalho emocional sinalizam novas perspectivas para abordar esse fenômeno. Assim, de acordo com os autores elencados a esse tema, é preciso incluir na discussão da literatura acerca do trabalho emocional, o papel da organização e suporte social que auxilie o gerenciamento de emoções da classe de professores. Dessa forma, essa percepção de apoio social pode trazer novas possibilidades de compartilhamento acerca das suas dificuldades a partir de suas experiências e diminuir o impacto emocional a fim de, como aponta Gondim (2008) tornar a experiência de realização de trabalho emocional mais palatável.

Com efeito, tocar na ferida dói. Quando essa ferida ainda está aberta dói ainda mais. Assim, é preciso buscar remédios capazes de combater e aliviar a dor sentida. As análises aqui feitas apontam para um quadro no qual existe a necessidade de estudo e intervenção de forma imediata. Concluir que os professores estão adoecendo e as professoras, por sua vez, estão cada vez mais marginalizadas é o primeiro passo para que

algo seja feito que ressignifique o trabalho emocional dessas docentes e a vida das mesmas. Da mesma forma, entender de que forma o trabalho emocional pode ser diminuído na tentativa de oferecer ao professor melhores condições no seu contexto de trabalho que vão além do aspecto físico, mas que contribua para o bem-estar também de suas emoções e transforme esse ambiente em um lugar de acolhimento e cuidado, capaz de refletir quais emoções nos rodeiam (ARAGÃO, 2019).

Assim, os documentos de pesquisa gerados pelas participantes refletem a realidade de nossa docência nos dias de hoje. Em se tratando de professoras mulheres, sobrecarregadas na pandemia, percebemos um quadro de exaustão e silenciamento por classe e gênero. Este trabalho pautado em considerar vozes de professoras mulheres do Extremo Sul da Bahia revela que muito ainda precisa ser feito. Bianca, Karen e Sunny estão entre muitas professoras que se encontram na mesma situação no nosso Estado e precisam ser ouvidas e valorizadas.

Além de toda sobrecarga aprofundada pela pandemia, foi também analisado o quanto o trabalho emocional impacta a vida das docentes no contexto de trabalho à luz do conceito de trabalho emocional discutido por Oliveira (2021); Benesch (2019) e Hochschild (1979) e é transferido para a forma como o professor molda sua identidade. Nesse sentido, revisito trechos destacados pelas docentes que se culpabilizaram por não conseguir dar conta da sobrecarga que invadiu a rotina de trabalho, ou do mau uso do aparelho celular em sala, e até mesmo se sentirem responsáveis por não estarem em sala mesmo em uma crise pandêmica global, como o caso da Sunny. Essas aberturas demonstram que o trabalho emocional gera desgaste e tem contribuído para o adoecimento docente uma vez que os professores são colocados neste lugar de reinvenção, já discutidos.

Através dos relatos aqui elencados foi possível visualizar o quanto o trabalho emocional pautado por discursos hegemônicos e patriarcais aprofundam o cenário de sofrimento entre docentes que temos hoje e o quão necessário é, para além de aprofundar os estudos que envolvam trabalho emocional e emoções de professores, é também apresentar um rumo na educação capaz de elucidar e ressignificar o trabalho docente, agindo de igual forma na construção da identidade desse profissional, como apontado por Aragão (2022) e Rezende (2020). Uma identidade que possa ser mais que fluída, mas que possa permitir ao professor o reconhecimento de suas emoções e uma forma menos dolorosa de lidar com a fluidez que existe nele e no mundo ao seu redor.

No que tange as transformações tão necessárias na educação, é importante termos em mente que primeiramente será necessário reformar todo o sistema estrutural na qual a educação está mergulhada, iniciando pelo professor, a fim de atendê-lo em suas demandas

emocionais e fornecer subsídios também psicológicos capaz de tirá-lo deste lugar de sobrecarga e sofrimento e colocá-lo em um lugar em que possa ser enxergado em toda a sua essência. É a partir do pensamento que é necessário repensar o trabalho emocional e cuidar de emoções de professores em exercício que garantimos um ambiente propício para o ensino-aprendizado, que possa ser formulado de maneira mais leve e eficaz.

Nesse sentido, entendendo que as emoções de professores são capazes de moldar os domínios de ações e contribuem para a formação de sua identidade docente é que existe a urgência de priorizar esse profissional e trazer para a escola, a pessoa professor. Para as mulheres o trabalho é mais intenso, uma vez que para além de reconhecer o desgaste gerado por profissão e gênero, é necessário ocupar lugares que discorra sobre a ideia que a sociedade tem sobre professoras e o que de fato elas significam para a educação docente. Isso só será possível através de uma mudança de pensamento, a começar na escola.

A respeito disso, o objetivo dessa pesquisa é investigar os impactos da pandemia na vida de professoras de Língua Inglesa e entendo que as análises apresentadas demonstram que o quadro que temos hoje é ainda mais extenso. Buscando então responder ao objetivo proposto, com base nas análises apresentadas, é possível verificar que o desgaste ocasionado pela pandemia, bem como pela desvalorização docente, aprofundamento da marginalização de sua saúde mental e emocional, o trabalho emocional, a tecnologia e discriminação por gênero tem gerado para além do desgaste, o adoecimento dessa classe em especial.

Durante vários momentos de suas falas, as participantes expõem os desafios atuais que enfrentam como professoras e chamam a atenção sobre como este profissional tem sido enxergado hoje pela sociedade e todo o corpo escolar. A situação que temos é de que o professor tem ocupado um lugar de silenciamento e apagamento da profissão, já presente antes da pandemia, mas aprofundado nos dias atuais com o discurso de que é necessário se reinventar e que o professor “dá conta”. Mas a realidade é que essa classe continua doente. É triste pensar que quando comecei a explorar o tema “desgaste emocional” ainda estávamos em 2020 e imaginava que em três anos teríamos uma melhora no quadro de adoecimento docente. Todavia, permanecemos sem nenhuma ação que contemple ou ao menos escute esses profissionais. Para as docentes mulheres, continuamos vivenciando um momento de sobrecarga somada à sobrecarga pandêmica anterior, que aliada ao trabalho emocional sofrido por classe e gênero abre lacunas já exploradas e ainda mais necessárias.

Nesse sentido, reitero o que foi exposto por mim ao falar da ética do cuidado retomando a reflexão de Aragão (2019) sobre a necessidade de espaços para a reflexão das emoções de docentes e do cuidado mútuo que envolva a classe, para dessa forma,

retirar desse *não-lugar* de desatenção as emoções e aos discursos patriarcais que acentua o trabalho emocional. Da mesma forma, relembro o estudo de Rezende (2020) no qual ela conclui que problematizar emoções a partir de considerações estruturalistas, pós estruturalistas, psicológicas e biológicas é um movimento necessário para compreendermos melhor o que sentimos, como sentimos, a que interesses servem nossas emoções “e assim, retirarmos esses temas dos âmbitos da irrelevância, individualidade, patologia e desconstruirmos narrativas emocionais hegemônicas opressoras” (REZENDE, 2020, p.165). Com isso em mente, podemos compreender que problematizar também as estruturas hierárquicas, bem como a pluralidade cultural e social sob o viés do trabalho emocional nos permite olhar para as emoções de forma crítica e abrir espaços de questionamento, para assim, como apontam Oliveira (2021) e Rezende (2020) estimular novas maneiras de pensar, viver e se relacionar em sociedade.

## **5.1 Revendo a pergunta da pesquisa**

Este trabalho teve por objetivo investigar o desgaste emocional de professoras de inglês no contexto da pandemia e de que forma as mesmas se sentiram afetadas diante desse novo contexto. Para alcançar este objetivo, foi estabelecida uma pergunta, a qual busco responder adiante.

### **5.1.1 *De que forma o trabalho emocional docente tem ocasionado desgaste?***

De forma geral, compreendemos que a pandemia como um todo tem aprofundado o desgaste já vivenciado de professoras de inglês, tanto no que se refere ao ensino-aprendizado de línguas, quanto ao enfrentamento das tecnologias digitais, as questões de classe e gênero que se articulam ao trabalho emocional. Acerca disso, essas percepções ocorrem graças a um sistema hierárquico patriarcal que de uma sociedade capitalista que colocam professoras em desvantagem, como já pontuado por Oliveira (2021).

Assim, as consequências emocionais suscitadas pelo período pandêmico e narradas pelas participantes da pesquisa, desde ansiedade, frustração, medo, desamparo, encontram suas raízes em discursos que buscam normatizar tais fatores alinhado à docência, como um sacrifício válido a ser feito (REZENDE, 2020). Com a propagação e continuidade desses discursos, o trabalho emocional se intensifica gerando ainda mais desgaste docente, chegando ao ponto de o professor desistir ou se descompromissar, como já discutido nesse trabalho.

Esse aprofundamento do desgaste causado pelo trabalho emocional construídos por tais discursos não vai diminuir a não ser que tenhamos o que Rezende chama de emoções de resistência (REZENDE, 2020), que se inicia a partir da atividade de reflexão e questionamento dessas emoções. Caso contrário, essas duas posições alienantes irão se repetir e o trabalho emocional vai continuar intensificando e naturalizando práticas que humilham, ofendem e desconsideram emoções de professores.

Em suma, retomo aqui a indagação de Oliveira (2021) na qual ao falar sobre o Burnout e ansiedade, reitera: e como ficam as emoções dos professores em meio a tudo isso? (OLIVEIRA, 2021, p.18). Embora em sua fala a autora esteja questionando o papel da escola dentro do contexto capitalista, indica estudos que tratam da ansiedade e *burnout*. Nesse ínterim, esse é o resultado que temos. Tanto foi considerado nesse sentido que hoje é colhido em um cenário de adoecimento docente, marginalizado e silenciado.

Nessa esteira, entendo que, por consequência, temos a sobrecarga já existente como produto do trabalho emocional, a qual fora intensificada com a pandemia, e ainda hoje submetem os professores a situações em que o trabalho emocional é experimentado em sua essência aliados aos discursos hegemônicos, patriarcais, culturais e capitalista e assim, causam ainda mais adoecimento docente, intensificação de emoções negativas e prolongação do sofrimento docente.

Assim, tomando como base a literatura trabalhada nessa dissertação, é importante relembrar que o foco está em emoções de professoras. Da mesma forma, retomo que trabalhar as emoções em tempos de pandemia e as consequências do trabalho emocional surgiu a partir de um grito de socorro de uma professora de educação básica da Bahia que cursa mestrado na UESC e tem como linha de pesquisa o trabalho como emoções docentes. Na verdade, que se descobriu trabalhando com emoções de professores diante da imensa necessidade de retratar essa realidade. Todavia, embora os dados coletados por essa pesquisadora trouxeram novos olhares e reflexões acerca dos temas elencados, confesso que ainda estão longe de mensurar como as professoras tem sido afetadas pelo desgaste emocional, isso porque ele continua constante, por alguns motivos que listarei no que segue: 1) uma vez que não tem sequer políticas públicas capazes de atender aos profissionais da educação (ARAGÃO, 2020); 2) não existe investimento em saúde emocional de professores (FREITAS E TROTTA, 2020); 3) as escolas não apresentam infraestrutura básica para fornecer tecnologia digital a professores e estudantes (ARAGÃO, 2019, 2020); 4) o trabalho emocional tem aumentado devido as demandas as quais professores são submetidos na escola (OLIVEIRA, 2020); 5) a desvalorização do profissional continua em ascensão como fruto da marginalização docente (ARAGÃO, 2017;2020); 6) docentes continuam na busca por espaços de escuta e acolhimento e

continuam marginalizadas e reduzidas em casa e em seu ambiente de trabalho (REZENDE, 2020); 7) a educação tem sucumbido a cada dia, inclusive enquanto escrevo me lembro de ataques a escolas e mais rumores de ataques acontecendo nos últimos dias que colocam a vida de professores e alunos em risco, mas nada tem sido feito mais uma vez, transformando o ambiente escolar em local de medo e triplicando ainda mais o trabalho emocional e desgaste.

Poderia continuar esse trecho citando inúmeros fatores que causam desgaste emocional focando no tempo presente pós pandemia, mas já foram explorados alguns destes nessa dissertação, mesmo que de maneira breve. O fato é que, para responder a essa pergunta precisamos pensar macro, no sentido de questionarmos as relações de poder que permeiam discursos hegemônicos, como apontado em Oliveira (2021) e Rezende (2020) e pensar em todo o contexto que envolve o trabalho docente, para de fato entender o quão desgastados os professores se encontram.

Através das análises feitas com as participantes, podemos afirmar que as docentes estão desgastadas atualmente pelos fatores elencados acima e deveres que são atribuídos a mulheres e mulheres na docência. A participante Bianca retratou a luta em ser respeitada na sala de aula e o desafio com o aparelho celular em suas turmas. Karen se volta para a rotina de mãe e professora e a necessidade de sobreviver. Sunny relata com profundidade o trabalho emocional vivenciado por ela em uma cidade do interior da Bahia, frutos de contradições e esforços que foram empenhados na tentativa de regular suas emoções ao que é considerado adequado. Tal comportamento visa minimizar os sentimentos ruins capazes de contribuir com o desgaste ou o aprofundamento deste, como frustração, incapacidade e culpa.

Todos os relatos demonstram como cada uma tem sido afetada individualmente, mas ao mesmo tempo em coletivo, uma vez que são colocadas nesse lugar. Em um quadro macro, podemos então até dizer de maneira geral, como forma de responder a essa pergunta, que todo o contexto e situação a que professores são submetidos tem afetado a vida e saúde emocional de docentes, em especial docentes mulheres, considerando o embasamento discutido e as análises das participantes da pesquisa.

## **5.2 Limitações da Pesquisa**

Durante o desenvolvimento desse estudo foram encontradas algumas limitações que pretendo discorrer neste tópico, como o tempo hábil para o andamento da pesquisa e a conclusão das análises mediante o tempo reduzido. Ainda, por se tratar de uma pesquisa

com seres humanos, surgiram alguns desafios em relação ao tempo/horário de reuniões que atendessem a todas as docentes, tendo em vista a carga horária e as demandas diárias de cada professora. Tais intercorrências atrasaram de forma significativa a análise e possível conclusão dos documentos de pesquisa, que aliado ao limite de tempo, precisou ser administrado de forma a contemplar os prazos previamente pensados. Para além, o trabalho acabou gerando algumas pendências devido à minha falta de experiência com os processos do CEP, que coincidiram no atraso e aprovação do projeto antes de iniciar a fase da pesquisa.

Ainda, outra dificuldade encontrada foi gerenciar o tempo de análise dos documentos e escrita da dissertação, tendo em vista que sou também professora trabalhando 40 horas no Estado e não consegui afastamento para me dedicar exclusivamente à pesquisa, precisando assim, gerenciar meu tempo de forma a conseguir conciliar as atividades de casa, da escola e do mestrado e da minha vida pessoal.

Por fim, outro ponto de observação nessa pesquisa que, na minha perspectiva gerou uma limitação se deu ao número reduzido de participantes e o uso de diversas abordagens qualitativas. Embora a ideia seria realmente atender uma quantidade menor de docentes, tendo já em vista o pouco prazo, penso que talvez um número maior de participantes em uma abordagem quantitativa poderia facilitar o trabalho de análise de dados e até mesmo proporcionar maiores reflexões sobre o quadro docente estudado.

Para além, um ponto acerca da metodologia que acredito ser relevante problematizar diz respeito ao uso das narrativas visuais, uma vez que devido à grande quantidade de material coletado para análise não foi possível incluir todos os desenhos para realizar a comparação necessária acerca do período mais agudo da pandemia e a retomada das atividades. Da mesma forma, a utilização de algumas questões genéricas contribuiu para a dispersão durante a análise.

É importante indicar que foi empreendido um esforço a fim de atender os apontamentos da qualificação, contudo percebo que posso ainda fazer uma discussão mais aprofundada, todavia, dada o escopo de tempo e espaço isso não foi possível para a dissertação, mas pode ser usado como desdobramentos possíveis em um futuro próximo.

Dada as observações sobre as limitações, discorro no tópico que segue sobre as implicações da pesquisa.

### **5.3 Implicações**

Considerando a emergência de estudos que contemplem o desgaste emocional de professoras nesse período de pandemia – já mencionado – entendo que trazer uma

pesquisa que apresente os impactos desse desgaste na vida docente pode corroborar para o ampliar o trabalho com as emoções no campo da Linguística Aplicada com um olhar mais atento à professores da rede básica de educação em serviço, e que promova de igual forma trabalhos dessa natureza.

Para além, embora essa pesquisa espera alcançar todos os docentes e profissionais da educação, o trabalho com professores que traga um recorte para o Extremo Sul da Bahia possibilita enxergar tais profissionais em serviço e fomentar pesquisas que possam atender também essa região, e não apenas as escolas assistidas pelo NTE 07, bem como as outras que compõem as escolas estaduais e universidades da Bahia.

É importante mencionar que as consequências da pandemia não acabaram. Logo, o que mantém o foco deste estudo é investigar o desgaste emocional das docentes e os impactos para sua vida docente em um cenário que continua incerto e em progresso. Dessa forma, essa pesquisa vai de encontro a essas profissionais a fim de promover o entendimento de suas emoções, bem como a oportunidade de as mesmas refletirem acerca do quanto este período tem afetado sua vida. Esse olhar “pra dentro, autoreflexivo” da pesquisadora e das participantes, como salienta Espinosa (2009, p. 209) em *Ética*, consiste em “uma política vestida de paradoxos, tensões, silêncios e, por que não também, de apostas de esperanças” que podem contribuir não apenas para o reconhecimento dessas profissionais e a promoção de novos estudos, bem como promover a ressignificação dessas docentes, que refletem o modo de ser e sentir de suas emoções.

Como retorno para a sociedade na qual está inserida, espero que essa pesquisa possa possibilitar a produção de material científico que apresente o entendimento do trabalho emocional e desgaste de docentes ocasionados em decorrência da Covid-19 e suas consequências hoje, na qual os estudos voltados para esse tema ainda se encontram tímidos nesta área. Para além, reforço que essa pesquisa possui um compromisso ético com essas docentes de trazer à tona discussões acerca dos problemas contemporâneos dessa profissão. Assim, para além do feedback às participantes, espero publicar seus resultados em periódicos e revistas qualificadas e divulgá-los em jornadas pedagógicas, em eventos promovidos pelas Instituições de Ensino e em eventos acadêmico-científicos.

Entendo que os resultados dessa pesquisam possam, direta ou indiretamente, incentivar novas produções que investiguem o desgaste emocional e os impactos para à vida docente de professoras de inglês e contribuir também para o campo da Linguística Aplicada numa análise crítica sobre o desgaste emocional e o trabalho emocional de professoras neste período.

Ainda, que a partir das narrativas das docentes e das análises de produções feitas pelas mesmas, espero que este trabalho possa possibilitar a criação de um suporte capaz

de gerar bem-estar para as docentes e promover mais espaços de escuta e acolhimento às narrativas e busca pela reflexão. O texto escrito desta dissertação, bem como os resultados podem ser divulgado em: a) Participação em jornadas pedagógicas e eventos em Instituições de Ensino; b) Participação em eventos acadêmico-científicos; c) Publicação de artigos em revistas qualificadas; visando, assim, o fortalecimento da Universidade Estadual de Santa Cruz - através do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações e do Grupo de Pesquisa Formação, Linguagens e Tecnologias – FORTE - como instituição que fomenta ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

Por enquanto, aponto que as narrativas das participantes indicam um eixo temático mais voltado para a discriminação de gênero, frustração e trabalho emocional. Reitero que, somado as análises, as discussões dos textos de Hochschild (1983); Benesch (2012; 2017; 2018; 2019); Oliveira (2021); Aragão (2007; 2014; 2019; 2022) e Rezende (2020) e textos que contemporâneos publicados nos últimos anos serviram de base para o andamento da pesquisa. Assim, com a riqueza dos trabalhos citados aliado à discussão sobre desgaste de docente mulheres e emoções, este trabalho caminha para o entendimento do olhar da classe docente frente ao quadro atual que encontramos no nosso país.

## REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **The Cultural Politics of Emotion**. New York, NY: Routledge, 2004.

ANDRADE, Elizabete Rodrigues da Silva de. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF**. 2020. 48 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. A Systemic View on Emotion and reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 270-299, 2022.

\_\_\_\_\_. PROJETO FORTE: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. In: Júlio César Araújo; Messias Dieb. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 58-82. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/636712-livro/> . Acesso em 20/09/2020

\_\_\_\_\_. Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas. In: Mariana R. Mastrella-de Andrade. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. 1ed.Campinas: Pontes Editora, 2011, v. , p. 123

\_\_\_\_\_. **Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês**. Contexturas, 22, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321642243> - Acesso em 20/09/2020

\_\_\_\_\_. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 295-320, 2008.

\_\_\_\_\_. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 83–112, 2017.

\_\_\_\_\_. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: Magno e Silva, W; Rodrigues Silva, W; Campos, D. M.. (Org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. , p. 241-274

\_\_\_\_\_. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. **Texto Livre**, v. 13, p. 241-274, 2020

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; GUANAES, Luan. **Whatsapp e metodologia do ensino de Inglês na pandemia**. Fólio-Revista De Letras, v. 14, n. 1, p 175-193, 2022.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma. **Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada. v. 16, nº 2, p. 109-133, jan/jun 2017.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; DIAS, Iky Anne Fonseca. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas / Digital technologies, biology of cognition and action-research in language teaching. **Texto Livre**, v. 11, p. 135, 2018

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; FERREIRA, Keila. **Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. Tabuleiro de Letras, v. 16, n. 1, p. 146-166, 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo da educação para o ano letivo 2020-2021**. Bahia: Secretaria Estadual de Educação, 2021a. 47p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. M.; Amorim, M. A.; Carvalho, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186

\_\_\_\_\_. Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in language teaching: A review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BARDIN. L. Análise de conteúdo. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 137-55.

BARROS, Fernanda Costa; DE PAULA VIEIRA, Darlene Ana. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BENESCH, Sarah. Critical approaches to the study of emotions in English language teaching and learning. **The encyclopedia of applied linguistics**, p. 1-6, 2016.

\_\_\_\_\_. **Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, v. 79, p. 60-69, 2018.

\_\_\_\_\_. **Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor**. Taylor & Francis, 2017.

\_\_\_\_\_. Exploring emotions and power in L2 research: Sociopolitical approaches. **The Modern Language Journal**, v. 103, n. 2, p. 530-533, 2019.

\_\_\_\_\_. Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 17, n. 1, p. 26-41, 2020.

BOLER, Megan. Disciplined emotions: Philosophies of educated feelings. **Educational Theory**, v. 47, n. 2, p. 203-227, 1997.

\_\_\_\_\_. **Feeling power: emotions and education**. New York: Routledge, 1999.

BROOKS, Samantha K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.

BROTHERIDGE, Céleste M.; GRANDEY, Alicia A. Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. **Journal of vocational behavior**, v. 60, n. 1, p. 17-39, 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. São Leopoldo – RS. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27 n. 4. 2011.

CASTRO, Bárbara; CHAGURI, Mariana Miggiolaro. Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista. **Linha mestra**, n. 41a, p. 23-31, 2020.

CONSENTINO, Gabriella Carvalho. Educadoras em tempos de pandemia: uma breve análise. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**, 2020.

COSTA, Solange Lopes Vinagre. Redes Digitais de aprendizagem e complexidade no Ensino-Aprendizagem on-line de inglês: Digital learning networks and complexity in online English language teaching and learning. **Revista Geadel**, v. 1, n. 1, p. 58-71, 2020.

CONSENTINO, Gabriella Carvalho. Educadoras em tempos de pandemia: uma breve análise. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2021.

CRUZ, Roberto Moraes *et al.* COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 2, p. I-III, 2020

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. edUFU, 2015

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista**: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”. 2018.

DE OLIVEIRA, Anita Loureiro. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.

DE ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introduction: The discipline and practice of qualitative research**. 2008.

DENTZ, René. Saúde mental, conexão de afetos e a pandemia. **Revista Iberoamericana de Bioética**, n. 21, p. 1-14, 2023.

DE SOUSA LEITÃO, Keila; DE BARROS CAPUZZO, Denise. Impactos do *burnout* em professores universitários no contexto da pandemia de Covid 19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 378-390, 2021.

ESPINOSA, Benedictus. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2009.

EXECUTIVO, Poder. DOCUMENTO ORIENTADOR 001/2021.

FERREIRA, Flávia Marina Moreira. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas**. 2017.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. Editora Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo : Elefante, 2019b.

\_\_\_\_\_. "Pandemia tornou mais dramático o que sempre existiu", diz filósofa Silvia Federici. José Eduardo Bernardes. Brasil de Fato, São Paulo (SP), 28 de Março de 2021b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/28/pandemia-tornou-mais-dramatico-o-que-sempre-existiu-diz-filosofa-silvia-federici> - Acesso em: 03 abril 2022

FREITAS, Suzanne Oliveira; TROTTA, Leonardo Monteiro. Acessibilidade Tecnológica para os alunos da Rede Privada e Pública Durante a Pandemia. **Revista Carioca De Ciência, Tecnologia E Educação**, v. 5, n. especial, p. 89-91, 2020.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Las emociones en contextos de trabajo: de las manifestaciones genuinamente humanas a la regulación social**. [S.l.:s.n.], 2008.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 512-533, 2009.

GUIMARAES, Leda Maria de Barros. **Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente**. 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GRANDEY, A. A. Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. **Journal of Occupational Health Psychology**, n.5, p. 95-110, 2000.

HOCHSCHILD, Arlie Russel. Emotion work, feeling rules and social structure. **American Journal of Sociology**, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

\_\_\_\_\_. **The commercialization of intimate life: notes from home and work**. Berkeley; London: University of California Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **The managed heart**. Berkeley; London: University of California Press, 1983.

JASKIW, Eliandra Francielli Bini; LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. A pandemia, as TDIC e ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 231-250, 2020.

KLEIMAN, Ângela B.; REICHMANN, Carla. L. (2012). “...tive uma visão melhor da minha vida escolar”: letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 18, p. 156-175, 2012.

LEFFA, Vilson J. Língua estrangeira: ensino e aprendizagem. **Pelotas: Educat**, 2016.

LIMA, Samuel de Carvalho. Uso de tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 853-876, 2013.

MARCONDES, Mariana M; FARAH, Marta F. S. Cuidado nos tempos de pandemia. **Blog do Estadão**, 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/cuidado-nos-tempos-depandemia/> . Acesso em 07 out. 2021

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Ilhéus, Bahia.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos e Identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, Ana Claudia Turcato. **O trabalho emocional de uma professora de Inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções**. 2021

OLIVEIRA, Sarah Linhares et al. **Emoções ressoantes no discurso de uma professora de língua inglesa da rede pública: uma escuta etnográfica**. 2019.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

REIS, Graça et al. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 68-87, 2017.

REZENDE, Thalita. **Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas**. 2020. 253 f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RIBEIRO, Ludmila Ameno. Protagonismo juvenil em ensino de inglês: leitura crítica de canal do Youtube. **Revista Signos**, v. 42, n. 2, 2021.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: estudos da linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016.

SCHMIDT, Cristiane. Memórias e trajetórias: implicações na construção da identidade do profissional de línguas. **Línguas & Letras**, v. 15, n. 28, 2014. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10015> Acesso em 15/09/2020

SIBILIA, Paula. Entre redes y paredes: enseñar y aprender em la cultura digital. In: LUGO, M. T. (Org.). **Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2016, p. 201-224.

SILVA, Andrey Ferreira da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, 2020.

ZEMBYLAS, M. Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment. Greenwich, CT: 2005

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

## ANEXO A

EU, professora de Inglês na pandemia

Keila Carlos Ferreira

Voltamos ao “normal”. Depois de mais de um ano trabalhando de forma remota, buscando dar conta de ensinar uma língua online, sem ou com pouca preparação para tal.

Voltamos ao “normal”. Após lidar com aparelhos eletrônicos (*perai, tá sem internet?!*) vácuos no google *meet*, livros, roteiros, caderno de apoio, grupos no *whatsapp*, mensagens aos sábados, domingos, feriados, madrugadas a fio (...).

Voltamos ao “normal”. Após crise de choro e ansiedade por trás das telas. Após o extremo cansaço de lidar com a escola e as tarefas domésticas, os filhos, o marido, os estudos.

Voltamos ao “normal”. Mas antes, precisei dormir de madrugada planejando aula, pensando em mil formas de abordar esse bendito conteúdo *online*. Sem me esquecer, é claro, de cuidar da casa, dar atenção a família, me concentrar e dormir por no mínimo 8 horas (risos)...

Voltamos ao “normal”. Após temer pela minha vida e vida de meus familiares e amigos. Após ficar em casa, sem contato próximo com meus entes queridos. Após sofrer cada dia com a aflição e incerteza ao ver os números de mortes e contaminação pela COVID. Após me preocupar e cuidar de quem amo, do meu lar e ainda ser professora. Quase esqueço de que ainda “precisava” cuidar de mim...

Voltamos ao “normal”. Mas não antes de enfrentar o ensino híbrido, afinal não podíamos lotar as salas, estávamos em uma pandemia! -Opa (estamos, ainda!). Após lidar com turmas divididas, continuação de roteiros, sábados letivos, protocolos de segurança, demandas da escola, decretos estaduais, municipais, escolares...

Voltamos ao “normal”. Após olhar para o lado e se sentir sozinha, após chorar inúmeras vezes por não conseguir dar conta de tudo, por temer, ainda, uma nova

contaminação. Após sair da sala de aula cansada e ir pra casa dormir: Mas antes de dormir, tem a casa, família, marido, filhos, o almoço, aquela atividade... Vixe, preciso treinar *listening*. Mas como assim, já são 1 da manhã?!

Voltamos ao “normal”. Após noites de insônia, angústia e estresse. Após dormir e levantar ainda mais cansada de quando me deitei. A vontade é de ficar na cama, só existindo. Estou cansada, desanimada, desesperançosa e quase surtando.

Voltamos ao “normal”. Agora com as salas cheias, todos de máscara (bem, nem todos). Ano letivo reiniciando, números de casos diminuindo, rotina se reestabelecendo.

Voltamos ao “normal”? Então por que me sinto esgotada, ainda mais sobrecarregada que antes e doente?

Voltamos ao “normal”? Então por que continuo com insônia, desanimada e não conseguindo dar conta da casa e do trabalho?

Voltamos ao “normal”? Então por que ao deitar e dormir, não consigo descansar? Por que as crises de choro e ansiedade não acabaram, e por que não me recordo mais da suposta vida normal que vivíamos antes de tudo isso acontecer?

Voltamos ao “normal”? Então por que a quantidade de professores “surtando” e com síndrome de *Burnout* tem sido tão frequente? Por que eu e meus colegas não temos o ânimo de antes ao executar uma atividade? Se voltamos ao normal, então por que a incerteza, a agonia, a ansiedade, insegurança ainda insistem em ficar? Se voltamos ao normal, por que me sinto assim? Peraí...

Voltamos ao normal?

Cara colega professora,

Se você se identificou com algumas dessas situações, te convido a refletir sobre suas emoções e o quanto você, enquanto mulher e professora, têm se sentido sobrecarregada no período pandêmico.

Assim, com o objetivo de compreender as emoções e investigar como o desgaste emocional de professoras de inglês neste contexto tem afetado a vida docente, é que surge este trabalho. O intuito aqui é promover uma reflexão acerca das suas emoções e ouvir as experiências e desafios vivenciados por você que possam ter impactado a sua vida e o seu fazer docente.

Considerando a importância de falar sobre saúde mental de professores, este trabalho se volta para as professoras de inglês a fim de produzir narrativas sobre o momento que as professoras atravessam e assim trazer um desenho atualizado dessas profissionais que se encontram em profundo desgaste. Para tanto, este estudo será realizado através de encontros online, que chamaremos aqui de rodas de conversações, que pretendem promover um espaço de escuta, discussão e acolhimento das suas narrativas.

Assim, este será um espaço para nós, professoras de inglês do Estado da Bahia, para que possamos refletir acerca do fluir de nossas emoções. Com isso em mente, estes encontros ocorrerão semanalmente, se possível, e terão duração de 1 hora. Teremos um total de 8 encontros, além do contato através do *whatsapp*, no qual também poderá ser usado como ferramenta de suporte.

No decorrer dos encontros, serão solicitados a produção de relatos orais ou escritos, narrativas visuais, e ainda, entrevistas individuais. Os encontros serão gravados mediante prévia autorização. As gravações dos encontros, bem como a documentação das atividades realizadas ao longo da pesquisa, servirão como registro da prática reflexiva. Dessa forma, as participantes poderão se sentir à vontade caso queiram adotar um nome fictício. É isso que faremos aqui.

Reforço que este será um espaço de reflexão, escuta e muitas emoções.

Assim, compartilho com vocês, colegas professoras, os roteiros que descreverão essa jornada de conhecimento que iniciaremos a partir de agora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**ANEXO B**

**CRONOGRAMA DOS ENCONTROS**

<b>Encontros</b>	<b>Datas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Obs</b>
	29/06 a 02/07	Primeiro contato com as docentes via celular e envio dos documentos (anuência da escola, TCLE, roteiros)	
1	04/07 a 08/07	Entrega da anuência e TCLE	
2	11/07 a 15/07	Entrega do relato oral via whatsapp	
18/07 A 22/07		<i>Recesso escolar</i>	
3	25/07 a 29/07	Início rodas de conversações ( <i>dia a combinar</i> )	
4	01/08 a 05/08	Entrega da narrativa visual	
5	15/08 a 19/08	Rodas de conversações	
6	22/08 a 26/08	Rodas de conversações	
7	29/08 a 05/09	Produção de fotobiografias	
8	12/09 a 16/09	Apresentação de fotobiografias	
9	19/09 a 29/09	Encontro presencial	
10	03/10 a 07/10	Rodas de conversações: Entrevista individual	
		Rodas de conversações: Término	

\*\*\*As datas poderão sofrer alterações caso necessário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**ANEXO C**

**RELATO ORAL**

Enviar 2 áudios no *whatsapp* de até 2 minutos, de acordo com as orientações abaixo.

Prazo de entrega: até 15/07

O que importa neste relato é que você consiga expor o máximo que puder sobre suas vivências, impressões e emoções como professora de inglês durante a pandemia e no contexto atual. Por isso, a ideia de dividirmos em 2 áudios.

Inicie com um primeiro áudio, de até 2 minutos, relatando como se sentia enquanto estava no ensino remoto durante a pandemia. Fale sobre suas demandas, como você conseguiu lidar com as atividades de casa e da escola e de sua experiência como um todo neste período. Relate como se sentiu e experiências positivas e negativas.

No segundo áudio, também de até 2 minutos, relate como se sente agora, no atual cenário que nos encontramos. Fale sobre como sente suas emoções e como tem lidado com elas. Relate também sobre o seu trabalho docente e os impactos que você percebeu em sua prática e suas emoções.

Fique à vontade para relatar suas frustrações e esperanças. Procure um ambiente silencioso e tranquilo onde possa refletir e revisitar momentos.

Não se preocupe caso seu relato não alcance os dois minutos ou ultrapasse esse tempo. O importante é refletir sobre suas emoções enquanto produz o áudio. Caso se sinta melhor, poderá se ouvir e gravar novamente quantas vezes quiser até ter certeza que relatou tudo que gostaria.

Reitero que somente a pesquisadora terá acesso ao seu áudio, e não compartilhará as informações com ninguém sem prévia autorização da participante.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**ANEXO D**

**NARRATIVAS VISUAIS**

Imprimir ou desenhar em folha a parte, de acordo com as orientações abaixo,  
registrar em foto e enviar.

Prazo de entrega: até 05/08

Nome ou pseudônimo:

Faça um desenho a mão livre que represente como se sente sendo professora de inglês  
atualmente. Use lápis ou caneta.

Por favor, descreva o desenho que produziu buscando justificar sua escolha.

Explique seu desenho:

---

---

---

---

---



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**ANEXO E**

**RELATO FOTOBIOGRÁFICO**

Retirar de 2 a 5 fotos da escola e escrever quais sensações as fotos retiradas evocam. Durante o encontro, cada professora fará uma apresentação oral compartilhando as imagens e sensações sentidas.

**Prazo de entrega:** até 05/09

De acordo com Kleiman e Reichmann (2012 p.163) “um olhar mediado pela lente fotográfica, dirigido à escola envolve uma forma específica de perceber”. Essa forma específica citada pelas autoras, é individual a cada professor e evocam emoções únicas nesse profissional, uma vez que remete às lembranças e momentos vividos na escola e na sala de aula que constituem a identidade do professor.

Ainda conforme Burnet (2005), a imagem do objeto age como pivô de inúmeros caminhos e direções sobre os quais é possível refletir.

Assim, neste momento, as participantes serão convidadas a fotografar lugares da escola em que possuem uma memória afetiva. Pode ser sala dos professores, pátio da escola, sala de aula. A partir das imagens fotografadas, a participante desenvolverá um breve relato abordando as emoções que as imagens evocam.

No nosso próximo encontro, a participante terá a chance de relatar oralmente sobre as imagens e os espaços fotografados com as demais.

As imagens e os relatos orais das participantes serão utilizados para fim de análise.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

## ANEXO F

### Descrição dos encontros e atividades

Os encontros foram no total 10, sendo estes distribuídos da seguinte forma: 5 encontros online, na qual estarão aqui descritos como “rodas de conversações” e 4 encontros assíncronos, destinados para entrega de produção e documentação e 1 encontro presencial, garantindo o contato próximo as docentes. Os encontros serão intercalados a fim de promover a reflexão e discussão da prática das docentes. As atividades propostas em cada encontro seguem descritas abaixo.

<b>Encontro 1:</b>	<b>Entrega da anuência e TCLE</b>
	Após o primeiro contato com as participantes e envio de toda a documentação necessária, o primeiro encontro se caracterizará pela entrega da anuência e o TCLE previamente enviados. A partir de então, a participante se compromete a participar das rodas de conversações e das produções propostas. Todo o contato se dará via <i>whatsapp</i> ou e-mail.
<b>Encontro 2:</b>	<b>Entrega relato oral</b>
	Nesta primeira atividade, que será feita de forma remota, as participantes deverão enviar dois áudios, de até 2 minutos, através do <i>whatsapp</i> . O primeiro áudio descreverá as experiências das mesmas lecionando na pandemia, e o segundo, possíveis reflexões acerca desse período (pós) pandêmico, o que mudou e como se sentem, conforme orientações do anexo C. O uso de relatos orais nessa pesquisa, visa otimizar o tempo da pesquisa e evitar a sobrecarga das participantes. De acordo com Lang (1996), o relato oral possibilita ao participante refletir sobre sua vida e sua trajetória. Dessa forma, enquanto as participantes verbalizam suas experiências, podem refletir acerca de suas emoções e iniciar o processo de compreensão de como se sentem. Após essa etapa, iniciaremos as “rodas de conversações” com as docentes.
<b>Encontro 3:</b>	<b>Início das Rodas de conversações</b>
	O encontro que dará início as rodas de conversações terá por objetivo refletir sobre a condição da professora de inglês atualmente, e propiciar um espaço de escuta sobre as emoções dessas profissionais. Assim, as rodas de conversações seguirão o

	<p>roteiro de aulas conforme consta neste anexo podendo estender - se caso necessário.</p> <p>Ao iniciar, será apresentado um texto artístico (podendo ser também uma crônica, música, vídeo) que discorra sobre os desafios de ensinar em meio à pandemia. Na sequência, será proposto uma discussão sobre o elemento lúdico utilizado. Nessa etapa, as participantes serão convidadas a refletir e discorrer sobre o tema da pesquisa e contextualizá-lo com a sua experiência como professora no contexto pandêmico. Dessa forma, o encontro seguirá como momento de escuta, de modo que as participantes se sintam livres para compartilhar como se sentem nesse período e como tem lidado com suas emoções, à luz do que fora apresentado. Ao final deste encontro, cada participante escolherá uma palavra para representar esse primeiro momento de escuta e reflexão, e discorrerá sobre.</p>
<b>Encontro 4</b>	<b>Entrega das narrativas visuais</b>
	<p>Na sequência, este encontro será direcionado para a produção de narrativas visuais (anexo D). As narrativas visuais adotadas neste trabalho, consistem em desenhos produzidos à mão (CONCEIÇÃO, 2020), no qual tem por objetivo compreender os sentimentos das professoras frente ao tema investigado e registrar possíveis transformações e mudanças. Nessa etapa, as participantes irão produzir uma narrativa visual retomando as discussões que tivemos no encontro anterior sobre como se sentem como professoras de inglês na pandemia. Após o momento de produção, as mesmas deverão enviar, também via <i>whatsapp</i> para a pesquisadora. As narrativas serão retomadas em momento posterior, durante as rodas de conversações, com prévia anuência das participantes, e elas compartilharão suas narrativas.</p>
<b>Encontro 5:</b>	<b>Rodas de conversações</b>
	<p>Neste encontro, as participantes irão compartilhar como se sentiram ao produzir as narrativas visuais como atividade anterior. As participantes serão solicitadas a compartilharem suas narrativas, caso se sintam à vontade. A ideia dessa atividade é propiciar um espaço de acolhimento e reflexão. Após esses minutos de escuta, as participantes discorrerão sobre o encontro presencial que ocorrerá na próxima etapa.</p>
<b>Encontro 6:</b>	<b>Encontro presencial</b>
	<p>Neste momento, a pesquisadora irá até as participantes com o intuito de manter um contato mais próximo com as mesmas, para além da tela. O intuito é não constranger ou intimidar, mas sim conhecer o ambiente de trabalho e observar as emoções das docentes neste ambiente. Pode ser proposto um encontro informal, como um café ou uma oficina com toda a escola sobre as emoções.</p>

<b>Encontro 7:</b>	<b>Produção de fotobiografias</b>
	<p>Neste momento, as participantes serão orientadas através de slides, sobre a produção de fotobiografias para o próximo encontro. Este instrumento é capaz de combinar fotobiografias escolares, apresentação oral das fotos e relato reflexivo dos envolvidos sobre a experiência de retorno à escola (KLEIMAN; REICHMANN, 2012). Assim, com a anuência da escola, as participantes farão os registros fotobiográficos dos espaços que trabalham e discorrerão sobre o olhar atual para o ambiente de trabalho no encontro seguinte. A partir do que for registrado, as narrativas orais das participantes sobre quais emoções as fotobiografias evocam servirão como objeto de estudo nesse trabalho.</p>
<b>Encontro 8:</b>	<b>Rodas de conversações</b>
	<p>Este encontro estará voltado para a apresentação das fotobiografias registradas pelas participantes. As mesmas discorrerão sobre o seu olhar às fotos que foram registradas e refletir sobre quais emoções tais registros evocam. Esse espaço de escuta também será analisado pela pesquisadora. O intuito é tornar o encontro mais leve possível e apenas escutar as participantes.</p>
<b>Encontro 9:</b>	<b>Rodas de Conversações: entrevista individual</b>
	<p>O penúltimo encontro estará voltado para as entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de ouvir as impressões e reflexões das docentes na pesquisa. Assim, no primeiro momento a pesquisadora iniciará o encontro orientando sobre a importância da entrevista para esta pesquisa. Em seguida, daremos início as entrevistas semiestruturadas com uma participante por vez. Propõe-se que cada entrevista dure entre 30 a 40 minutos. Assim, enquanto uma participante é entrevistada, as outras deixarão a sala e aguardarão o horário previamente combinado para retornar. Como pesquisadora, entendo a entrevista como uma “riquíssima oportunidade para o pesquisador gerar um ambiente propício à sua aproximação com o participante, de modo a tentar criar uma relação de empatia e cumplicidade” (OLIVEIRA, 2012 p.63); e uma interação ou entendimento cooperativo” (BAUER E GASKELL, 2002). Neste sentido, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada (anexo G) com questões pré-determinadas, mas que permitem a flexibilização, de acordo com as respostas das participantes. Com isso em mente, abro espaço nessa pesquisa para as conversas informais, entendendo que as mesmas me permitem ser entendida não como pesquisadora, na qual ocupa um lugar na academia, mas sim como colega. Após o término das entrevistas, propõe-se um momento para ouvir das docentes como se sentiram participando da pesquisa, abrindo espaço para discussões e reflexões de todas as envolvidas.</p>

<b>Encontro 10:</b>	<b>Término das Rodas de Conversações</b>
	<p>Este encontro está destinado a culminância e últimas impressões das participantes sobre a pesquisa. Assim, cada participante terá alguns minutos para expor como se sentiu enquanto participante e um feedback geral das Rodas de conversações e produções feitas até aqui. O debate neste momento é fundamental, uma vez que propõe saber como essas participantes entendem suas emoções hoje e quais foram os impactos positivos e negativos que a pesquisa trouxe à sua vida docente.</p> <p>Após esse momento, a pesquisadora agradecerá a participação das professoras e explicará sobre o término as análises que fará a partir de então.</p>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**ANEXO G**

Guias para rodas de conversação<sup>31</sup>

As Rodas de Conversações consistem no momento de encontro *online* entre a pesquisadora e as participantes e serão realizadas em cinco encontros cuja organização está expressa a seguir:

Ações pretendidas	As ações nas rodas de conversações serão realizadas com: a) debates sobre a educação contexto de pandemia; b) solicitações de que as participantes comentem sobre sua experiência; c) exposição de imagens de professores em situação de desgaste emocional; d) apresentação de slides com dados de estudos sobre as percepções e sentimentos dos professores no período pandêmico; e) exibição de vídeos abordando questões referentes a saúde emocional durante a pandemia; f) solicitação de que as participantes comentem o que viram e sentiram em relação às imagens e aos vídeos exibidos. Para além, a produção de narrativas visuais servirá de guia para a conversa no decorrer dos encontros das rodas de conversação. Antes de iniciar os encontros, as participantes serão convidadas a enviar um depoimento por <i>whatsapp</i> . A pesquisadora poderá resgatar trechos desses depoimentos durante os encontros, não comprometendo a identidade das participantes. Ao final dos encontros, as participantes enviarão um depoimento final em formato de áudio através do <i>whatsapp</i> descrevendo como se sentiram com a pesquisa e demais impressões. As rodas de conversações primarão pela escuta, acolhimento e participação ativa e colaborativa dos envolvidos na pesquisa.
Discussões esperadas	As discussões nos encontros das rodas de conversações serão referentes: a) as emoções; b) aos impactos da pandemia na vida docente; c) a sobrecarga de professoras e acúmulo de atividades; d) ao desgaste emocional neste período; e) a um retrato contemporâneo da profissão docente; f) aos sentimentos diante das experiências relatadas por si próprios e pelos colegas e como esses sentimentos influenciaram ou influenciam a ação docente;

<sup>31</sup> Adaptado de Guedes (2021)

	g) a outras temáticas surgidas ao longo dos encontros, pertinentes à pesquisa.
Materiais utilizados	Os materiais a serem utilizados serão: imagens, vídeos, slides e produções das participantes como as narrativas visuais e depoimentos orais.



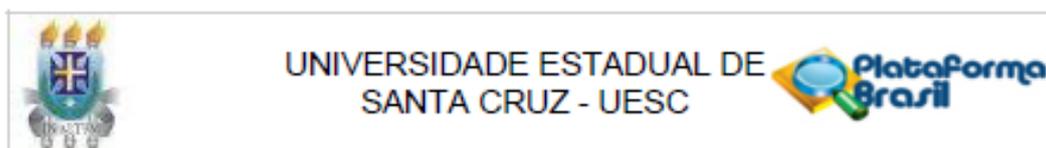
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

## ANEXO H

### Questões para entrevista semiestruturada

1. Quais impactos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa você percebeu dentre os anos de 2021 com a pandemia a 2022 na pós-pandemia?
2. Como foi ser professora de inglês nos anos de 2020-2021, durante o ensino remoto e híbrido? Descreva sua experiência;
3. Como é ser professora hoje, ao retornar às atividades normais? O que mudou?
4. De que forma, o desgaste emocional na pandemia pode ter afetado sua vida docente nos dias de hoje?
5. A escola, a sala de aula, hoje, significam o que pra você?
6. Quais lições o momento pandêmico tem te ensinado como professora mulher?
7. Se pudesse dizer algo a professora que era antes da pandemia, o que você diria e por que?
8. Sobre professora mulher: Na condição de mulher professora, como você se sente e se enxerga na sala de aula atualmente?
9. Compare consigo próprio no início da pandemia, e hoje, como professora que já retornou as atividades normais. O que mudou física, mental e emocionalmente?
10. Poderíamos afirmar que você, professora, está desgastada nos dias de hoje em consequência da pandemia? Se sim, por que?
11. Sobre a pesquisa: Como você avalia a utilidade desta experiência a refletir sobre suas emoções e seu fazer docente como mulher e professora?
12. Como você avaliaria as rodas de conversações?
13. Discorra sobre a experiência fotobiografia: Quais reflexões surgiram?
14. Existe algo que não foi abordado durante essa pesquisa, que você gostaria de falar?
15. O que mudou com essa experiência? O que você vai fazer com isso que aprendeu?

**ANEXO I – PARECER Nº 5.483.186 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
(CEP/UESC)**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Desgaste Emocional de professoras de Língua Inglesa do Extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia

**Pesquisador:** KEILA CARLOS FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58404822.2.0000.5526

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

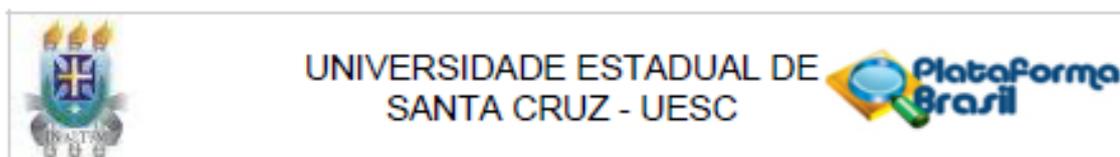
**Número do Parecer:** 5.483.186

**Apresentação do Projeto:**

O protocolo de pesquisa intitulado "Desgaste Emocional de professoras de Língua Inglesa do Extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia" foi submetido pela pesquisadora Keila Carlos Ferreira, sob o número CAAE 58404822.2.0000.5526, contando com financiamento próprio. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Linguagens e Representações da UESC, sob orientação do professor Rodrigo Camargo Aragão. A metodologia adotada é de um estudo qualitativo, de natureza narrativa, realizada com três professoras de Língua Inglesa atuantes no Ensino Médio de escolas públicas da Bahia, com carga horária entre 20 e 40 horas de trabalho semanal. A pesquisadora entrará em contato com as participantes selecionadas e enviará um e-mail às docentes explicando a temática e relevância da pesquisa e convidando-as à uma reunião virtual. Na reunião serão explanados os esclarecimentos da pesquisa, a metodologia utilizada, os instrumentos de geração e análise de dados. Da mesma forma, as participantes serão informadas

acerca de seus direitos, indenização e ressarcimentos da pesquisa. Após manifestação espontânea de interesse das professoras, a pesquisadora apresentará o TCLE que será lido e enviado via e-mail às participantes. As ferramentas qualitativas contemplarão a realização de oito encontros realizados de forma presencial e remota, denominados "rodas de conversação", quando serão aplicados os instrumentos de coleta de dados: a) relato oral; b) narrativas visuais; c) gravações em áudio; d) registro de fotobiografias pelas participantes; e) entrevista semiestruturada; f)

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.483.188

observação de aulas; g) diário de campo da pesquisadora; h) conversas informais em whatsapp. A análise será feita com uso de estratégias qualitativas de análise de conteúdo e práticas consolidadas na literatura da área na Linguística Aplicada. A coleta de dados está prevista para iniciar em 20/08/2022.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com trecho transcrito da Plataforma Brasil, o objetivo primário é "Investigar como o desgaste emocional de professoras de Língua Inglesa na pandemia afetou a sua vida docente", e os objetivos secundários são: "Compreender quais os impactos da pandemia no fazer docente de professoras no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas da rede estadual de educação do Extremo Sul da Bahia; Analisar como as emoções e as identidades das professoras de LI são afetadas pelo contexto pandêmico e como as participantes tem lidado com sua profissão diante esse cenário desafiador; Promover a reflexão entre linguagem-emoções que fortaleça a atividade docente ao produzir narrativas sobre o momento que as profissionais atravessam."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com trecho transcrito, "As participantes serão informadas de que os riscos da sua participação nesta pesquisa são: cansaço, desânimo, estresse ou incômodo ao revisitar emoções, constrangimento com alguma questão, timidez ou nervosismo que podem se apresentar nos momentos online e/ou episódios de falas de participantes, bem como na observação em campo. Para minimizar os riscos decorrentes da participação neste estudo, busca-se adotar as seguintes estratégias: I. As participantes poderão optar por não responder as partes da pesquisa que não queiram; II. As participantes terão a liberdade de interromper os encontros e remaneja-los caso se sintam desconfortáveis ou não estejam em condições físicas, psicológicas ou emocionais para tê-los. III. Durante os encontros online as participantes não serão obrigadas a ligar sua câmera; IV. As participantes não terão obrigatoriedade de participar em conjunto dos encontros online; V. Cada participante será observada em campo uma única vez; VI. As participantes poderão interromper o momento de entrevista caso queiram; VII. As participantes terão acesso aos resultados ao final da pesquisa." Com relação aos benefícios, "... essa pesquisa traz como benefícios às suas participantes a oportunidade de refletir acerca do esgotamento emocional possivelmente trazido pelo ensino na pandemia, bem como o entendimento da inter-relação entre suas emoções e vida docente no contexto da pandemia do Covid-19. Como retorno para a sociedade na qual está inserida, essa pesquisa possibilita a produção de material científico que apresente o entendimento do desgaste emocional de docentes ocasionados em decorrência da Covid-19, no qual os estudos voltados para esse tema ainda se encontram tímidos nesta área."

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
 Bairro: SALOBRINHO CEP: 45.662-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 5.483.188

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta mérito científico e está em acordo com os preceitos éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, conforme estabelecido pelas resoluções 466/2012 e 510/2016.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acusamos o recebimento dos seguintes termos junto ao protocolo CAAE 58404822.2.0000.5526:

- a) Folha de rosto, devidamente preenchida, assinada e carimbada pelo coordenador do programa de pós-graduação a que a pesquisadora se vincula;
- b) Declaração de responsabilidade, na qual a pesquisadora se compromete a iniciar a pesquisa apenas após a aprovação pelo CEP/UESC;
- c) Cartas de anuência das instituições de ensino onde os dados serão coletados, assinadas e carimbadas pelos representantes legais;
- d) Currículos Lattes da pesquisadora e seu orientador;
- e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- f) Projeto de pesquisa na íntegra, incluindo roteiros utilizados para a coleta de dados.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências no protocolo CAAE 58404822.2.0000.5526.

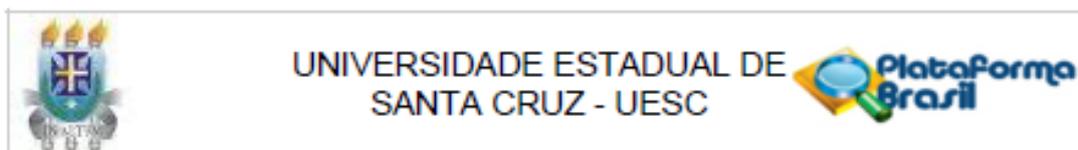
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada em 22 de junho de 2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 5.483.171, do projeto "Desgaste Emocional de professoras de Língua Inglesa do Extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia", CAAE 58404822.2.0000.5526, de autoria de KEILA CARLOS FERREIRA, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Campus Goane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
 Bairro: GALOBRINHO CEP: 45.662-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 5.483.188

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1904535.pdf	20/06/2022 11:08:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_20_06.pdf	20/06/2022 11:05:44	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Keila_CEP_20_06.docx	20/06/2022 11:05:26	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Oficio_de_resposta_PARECER_13_06.pdf	13/06/2022 10:18:00	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Outros	Lattes_Rodrigo.pdf	20/04/2022 16:09:17	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Outros	Lattes_Pesquisador_Keila.pdf	20/04/2022 16:08:09	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_JK2.pdf	20/04/2022 16:06:42	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_JK_1.pdf	20/04/2022 16:06:25	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_INTEGRACAO.pdf	20/04/2022 16:04:04	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade.pdf	20/04/2022 16:03:11	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Keila.pdf	20/04/2022 16:01:29	KEILA CARLOS FERREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ILHEUS, 22 de Junho de 2022

Assinado por:  
**Maria Cristina Rangel**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Campus Goane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
 Bairro: SALOBRINHO CEP: 45.662-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br