



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA-UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA SOUZA DA SILVA

**NAVEGANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESILIÊNCIA E SENTIDO NA VIDA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Feira de Santana
2024

ROBERTA SOUZA DA SILVA

**NAVEGANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESILIÊNCIA E SENTIDO NA VIDA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no âmbito da Linha de Pesquisa II, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. David Moisés Barreto Santos
Coorientadora: Prof^a. Dra. Jaqueline de Souza Pereira Grilo

Feira de Santana
2024

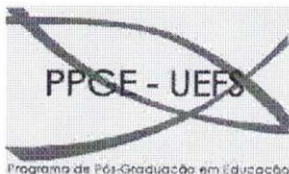
Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Silva, Roberta Souza da
S583n Navegando em tempos de pandemia: resiliência e sentido na
vida de professores dos anos iniciais do ensino fundamental /
Roberta Souza da Silva. - 2024.
113f.: il.

Orientador: David Moisés Barreto dos
Santos Coorientadora: Jaqueline de Souza
Pereira Grilo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de
Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Resiliência docente. 2. Pandemia Covid -19. 3. Sentido na vida.
 4. Trabalho docente – Desafios. 5. Trabalho docente – Fontes de suporte.
- I. Santos, David Moises Barreto dos, orient. II. Grilo, Jaqueline de
Souza Pereira, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de
Santana. IV. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Redeclared pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Redeclared pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ROBERTA SOUZA DA SILVA

“NAVEGANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESILIÊNCIA E SENTIDO NA VIDA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2024

Prof/a. Dr/a. David Moises Barreto Dos Santos
Orientador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Jaqueline De Souza Pereira Grillo (UEFS)
Co- Orientador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Thiago Antônio Avellar De Aquino
Primeiro/a Examinador/a - UFPB

Prof/a. Dr/a. Mirela Figueiredo Santos Iriart
Segundo/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADA

Dedico este trabalho a todas as vítimas e aos sobreviventes da pandemia e a todos os profissionais da educação, que, no exercício da profissão, resignificam e superam as adversidades, transformando vidas.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida e por ser o meu farol nessa travessia!

À ancestralidade, principalmente à minha avó e madrinha, Lindaura (*in memoriam*), que sempre incentivou os meus estudos. Obrigada pela sua garra, ousadia e inspiração.

Ao professor David, por ser o grande mestre desta navegação, agradeço a sabedoria, dedicação, o compromisso e os ensinamentos. Obrigada pela sensibilidade, paciência e perseverança ao me encorajar diante das tempestades.

À professora Jaqueline, carinhosamente “Jak”, que desde o início me auxiliou a traçar as rotas dos caminhos metodológicos, posteriormente, em estágio, “descomplicou” e me mostrou novos horizontes matemáticos. Obrigada pelas orientações e pelo compromisso com os discentes e com a educação!

Aos professores Thiago Antônio Avellar de Aquino e Mirela Figueiredo Santos Iriart, por aceitarem participar da banca.

À minha rede de apoio, Deija (mãe), Gilmar (pai), Marcelo (esposo), Nazareth (sogra), Rogério (cunhado *in memoriam*), pelo auxílio, colaboração e incentivo. Pela paciência, compreensão e pelo cuidado com meu rebento, nas minhas ausências maternas e nos encontros familiares.

À minha querida filha, Maria Laura, uma das razões do meu labor diário, a fim de proporcionar uma vida mais confortável e uma educação de qualidade. Obrigada por me acompanhar na travessia Feira de Santana – Santo Amaro, nos dias de aula do mestrado (era a viagem mais esperada, por conta do bendito pão de queijo mineiro!).

A Nara, minha amiga, colega de trabalho, irmã de coração, pelo apoio profissional. Obrigada pelo suporte, incentivo e palavras de acalento, principalmente nos momentos de turbulência.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial à mineirinha, Aline! Obrigada pela parceria, pelas colaborações e pelos saberes. Compartilhamos expectativas, alegrias, angústias, aflições, lutas, conquistas...

Aos professores do programa, em especial Rita e Fabíola, pelo encantamento, pela maestria e poesia na condução das aulas.

Aos colegas da turma 2022.1, em especial Lindaura, Alana, Nai e Jucelino. Obrigada pelos diálogos, reflexões e saberes compartilhados, pelas caronas, pelos almoços coletivos, pela companhia, pelas risadas, vivências...

Aos trabalhadores da UEFS, em especial, D. Branca, pela acolhida, cuidado e zelo.



“Manhã no farol” – Original pintada com os pés por Lucas Luciano Silva, artista plástico da Associação dos Pintores com a Boca e os Pés.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a resiliência docente no período pandêmico vivenciado entre os anos de 2020 a 2022. Para tanto, parte-se do princípio de que a resiliência do professor é um processo dinâmico, que resulta de desafios e fontes de suporte, pessoais e contextuais, para a construção de estratégias de enfrentamento e de superação frente às circunstâncias desafiadoras e adversas impostas pela vida. Com efeito, delineou-se um estudo empírico com uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, tendo como dispositivos de coleta o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada. A amostra foi composta por dez professoras, dos anos iniciais do ensino fundamental, de cinco escolas (públicas e privadas), do município de Santo Amaro (BA). As entrevistas foram exploradas através da análise temática. Os resultados evidenciam que a profissão docente, na sua essência, é marcada por desafios e contratempos e que, com a pandemia, essas questões se tornaram mais complexas. A concepção da resiliência foi percebida pela maioria das professoras como um atributo caracterizado a partir de três elementos essenciais: desafios, superação e motivação. Constatou-se que as professoras enfrentaram múltiplos desafios em diferentes contextos (pessoais e contextuais), dentre os quais destacaram-se: falta de conhecimento, habilidade e suporte técnico necessários ao Ensino Remoto Emergencial (ERE); ansiedade; falta de estrutura, compromisso e participação dos estudantes. Por outro lado, as professoras possuíam fontes de suporte pessoais e contextuais (sistema pessoal, micro-mesosistema, macrossistema e exossistema) para enfrentar as adversidades, dentre as quais salienta-se: a autoformação; criatividade, afetividade; a espiritualidade; o auxílio da família e dos colegas (professores, coordenadores e gestor) e o apoio de alguns pais dos alunos. Ademais, as professoras enfrentaram os desafios, buscaram sentido para as suas dores, e conseguiram aprender algumas lições diante do sofrimento. Esta pesquisa permite entender e discutir as fontes de sustentação, estratégias de superação e fatores motivacionais que fortalecem os professores em tempos de mudanças e adversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência docente. Pandemia da covid-19. Sentido na vida. Desafios do trabalho docente. Fontes de suporte do trabalho docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze teacher resilience in the pandemic period experienced between 2020 and 2022. To this end, it is assumed that teacher resilience is a dynamic process, which results from challenges and sources of support, personal and contextual, for the construction of coping and overcoming strategies in the face of challenging and adverse circumstances imposed by life. In effect, an empirical study was designed with an exploratory approach of a qualitative nature, using the sociodemographic questionnaire and the semi-structured interview as collection devices. The sample was made up of ten teachers, from the initial years of elementary school, from five schools (public and private), in the municipality of Santo Amaro (BA). The interviews were explored through thematic analysis. The results show that the teaching profession, in essence, is marked by challenges and setbacks and that, with the pandemic, these issues have become more complex. The concept of resilience was perceived by most teachers as an attribute characterized by three essential elements: challenges, overcoming and motivation. It was found that the teachers faced multiple challenges in different contexts (personal and contextual), among which the following stood out: lack of knowledge, skills and technical support necessary for Emergency Remote Teaching (ERE); anxiety; lack of structure, commitment and student participation. On the other hand, the teachers had personal and contextual sources of support (personal system, micro-mesosystem, macrosystem and exosystem) to face adversities, among which the following stand out: self-education; creativity, affectivity; spirituality; the help of family and colleagues (teachers, coordinators and manager) and the support of some of the students' parents. Furthermore, the teachers faced the challenges, sought meaning for their pain, and managed to learn some lessons in the face of suffering. This research allows us to understand and discuss the sources of support, overcoming strategies and motivational factors that strengthen teachers in times of change and adversity.

KEYWORDS: Teacher resilience. Covid-19 pandemic. Meaning in life. Challenges of teaching work. Sources of support for teaching work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Visão geral dos fatores de resiliência	33
Tabela 2 – Desafios no micro-mesossistema	69
Tabela 3 – Fontes de Suporte no micro-mesossistema	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Uma abordagem sistêmica para entender a resiliência do professor	34
Figura 2 – Faixa etária	49
Figura 3 – Percentual sobre filhos	50
Figura 4 – Tempo de carreira profissional	51
Figura 5 – Mapa temático da pesquisa	55
Figura 6 – Aspectos motivacionais	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Design</i> da pesquisa	46
Quadro 2 – Perfil pessoal dos participantes	49
Quadro 3 – Perfil profissional dos participantes	50
Quadro 4 – Desafios no sistema pessoal	61
Quadro 5 – Fontes de suporte no sistema pessoal	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT – Análise Temática

CEE – Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERE – Ensino Remoto Emergencial

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	NAVEGAR É PRECISO	16
1.1.	AS PRIMEIRAS TRAVESSIAS	16
1.2.	SOBRE AS CIRCUNSTÂNCIAS DA VIDA	18
1.2.1.	Objetivo geral	23
1.2.2.	Objetivos específicos	23
2	A ARTE DE NAVEGAR EM MEIO ÀS TORMENTAS	25
2.1.	NAVEGAÇÕES INICIAIS: O QUE É RESILIÊNCIA?	25
2.2.	SOBRE RESILIÊNCIA DOCENTE	28
2.2.1.	Fatores de risco e proteção	30
2.2.2.	Modelos de resiliência	32
2.3.	UM OLHAR PARA ALÉM DA TEMPESTADE	36
2.3.1.	Introdução ao pensamento de Viktor Frankl	37
2.3.2.	Sobre a liberdade	39
2.3.3.	Sobre o sentido na vida	41
2.3.4.	Sentido na vida e resiliência	43
3	TRAÇANDO ROTAS	45
3.1.	SOBRE TRIPULANTES	48
3.2.	COLETA E DADOS	51
3.3.	ANÁLISE E REPRESENTAÇÃO DOS DADOS	53
3.3.1.	Familiarizando-se com seus dados (Fase 1)	53
3.3.2.	Gerando códigos iniciais (Fase 2)	54
3.3.3.	Buscando temas (Fase 3)	54
3.3.4.	Revisando os temas (Fase 4)	54
3.3.5.	Definindo e nomeando os temas (Fase 5)	54
3.3.6.	Produzindo o relatório (Fase 6)	55
3.4.	ÉTICA NA PESQUISA	56
4	DIALOGANDO COM OS TRIPULANTES	57
4.1.	CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA DOCENTE	59

4.2. ANÁLISE ECOLÓGICA	61
4.2.1. Sistema pessoal	61
4.2.1.1. Os desafios no sistema pessoal	61
4.2.1.2. As fontes de suporte no sistema pessoal	64
4.2.1.3. Micro-mesossistema	69
4.2.1.4. Exossistema	76
4.2.1.5. Macrossistema	77
4.3. LIÇÕES DE VIDA	78
5 DISCUTINDO SOBRE AS NARRATIVAS	81
5.1. CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA	81
5.2. DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS NO SEU COTIDIANO PEDAGÓGICO	83
5.3. FONTES DE SUPORTE PARA A RESILIÊNCIA DESSAS PROFESSORAS	88
5.4. O PAPEL DO SENTIDO NA VIDA ENQUANTO FONTE DE SUPORTE PARA RESILIÊNCIA	92
6 AVALIANDO ROTAS E VISLUMBRANDO NOVOS RUMOS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	108
APÊNDICE B – TCLE	109
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	112
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	113

NAVEGAR É PRECISO...

“Se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas.”
Viktor Frankl (2020, p.88)

Viver é a arte de navegar entre os mares. E nessa travessia da existência humana, cada um é capitão da sua própria embarcação. Em pequenos barcos, veleiros ou naus, todos nós somos navegantes desse imenso oceano. Nele, ninguém viaja sozinho, muitos tripulantes atravessam o nosso caminho, alguns nos fortalecem deixando marcas na memória e grandes contribuições na construção da nossa história. Contudo, no vaivém das ondas, deparamo-nos com obstáculos, maremotos e tempestades, que, por vezes, nos dissolve e aprisionam em meio a conflitos e tristezas.

Porém, aprendemos com Frankl (2021) que um homem pode ter tudo tirado de si, exceto a liberdade de pensar, agir e fazer escolhas. Assim, não podemos mudar algumas situações adversas que a vida nos apresenta, mas somos livres para escolher a atitude frente a essas situações e utilizar os ventos conflituosos como força motriz para impulsionar novas rotas e descobertas que darão sentido a novas travessias.

Saliento que a escrita deste trabalho utiliza uma linguagem metafórica, constituindo-se numa experiência de travessia, que retrata as vivências e caminhos percorridos nesta investigação.

1.1 AS PRIMEIRAS TRAVESSIAS

Peço licença para utilizar a tipologia poética, resumindo em humildes versos um pouco das primeiras travessias da minha vida¹:

Sou filha, esposa, mãe, amiga, madrinha, professora...
Desde a infância, já nutria um carinho especial pelo magistério.
E, no brincar com as minhas poucas bonecas, sempre assumia o papel de
professora.
Ensinar era uma diversão!

¹ Em alguns momentos da escrita, há uma alternância da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, por se tratar de questões tão particulares de quem escreve.

Já na adolescência, comecei a auxiliar minha mãe, que era professora (leiga) de “banca”.

Ensinar passou a ser “um ganha pão”!

Assim, prossegui...

Fiz magistério, licenciatura em geografia, pedagogia e especialização.

Ensinar virou uma profissão!

Nesse percurso estive em diversos lugares, assumi diferentes funções que vão da educação básica ao ensino superior.

E lá se vão 22 anos de profissão...

Marcados por estudos, obstáculos, mudanças, conflitos, dedicação...

Dias de luta, dias de glória...

Fui autora e protagonista da minha história...

Usei a minha liberdade e responsabilidade para fazer escolhas

Algumas equivocadas, outras assertivas.

E, mesmo diante as dificuldades e adversidades profissionais e pessoais, não desisti!

Caí, levantei, aprendi!

Que tudo na vida tem um propósito, um *Sentido* de *Ser e Seguir*...

Roberta Souza, inverno de 2022.

Desde o início da minha trajetória, vivenciei inúmeras situações desafiadoras e conflituosas, mas, nesse percurso, conheci tripulantes que tiveram grande relevância na construção e no meu aprimoramento profissional. Estive em diversos lugares em que a ausência de estrutura, instrumentos e valorização do professor eram alarmantes. Todavia, nessas passagens, encontrei pessoas comprometidas, motivadas e encantadoras, como a professora Ana (pseudônimo), conhecida por todos como “pró Ana”.

Tratava-se de uma professora de muito prestígio na cidade; as vagas de matrícula na sua turma eram disputadíssimas entre os pais. Falar dela é como viajar no imaginário literário, que nos faz recordar daquela cena, de uma querida pró de escola primária, que adentra os corredores da escola com os braços cheios de sacolas e cartazes enquanto os alunos correm felizes ao seu encontro. Nesse momento, cabe remeter a Rubem Alves (1980, p. 12), quando diz: “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”. Ressalto que Ana olhava para os educandos com os “olhos de vê”. Além daquilo que a profissão estabelecia, ela buscava tocar o coração e desvendar o universo da criança e, assim, conseguia transformar o conhecimento em aprendizagem para vida (Alves, 1980). Enfim, ela era uma professora educadora apaixonada pelo magistério pelos seus alunos e pelo seu trabalho.

Certamente que, nos seus 24 anos de carreira, Ana já tinha vivenciado muitos problemas na escola, dentre os quais podemos citar: falta de estrutura física, limitação de materiais e de instrumentos didáticos. Contudo, ela permanecia na profissão e mantinha suas aulas criativas e dinâmicas; sempre embaladas com poesias ou musicalidade. Nesse ínterim, era curioso que muitas colegas de trabalho, contemporâneas de Ana, adoeceram e desistiram da carreira. Mesmo tendo vivenciado os infortúnios da profissão, Ana não desistiu! Fez as suas escolhas e seguiu dando vida e sentido ao seu fazer pedagógico. Questiono-me: o que fez de Ana um ser tão especial? Qual o seu diferencial?

1.2 SOBRE CIRCUNSTÂNCIAS DA VIDA

Nessa conjuntura, Ana parece representar um símbolo de resiliência, pois enfrentou e superou os obstáculos com muita sabedoria e praticidade. Sabe-se que educar é uma ação complexa e desafiadora, principalmente no cenário de algumas escolas públicas brasileiras. Eu, enquanto aluna e professora, falo desse espaço de vivência, marcado por problemas e conflitos dentre os quais destaco: enquanto aluna do magistério (antigo segundo grau), a ausência de professores, livros e materiais; a instabilidade profissional, inicialmente, enquanto professora contratada; a desvalorização salarial; a carência na formação continuada e a agressividade por parte de alguns alunos. Vale ressaltar que, no Brasil, existem redes de ensino público em que essas questões de carência estrutural e funcional já foram superadas, porém, ainda existem espaços que durante décadas vivenciam os mesmos entraves.

Essa precariedade das condições de trabalho revela o afastamento e o adoecimento dos professores. A literatura, dos últimos dez anos (2010-2020), destaca que a depressão e a ansiedade seguidas pelo estresse e pela síndrome de *burnout* são os principais tipos de adoecimento psicológico que acometem o professor da educação básica (Nascimento *et al.*, 2020). Se a situação dos últimos dez anos já estava complicada, não sabíamos que, nos anos seguintes, esse cenário pudesse se agravar, tornando-se muito mais complexo e desafiador.

Consequente, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia de covid-19 (doença de síndrome respiratória aguda grave) causada pelo vírus SARS-CoV-2 (ou novo coronavírus). Devido a sua alta taxa de contágio, o vírus se espalhou rapidamente por mais de 188 países, o que

ocasionou, em caráter de urgência, a regulamentação de medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública.

Assim como os demais estados brasileiros, a Bahia, através do Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020, regulamentou as medidas temporárias decorrentes da emergência de saúde pública gerada pelo coronavírus. Nesse instrumento legal, destaca-se o artigo 3º, especificamente os incisos I, II e VIII, que apontam: o isolamento social a situação de quarentena e o fechamento das escolas privadas e públicas (suspensão das aulas presenciais) como medidas de enfrentamento à propagação do vírus. Tais medidas também foram validadas no município de Santo Amaro, através do Decreto nº 61/2020, publicado em 16 de março de 2020.

Essas medidas preventivas alteraram significativamente a vida das pessoas. As ruas pareciam vivenciar um estado de desertificação e abandono, no qual o silêncio e o medo do vírus desconhecido se faziam presentes a todo o momento. Essa situação de isolamento, apreensão e tensão representou um campo fértil para a desestabilização da saúde mental.

Nessa conjuntura, o Ministério da Educação (MEC), através das portarias nº 343 e 544, publicadas, respectivamente, em 17 de março e 16 de junho de 2020, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020), o fechamento das instituições em todo o mundo impactou a vida de milhares de estudantes, e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado como solução temporária. O ERE consistiu em estratégias didáticas e pedagógicas que visaram diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, garantindo o vínculo entre estudantes e professores. Com isso, pretendia-se uma interação de forma síncrona (aulas simultâneas, ao vivo; *on-line*) ou assíncrona (aula em vídeo gravado), tendo a *internet* como principal canal de comunicação.

O ensino remoto é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e alunos. No contexto da covid-19, o termo “emergencial” foi agregado pelo caráter súbito da medida, que foi adotada nos diferentes níveis de ensino e instituições educacionais em diversas partes do mundo para não interromper as atividades escolares (Behar, 2020).

No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 abril de 2020, foi publicado o Parecer nº 5, o qual, dentre as deliberações, estabeleceu que as

atividades pedagógicas não presenciais seriam contatadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O documento também validou que as atividades pedagógicas poderiam ser organizadas no ambiente virtual, em plataformas digitais de aprendizagem; de redes sociais; programas de rádio e TV, na *web*; correios eletrônicos; *blogs* e/ou através de materiais impressos entregues aos alunos ou a seus responsáveis.

Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ganharam destaque. Os ambientes virtuais de aprendizagem; o uso de aparelhos tecnológicos (celular, computador, *notebook*); de aplicativos e *softwares* educacionais, entre outros, começaram a fazer parte da vida e do trabalho dos professores. Contudo, nem todos estavam preparados ou se sentiam aptos a manusear esses instrumentos tecnológicos. Assim como eu, muitos docentes e discentes não dispunham de saberes e instrumentos necessários para atender a essa “nova” estrutura e dinâmica de ensino.

Particularmente, eu não tinha conhecimento ou habilidade nessas plataformas de aprendizagem e interatividade. Então, aproveitei o grupo dos alunos, que já tinha sido construído no WhatsApp, e comecei a usá-lo como ambiente de aprendizagem. Assim, passei a enviar áudios explicativos e videoaulas gravadas, de forma bem simples e amadora. Mesmo assim, muitos dos meus alunos, principalmente os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não conseguiam acompanhar as atividades, pois a maioria não tinha celular ou acesso à *internet*, restando-lhes apenas o recebimento mensal de blocos de apostilas/atividades impressas.

Nesse período, vivenciei duas realidades na educação básica. Em 2020, estava lecionando em uma escola nas turmas do 5º ano e da EJA I (1ª à 4ª série) e, posteriormente, em março de 2021, assumi a gerência dos anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria de Educação do município de São Francisco do Conde. Desse modo, por conhecer demandas e carências do professor, iniciei um processo de organização, busca e formação dos saberes essenciais das TDICs após assumir a gerência. Juntamente com as outras instâncias gerenciais, elaboramos as diretrizes pedagógicas para o ensino não presencial e promovemos um ciclo formacional sobre as tecnologias digitais da aprendizagem.

No entanto, encontramos muitos entraves que dificultaram a efetivação desse processo de ensino e de aprendizagem. Muitos professores não tinham um pacote de acesso à *internet* compatível com a demanda; outros tantos não dispunham de

instrumentos tecnológicos (computadores, *notebooks*, aparelhos de celular com capacidade de memória e aplicativos). No que tange aos estudantes, esses empecilhos formam mais gritantes, visto que a maioria não tinha *internet*, tampouco celular; além disso, não dispunham de uma rede de apoio e acompanhamento em casa, pois alguns pais tinham de sair para trabalhar. Em outros casos, os seus tutores não tinham o conhecimento mínimo necessário para auxiliar os estudantes na realização das tarefas escolares.

Saliento que, como educadora e mãe, vivenciei circunstâncias turbulentas e desafiadoras nesse período de isolamento. Em um mesmo espaço e tempo, desempenhava diversas funções: trabalhava, acompanhava as aulas da minha filha – que na época estava com seis anos – e cuidava dos afazeres domésticos. Imersa nesse turbilhão de tarefas e acontecimentos, foi necessário me adaptar, (re)aprender, encontrar suporte e motivação para diminuir as crises de ansiedade, me fortalecer e continuar o meu fazer e o meu viver, buscando o equilíbrio e o bem-estar entre a vida pessoal e profissional. Essa experiência me levou a refletir, novamente, sobre o construto de resiliência, aguçando a minha curiosidade de investigação acadêmica.

Destarte, considerando as mudanças e complexidades vivenciadas pelos professores no espaço-tempo pandêmico e nos métodos educativos, interroguei-me, nesta investigação: “Como os professores atravessaram esse período, quais foram os seus desafios e fontes de suporte?”.

Vale salientar que as indagações acima já foram evidenciadas em outros contextos e focos de pesquisa. Observa-se, que, nos últimos 20 anos, pesquisas apontam um crescente abandono no exercício da docência. Na Inglaterra, por exemplo, essa profissão tem sido classificada como uma das mais estressantes, apresentando taxas de 30% a 50% de abandono nos cinco primeiros anos de carreira (Gu; Day, 2013).

Motivados pelas altas taxas de abandono da profissão docente, pesquisadores de diversos países passaram a investigar a resiliência em professores. Esse objeto de pesquisa se destaca em pesquisas de países como Reino Unido (Gu; Day, 2007), Austrália (Beltman *et al.*, 2011, 2021; Masfield, 2012) e Portugal (Flores, 2018). Esses estudos definem a resiliência como uma qualidade que permite que os professores mantenham seu compromisso com o ensino apesar

das condições desafiadoras de trabalho, permitindo-lhes aprender, prosperar e não apenas “sobreviver na profissão” (Beltman *et al.*, 2011, 2021; Gu; Day, 2007).

Essa tendência de pesquisa também está paulatinamente se proliferando pelos países da América Latina, principalmente no Chile (Acevedo; Restrepo, 2012; Vergara, 2018, 2022), Peru (Quesada *et al.*, 2020) e no Brasil (Barbosa, 2006; Farjado, 2012). Os motivos que despertaram o interesse por esse objeto de pesquisa foram identificar e caracterizar a resiliência docente em espaços marcados pela violência, vulnerabilidade social, problemas estruturais e complexos que envolvem os ambientes escolares. Muitas dessas pesquisas aplicaram instrumentos quantitativos para analisar a resiliência do professor; outras poucas utilizaram uma abordagem qualitativa, entrevistando professoras da educação básica ao ensino superior.

Vale salientar que, no cenário nacional, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a educação brasileira, principalmente nesse período pós-pandemia, passa por momentos de incerteza, e num futuro próximo correrá o risco de sofrer um “apagão” de docentes em todas as etapas de ensino, sinalizando um déficit de professores na educação básica que pode chegar a 235 mil em 2040. A raiz dessa alarmante possibilidade se ancora em algumas razões: declínio na procura nos cursos de licenciatura; aumento da taxa de evasão nas licenciaturas; envelhecimento do corpo docente (aposentadoria) e abandono da profissão devido às condições precárias de trabalho (infraestrutura ruim; falta de equipamentos e materiais de apoio); baixa remuneração; violência em sala de aula; problemas de saúde (síndrome de *burnout*, ansiedade, estresse), agravados com a pandemia da covid-19 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Dessa forma, é relevante a necessidade de investigar o constructo de resiliência do professor, visando entender quais as fontes de suporte e motivações que sustentam e dão sentido ao seu fazer pedagógico, fazendo com que eles não sucumbam diante os desafios e dilemas da profissão. Com efeito, a resiliência na ação pedagógica é um fenômeno que gera satisfação e bem-estar ao professor e, conseqüentemente, promove uma relação prazerosa, significativa e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem com os seus alunos.

Face ao exposto, e diante a existência de poucas pesquisas nacionais, principalmente na conjuntura da pandemia, faz-se necessário ampliar e aprofundar esses estudos. Nessa perspectiva, esta pesquisa se guia pelos seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral:

Analisar a resiliência docente no período pandêmico, vivenciado entre os anos de 2020 a 2022.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Verificar concepção de resiliência docente;
- Identificar os desafios enfrentados pelos professores no seu cotidiano pedagógico;
- Descrever fontes de suporte para a resiliência desses profissionais;
- Discutir o papel do sentido na vida enquanto fonte de suporte para resiliência.

Em tempo, realizamos esta pesquisa empírica a partir de uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, numa variável transversal, tendo como público alvo dez professoras do ensino fundamental que lecionavam em escolas públicas e/ou particulares no período da pandemia (2020-2022). Foram utilizados como dispositivos de pesquisa as fontes primárias e secundárias (questionário socioeconômico e entrevista semiestruturada) e, para análise de dados, utilizamos os fundamentos da Análise Temática (AT), proposta por Braun e Clarke (2006).

Portanto, esta pesquisa poderá contribuir para a educação e elaboração de políticas públicas, visto que permite entender como os professores encaram os desafios e gerenciam suas fontes de suporte e quais as suas estratégias de superação e forças motrizes que os sustentam em tempos de mudanças e adversidades.

Objetivando nortear o leitor(a) sobre os caminhos percorridos nesta travessia, a estrutura textual está disposta da seguinte forma:

O primeiro capítulo, “Navegar é preciso”, relata a minha aproximação com o objeto de estudo, contextualizando a pandemia da covid-19 e apresentando o objeto de estudo, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa.

No capítulo 2, “A arte de navegar em meio às tormentas”, iniciamos as navegações sobre o constructo da resiliência, refletimos sobre os fatores de risco e a proteção sobre os modelos de resiliência, desfrutando da companhia de exímios capitães, dentre os quais destacamos Gu e Day (2007, 2013), Beltman (2011, 2021) e Mansfield (2012, 2014, 2016, 2018). Vislumbramos um olhar além das tempestades através dos pensamentos de Frankl (1990, 2005, 2011, 2015, 2021) e dialogamos sobre a liberdade e o sentido na vida, focando o atravessamento deste último com a resiliência.

“Traçando rotas”, nosso terceiro capítulo, aborda uma perspectiva metodológica, traçando as rotas seguidas na investigação. Apresentamos os tripulantes, relatamos os procedimentos de coleta, análise e representação dos dados. Por fim, tecemos os princípios éticos que embasam a pesquisa.

O capítulo que segue, “Dialogando com os tripulantes”, perpassa as entrevistas semiestruturadas em que dialogamos com dez tripulantes (professoras dos anos iniciais). Essa seção é a materialização desse diálogo, registrando os resultados das narrativas das professoras no que concerne às suas concepções de resiliência, seus desafios e fontes de suporte pessoais e contextuais, bem como as lições que foram aprendidas.

O próximo capítulo apresenta as discussões sobre os resultados coletados nesta investigação, observando como as narrativas atravessaram o referencial teórico e outros estudos existentes.

Findamos a travessia com a sexta e última seção, registramos as principais descobertas e a importância desses estudos. Sinalizamos também as limitações e deixamos indícios sobre a possibilidade de novas viagens investigativas.

2 A ARTE DE NAVEGAR EM MEIO ÀS TORMENTAS

“Não tenho medo de tempestades, pois elas me ensinam a navegar.”
Louisa May Alcott (1968)²

Nas travessias dos mares da vida, sempre somos acometidos por algumas surpresas e infortúnios. Mesmo que tenhamos traçado a melhor rota, mesmo que utilizemos os mais sofisticados instrumentos de navegação e tenhamos nos habilitado na melhor companhia marítima, as tempestades são inevitáveis. E, nesses momentos de tormentas, a vida nos convida a uma reflexão: atracar ou zarpar? Desistir ou prosseguir? Enfrentar ou submergir? Destaco que essas circunstâncias podem representar grandes oportunidades de aprendizagem, amadurecimento e superação, que fortalecem e enobrecem o ser humano.

Nesse momento, iniciaremos uma travessia no oceano dos saberes da resiliência docente. Nesse cruzeiro, será necessário navegar por alguns mares desconhecidos, para que possamos dialogar com os saberes de experientes capitães, que há muito tempo já velejam por esses mares. Dito isto, navegaremos pelo mar da resiliência, pelo qual refletiremos sobre sua natureza e características; em seguida, mergulharemos na literatura sobre a resiliência docente, nos fatores de risco e proteção, bem como nos modelos e sistema. Depois, discutiremos a necessidade de um olhar para além da tempestade, em que navegaremos pelos pensamentos de Viktor Frankl, destacando a relevância do sentido na vida.

2.1 NAVEGAÇÕES INICIAIS: O QUE É RESILIÊNCIA?

Para Cyrulnik (2004, p. 207), a resiliência é a “arte de navegar entre as torrentes”. Navegar entre as torrentes significa enfrentar as circunstâncias externas (catástrofes, guerras, abusos, pandemias etc.) que a vida nos impõe e as turbulências internas (frustração, insegurança, medo etc.), oriundas da nossa própria personalidade humana. Assim, ao sofrer um trauma, o “sujeito terá o curso de seu

² Disponível em: https://citacoes.in/citacoes/564043-louisa-may-alcott-nao-tenho-medo-de-tempestades-pois-estou-aprenden/#google_vignette

desenvolvimento forçado a um desvio repleto de adversidade” (Cyrulnik, 2004, p. 207), se ele for resiliente, retomará novos rumos, mesmo enfrentando severos desafios. Essa capacidade de superação resulta de “recursos internos que são forjados na infância e impregnados na sua memória” e de “uma mão estendida que lhe ofereça um recurso externo, uma relação afetiva, uma instituição social ou cultural” (Cyrulnik, 2004, p. 207).

Na concepção etimológica da palavra, “resiliência” vem do latim *resilio*, *resilire*. Derivando do *re* (partícula que indica retrocesso) e *salio* (saltar, pular), assim o seu significado seria “saltar para trás”, voltar saltando (Saraiva, 2000). Yunes e Szymanski (2001, p. 15) apontam que esse conceito, criado pelo cientista inglês Thomas Young, em 1807, teve sua origem na física e na engenharia, referindo-se “à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente”. Ou seja, a capacidade de alguns corpos (mola, elástico, bambu) de retornar à forma original depois de serem submetidos a uma deformidade. Numa perspectiva antropológica, esse conceito da física não se aplica, em virtude da vulnerabilidade humana. E, certamente, todo indivíduo, ao passar por um estado de impacto e adversidade, jamais retornará ileso ao estado original, visto que a tensão existiu e deixou marcas, que foram superadas e/ou (re)significadas (Cyrulnik, 2004).

Por algum tempo, acreditou-se que a resiliência era um atributo inato dos indivíduos, resultando apenas de fatores biológicos. Assim, os primeiros estudos realizados na área da psicologia consideravam que ela provinha apenas de fatores internos e atributos pessoais. Vale ressaltar que, na década de 1980, ocorreu uma mudança no paradigma conceitual da resiliência, que, apesar de reconhecer a dor, a luta e o sofrimento nessa conjuntura de adaptação frente à adversidade, passou a considerar qualidades e forças positivas como fatores relevantes e significativos nesse processo de resiliência (Yunes *et al.* 2001).

As primeiras pesquisas sobre resiliência tinham como sujeitos as crianças. Vale destacar as contribuições da pesquisadora norte americana Emmy Werner, ao investigar o desenvolvimento das crianças que viviam em meio a uma população altamente vulnerável em situação de violência e pobreza. Werner (1995 apud Yunes, 2001) realizou um estudo longitudinal, em que acompanhou o desenvolvimento de 698 crianças nascidas em 1955 na ilha de Kauai-Hawaii. Dentre essas crianças, aproximadamente um terço viviam expostas a alto risco. Seus estudos concluíram que, ao longo desses 32 anos de pesquisa, as crianças que melhor se

desenvolveram, apesar das adversidades, foram aquelas que dispunham de fatores de proteção, com destaque para os laços afetivos positivos dentro da família, na escola e na comunidade (amigos).

Werner concluiu que a resiliência não era algo fixo ou um traço exclusivo de personalidade, mas também algo que se construía nas relações entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, ela não é “somente individual, nem somente social. Envolve outras pessoas, é dinâmica e forma-se sempre com a presença de outro humano que dê suporte à pessoa que sofre, oferecendo uma escuta compreensiva, uma presença motivadora” (Silveira; Mahfoud, 2008, p. 568).

Após os estudos de Werner, as pesquisas em resiliência buscaram identificar atributos pessoais e fatores de proteção que influenciavam positivamente esse processo. As pesquisas empíricas avançaram principalmente na área social, e a partir de então observou-se a resiliência numa perspectiva multidimensional, multideterminada e com uma dinâmica dentro do sistema social de interações (Gu; Day, 2013; Beltman, 2021; Boon, 2021).

Nessa conjuntura, a resiliência é compreendida como a capacidade do ser humano de ressurgir e se adaptar diante das adversidades, recuperando-se e ascendendo para a construção de uma vida significativa e produtiva. Esse atributo é o enfrentamento efetivo de circunstâncias e eventos de vida severamente estressantes e acumulativos, é um processo íntimo que se integra a um processo social. “É um processo complexo, que ocorre dentro do sujeito, e que também é construído em relação ao meio ambiente, sendo o contexto cultural fundamental nesse processo” (Acevedo; Restrepo, 2011, p. 306).

Salienta-se que, nos últimos anos, o constructo da resiliência tem sido discutido a partir de uma perspectiva ecológica, segundo a qual a resiliência é “definida como um conjunto de comportamentos ao longo do tempo que refletem as interações entre os indivíduos e seus ambientes, em particular as oportunidades de crescimento pessoal que estão disponíveis e acessíveis” (Ungar, 2012, p.14 apud Mansfield *et al.*, 2016, p.79).

Posteriormente, os estudos de resiliência foram estendidos aos professores, com base na ideia de que esse constructo pode se manifestar em professores que permaneceram na profissão, acreditando-se que a resiliência é vital para lidar com as adversidades e demandas de organizações complexas como as escolas (Boon, 2021).

2.2 SOBRE RESILIÊNCIA DOCENTE

A literatura de Gu (2018) aponta que:

Os professores resilientes não são sobreviventes na profissão porque fazem mais do que simplesmente passar por experiências emocionais difíceis, agarrando-se a equilíbrio por um fio, eles exibem capacidade de crescimento e realização, na busca de realizações pessoais e objetivos profissionalmente significativos (Gu, 2018, p. 17).

Segundo Gu e Day (2007, p. 1304), os estudos de Fredrickson, especificamente sua teoria das emoções positivas, contribuem para a “base conceitual da compreensão das qualidades resilientes de um professor”. Eles observaram que algumas emoções positivas (alegria, interesse, esperança, contentamento e amor) constituem recursos pessoais que fortalecem os sujeitos. Assim, elas funcionam como reservas que podem ser utilizadas posteriormente, para melhorar as chances de sobrevivência e enfrentamento em meio às situações desafiadoras.

Gu e Day (2007, p. 1304) acrescentam que a natureza do trabalho docente é carregada de emoções. Não basta ao professor apenas dominar o conhecimento, as habilidades e competências para o magistério. “Bons professores não são apenas máquinas bem lubrificadas. São seres emocionais e apaixonados que se conectam com seus alunos e enche seu trabalho e suas aulas de prazer, criatividade, desafio e alegria”. Para eles, a resiliência resulta de valores pessoais e profissionais, socialmente construídos, que se desenvolvem e se manifestam dentro de um processo dinâmico e em determinado contexto. Ela também é mutável e flexível, visto que um indivíduo pode desenvolvê-la em determinados cenários (espaço/tempo).

Destarte, a pesquisa *Vitae (Variations in Teachers Work, Lives and Effectiveness)*, evidenciou uma complexa interrelação entre os fatores moderadores e mediadores na resiliência do professor. Constatou-se que “as capacidades dos professores para sustentar seu compromisso (resiliência) eram moderadas por suas fases de vida profissional e suas identidades, e que estas eram mediadas pelos contextos ou cenários em que viviam e trabalhavam” (Gu e Day, 2007, p. 1306). Nesse ínterim, a resiliência do professor também sofria influência de fatores mediadores que são agrupados em três dimensões: a pessoal (refere-se à vida fora

da escola); a situada (relativa à sua vida na escola); e a profissional (conectada com seus valores e suas crenças e interações com os agentes externos).

Outros estudos apontam que a escolha da profissão docente resulta de uma motivação interna para servir; configurando uma missão e vocação. Esses valores internos inspiram e fomentam suas competências emocionais e profissionais, construindo a sua capacidade de ser resiliente perante os desafios enfrentados nos ambientes de trabalho e na vida. Gu e Day (2007) acrescentam que a vocação dos professores está associada a um forte senso de objetivos e propósitos profissionais, persistência, aspirações profissionais, realização e motivação. “Está intimamente associada com a força e a convicção do empenho vocacional dos professores e, é de fato esse chamado interior para ensinar e o compromisso de servir que distingue o ensino de muitos outros empregos e ocupações” (Gu, 2018, p. 17).

A literatura demonstra que um aspecto relevante em professores resilientes é ter um propósito moral e um senso de justiça social no seu trabalho, que ultrapassam os muros da escola. Desse modo, buscam cumprir uma função social, atuando de maneira significativa e transformadora na vida do estudante. Percebe-se um comprometimento que se expressa na preocupação em promover conquistas em todos os aspectos da vida de seus alunos. Assim, professores com capacidade resiliente têm motivação intrínseca: são apaixonados pelo que fazem, o que estaria relacionado a uma forte vocação e sentido no seu trabalho (Sousa; Extremera, 2016; Vergara, 2018; Vergara; Gomez, 2022).

Utilizando as lentes sociais e ecológicas do desenvolvimento humano para entender o conceito de resiliência do professor, Gu (2018, p.14) aponta que esse atributo não é inato nem estável, e “flutua como resultado da influência das condições pessoais, da liderança escolar e das condições relacionais e organizacionais em que trabalham”. Portanto, a resiliência do professor “é um processo dinâmico dentro de um sistema social de inter-relações influenciadas pela interação entre o indivíduo e o ambiente, e ela pode ser promovida, nutrida e aprimorada” (Gu, 2018, p. 16).

Mansfield *et al.* (2018, p. 55), por sua vez, afirmam que a resiliência do docente é um “processo em que os professores demonstram capacidade de interagir dinamicamente ao longo do tempo com seu contexto, usando recursos de proteção para responder de forma adaptativa aos fatores de risco”. Nesse sentido, a literatura

existente sugere que a resiliência do professor é complexa e dinâmica e envolve uma série de fatores pessoais e contextuais.

A partir do exposto, conceituamos a resiliência docente como um processo pessoal (atributos intrínsecos) e ao mesmo tempo social (diferentes contextos/tempo), que envolve os fatores de risco e proteção (individuais e contextuais) em busca de estratégias de enfrentamento e superação aos desafios que circundam a profissão do magistério.

2.2.1 Sobre fatores de risco e proteção

A conceituação de resiliência, na sua essência, representa um fio condutor diante de condições adversas ou situações desafiadoras que se apresentam como fatores de risco, visto que ela é ativada e nutrida em momentos de estresse. Para tanto, faz-se necessário compreender que esses fatores de risco envolvem desafios pessoais e contextuais presentes na vida do professor.

Beltman *et al.* (2011) classificaram os fatores de risco em duas categorias: individuais e contextuais. A primeira envolve a autoconfiança; a relutância em pedir ajuda e um conflito entre crenças pessoais e práticas empregadas. A segunda é a mais explorada na literatura e envolve quatro campos.

O primeiro campo se refere aos desafios enfrentados na formação inicial do professor durante a trajetória acadêmica (estrutura do curso, carga horária, entre outros). O segundo campo é o da família, que envolve pressões, conflitos, falta de estrutura e o equilíbrio entre o trabalho e as reações familiares. O terceiro campo abrange os desafios presentes no contexto escolar e na sala de aula, referindo-se ao apoio e à organização dos gestores escolares; à relação dos professores com os colegas de trabalho e com os familiares dos alunos; à falta de recursos e equipamentos; à condução e à gestão do comportamento em sala de aula (principalmente com aqueles que apresentam um comportamento disruptivo) e as relações estabelecidas com os estudantes. Vergara e Gomez (2022) evidenciam que um dos grandes desafios de professores brasileiros é o baixo desempenho dos estudantes, por conta da sua falta de motivação e hábitos de estudo, além das deficiências do sistema educacional.

O quarto item aborda os desafios no campo do trabalho profissional, que condizem ao excesso de normas, de carga horária e de trabalho (extraclasse) impostos ao professor; a insegurança no regime de contratação; a desvalorização financeira e o domínio do currículo (Beltman *et al.*, 2011).

Diante dos fatores de risco expostos acima, o que sustenta e motiva o professor a continuar o seu trabalho? A resposta são os fatores de proteção (Gu; Day, 2007; Beltman *et al.*, 2011), também chamados de fontes de apoio ou de suporte (Beltman, 2021).

Nesse contexto, o autoconhecimento é muito importante para a construção da resiliência, visto que ele pode elevar ou diminuir a autoestima. Nesse caso, a autoestima “é a avaliação que cada pessoa tem de si e possibilita a formação da personalidade para potencializar ou limitar reações ou utilizar os recursos disponíveis para lidar com as circunstâncias positivas ou negativas pelas quais passa” (Quesada *et al.*, 2020, p. 15). Todavia, se a autoestima do corpo docente for baixa, sinaliza-se uma tendência a comportamentos negativos em qualquer situação, mesmo nas de fácil resolução. Portanto, é imprescindível desenvolver a autoestima do professor, pois ela favorece o enfrentamento das adversidades e o ajudará a ter confiança nos aspectos da vida (Quesada *et al.*, 2020).

Os estudos de Gu e Day (2007), influenciados pelas concepções de Rutter e Brandura, evidenciam ainda a autoeficácia como um recurso pessoal e basilar na construção da resiliência. Entende-se que o senso de eficácia do professor é a capacidade de julgar as suas habilidades para promover a aprendizagem de seus alunos. Consequentemente, essa autoavaliação interfere no esforço que eles investem no ensino, no seu nível de aspiração e nas metas que estabelecem no seu fazer pedagógico; além disso, ela contribui significativamente para autoconfiança e automotivação. Todavia, a relação do professor com os pares (gestor, colegas e alunos) e o comportamento dos alunos, configuram uma influência mediadora, situada dentro da escola, que interfere na eficácia e no comprometimento do docente.

Para Sousa e Extremera (2016, p. 3), existem qualidades pessoais importantes que facilitam a resiliência de um professor. Dentre elas estão a “autoestima consistente, a assertividade, o altruísmo, a flexibilidade de pensamento, a criatividade, o autocontrole emocional, a autoconfiança, o sentimento de autoeficácia, otimismo, *locus* de controle interno, iniciativa, senso de humor e moral”.

Beltman *et al.* (2011) também dividiram os fatores de proteção em duas categorias: individual e contextual. A primeira envolve os atributos pessoais, dentre os quais destacamos: altruísmo; autoeficácia; motivação intrínseca, senso de vocação; sentido de competência e orgulho; tenacidade e perseverança; senso de humor; habilidade proativa e de resolução de problema. A segunda diz respeito às fontes de suporte contextuais, dentre elas o apoio e reconhecimento da gestão escolar; a eficácia no trabalho de mentoria (principalmente com os professores em início de carreira); o apoio da comunidade escolar (profissionais da escola e família) e a boa relação com os estudantes.

Posteriormente, com o desenvolvimento de novas pesquisas, ampliaram-se os conceitos e modelos de resiliência. Dessa forma, Mansfield *et al.* (2016) apontam que a resiliência docente pode ser entendida como uma capacidade, um processo e um resultado. Ela consiste na capacidade individual de um professor aproveitar os recursos pessoais e contextuais para navegar pelos desafios. Ocorre, assim, um processo dinâmico, em que esses recursos pessoais e contextuais se atravessam em contextos pessoais e profissionais, interagindo ao longo do tempo, criando estratégias (enfrentamento, adaptação e superação) e maximizando os resultados adaptativos e resilientes.

2.2.2 Sobre modelos de resiliência

Mansfield *et al.*, (2016) conduziram um estudo mais ampliado, o que resultou na organização e categorização de 51 fatores relacionados aos recursos pessoais e contextuais, às estratégias e aos resultados, os quais estão dispostos na Tabela 1.

Os estudos subsequentes de Mansfield *et al.* (2018, p. 55), influenciados pelas ideias de Michael Ungar, Ann Masten e Urie Bronfenbrenner, apontam que :

O processo de resiliência do professor envolve a interação dinâmica entre sistemas pessoais, relacionais, físicos (infraestrutura escolar) e sistemas de saúde, bem-estar e educação. Assim, a resiliência envolve características individuais, estratégias ou processos, bem como múltiplos sistemas e contextos. Nessa conjuntura, para entender a resiliência do professor faz-se necessário “explorar riscos e recursos pessoais, relações de microssistema e mesossistema, bem como elementos no exossistema e macrossistema (Mansfield *et al.*, 2018, p. 55).

Tabela 1 – Visão geral dos fatores de resiliência (número de artigos)

Recursos pessoais (61) 12 fatores	Recursos contextuais (68) 14 fatores	Estratégias (52) 15 fatores	Resultados (58) 10 fatores
Motivação (35)	Líderes escolares (41)	Equilíbrio entre a vida profissional e pessoal (28)	Bem-estar (42)
Eficácia (29)	Colegas (31)	Aprendizagem profissional (13)	Compromisso (35)
Senso de propósito (21)	Relacionamento com alunos (26)	Definição de metas (13)	Satisfação no trabalho (27)
Otimismo (19)	Cultura escolar (25)	Definir limites (13)	Agência (23)
Competência socioemocional (11)	Mentores (25)	Reflexão (13)	Entusiasmo (16)
Iniciativa (10)	Confiança (19)	Humor (11)	Sentido de pertencimento (15)
Sentido de vocação (10)	Reconhecimento (18)	Comunicação (11)	Responsabilidade (15)
Esperança (9)	Autonomia (17)	Busca por ajuda (10)	Paixão (12)
Empatia (9)	Apoio familiar (17)	Práticas de fé (8)	Prazer (11)
Altas Expectativas (7)	Redes sociais (16)	Gerenciamento de tempo (8)	Engajamento (8)
Valor (6)	Oportunidades de participação (9)	Persistência (6)	
Coragem (4)	Apoio emocional (8)	Regulação emocional (6)	
	Colaboração (8)	Buscando oportunidade de renovação (5)	
	Programas de indução (2)	Atenção plena (2)	

Fonte: Mansfield *et al* (2016).

Mansfield *et al.* (2018) propuseram uma adaptação ao modelo da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Essa teoria cultiva uma visão mais ampla e inclusiva, tendo em vista as diferentes forças atuantes sobre os indivíduos. Assim, para melhor entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar o contexto e todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo. Em seu paradigma, Bronfenbrenner (2005) considera o desenvolvimento dependente de quatro dimensões que interagem entre si, denominadas de Modelo PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

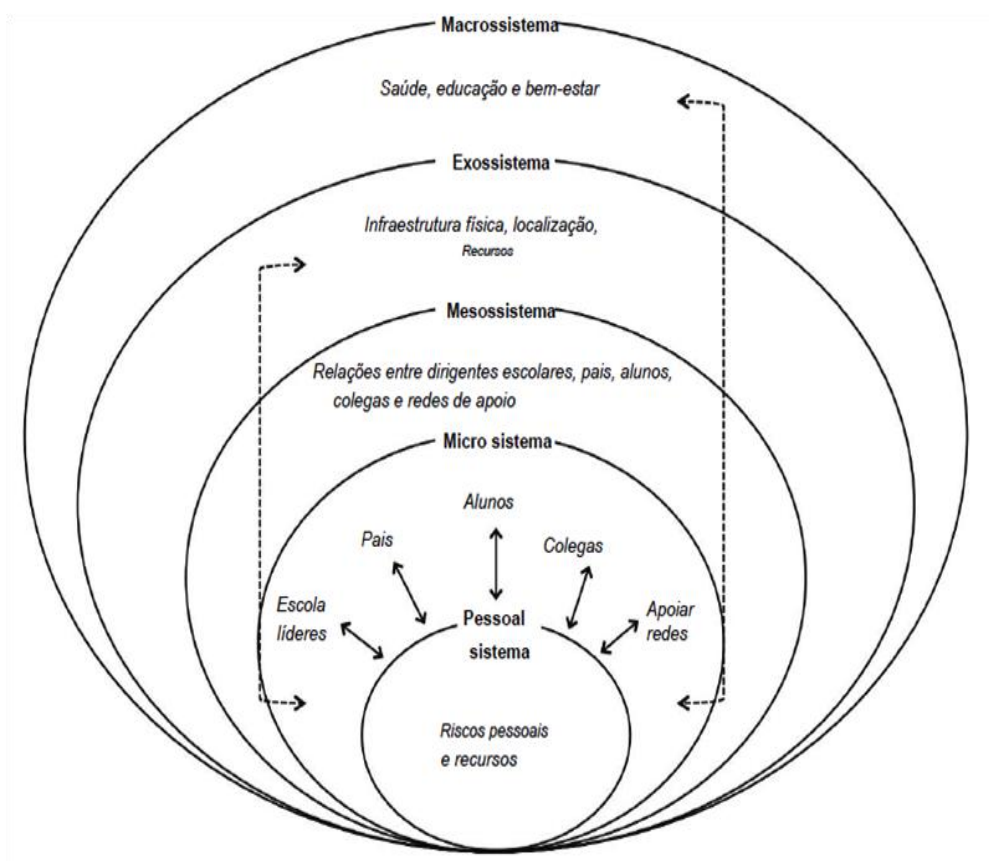
A primeira dimensão se refere ao processo e representa o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, correspondendo às interações recíprocas que acontecem complexa e gradativamente entre o sujeito e as pessoas, os objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato. Quanto à segunda dimensão, Bronfenbrenner (2005) considera os fatores biológicos e genéticos, dando atenção aos atributos pessoais que os indivíduos trazem consigo nas suas relações sociais. O contexto é a terceira dimensão, e representa a relação do indivíduo com os ambientes (proximais e distais) que o auxiliam e amparam, norteando o desenvolvimento humano. Vale ressaltar que essa relação do indivíduo com os

ambientes ecológicos ocorre em quatro subsistemas socialmente organizados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

A quarta dimensão está relacionada ao tempo e às estruturas existentes ao captar as mudanças do meio, como grau de estabilidade ou mudanças na vida das pessoas face aos eventos ocorridos em diferentes sistemas ao longo da sua existência.

Partindo de uma perspectiva ecológica, as autoras utilizaram uma abordagem sistêmica para examinar o processo de resiliência de professores que atuavam na África do Sul e na Austrália, conforme o observado na Figura 1.

Figura 1 – Uma abordagem sistêmica para entender a resiliência do professor.



Fonte: Mansfield *et al* (2018).

O sistema pessoal envolve os fatores de risco (individuais) identificados na literatura de Beltman *et al.* (2011), incluindo a dificuldade em pedir ajuda, a autoconfiança e eficácia, os conflitos pessoais (minhas ideologias *versus* minhas práticas), as pressões familiares, o desafio em manter um equilíbrio entre vida

profissional e pessoal e a sobrecarga com múltiplas demandas, papéis e responsabilidades. O último fator de risco citado por Mansfield *et al.* (2018), na literatura de Beltman *et al.* (2011), representa um risco contextual.

No que tange às fontes de suporte, o sistema pessoal é composto pelos recursos (pessoais) categorizados na literatura de Mansfield *et al.* (2016), incluindo a motivação (pessoal e profissional), o senso de vocação e fortes crenças de valores profissionais (Flores, 2018); um propósito moral (Gu; Day, 2007, 2013); emoções positivas e o senso de realização; ter foco, determinação e persistência; o despertar quanto à necessidade de ajuda e de lazer e as práticas de fé.

O microssistema e o mesossistema incorporam os fatores de risco contextuais que estão no terceiro campo classificado por Beltman *et al.* (2011). Esses desafios se relacionam principalmente às relações que acontecem no contexto escolar (dentro e fora da sala de aula). Ou seja, abordam o gerenciamento, a condução e o atendimento às demandas que se estabelecem dentro da sala de aula; a desmotivação, a falta de hábitos de estudos e conseqüentemente o baixo desempenho dos estudantes; a falta de organização e de apoio da liderança escolar, além das suas cobranças nos resultados avaliativos, e a relação conflituosa entre o docente, as famílias e os colegas de trabalho.

O microssistema e mesossistema também envolvem as fontes de suporte contextuais, dentre elas o apoio, o reconhecimento e a valorização da gestão, dos colegas e das famílias; o bom relacionamento, compromisso, cuidado e atenção com os estudantes e com a qualidade da aprendizagem (Flores, 2018); o trabalho de mentoria e a construção de um trabalho colaborativo e de redes de apoio que incentivam, enriquecem e fortalecem o trabalho docente.

Os exossistemas representam a infraestrutura física, características de um local e recursos. A existência e a qualidade desses aspectos podem representar um fator de risco ou proteção. Imbricados a isso estão os princípios macrossistêmicos. Eles são mais vastos e ancoram as “políticas relacionadas à saúde, educação e bem-estar, que impactariam a resiliência dos professores por meio da produção de riscos, bem como dos recursos disponíveis” (Mansfield *et al.* 2018, p. 57). Nessa esfera, encontram-se os fatores de risco, outrora classificados por Beltman *et al.* (2011) como desafios no campo do trabalho profissional. Dentre eles, podem-se destacar: a excessiva carga horária e a realização de cumprimento de trabalhos burocráticos (Boon, 2021); os baixos salários e financiamentos insuficientes; o

sistema de avaliação de desempenho dos professores; a falta de perspectiva e carreira (Flores, 2018).

Por ser o modelo mais abrangente e bem estruturado, utilizamos essa abordagem sistêmica em nossa pesquisa, buscando entender os fatores de riscos e recursos de proteção dos docentes em meio à diversidade de contextos e às adversidades pandêmicas.

2.3 UM OLHAR PARA ALÉM DA TEMPESTADE

Como vimos, os conflitos, as tormentas e adversidades fazem parte da nossa existência. Logo, é preciso olhar para além das tempestades e recorrer às fontes de suporte, a fim de desenvolver estratégias de enfrentamento e de superação. Associado a isso, para além da tempestade, sempre há um propósito, um motivo que nos dá sentido e força para transcender e seguir na travessia da vida.

Nos estudos de Lasota *et al.* (2021, p. 9), a resiliência foi positivamente relacionada ao sentido da vida. Assim, observou-se que quem descrevia a vida de maneira mais significativa tinha uma tendência mais forte à resiliência. Esse resultado é consistente com a afirmação de que os recursos pessoais são “preditores de significado na vida”. Segundo Frankl (2021), uma pessoa resiliente é capaz de manter o senso de sentido da vida³ apesar das adversidades ou ameaças à vida. Outrora, os pensadores já questionavam sobre o porquê e o para quê da existência humana. Na filosofia antiga, o sentido da vida consistia principalmente na aquisição da felicidade. Por outro lado, para Epicuro (341 A.C.), o sentido da vida jaz no desejo, e uma das condições prévias de felicidade seria a superação do medo e da dor. Para Montaigne (2010), os eixos centrais para entender o sentido da vida eram essencialmente quatro: conhecimento de si, solidão, prazer e meditação sobre a morte.

Com o passar do tempo, esse constructo ganhou destaque nos estudos fenomenológicos da filosofia existencialista. Posteriormente, através de uma

³ Cabe aqui uma diferenciação de três concepções de sentido a partir da obra frankliana (Santos, 2021): sentido *na* vida, que é transitório, relativo a cada situação vivenciada; sentido *da* vida, que é incompreensível, podendo ser descoberto, ou não, ao final da vida; e o sentido do universo, o que Frankl denomina de sentido último. Por uma questão de tradução, encontramos nas obras de Frankl e de alguns dos seus sucessores os termos “sentido *de* vida” e “sentido *da* vida”, todavia, elas expressam as ideias e concepções referentes ao sentido *na* vida.

abordagem na perspectiva clínica, ele se estendeu para o campo da psiquiatria existencial. Logo, visando à análise e compreensão da busca do ser humano por um sentido da vida, muitos estudiosos e pesquisadores se debruçaram sobre esse conceito, dentre eles Kal Jaspers, Boss, Buber, Heidegger, Sartre, Lukas e Viktor Frankl. Todavia, considera-se que este último, “tenha sido um dos mais importantes teóricos a refletir de forma científica e filosófica sobre tal problemática, tendo publicado 39 livros a respeito” (Aquino *et al.*, 2015, p. 6).

Nessa conjuntura, objetivando analisar a resiliência docentes no período pandêmico (2020-2022), utilizaremos como aporte teórico os estudos de Frankl. Principalmente no que concerne ao sentido da vida, por entender que esse recurso pessoal pode vir a ser uma fonte de suporte, contribuindo significativamente para a construção da resiliência. Além disso, veremos a seguir alguns atributos da logoterapia que têm uma relação intrínseca com o constructo de resiliência.

2.3.1 Introdução ao pensamento de Viktor Frankl

O austríaco Viktor Emil Frankl (1905-1997) foi um neuropsiquiatra, professor de Neurologia e criador da logoterapia e análise existencial. Mais do que professor, Frankl foi um educador, que ensinava por e com amor. Ele perdeu sua mãe e esposa (assassinadas em Auschwitz) e sofreu durante três nebulosos anos da Segunda Guerra Mundial. Por sobreviver e superar as mazelas vivenciadas em quatro campos de concentração, ele simboliza um retrato da resiliência.

O termo “logoterapia”, etimologicamente, origina-se do grego, sendo o *logos* (sentido, espírito) e *therapéia* (terapia, cuidado). De maneira geral, pode-se dizer que é a “terapia a partir do sentido da vida”. Frankl (2021, p. 124) afirma que:

A logoterapia, ou, como tem sido chamada por alguns autores, a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”, concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por esse sentido. Para a logoterapia a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano. Por essa razão costumamos falar de uma *vontade de sentido*, a contrastar com o princípio do prazer (ou como também poderíamos chamá-lo a *vontade do prazer*), no qual repousa a psicanálise freudiana, e contrastando ainda com a *vontade do poder*, enfatizada pela psicologia adleriana através do uso do termo “busca de superioridade”.

Portanto, a logoterapia se debruça a conhecer a vontade do ser a partir da busca por sentido na vida, que pode ser encontrado apenas fora de si mesmo como

em outro ser humano através do encontro ou na dedicação a uma causa, por exemplo.

A logoterapia concebe o ser humano como um ser tridimensional, constituído pelas dimensões: somática (biológica), psíquica e espiritual. A primeira envolve os fenômenos orgânicos e fisiológicos (corporais) do homem. A segunda aborda as questões psíquicas (sensações, impulsos, aspirações, desejos, cognição, aptidão intelectual etc.), somadas aos comportamentos e costumes sociais adquiridos. Por último, a dimensão espiritual ou noética – a qual deriva da palavra grega *nous*, *noetos*; espírito – em que se localiza a tomada de posição livre em face das condições corporais e de existência psíquica. Nesta, encontram-se as escolhas pessoais da vontade, “intencionalidade, interesse prático e artístico, pensamento criativo, religiosidade, senso ético (consciência moral) e compreensão de valor” (Lukas, 1989, p. 29).

Freitas (2020, p. 67) complementa ao dizer que somos “uma unidade e uma totalidade biológica, psicológica e noológica, indivisível porque é uma unidade, e completa porque é uma totalidade”. A autora supracitada reforça que é na dimensão noética que reside a nossa consciência. Ela representa a capacidade de escolher e responder adequadamente à vida a busca pela realização de valores e de vivência do amor. É a dimensão que “confere dignidade ao corpo e à mente” (Freitas, 2020, p. 66).

A visão de homem da logoterapia se sustenta sobre três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e sentido da vida. O primeiro se refere à capacidade de decisão, de escolher, de se posicionar diante dos condicionamentos, quer sejam biológicos, psicológicos ou sociais. Não somos livres das condições e adversidades da vida, mas somos livres para decidir a atitude a ser tomada diante delas. O segundo pilar constitui a motivação primária da existência humana; representa o interesse contínuo do homem por um sentido em sua vida, é responder o “para quê” da sua existência. O último pilar se refere ao significado singular dos sentidos de cada indivíduo, em particular nos diferentes momentos da sua existência; portanto, ele é singular, mutável e concreto de cada ser humano (Santos, 2016; Frankl, 2021; Aquino *et al.*, 2015; Freitas, 2020). Vamos examinar esses pilares mais de perto a seguir.

2.3.2 Sobre a liberdade

O atributo da liberdade possibilita ao ser humano a capacidade de pensar, sentir e falar com autenticidade e ter consciência de que essa singularidade é a propriedade que distingue o homem dos animais. Aquino (2010), baseando-se nos pensamentos de Rollo May, acrescenta que o ser humano dispõe da liberdade de *fazer* e da liberdade de *ser*. A primeira diz respeito ao ato e permite ao homem fazer escolhas materiais e questionamentos. A segunda representa uma liberdade essencial, que atua no plano das atitudes de uma pessoa, diante do contexto em que surge a liberdade de fazer (o agir). É na liberdade de ser que surgem novas descobertas e possibilidades, “a respeito de si mesmo, novos voos de imaginação, novas visões de que o mundo e a vida podem ser” (Aquino *et al.*, 2010, p. 31).

Frankl (2021), na sua obra autobiográfica, *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, relata que “na primeira noite em Auschwitz, pouco antes de adormecer, fiz a mim mesmo a promessa, uma mão apertando a outra, de não ‘ir para o frio’” (Frankl, 2021, p. 32). Essa expressão retratava o método utilizado pelos prisioneiros para cometer suicídio no campo de concentração. Significava, literalmente, ir para cerca e tocar no arame farpado que estava eletrificado em alta tensão. Esse relato representa o uso da liberdade de fazer escolhas diante as situações da vida, portanto:

Somos livres para autodeterminar nossas ações, para tomar uma postura, escolher uma posição, eleger uma atitude diante dos impulsos: ou a submissão cega ou direcionamento responsável; e, diante das dificuldades: ou a reclamação e a desistência ou afrontamento corajoso, confiante e transformador. Viktor Frankl comprovou que, mesmo em situações extremas, como no campo de concentração [...], a conduta da pessoa não é determinada pelas condições nas quais se encontra, mais pelas decisões que toma (Freitas, 2020, p. 74).

Freitas (2020 p. 73) reitera que “não são os acontecimentos que me fazem feliz ou triste, mas a atitude pessoal, a posição que tomo diante dos acontecimentos”. Logo, pode-se dizer que a liberdade é um recurso pessoal, que pode representar um risco ou potencialidade (uso da consciência e da responsabilidade) no ato de fazer escolhas.

É importante, nesse contexto, o autodistanciamento, um atributo inerente ao ser humano que remete à capacidade de se distanciar de si e da situação e potencializar suas escolhas, mesmo diante dos condicionamentos presentes. Sua

manifestação pode ser observada a partir de atitudes de heroísmo ou de humor. Destaca-se que este último é um fator de proteção da resiliência. Dessa forma, “o humor se mostra um excelente recurso terapêutico, educacional e gerencial [...] não se trata de zombaria, que pode ofender, mas do verdadeiro humor, que sempre alegra” (Freitas, 2016, p. 49). O humor é, de fato, uma estratégia importante nos momentos de adversidade e sofrimento. Nos relatos de Frankl (2021), em que os prisioneiros encaravam a realidade, desvela-se que sua própria existência desnudava os valores destruídos, acometidos pela violência física e psicológica, pois tais sujeitos perderam tudo o que tinham. Surgia, assim, um humor autodepreciativo, ou seja, eles riam da sua própria desgraça.

Os estudos de Silveira (2008) relatam que o humor proporciona uma descarga emocional produzindo uma sensação de alívio, que permite enxergar a vida de forma otimista. Proporcionando um efeito tranquilizante e prazeroso, permitindo que se aceite o que não se pode mudar. Frankl (2021, p. 61) afirma que o humor “constitui uma arma da alma na luta por sua autopreservação”, tornando-se um truque útil para a arte de viver.

Outra característica constitutiva do ser humano é a autotranscendência. Frankl (2021, p. 135) enfatiza que ela é a essência da existência, assim, ele pontua:

Ela denota o fato de que ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo - seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma - dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa - mais humana será e mais se realizará. O que se chama de auto-realização não é de modo algum um objetivo atingível, pela simples razão de que quanto mais a pessoa se esforçar, tanto mais deixará de atingi-lo. Em outras palavras, auto-realização só é possível como um efeito colateral da auto-transcendência.

A autotranscendência é a capacidade de transcender-se a si próprio em função de um sentido, para algo ou alguém. Algumas pesquisas demonstraram que as pessoas que vivenciaram situações conflituosas e estressantes – em guerras e em campo de concentração – apresentavam potencialidades diferenciadas. Ou seja, aquelas que tinham alguém à sua espera se sentiam motivadas a lutar e sobreviver àquela situação adversa. Portanto, a viabilidade à sobrevivência estava ao alcance daquele que tinha um sentido a realizar, ou alguém para encontrar, ou uma causa para lutar, ou uma pessoa a quem amar.

Os estudos de Vanistendael e Lecomte (2004 apud Silveira, 2008, p. 574) confirmam que, diante de um fato traumático, muitas pessoas se desvencilham do

seu “eu” (autotranscendência), mergulhando no altruísmo e no testemunho. Esse nobre sentimento de doação ao próximo “não é só uma consequência, mas sim uma fonte de resiliência”. Desse modo, pode-se dizer que a capacidade de transcender o próprio “eu” é uma fonte de suporte para enfrentar e superar as fatalidades e dissabores da vida.

2.3.3 Sobre o sentido na vida

Frankl aponta que a vontade de sentido representa o interesse contínuo do homem pelo significado para sua vida; em última instância, o homem busca um sentido para sua existência. “O desejo de sentido é independente de outras necessidades”, dessa maneira a “satisfação ou frustração de necessidades podem incentivar o homem a procurar o significado em sua existência” (Aquino, 2010, p. 26).

Santos (2021, p. 31) tece alguns aspectos que caracterizam o sentido *na* vida, dentre os quais se destacam: a transitoriedade, pois, “a cada um novo momento um sentido é exigido – uma nova pergunta é lançada pela vida”; a concreticidade, “porque demanda a construção de uma ação, de uma tarefa, de uma atitude”; a unicidade e singularidade, posto que “cada situação da vida também é única e irrepetível” e “difere de uma pessoa para outra”. O autor ainda destaca que o sentido tensiona a pessoa em sua existência, entre quem ela é e quem ela pode vir a ser. Por fim, ele aponta que o sentido é incondicional, ou seja, ele sempre existirá, independentemente de qualquer fator (religião, gênero, idade, escolaridade, estrutura social, econômica etc.).

O sentido tem caráter objetivo, mutável e intransferível. Ele varia de acordo com a situação (contexto) e a pessoa. Frankl (2021, p. 101) destaca que “o sentido de vida não é arbitrário, criado nem inventado, é sim, algo a ser buscado, encontrado, descoberto de maneira consciente”.

O sentido na vida pode ser descoberto através de três caminhos fundamentais:

- quando experimenta que é capaz de dar algo ao mundo, realiza valores de criação;
- quando descobre que além de dar, pode receber algo, vive valores de experiência;

-quando é forçado pelas circunstâncias a limitações de ordem biológica, psicológica ou sociológica e está impossibilitado de realizar os valores acima, resta-lhe assumir uma atitude frente à situação. Nesse caso temos os valores de atitude (Xausa, 2013, p. 178).

Os valores criativos se referem ao sentido do trabalho, e envolvem iniciativa, criatividade e dedicação em torno de uma obra a ser produzida. Eles se revelam através da “capacidade de eleger e realizar metas e projetos” (Santos, 2021, p. 35). Para Xausa (2013), valores de criação correspondem ao caminho que permite ao homem dar algo ao mundo por meio de ações concretas que trafegam pelo campo das criações intelectuais, artísticas, de trabalho e da realização profissional. Todavia, a autora destaca que, se o ser humano tiver uma visão ou realização inadequada desses valores, pode-se frustrar e desviar o sentido da vida. Ou seja, a desvalorização e a desumanização do trabalho, a impossibilidade de realização do trabalho ou a frustração das potencialidades criativas, poderão levar o homem “à despersonalização, à robotização, a produzir o *taedium vitae* ou a revolta” (Xausa, 2013, p. 178).

De acordo com Santos (2021), os valores vivenciais correspondem ao sentido do amor, o qual se manifesta através de admiração, assombro, veneração e/ou gratidão diante do que está no mundo. Frankl (2021, p. 135) garante ainda que uma das maneiras de “encontrar um sentido na vida é experimentando algo – como a bondade, a verdade e a beleza”. Dessa forma, pode-se dizer que os valores vivenciais representam o caminho que possibilita ao homem receber, contemplar e experienciar as riquezas incomensuráveis que o mundo oferece. Essas riquezas podem ser percebidas através da natureza, ao contemplar a beleza das flores, o canto dos pássaros ou os matizes de um lindo pôr do Sol. O belo também pode ser apreciado na cultura e em obras de arte que envolvem e encantam com seus sons e tons.

Xausa (2013, 179) aponta a vivência através das “experiências místicas, vistas como as mais altas do homem numa perspectiva interpessoal e intrapessoal do amor divino”. Ela afirma que valores também podem ser concebidos através das “experiências comunicadas no amor humano, que transcendem o sexual e o erótico, rumo a uma comunicação em plenitude”.

O terceiro caminho representa os valores atitudinais, referindo-se ao sentido do sofrimento, “à angústia de sofrer o inevitável, ao enfrentamento de tais situações, e à superação e amadurecimento que podem advir desses enfrentamentos” (Santos,

2021, p. 34). Portanto, eles guardam relação significativa com a resiliência, que abordaremos na próxima subseção.

2.3.4 Sentido na vida e resiliência

Os denominados valores de atitude são aqueles que surgem quando fatos irreparáveis e irreversíveis acontecem acima da capacidade humana de superá-los. “Estes valores se referem à condição humana frente às situações limites”, ou seja, diante da tríade trágica da dor, da culpa e da morte (Xausa, 2013, p. 180).

Frankl (2021, p.161), em um capítulo intitulado “A tese do otimismo trágico”, incita o questionamento: “Como é possível dizer sim à vida apesar de tudo isso? Será que a vida pode “conservar o seu sentido potencial apesar dos seus aspectos trágicos”? Reflitamos: “a vida envolve sofrimento, e se a vida é significativa, deve também haver significado no sofrimento” (Xausa, 2013, p. 180). Portanto, pressupõe-se que, por mais difícil, dolorosa, conflituosa e miserável que seja a circunstância, a vida potencialmente tem um sentido. Assim, é possível que o ser humano que se encontra numa situação inevitável tome uma atitude e transforme criativamente os aspectos negativos da vida em algo positivo ou construtivo, ou seja, ter atitudes otimistas diante as tormentas.

Nessa conjuntura, “saber sofrer” é privilégio específico do ser humano, pois ele é capaz de transformar o sofrimento em conquistas e realizações. O ser humano é capaz de assumir a culpa, extraindo dela a oportunidade de mudança e aprimoramento de si mesmo. Nessa perspectiva, também é facultado ao homem a capacidade de fazer da transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis. Dessa forma, o sofrer possibilita oportunidades de “agir, crescer e amadurecer. As situações extremas são a prova da maturidade do homem” (Xausa, 2013, p. 182).

Entende-se que, nos momentos adversos e conflituosos circunstanciados pela vida, somos desafiados e tensionados a experienciar o estresse, a dor e o sofrimento. Todavia, somos livres e responsáveis para fazer as nossas escolhas diante tais situações. É nesse átimo que percebemos um campo fértil para o afloramento da resiliência. Em virtude da nossa dimensão noética, podemos ver além e enxergar um sentido em meio à tempestade. Dessa forma, somos aptos a transcender, enfrentar e elaborar estratégias de superação, navegando pelos

caminhos criativos e vivenciais de forma a transformar e (re)significar as nossas travessias.

Nessa conjuntura, diante dos desafios e das adversidades vivenciadas no período pandêmico (2020-2022), esta pesquisa também se propôs a discutir o papel do sentido na vida enquanto fonte de suporte para resiliência.

3. TRAÇANDO ROTAS

“Traçar rotas, fazer planos, criar regras, talvez seja a única forma de nos fazer sentir no controle desse barco completamente à deriva.”

Mário Franco (2017)⁴

Etimologicamente, a palavra “metodologia” vem do grego *meta* (ao largo); *odos* (caminho) e *logos* (discurso, estudo). “A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 14). Em busca de respostas para as indagações iniciais, continuamos a navegar, traçando novas rotas e estratégias.

Segundo Deslandes *et al.* (2009), a metodologia é o trajeto percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Logo, ela não se resume meramente aos procedimentos técnicos da pesquisa. A metodologia inclui concepções teóricas da abordagem, conectando-se à teoria, com a realidade empírica e com as concepções sobre a realidade. Nessa perspectiva, ela engloba concomitantemente: o método (teoria de abordagem), as técnicas (dispositivos de operacionalização do conhecimento) e a “criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (Deslandes *et al.* 2009, p. 14).

Implicitamente ou não, o pesquisador, nas suas abordagens, sempre revela suas concepções e pressupostos filosóficos. Essas concepções retratam os princípios, as experiências e a sua visão de mundo, que foi construída a partir das suas leituras, vivências profissionais e acadêmicas e dos diálogos com o seu orientador. Desse modo, a demarcação do pesquisador quanto ao paradigma filosófico aponta suas opções ontológicas (natureza da realidade e suas características), epistemológicas (o conhecimento), axiológicas (os valores) e metodológicas (os procedimentos) que nortearão seus estudos (Creswell, 2014).

Nesse viés, esta pesquisa tem como paradigma filosófico a concepção interpretativista, por compreender que os “indivíduos desenvolvem significados subjetivos de suas experiências, significados dirigidos para alguns objetos ou coisas”

⁴ Disponível em: https://kdfrases.com/usuario/Mario_Franco/frase/138516

(Creswell, 2010, p. 31). Essa multiplicidade conduz o pesquisador a buscar a complexidade dos diversos olhares e confiar o máximo possível nas crenças e nos relatos dos participantes, o que caracteriza a necessidade de utilizar questões abertas, qualitativas e de natureza indutiva na coleta de dados. Vale ressaltar que a interação entre o pesquisador e os participantes deve vislumbrar uma escuta sensível, a fim de compreender os contextos, as concepções e os sentidos dos sujeitos investigados.

Toda investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos. Na pesquisa empírica, em que as concepções teóricas são confrontadas com os dados da realidade (do sujeito pesquisado), torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Gil (2002, p. 43) complementa:

Na literatura científica da língua inglesa, esse modelo recebe o nome de *design*, que pode ser traduzido como desenho, designo ou delineamento. Para tanto, é necessário traçar o delineamento, ou seja, planejar a pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo a diagramação, a previsão, e as técnicas de coleta, análise e interpretação de coleta de dados.

Nesse enfoque, baseado-se na proposta de Gil (2002), apresento o Quadro 1, que foi elaborado para sistematizar o *design* desta pesquisa.

Quadro 1 – Design da pesquisa

CRITÉRIO	CLASSIFICAÇÃO
Paradigma filosófico	Interpretativista
Natureza	Básica
Método científico	Indutivo
Objetivo do Estudo	Pesquisa exploratória
Tipo	Empírica (estudo de campo)
Abordagem	Qualitativa
Coleta de dados	Questionário e entrevista semiestruturada
Análise de dados	Análise temática

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa científica, quanto à natureza, é classificada em: básica (gera conhecimento) ou aplicada (gera produtos e processos). De acordo com Gil (1987), a pesquisa básica é motivada pelo interesse e pela curiosidade do investigador, objetivando a construção de conhecimento e a divulgação das suas descobertas para toda a comunidade, possibilitando assim a transmissão e o debate desses

princípios. Nesse contexto, no que se refere à natureza desta pesquisa, ela é básica, pois partiu das minhas aspirações e dos meus interesses pessoais e seus resultados visam contribuir para percepção e melhoria da saúde mental e motivacional do trabalho docente, principalmente no que se refere à resiliência e ao sentido de vida dos professores.

Utilizamos o método indutivo, em que “o argumento passa do particular para o geral, uma vez que as generalizações derivam de observações de casos da realidade concreta” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 87). Nesse sentido, seguimos os três passos fundamentais para toda indução:

No primeiro passo, observamos atentamente certos fatos ou fenômenos. Passamos, a seguir, à classificação, isto é, agrupamento dos fatos ou fenômenos da mesma espécie, segundo a relação constante que se nota entre eles. Finalmente, chegamos a uma classificação, fruto da generalização da relação observada (Lakatos; Marconi, 2003, p. 87).

Quanto ao objeto de estudo, esta pesquisa é exploratória, visto que sua “principal finalidade [é] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos” para estudos posteriores (Gil, 1987, p. 22).

Por ser professora e vivenciar pessoalmente os dilemas e desafios da profissão, optei pelo estudo de campo. Esta abordagem “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas [...] enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (Gil, 2002, p. 53).

Deslandes *et al.* (2009, p. 21) afirmam que a pesquisa qualitativa é peculiar nos estudos das ciências sociais, pois ela trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. As relações, representações e intencionalidades da produção humana é o objeto de pesquisa na abordagem qualitativa e “difícilmente podem ser traduzidos em números e indicadores quantitativos”. Portanto, a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Com base nas concepções discorridas acima, organizamos os procedimentos da pesquisa em três etapas: revisão da literatura; coleta e análise de dados e produção textual da análise temática. Na primeira etapa, foi realizado um levantamento das fontes teóricas (livros, artigos científicos, dissertações e teses) nos

bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Scopus, a fim de contextualizar e embasar os estudos que constituem o *corpus* da revisão bibliográfica. Sobre essa fase da investigação, Gil (2002) destaca que os objetivos da leitura são: identificar as informações, estabelecendo relações com o problema proposto, bem como analisar a consistência dessas informações com os dados apresentados pelos autores.

3.1 SOBRE TRIPULANTES

Toda pesquisa envolvendo seres humanos deve atender à Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa resolução implementa as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Atendendo a essa normativa, a pesquisa foi aprovada, sob o número 61381122.0.0000.0053, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Faria de Santana (CEP/UEFS). A partir da liberação do comitê, novos tripulantes embarcaram nessa viagem.

Para fazer a coleta de dados das professoras lotadas nas escolas públicas, foi necessário solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização das entrevistas. Neste processo, utilizamos a carta de anuência (Apêndice A).

A amostra foi composta por dez professoras, tendo como critério de inclusão: lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), seja na rede pública ou na rede privada de ensino do município de Santo Amaro, e que tenha atuado em sala de aula no período pandêmico, de 2020 a 2022, no ensino remoto, híbrido ou presencial. O critério de exclusão foi professores que estão em licença.

Tendo em vista as questões éticas da pesquisa, foram usados nomes fictícios para substituir a identidade real das participantes. O Quadro 2 apresenta um perfil pessoal das entrevistas, composto pelos seguintes dados: idade (em anos); estado civil (divorciada; casada, união estável; solteira); filhos (quantitativo e idade) e indicação de pessoas que moravam com elas na pandemia (filho, companheiro, mãe).

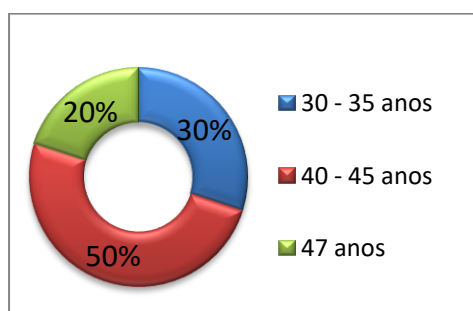
Quadro 2 – Perfil pessoal das participantes

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	IDADE DOS FILHOS	Com quem morava na pandemia
Brisa	42	Divorciada	Sim	12 anos	Minha filha
Marisol	47	Casada, união estável	Sim (2)	21 e 18 anos	Com meu esposo e filhos
Luana	47	Casada, união estável	Não	-	Esposo
Sofia	44	Casada, união estável	Sim (2)	06 anos (gêmeos)	Meus filhos e companheiro.
Angélica	35	Casada, união estável	Sim	12 anos	Minha mãe, esposo e filha
Yolanda	44	Casada, união estável	Sim	20 anos	Minha mãe, meu filho e meu esposo
Rosa	34	Casada, união estável	Não	-	Com minha mãe
Maria	43	Casada, união estável	Sim	18 e 19 anos	Com filhas e esposo
Laura	43	Solteira	Sim	19 anos	Minha filha
Linda	31	Solteira	Sim	12 e 11anos	Filhos

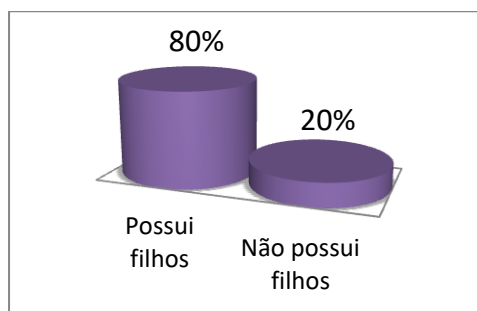
Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 2 revela que 100% das entrevistadas são mulheres. Enfatizamos que, nas escolas envolvidas na pesquisa, não havia professores do gênero masculino que tivessem lecionado em turmas do ensino fundamental dos anos iniciais no período pandêmico, tampouco nos tempos atuais.

A Figura 2 apresenta um percentual de faixa etária, demonstrando que a maioria das entrevistadas tinha mais de 40 anos. A Figura 3 indica que 80% das professoras tinham filhos. Observamos que, na pandemia, 80% delas moravam com seus filhos e 40% dos filhos estavam em idade escolar (ensino fundamental), o que significava uma atenção e um acompanhamento mais intensivo na educação dessas crianças.

Figura 2 – Faixa etária

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3 – Percentual sobre filhos

Fonte: elaborada pela autora.

Ressaltamos que as professoras estavam lotadas em diferentes escolas, sendo que seis delas atuavam em escolas públicas e quatro em escolas privadas. Contudo, elas estavam distribuídas, dentro da mesma rede, em escolas diferentes, o que nos permitiu vislumbrar o cenário de cinco escolas (três públicas e duas privadas). O Quadro 3 apresenta o perfil profissional das participantes, indicando nível de formação acadêmica; tempo de carreira no magistério (em anos); rede de atuação no período pandêmico e carga horária semanal de serviço.

Quadro 3 – Perfil profissional das participantes

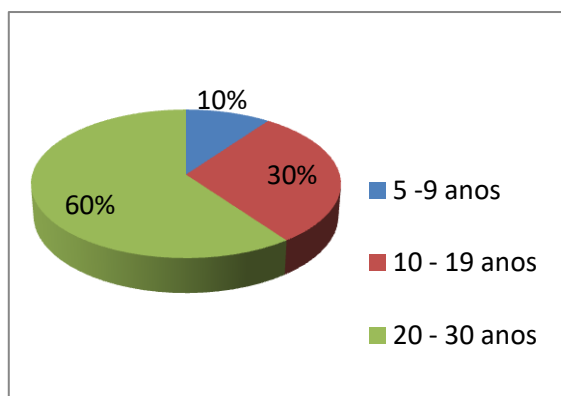
NOME	FORMAÇÃO	CARREIRA (anos)	REDE DE ATUAÇÃO (2020-2022)	CH
Brisa	Especialização	23	Pública	40 horas
Marisol	Especialização	27	Pública	20 horas
Luana	Mestrado	27	Pública	40 horas
Sofia	Especialização	26	Pública	40 horas
Angélica	Especialização	15	Privada	40 horas
Yolanda	Especialização	20	Pública	40 horas
Rosa	Especialização	15	Privada	40 horas
Maria	Especialização	9	Privada	40 horas
Laura	Especialização.	24	Pública	40 horas
Linda	Especialização	13	Privada	40 horas

Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que 90% das professoras tinham uma carga horária de 40 horas semanais, sendo que uma delas atuava na escola e dava curso particular em sua residência. Além disso, duas professoras atuavam na rede pública e privada simultaneamente.

A Figura 4 demonstra o tempo de carreira das professoras entrevistadas, mostrando que 60% são profissionais com mais de 20 anos de carreira, o que representa uma extensa experiência profissional.

Figura 4 – Tempo de carreira profissional



Fonte: elaborado pela autora.

3.2 COLETA DE DADOS

Coutinho (2019, p. 63) diz que a “ética na pesquisa com seres humanos exige normas e protocolos formais definidos segundo diretrizes que visam salvaguardar o bem-estar e a integridade dos participantes”. Em vista disso, fez-se necessário esclarecer às professoras o sigilo e a confidencialidade das informações, bem como os possíveis fatores de risco que podem vir a ocorrer, deixando bem claro que, se surgisse qualquer constrangimento ou incômodo, a participante poderia se retirar da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Nesse sentido, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) (Apêndice B).

Após a assinatura do TCLE, expus a metodologia e as etapas da coleta de dados da pesquisa, que se constituía na aplicação do questionário sociodemográfico (virtual) e na realização da entrevista semiestruturada (presencial na unidade escolar ou virtual via plataforma Google Meet). Seguido os critérios 2.2.3. da Carta Circular nº 1 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep, 2021), foi apresentado, antecipadamente, o modelo do formulário que compunha o questionário sociodemográfico (Apêndice C). Posteriormente, foi enviado (virtualmente) o *link* para acesso a esse questionário, objetivando traçar um perfil geral dos participantes da pesquisa em termos de idade, sexo, tempo de docência, titulação etc. Esse

dispositivo foi elaborado pelo Google Forms. Concomitantemente, seguindo o critério 2.2 da referida carta circular, solicitou-se que as participantes da pesquisa guardassem em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Um dos fatores de risco da pesquisa virtual é o vazamento das informações fornecidas. Para tanto, seguimos a instrução 3.2 da Conep (2021): uma vez concluída a coleta de dados, fizemos o *download* dos dados coletados para um “dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem” (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021, p. 3).

Em acordo pré-estabelecido com as participantes, organizamos os dias e horários para a realização das entrevistas semiestruturadas. Optamos por esse modelo de coleta por ser um instrumento muito apropriado para as pesquisas qualitativas, pois proporciona maior liberdade e profundidade na investigação subjetiva. Suas questões são abertas e estruturadas em um roteiro flexível, possibilitando ao investigador, diante alguma inconsistência durante a entrevista, explorar mais amplamente alguma questão (Flick, 2004).

O roteiro de entrevista (Apêndice D), constituído de 12 perguntas, foi elaborado de acordo com as aspirações do problema e dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, perguntamos a respeito dos fatores que influenciaram a escolha da profissão docente. Em seguida, questionamos a concepção individual de resiliência e os principais desafios e fontes de suporte, individuais e contextuais, vivenciados no período pandêmico. Indagamos, também, acerca dos fatores motivacionais que contribuíram para que continuassem o fazer pedagógico e sobre as lições extraídas nesse cenário tão delicado e desafiador.

Ressaltamos que, antes da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, realizamos um piloto (pré-teste) com dois professores, objetivando identificar e eliminar problemas potenciais quanto à formatação, estrutura e/ou incoerência. Sobre esse enfoque, Gil (2002, p. 119) reitera que:

Tão logo o questionário, ou o formulário, ou o roteiro da entrevista estejam redigidos, passa-se a seu pré-teste. Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir.

Após o piloto, foram entrevistadas as dez professoras do ensino fundamental. Realizamos quatro entrevistas presenciais e seis entrevistas virtuais. Utilizamos o gravador e, posteriormente, transcrevemos as entrevistas. Também fizemos uso das notas de campo durante as conversas – meio clássico de documentação utilizado na pesquisa qualitativa –, em que foram anotados os elementos essenciais das respostas das entrevistadas, as nossas percepções e leituras subjetivas e informações sobre o andamento da entrevista (Flick, 2004,). Nesse processo, foram anotadas as palavras/frases-chave proferidas pelas docentes, bem como suas expressões (hesitação, clareza, postura etc.).

3.3 ANÁLISE E REPRESENTAÇÃO DOS DADOS

Em uma pesquisa qualitativa, a análise de dados representa uma tarefa complexa e desafiadora, pois envolve a organização, leitura preliminar, codificação e organização dos temas, a representação e a formulação da interpretação dos dados coletados. “Esses passos estão interconectados e formam uma espiral de atividades, todas elas relacionadas à análise e representação dos dados” (Creswell, 2014, p. 141).

Os dados do questionário sociodemográfico foram analisados e organizados nos Quadros 2 (perfil pessoal dos participantes) e 3 (perfil profissional dos participantes) e nas Figuras 2 (faixa etária), 3 (percentual sobre filhos) e 4 (tempo de carreira profissional).

Para explorar os dados coletados nas entrevistas, utilizamos a Análise Temática (AT), que, segundo Braun e Clarke (2006, p. 80), é um “método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. Nessa perspectiva, através de uma abordagem indutiva, seguimos as seis fases da AT, que estão descritas a seguir. Vale ressaltar que essas fases não são lineares.

3.3.1 Familiarizando-se com seus dados (Fase 1)

Iniciamos essa fase com a transcrição dos áudios das entrevistas por meio de serviços de inteligência artificial (Sonix e Whisper) para a posterior formatação textual em Word. As transcrições foram arquivadas no *software* Nvivo, que “ajuda a

analisar, manejar, moldar e analisar dados qualitativos” (Creswell, 2014, p. 159). Posteriormente, efetuou-se a leitura das transcrições. Braun e Clarke (2006) relatam que, nessa etapa, é crucial a imersão nos dados a fim de familiarizar-se com eles, considerando a profundidade e amplitude do conteúdo. Dessa forma, realizamos uma leitura ativa, consultando as notas de campo (apontadas durante as entrevistas), buscando significados e padrões; registrando os *insights* e construindo rascunhos e esquemas.

3.3.2 Gerando códigos iniciais (Fase 2)

Nessa fase, utilizamos o Nvivo para selecionar os extratos de dados (fala individual dos entrevistados) e codificar (essência do extrato, palavra-chave), levando em consideração as características semânticas ou latentes dos dados e/ou os objetivos da pesquisa. Assim, produzimos uma longa lista de diferentes códigos resultante dos dados codificados e combinados.

3.3.3 Buscando temas (Fase 3)

Essa fase se caracteriza pela homogeneidade interna a partir da qual os códigos conversam entre si e se juntem. Os códigos foram selecionados e agrupados em temas potenciais.

3.3.4 Revisando os temas (Fase 4)

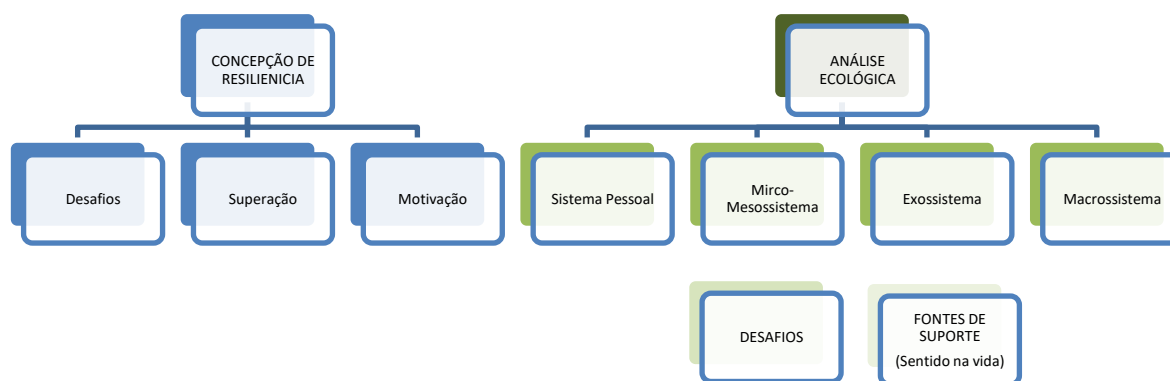
A recursividade da AT está presente sobremaneira nessa fase, pois permite ao pesquisador a revisão e o refinamento dos temas. Nesse processo, revisaremos os extratos categorizados em cada tema, observando a sua coerência e eficácia.

3.3.5 Definindo e nomeando temas (Fase 5)

Após o refinamento dos temas e da observação da homogeneidade interna e heterogeneidade externa, “os dados contidos nos temas devem se combinar em um padrão que mostra algo em comum entre eles, ao mesmo tempo em que deve haver

distinções claras entre cada tema separadamente” (Souza, 2019, p. 9), foram definidos os temas abrangentes e subtemas que foram representados no mapa temático ilustrado na Figura 2.

Figura 5 – Mapa temático da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

3.3.6 Produzindo o relatório (Fase 6)

O relato da análise temática compreende a produção escrita, “concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante” sobre a história que os dados contam – dentro e através dos temas –, a fim de “convencer o leitor sobre o mérito e a validade da análise realizada” (Souza, 2019, p. 12). Os resultados foram elaborados por partes. Em um primeiro momento, analisamos os dados e escrevemos sobre as concepções de resiliência, e os extratos foram dispostos no decorrer do texto em citações curtas ou longas. Em seguida, discorremos sobre a análise de ecologia e dos sistemas que a compõe. Os extratos foram organizados em quadros e tabelas. Por fim, analisamos os dados nas entrelinhas e tecemos as considerações dos professores no que se tange às lições aprendidas durante a pandemia, bem como o papel do sentido na vida como fonte de suporte para resiliência.

3.4 ÉTICA NA PESQUISA

Todas as pesquisas, principalmente as que envolvem seres humanos, devem seguir as normas e códigos de conduta estipulados pela associação ou pelo comitê de ética vigente na sociedade. Nessa conjuntura, declaro os meus princípios éticos enquanto ser humano, educadora e pesquisadora. Assim, ressalto o respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade, equidade e justiça, bem como a honestidade, o comprometimento e a responsabilidade no estudo, na coleta, produção, publicação e no armazenamento dos dados, objetivando sempre assegurar o rigor científico, o sigilo, a autenticidade e a integridade de todos os pares envolvidos nesta pesquisa.

4 DIALOGANDO COM OS TRIPULANTES

Essa travessia contou com a ilustre participação de dez tripulantes, professoras, mulheres, guerreiras, que colaboraram significativamente para a concretização dessa viagem. Cada uma, na sua singularidade, demonstrou em suas narrativas o compromisso e a dedicação com a educação. Os próximos parágrafos retratam um perfil geral (nome, idade, por que escolheu o magistério, tempo de carreira, rede de atuação, carga horária de trabalho) e contexto das entrevistadas, sinalizando com quem moravam e a força motriz que as ajudaram a não desistir perante as tormentas do período pandêmico.

Brisa, motivada pelas boas lembranças e pelo exemplo da sua professora Maria Antônia, aos 16 anos já tinha decidido que seguiria a carreira do magistério. Hoje, aos 42 anos de idade e com 23 de carreira, atua por 40 horas semanais na rede pública. Na pandemia, ela morava com sua filha adolescente, que a auxiliou substancialmente com os aplicativos e jogos educacionais. Em sua fala, Brisa destacou que o amor pela profissão deu forças para que ela não desistisse.

Marisol sempre teve uma admiração pelas professoras, em especial pela pró Lilita, por conta do carinho, da atenção e dedicação que ela tinha pelos seus alunos. Desde a infância, já frequentava o ambiente escolar, levada por sua mãe, que também era professora. Aos 47 anos de idade e com 27 de carreira, atua por 20 horas semanais na escola pública. Na pandemia, morava com o esposo e seus dois filhos, e relatou que todos foram parceiros e a ajudaram com o suporte tecnológico. Acreditar na educação foi a força motriz para continuar o seu labor.

Luana é professora e atua há 27 anos na escola pública, cumprindo uma carga horária de 40 horas por semana. Ela escolheu o magistério por conta da influência da família, que acreditava ser uma profissão ideal voltada para as mulheres. Ela não tem filhos, e durante a pandemia morava com seu esposo. Luana destacou que a responsabilidade e o compromisso contribuíram para que se mantivesse firme no seu propósito.

Sofia, 44 anos, mãe de gêmeos (seis anos); desde criança brincava com as bonecas assumindo o papel de professora. Indo de encontro com a vontade de sua mãe, escolheu o magistério e atua como professora (40 horas) na escola pública há 26 anos. Na pandemia, morava com os filhos e companheiro, mas contou com o apoio técnico (virtual) de seu irmão, que morava no Rio de Janeiro, e de suas irmãs,

que tomavam conta dos seus filhos para que ela pudesse dar aulas virtuais (síncronas). O desejo de ver a educação melhorar e a crença de que podia fazer a diferença sendo uma agente transformadora nesse processo a motivaram a prosseguir.

Angélica sempre teve o desejo de ser professora, e ele foi se fortalecendo com a influência de professoras que teve no magistério. Aos 35 anos de idade e com 15 de carreira, ela tem uma carga horária semanal de 40 horas; metade dessas horas é cumprida na rede privada e a outra na pública. Mãe de adolescente, na pandemia morava com seu esposo e a filha, os quais prestaram auxílio com as questões tecnológicas. A consolidação de elos com as famílias dos alunos fortaleceu a sua caminhada, ajudando-a a não desistir.

Yolanda, 44 anos de idade e 20 de profissão, atua 40 horas na rede pública; desde a infância foi influenciada por sua mãe, que era professora. Na pandemia, morava com sua mãe, filho e esposo, e sinalizou que a necessidade financeira e a realização pessoal foram fatores motivacionais.

Rosa, por sua vez, escolheu o magistério por entender que é uma profissão que permite a transformação social. Aos 34 anos de idade e com 15 de carreira, ela atua por 40 horas na rede privada; não tem filhos e na pandemia morava com a mãe. A preocupação com o futuro e a crença de que poderia fazer a diferença na vida das crianças fortaleceram o seu fazer.

Maria viu o sonho de ser professora interrompido em duas fases da sua vida: aos 15 anos parou de estudar para trabalhar e ajudar seus pais e, na juventude, vieram suas filhas. Hoje, aos 43 de idade e nove de profissão, atua 40 horas (20 horas na rede privada e 20 horas na rede pública). Na pandemia, morava com as filhas e a esposa, todas colaboravam com o apoio técnico e moral. O reconhecimento e valorização dos alunos e das famílias a motivaram para que não desistisse.

Laura, filha e neta de professora, desde cedo foi influenciada na sua escolha profissional. Aos 43 anos de idade e com 24 anos de carreira, atua 40 horas na escola pública. Morava com sua filha na pandemia, e a questão financeira e a manutenção da saúde mental foram fatores motivacionais que fortaleceram o seu labor.

Linda, aos 31 anos de idade e com 13 de carreira, decidiu ser professora por falta de opção. A maternidade aos 18 anos dificultou a escolha de outras profissões.

Na pandemia, morava com seus filhos (adotou um sobrinho), e salientou que o reconhecimento das famílias dos alunos representou uma força motriz no período pandêmico.

Após discorrer sobre as nossas tripulantes, apresentaremos os diálogos que ilustram os resultados da pesquisa. Esses diálogos estão divididos em três seções, de acordo os objetivos específicos: concepção de resiliência docente, desafios e fontes de suporte através da análise ecológica e, por fim, o papel do sentido na vida na resiliência docente.

4.1 CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA DOCENTE

Esta seção apresenta uma conceituação geral da resiliência docente na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Dentro desse tema, foram detectados três elementos principais: desafios, superação e motivação.

Para as entrevistadas, o conceito de resiliência está diretamente associado à presença de desafios, obstáculos e dificuldades. Elas expressaram que a profissão docente é repleta de desafios ("Porque as dificuldades são muitas", Sofia), que estão presentes invariavelmente no cotidiano profissional ("As dificuldades que a gente passa no dia a dia", Brisa), seja dentro ou fora do espaço escolar ("Os obstáculos, que são inúmeros dentro e fora da sala de aula", Angélica). A relação entre família e escola também foi evidenciada como um desafio, apontando para uma sobrecarga do professor sobre questões que deveriam ser de responsabilidade da família ("O professor acaba fazendo o papel da família, a gente passa a fazer essa distinção com o tempo. A família tem o seu papel, o professor tem o seu papel", Luana). Reconhecem que essa relação precisa existir, todavia, os limites e o papel de cada um devem ser respeitados.

No enfrentamento dos desafios que compõem o universo da docência, a capacidade de superação dos professores representa o segundo elemento dessa análise, que pode ser resumido nessa fala: "É o se refazer, se reinventar todo dia. É não parar com as dificuldades, é dar a volta por cima" (Marisol). Nesse contexto, uma entrevistada apontou dois pontos fundamentais e interligados para a resiliência: uma habilidade adaptativa e o desenvolvimento de uma sabedoria para lidar com os

desafios: “Resiliência é você se adaptar, passar pelas dificuldades. [...] Então é você ter sabedoria para encarar os desafios que a educação nos oferece” (Laura).

Indo mais além, podemos dizer que em alguma medida essa capacidade de superação está vinculada a uma motivação. Por que permanecer sendo professor diante de tantos desafios? A entrevistada Marisol aborda essa percepção quando afirma que “a resiliência docente é você ter força para encarar os desafios”. Em síntese, as duas principais motivações para permanecer na profissão podem ser encontradas na fala da professora Luana:

Você precisa ser resiliente para poder vencer essas dificuldades e fazer um trabalho que atenda as necessidades, porque, como eu, e como tantos, a educação e a escola é a possibilidade que a gente tem, de ter uma vida digna, de constituir uma família e dar a ela o mínimo que a gente pode dar. Então você precisa ter, porque assim como você achou, você precisa ser ponto de partida ou instrumento para que outros também tenham. Então, acho que precisa ser resiliente (Luana).

A primeira motivação é a profissão como uma fonte econômica que permite uma vida digna. Já a segunda motivação se refere à consciência do engajamento em uma espécie de causa no sentido de poder contribuir com o outro, com a sociedade. Para outra professora entrevistada, por exemplo, “Acompanhar os resultados dos esforços e perceber o quanto que os alunos desenvolveram e cresceram no aprendizado nos enche de orgulho. É motivação para ir em frente”. Portanto, essa dedicação para algo ou alguém além de si mesmo constitui essa motivação.

Finalmente, a maioria das entrevistadas destacam que ser professor é uma profissão intrinsecamente resiliente, como se vê no relato da entrevistada Linda:

Nós, docente, precisamos ser resilientes para conseguir desenvolver aulas de qualidade e manter a saúde emocional, em meio a sobrecarga, desgastes físicos e psicológicos. Encontramos muitos obstáculos em nossa carreira profissional, ter resiliência é essencial (Linda).

Particularmente, Luana sinalizou que, diante as circunstâncias e da estrutura do sistema público educacional, do qual ela faz parte, ser resiliente é um princípio fundamental para enfrentar as dificuldades e realizar um trabalho eficaz. Ela também apontou que a resiliência é um atributo diferencial na profissão do professor, destacando a necessidade da automotivação profissional a fim de evitar o desânimo e a conseqüente realização de um trabalho insignificante (“Para que você não seja mais um nessa trajetória”, Luana).

4.2. ANÁLISE ECOLÓGICA

Como foi apresentado no segundo capítulo, Mansfield *et al.* (2018) fizeram uma adaptação ao modelo da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner para compreender a resiliência do professor. Embasados no mesmo princípio, realizamos uma abordagem sistêmica, para analisar a resiliência do professor no período da pandemia da covid-19. Os desafios (fatores de risco) e fontes de suporte (recursos) foram categorizados de acordo com diferentes níveis contextuais ou sistêmicos.

4.2.1 Sistema pessoal

O sistema pessoal representa as características peculiares dos professores. No processo da resiliência, essas características podem representar fatores de risco ou recursos de suporte. A seguir, falaremos sobre os desafios no nível do sistema pessoal e posteriormente sobre as fontes de suporte desse mesmo sistema.

4.2.1.1 Os desafios no sistema pessoal

Os desafios no nível do sistema pessoal representam as características singulares dos professores. Nessa análise, encontramos três dimensões: profissionais, contextuais e individuais. A fim de sistematizar os dados coletados, elaboramos o Quadro 4, que retrata essas dimensões, seus respectivos desafios e algumas citações dos professores.

Quadro 4 – Desafios no sistema pessoal

	DESAFIOS	EXTRATOS
Profissionais	Falta de conhecimento e habilidade com a tecnologia	<i>Eu sou uma pessoa que tenho muita dificuldade em relação à tecnologia, e aí no início foi muito difícil (Brisa).</i>
	Dificuldade com o trabalho pedagógico online	<i>[...] A gente tinha que trazer um atrativo, porque se no presencial já é complicado, no virtual é mais ainda (Brisa).</i>

	Falta de estrutura tecnológica do professor	<i>Os obstáculos foram a estrutura que precisou ser montada dentro das nossas casas e todo aparato de material que tivemos que adquirir com nossos recursos para poder continuar com as aulas (Laura).</i>
Contextuais	Excesso de grupos	<i>Foi um excesso de grupos durante a pandemia, acredito que é algo também que me deixou até meio saturada [...] a nossa ida a esses grupos é buscar um lazer, extravasar um pouquinho, e virou uma responsabilidade também virtual (Angélica).</i>
	Cuidado com familiares	<i>E ainda tendo que administrar, porque aqui em casa quem mais sentiu a questão da pandemia no início foi minha mãe, que mora comigo. Então eu tive que administrar essas duas questões (Angélica).</i>
	Ansiedade	<i>A pandemia trouxe essa característica até para quem não tinha e passou a ter, foi a ansiedade [...] às vezes deixa meio aflita, meio angustiada por não está tendo retorno[...] então, essa ansiedade, essa angústia de você se sentir incapaz, não está dando certo, essa coisa mexe um pouco a gente (Luana).</i>
Individuais	Timidez	<i>O fato de ser um pouco tímida em relação a falar em público, eu acredito que tenha dificultado um pouco no início (Brisa).</i>
	Praticidade e frieza	<i>Minha maior dificuldade está correlacionada com a minha praticidade e frieza em relação aos fatos (Linda).</i>
	Imediatismo	<i>Imediatismo, quero resolver tudo no mesmo instante (Maria).</i>
	Dificuldade em se adaptar ao novo	<i>Eu tenho dificuldade de me adaptar ao novo, algo novo me deixa, fora de sério, e a tecnologia foi uma delas (Laura).</i>
	Desequilíbrio emocional	<i>O que dificultou em alguma situação foi o desequilíbrio emocional (Yolanda).</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira dimensão aborda os desafios do Sistema Pessoal no que tange às características profissionais das professoras. Nessa categoria, todos os temas encontrados, apesar de suas variantes, estavam atrelados à tecnologia. A fala de Laura parece resumir esse cenário: “Foram muitos os desafios, falta de material, equipamento, a falta de conhecimento”. Primeiramente, a maioria das entrevistadas alegou que não tinha conhecimentos e habilidades quanto ao uso das tecnologias. Algumas desconheciam a existência das plataformas virtuais; outras não sabiam utilizar os aplicativos para elaboração de jogos e vídeos (“Para dar aula pelo Google Meet, eu nem sabia por onde começar”, Sofia). Vale ressaltar que apenas duas professoras, que atuavam na rede privada de ensino, relataram não ter dificuldades quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

O outro tema foi o desafio do fazer pedagógico através das telas. A própria falta de habilidade com a tecnologia dificultou bastante esse processo. Embora as entrevistadas reconhecessem a necessidade de elaborar aulas atrativas e dinâmicas, enfrentaram dificuldades em fazer desse modo (“A gravação dos vídeos no primeiro ano de pandemia exigia paciência e criatividade em dobro”, Rosa).

Outro desafio bastante mencionado foi a falta de estrutura tecnológica, ou seja, a inexistência de dispositivos eletrônicos e de pacotes de *internet* apropriados. Algumas professoras não dispunham de celular de alto desempenho, nem de computador, *tablet* ou *notebook* – ou essas ferramentas estavam quebradas. Podemos citar, por exemplo, o caso da entrevistada Brisa: “Não tínhamos um celular com uma memória, uma rede de Wi-Fi que comportasse” (Brisa).

A segunda dimensão se refere aos desafios do sistema pessoal no âmbito das características pessoais contextuais das professoras, ou seja, às circunstâncias no entorno delas que as afetavam negativamente em alguma medida. Para ilustrar, a entrevistada Angélica demonstrou uma exaustão e um incômodo, pois precisava acompanhar diversos grupos de WhatsApp com a escola da filha, colegas de trabalho, alunos/familiares e grupo religioso da mãe. Em meio a esse turbilhão de grupos, ela tinha uma preocupação e cuidados peculiares com sua mãe, que residia em sua casa. Toda essa questão se tornou um gatilho para o fortalecimento da ansiedade, como é demonstrado na citação da professora Angélica:

Já tinha questões de ansiedade, durante a pandemia isso aflorou num grau, mexeu muito com minha estrutura, questões físicas e de saúde mental, até hoje eu sinto ainda marcas que associam a essa caminhada (Angélica).

Em particular, durante esse período pandêmico, observamos que ocorreu um afloramento ou potencialização da ansiedade, que foi demonstrada por pelo menos três professoras. Esse sentimento também foi despertado no contexto profissional, entre outras razões, pela preocupação e angústia por não haver um acompanhamento e retorno mais expressivo sobre a aprendizagem do aluno (“A ansiedade aumentou na época da pandemia. A preocupação em ver o trabalho fluir e apresentar resultados positivos foi difícil de conviver principalmente por não está notando seus saberes de modo presencial”, Rosa).

A terceira dimensão evidencia os desafios do sistema pessoal no âmbito das características pessoais individuais das professoras. Nessa categoria, aparece um desafio em comum, que foi o desequilíbrio emocional. Diante do cenário de morte,

isolamento e incertezas vivenciado na pandemia, alguns gatilhos foram ativados, provocando desequilíbrio emocional em algumas professoras. Além disso, nesse estudo, as entrevistadas demonstraram também desafios mais peculiares (Quadro 4): timidez, imediatismo, praticidade e adaptação.

4.2.1.2 As fontes de suporte no Sistema pessoal

No que se refere às fontes de suporte do Sistema Pessoal, identificamos 11 temas que formam divididos em duas categorias: estratégias e características pessoais (Quadro 5) Vale ressaltar que, em seguida, discorreremos sobre o 12º tema, que foi caracterizado como fator motivacional.

Quadro 5 – Fontes de suporte no sistema pessoal

	FONTES DE SUPORTE	EXTRATOS
Categoria 1 – Estratégias	Autoformação	<i>Então teve tanto essa questão das formações, que eu multiplicava, nos outros campos que eu atuava, quanto à questão dos cursos, fortalecendo a questão tecnológica de usar programas e o ambiente virtual (Angélica).</i>
	Investimento estrutural e funcional	<i>[...] eu tive que me virar, comprar o notebook com recursos próprios, e outras coisas para me aperfeiçoar. Tudo por conta própria, isso foi um investimento meu, eu não podia ficar para trás (Sofia).</i>
	Reencontro afetivo	<i>Posso destacar a visita presencial que fiz aos meus alunos durante o período pandêmico. Na semana do Natal, fui na casa de todos os alunos, levar um mimo para eles. A alegria que eles ficaram a nos verem fora das telas do computador foi extraordinário e gratificante (Maria).</i>
Categoria 2 – Características pessoais	Afetividade	<i>Eu acredito muito na pedagogia afetiva, acredito na afetividade, acredito muito no contato, no carinho. Acredito que pelo fato de me considerar dentro desse quadro, de gostar da afetividade, então tentar ser afetiva, tentar ser carinhosa, tentar ser recíproca do modo positivo (Angélica).</i>
	Empatia	<i>Eu acho que é se colocar no lugar do outro, é a questão da empatia [...] se colocar no lugar dela, porque você sabe que aquela criança só tem você para descortinar o mundo (Luana). A empatia em me colocar no lugar das mães, ver a angústia que elas estavam sentido, em ver seus filhos tendo esse atraso de conteúdos [...] me senti muito tocada com o futuro das crianças (Marisol).</i>
	Esperança	<i>Tenho esperança no futuro, isso me ajudou muito (Linda). O otimismo e a paciência foram cruciais no processo das aulas remotas (Rosa)</i>

	Criatividade	<i>[...] estar buscando sempre coisas novas. Eu não me acomodo. Mesmo no presencial, eu sempre busquei novidades, sempre busquei trazer inovações para a sala de aula, e com a pandemia, isso só aumentou (Brisa).</i>
	Organização	<i>Sou organizada (Linda).</i>
	Autoexigência	<i>Eu queria ver pronto, não queria ficar na mesmice, naquela coisinha, eu me cobrava. É uma característica minha, eu quero fazer tudo certo eu quero fazer sempre o melhor (Sofia).</i>
	Domínio das ferramentas tecnológicas	<i>Posso destacar o domínio das ferramentas tecnológicas que tornava as aulas mais atrativas e lúdicas. [...] eu gosto de tecnologia (Linda).</i>
	Espiritualidade	<i>Nosso emocional foi pro chão, então, você ter um suporte espiritual para restabelecer essa força, essa confiança, essa esperança. A gente precisa e precisava ter esse alimento da alma para se manter em pé, isso foi fundamental (Luana).</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira categoria aponta para as fontes de suporte pessoais que foram utilizadas como estratégias para a superação de desafios encontrados na pandemia. Nessa categoria, a autoformação e o investimento estrutural e funcional tiveram grande destaque. A maioria dos professores investiu na sua autoformação, buscando aprender sobre os recursos tecnológicos – tão necessários ao fazer pedagógico no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para ilustrar, podemos mencionar a entrevistada Brisa, que afirmou: “Baixei diversos aplicativos com jogos, com vídeo aula, de emoji, com Avatar. Foi realmente muito difícil, mas com toda a boa vontade e pesquisa, fui buscando esses instrumentos”.

A maioria das entrevistadas também não dispunha de dispositivos tecnológicos e de redes de *internet* compatíveis com a grande demanda. Diante da necessidade e da ausência de suporte institucional, essas professoras tiveram de realizar um investimento pessoal na compra dos aparelhos eletrônicos, visando fortalecer e dar continuidade ao trabalho pedagógico, como aconteceu com a entrevistada Angélica:

Na pandemia eu investi muito, eu troquei de notebook e eu fortaleci a questão da internet aqui em casa, porque eu não tinha a estrutura. Porém, a compra de recursos tecnológicos não foi suficiente, pois os professores precisaram também adaptar as suas casas para ministrar aulas durante esse período [...] tive que adaptar uma sala de aula (Angélica).

A última estratégia foi mencionada por Maria, que foi pessoalmente à casa de seus alunos, para entregar uma lembrança e uma mensagem. Nessas visitas, ela seguiu os protocolos de segurança e distanciamento permitidos pela lei. Esse

reencontro afetivo com os alunos foi carregado de alegrias e reciprocidade, tornando-se um momento excepcional e gratificante que fortaleceu e vivificou o seu trabalho enquanto professora.

A segunda categoria indica as características pessoais das professoras que deram força e sustentação no enfrentamento dos obstáculos. Vale ressaltar que tais traços foram organizados seguindo os critérios das forças de caráter. Nesse contexto, a afetividade, a empatia, a esperança, a paciência e o otimismo ganharam destaque entre os atributos pessoais. A criatividade aparece como fonte de suporte similar às três entrevistadas. Elas sinalizaram, também, que a dedicação, a atenção, a alegria e o cuidado com as crianças representavam pontos fortes e que as favoreciam na superação dos desafios. Por fim, a questão da espiritualidade foi evidenciada como fonte nutritiva crucial ao “alimento da alma”, tão necessária à sustentação e firmeza diante das dores, fortalecendo o acreditar e o “esperançar” de um novo amanhã.

A Figura 6 é um fluxograma que destaca os aspectos que deram sustento e sentido às professoras para que continuassem o seu trabalho pedagógico, mesmo diante de tantas adversidades e diversos desafios.

Figura 6 – Aspectos motivacionais



Fonte: elaborado pela autora.

Sentir-se responsável pelo aluno foi o aspecto motivacional de maior referência entre as participantes da pesquisa. Nesse contexto, percebemos um propósito moral, fundamentando o compromisso do professor como agente transformador que contribui para a formação das crianças. Os extratos a seguir ilustram esse querer:

Entender que você tá ali para, de alguma forma, contribuir na vida daquelas pessoas, então eu me apeguei muito a isso (Angélica).

E saber que diante do cenário poderíamos fazer a diferença apoiando crianças (Rosa).

Eu procurava o melhor, minha motivação era tentar, eu achava que podia transformar que poderia fazer a diferença. Eu não posso ficar abatida, se eu tenho a responsabilidade de despertar o interesse em aprender em outras pessoas (Sofia).

A entrevistada Luana sinalizou a importância do acompanhamento da família na aprendizagem da criança, principalmente no período de ensino remoto. Ela percebeu que os alunos que recebiam esse apoio efetivo apresentavam maior responsabilidade e avanço no desempenho. Dessa forma, mostrou-se preocupada com o desenvolvimento daqueles que não tinham esse acompanhamento familiar. Tal sentimento de empatia fortaleceu e motivou o seu caminhar (“A empatia pelo aluno, um cidadão que está para vencer na vida e você ser instrumento disso, eu acho que a gente precisa ter essa consciência”, Luana).

A consciência e a responsabilidade do seu papel de educadora foram fatores diferenciais que fortaleceram e motivaram as professoras diante dos percalços, incentivando-as a continuar com seu trabalho pedagógico (“Eu não podia ficar abatida, se eu tenho a responsabilidade de despertar o interesse de aprender em outras pessoas”, Sofia; “A responsabilidade faz você seguir”, Luana).

O entendimento da educação como causa foi o segundo tema motivacional. Mesmo diante de tantos desafios relatados, a maioria das professoras acredita que a educação é um importante instrumento transformador e construtor de uma sociedade melhor. Esse sentimento fortaleceu e deu sentido ao seu fazer da entrevistada Marisol: “Eu acredito que a educação realmente transforma, que a educação ainda é a chave para se ter uma vida boa, uma vida nova, então foi em acreditar naquilo que eu trabalho”. Essa crença personifica o compromisso e alimenta o trabalho pedagógico, visando à melhoria e ao aprimoramento da educação (“O que me motiva é que eu ainda acredito que a educação vai melhorar, eu ainda persisto nisso”, Sofia).

Havia, também, uma preocupação com o futuro da educação. Esse fator ajudou na manutenção do compromisso diário, endossando os motivos para que continuassem no seu labor, mesmo frente às adversidades, para diminuir os impactos danosos durante a pandemia (“A vontade de colaborar ao máximo para

que a educação não fosse mais prejudicada do que já estava e mitigar suas consequências futuras”, Rosa).

A necessidade de trabalhar, ter uma fonte de renda para sobreviver e pagar as contas, também apareceu como tema nas narrativas das entrevistadas como um aspecto motivacional que as impulsionou a continuar no exercício da profissão (“A gente precisava trabalhar porque precisava receber”, Laura; “A necessidade de sobreviver financeiramente”, Yolanda).

Outro tema emergido da análise foi o reconhecimento social. As professoras relataram que o envolvimento das famílias e dos estudantes durante as aulas representou um aspecto positivo e motivacional, que as motivou a continuar se dedicando e buscando novos instrumentos, que atendessem àquele contexto de ensino remoto. Além de se envolverem, alguns familiares valorizaram e reconheceram o trabalho árduo das docentes, legitimando-o e parabenizando-as por sua fundamentação metodológica e didática e por suas práticas pedagógicas. Os extratos abaixo certificam esse reconhecimento social:

Ter família, me parabenizando pela metodologia aplicada, pela didática e envolvimento com a prática pedagógica, fazia com que a motivação em busca de novos conhecimentos fosse mais prazerosa (Maria).

Pude perceber o quanto foi importante, para mim, poder sentir a reciprocidade do trabalho que desenvolvemos. Isso nos entusiasma (Maria).

Algumas professoras sinalizaram ainda uma preocupação com a saúde mental, principalmente por conta do isolamento. Nesse sentido, continuar trabalhando, mesmo que remotamente, tornou-se uma estratégia de enfrentamento para a manutenção da saúde. Naquele contexto de medo e isolamento social, era necessário ocupar a mente com coisas positivas. Além disso, continuar trabalhando representava uma maneira de ocupar o tempo por meio da realização de uma tarefa benéfica, além da importância de se sentir útil (“O que nos motivava, era uma maneira da gente ocupar o tempo, ocupar a mente.... Pra poder se sentir útil naquele momento”, Laura).

Manter esse contato com os estudantes e seus respectivos familiares favoreceu a construção de muitos elos. Havia uma comunicação e interação entre esses pares, o que fortaleceu laços significativos de cooperação mútua, colaborando para a manutenção da saúde mental do professor (“Muitas mães desabafavam e eu desabafava também, então fomos criando laços”, Angélica).

A entrevistada Angélica relatou que estabeleceu uma expressiva relação de fortalecimento, carinho e afetividade com seus alunos, e destacou que essa relação foi salutar no processo de enfrentamento à pandemia (“A turma do terceiro ano da pandemia, eu tenho um carinho imenso, porque eles me ajudaram muito, eles me ajudaram a não desistir, me ajudaram a dar conta, foram parceiros”, Angélica). Ela também sinalizou que havia uma relação recíproca e afetuosa com as mães. Essa reciprocidade nutria e fortalecia a saúde mental da professora, motivando-a a continuar exercendo a profissão (“Eu *printei* e imprimi uma mensagem, que tenho comigo até hoje, de uma mãe [...] ela mandou uma mensagem tão verdadeira, tão revigorante, que me marcou num lugar que eu não consigo nem mensurar, e me deu um gás pra continuar”, Angélica).

4.2.2 Micro-mesossistema

Os contextos do microsistema e mesossistema compreendem vários grupos de pessoas, conforme o abordado no capítulo 2. Sete desafios foram apontados pelas professoras no concernente ao micro-mesossistema. Nessa perspectiva, a Tabela 2 apresenta os principais desafios enfrentados pelos professores nos seus diferentes contextos de convivência.

Tabela 2 – Desafios no micro-mesossistema

DESAFIOS	EXTRATOS
Falta de suporte tecnológico para o professor	<i>E a falta do suporte, tanto técnico quanto pedagógico foi muito difícil. A gente, não tinha como ver os vídeos, como fazer esses vídeos, como dar aula nesse ambiente virtual, pra mim foi muito difícil</i> (Sofia).
Adaptações pedagógicas	<i>Então foram vários desafios para encarar a questão pedagógica no primeiro ano da pandemia [...] A gente foi, aos poucos, se adaptando. Tinha que mandar foto da atividade, a criança copiar em casa, responder e mandar de volta</i> (Laura).
Medo da contaminação	<i>[...] o medo e o desespero que foi tomado por todos, porque ninguém sabia, na verdade, o que ir viver</i> (Laura).
Falta de responsabilidade dos alunos	<i>Muitos momentos a gente estava dando aula, os meninos estavam brincando, ou assistindo um filme</i> (Luana).
Falta de estrutura tecnológica do estudante	<i>Outro fator desafiador foi a falta de acesso as tecnologias da informação e comunicação</i> (Linda).
Falta de <i>feedback</i> da aprendizagem	<i>Esse feedback da aula, do retorno da aprendizagem, se você está atingindo ou não, os alunos em relação a esses conteúdos que a gente trabalhava</i> (Luana).

Falta de assiduidade do aluno	<i>Tinha aluno que aparecia de caju em caju na aula (Luana).</i>
Falta de compromisso dos familiares	<i>[...] destaco a falta de parceria das famílias dos alunos, em colaborar em manter um diálogo constante (Yolanda).</i>
Déficit de aprendizagem no retorno	<i>No momento em que retornamos, pós-pandemia, nos deparamos com alunos com algumas dificuldades, a questão da defasagem. E aí tem uma nova roupagem, cada segmento teve que pensar como se fosse o segmento anterior (Angélica).</i>

Fonte: elaborada pela autora.

No universo da interrelação entre as professoras e a escola, muitos desafios foram evidenciados, dentre os quais citamos primeiramente os técnico-pedagógicos: a falta de suporte tecnológico e a necessidade de realizar adaptações pedagógicas.

Nenhuma escola da rede pública dispunha de dispositivos eletrônicos (computadores, *tablets*, *notebooks*) e pacotes de *internet* que atendessem a todos os professores. A falta desse suporte tecnológico na escola foi destacada como um grande desafio pela maioria das entrevistadas (“Hoje tem roteador, mas na época não tinha; não tinha *internet* para todos e só apenas um aparelho já sucateado. A falta de equipamento e de suporte pra essa demanda foi muito difícil”, Marisol). Contudo, em algumas escolas particulares, esse serviço foi oferecido, ou seja, quem não tivesse esses recursos em casa poderia ir até a escola e utilizar os dispositivos lá existentes seguindo os protocolos de segurança.

As adaptações pedagógicas apareceram nas escolas públicas e privadas de formas distintas. Por exemplo, Laura, uma professora da escola pública, não estava familiarizada com o uso de aparelhos tecnológicos, e a princípio ficou bastante confusa a respeito de como funcionaria o processo de ensino-aprendizagem através do celular, visto que ela desconhecia os aplicativos e as plataformas educativas. Ela apresentava muita dificuldade para adaptar as aulas ao ambiente virtual. O desafio da adaptação pedagógica foi apontado com uma roupagem diferente por uma professora que atuava na escola particular, pois ela utilizava o sistema de ensino fornecido pela instituição, o que demandava o cumprimento de prazos e a utilização de todo o material didático oferecido. Todavia, esse material foi pensado para o uso presencial, logo, era necessário realizar constantes adaptações na rotina para utilizá-lo no contexto do ensino remoto.

O medo da contaminação também foi um dos grandes desafios para os professores. A insegurança e o temor se fizeram presentes desde o início da pandemia (“Primeiro, superar o medo e o desespero que foi tomado por todos,

porque ninguém sabia, na verdade, quem iria viver. [...] então foi uma situação que pegou, todo mundo de surpresa”, Laura) e no retorno ao ensino presencial (“Retornar ao ensino presencial com a perspectiva dos cuidados redobrados com a saúde foi o principal fator preocupante”, Maria). Contaminação, como é conhecido por todos, representava risco de morte.

Além desses desafios no contexto escolar, uma das participantes da pesquisa declarou que, no início da pandemia, encontrou dificuldade em ministrar as aulas na sua residência, relatando que pelo fato de estar em casa, seus familiares não entendiam que naquele momento ela não estava de folga, muito pelo contrário, ela estava trabalhando e precisava de silêncio para conduzir as atividades com seus alunos. O relato a seguir retrata essa situação:

[...] tive que adaptar uma sala de aula de fato pra que as pessoas entendessem que quando eu estivesse ali dentro eu estava trabalhando, inclusive eu vestia a minha farda todos os dias pra entrar nesse ambiente, pra as pessoas perceberem que eu estava trabalhando. As pessoas entendiam que naquele horário não podiam me gritar, não podiam agir como se eu estivesse num final de semana em casa (Angélica).

Na relação entre as professoras e os estudantes, alguns desafios foram mencionados, dentre os quais destacamos: falta de responsabilidade dos alunos e seus responsáveis, falta de estrutura tecnológica dos estudantes, falta de assiduidade nas aulas e falta de *feedback* da aprendizagem.

Algumas professoras relataram que a falta de responsabilidade dos alunos foi um desafio significativo a ser enfrentado. Muitos ficavam dispersos, brincando, não participavam nem prestavam atenção nas aulas, não respeitavam os limites e as regras daquele ambiente virtual. Somando-se a isso, havia uma infrequência nas aulas virtuais. Ademais, alguns alunos, quando podiam, utilizavam o celular de algum familiar para assistir às aulas e realizar as atividades virtuais; mas havia estudantes que não tinham computador ou celular, e, portanto, não participavam das aulas síncronas, só realizava as atividades impressas fornecidas pela escola (“Algumas crianças não tinham condições de ter o celular para realizar as suas tarefas, as tarefas precisavam ser pegadas na escola”, Laura).

Às vezes, essa falta de responsabilidade vinha dos próprios responsáveis pelos estudantes. Alguns pais agiam com espontaneidade durante as aulas, não entendiam que aquele era um momento importante para a aprendizagem do seu filho e que ele precisava de silêncio e concentração para se integrar ao ambiente

virtual (“Mãe gritando no fundo, era aquela agonia dentro de casa”, Luana). Já outros pais não tinham interesse nem incentivavam seus filhos a participarem das aulas, afirmando que as aulas virtuais não eram necessárias, pois acreditavam que não havia aprendizagem no ensino remoto (“Muitas famílias achavam que não era necessário conectar as aulas, elas acreditavam que as crianças não desenvolveriam com o ensino remoto”, Linda).

Diante do exposto, entre outros fatores, acompanhar mais de perto o desempenho e desenvolvimento dos estudantes era uma tarefa desafiadora. Naquele contexto de ausências, infreqüências, falta de devolutivas e incerteza de que era realmente o aluno que estava realizando as atividades (assíncronas e impressas), essa falta de *feedback* da aprendizagem foi colocada como mais um obstáculo vivenciado pelas professoras (“As interações eram limitadas por parte dos estudantes, as atividades não tinham uma devolutiva satisfatória, as dúvidas não poderiam ser notadas e conseqüentemente sanadas”, Rosa).

Ao retornar ao ensino presencial, em 2022, as professoras das escolas públicas relataram que se depararam com mais um desafio: o déficit na aprendizagem dos estudantes. Vale ressaltar que essa questão não foi evidenciada pelas professoras das escolas privadas. Três das dez docentes enfatizaram que, no retorno, tiveram um choque realidade, com alunos que estavam matriculados em determinado ano/série e não apresentavam os saberes básicos dos anos anteriores. Diante desse cenário, elas tiveram de replanejar suas ações e atividades para trabalhar na recomposição dessas aprendizagens basilares e importantes para sua progressão. A entrevistada Luana foi uma das que expôs essa situação:

No retorno ao presencial, mas ainda no contexto da pandemia tive dificuldade. Vamos supor que você estava numa sala de alunos do 3º ano que apresenta uma realidade que não estava condizente com uma turma de 3º ano. Você tem aquele conteúdo a ser trabalhado, mas a sua realidade era outra. Então você atende o conteúdo ou atende a realidade? Muitos de nós, professores, tivemos que voltar, e atender a realidade de alunos que estavam sem saber o nome, não identificavam letras e não sabiam números. Essa realidade quando bateu a nossa porta, no pós-pandemia, deixou a gente meio assim reflexivo: o que é que eu faço agora? Agora tem que retomar, e partir de onde eles estão, não partir de você, partir deles. Eu acho que a grande dificuldade desse retorno ao presencial foi choque de realidade (Luana).

No nível do micro-mesossistema, as professoras também relataram os fatores de sustentação que as auxiliaram no enfrentamento e na superação dos desafios

vivenciados no contexto pandêmico. Utilizamos a Tabela 3 para ilustrar as principais fontes de suporte nesse sistema.

Tabela 3 – Fontes de suporte no micro-mesossistema

FONTES DE SUPORTE	EXTRATOS
Apoio dos colegas professores	<i>A troca de ideias com os colegas, as experiências com os colegas é que foram nos dando um norte (Marisol). Fiz tutorial para as meninas aprenderem, para que elas pudessem desenvolver (Linda).</i>
Apoio da equipe gestora (diretor e coordenador)	<i>O incentivo às reuniões que a gente fazia, online, para saber das dificuldades que os alunos estavam enfrentando, os alunos que estavam participando, os que não estavam participando, algumas sugestões, de atividades por parte do coordenador, do diretor, de acordo as necessidades (Luana).</i>
Ajuda da família dos professores	<i>Minhas irmãs e meu irmão me ajudaram bastante. Tanto para ficar com meus filhos ficando com eles para eu dar aula, como no apoio técnico (Sofia).</i>
Apoio dos vizinhos	<i>Eu só tive apoio de todos, inclusive os vizinhos só faziam barulho após minhas aulas. Quando coloca o cartaz na janela todos já sabiam. Foi bem interessante e envolvente (Maria).</i>
Apoio dos pais dos alunos	<i>[...] com o passar do tempo eu fui percebendo que as mães, participavam também, davam apoio durante as aulas e aí foi ficando mais tranquilo (Brisa).</i>
Apoio espiritual	<i>Esse amparo espiritual que eu tive, que cada um de nós tivemos na sua religião, (no caso, no centro espírita) foi de fundamental importância, pra ter as energias renovadas, a mente mais calma, o pensamento mais calmo, o coração mais sereno para poder enfrentar, esse momento tão difícil (Luana).</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Primeiramente, observamos a existência de uma rede de apoio entre as professoras. Havia uma comunicação entre elas para os mais diversos fins: tirar dúvidas, trocar informações, experiências e ideias (tutorias, *links*, aplicativos etc.). Essa dinâmica de interação e apoio técnico entre as colegas se estruturava através do WhatsApp e/ou pelo Google Meet. Esse movimento colaborativo foi crucial para a aprendizagem e o fortalecimento das práticas pedagógicas, dando sustentação para que as docentes continuassem a desenvolver seus trabalhos. O comentário da entrevistada Laura retrata essa dinâmica de ajuda mútua:

As colegas de trabalho me ajudaram muito. As meninas chegavam junto, me davam ideias, sugestões, e juntas aos poucos foi construindo e me ajudando a superar isso. No meado do ano para o final já estava sufocante, muita tela de computador, de celular, estresse, meninos do outro lado que

não tinham acesso que pais criavam aquela situação. Como a situação da pandemia estava melhorando, um pouco, percebemos que conseguíamos fazer encontros entre nós, de forma presencial. Encontrávamo-nos quinzenalmente, usávamos álcool, máscara, mantínhamos o distanciamento. Mas a gente já se encontrava, já se olhava, já tinha uma energia diferente e isso foi um ponto positivo, que depois desses encontros presenciais o trabalho fluiu bem melhor, porque a gente já conseguia se encontrar, a sensação de que as coisas estavam voltando ao normal, aos poucos e isso favoreceu muito para o desempenho do trabalho (Laura).

Assim, essa rede de apoio ia além da cooperação técnica, visto que esses encontros virtuais também representavam um momento de amparo, auxílio, cuidado e companheirismo, fortalecendo os laços de união e cooperação entre elas. Essa também foi a percepção da entrevistada Sofia: “A gente se viu uma ajudando a outra. Na dificuldade elas estavam ali, prontas para tirar dúvida, teve esse acolhimento a gente se uniu até mais por conta disso”(Sofia).

Outra fonte de suporte relatada pela maioria das professoras foi o apoio da equipe gestora (direção e coordenação). Apenas uma professora da escola pública mencionou o despreparo do gestor no que concerne às orientações e ao apoio nesse período. As demais professoras, das redes pública e privada, sinalizaram a importância dessa liderança. Em geral, a princípio ocorriam reuniões *online* e posteriormente de forma presencial (respeitando os protocolos de segurança). Nesses encontros, as professoras avaliavam o andamento das aulas; a participação e o desempenho dos alunos; trocavam experiências; sinalizavam as inquietações e dificuldades vivenciadas. Representava, também, um momento de escuta sensível e desabafo entre elas (“Era importante! Era o muro das lamentações, as nossas queixas, as nossas angústias... A gente desabafava, desaguava nossas inquietações”, Luana). Essa escuta e diálogo fortaleciam as professoras, possibilitando a reflexão e elaboração coletiva de novas estratégias a fim de mitigar os problemas diagnosticados (“Ali colocávamos todos os nossos anseios, todas as nossas dificuldades, e juntos tentávamos encontrar caminhos para atingir o máximo de forma positiva”, Angélica).

As narrativas da professora Maria, que atuava em uma escola privada, retrataram que existiu muito trabalho e cooperação de toda escola, inclusive da equipe da administração. Destacou que o auxílio e suporte dos gestores e coordenadores pedagógicos foram essenciais nesse processo, apontando também a importância dos treinamentos, das reuniões periódicas e da plataforma digital adquirida pela escola.

Apesar da escola não dispor de dispositivos eletrônicos suficientes, que

auxiliassem o trabalho pedagógico dos educadores, a equipe da gestão sempre esteve presente, dialogando, colaborando no que era possível, sugerindo ideias e propondo atividades (“No que diz respeito à escola, nós não ficamos soltos, nos mantemos amarradinhos nesse diálogo, nessa troca, de apoio, de incentivo”, Luana). Além desse suporte pedagógico, as escolas, públicas e privadas, forneciam alguns materiais escolares para a confecção de recursos pedagógicos a serem utilizados nas aulas virtuais (“Se eu precisasse de papel, piloto, EVA, materiais desse tipo eu pegava na escola”, Linda).

O apoio dos familiares dos professores foi fundamental para a manutenção e sustentação dos seus trabalhos. Todas as participantes relataram que as famílias representaram uma fonte de suporte, seja através do auxílio moral e/ou do auxílio técnico. No que tange ao apoio moral, houve o relato da existência de grupos WhatsApp da família, nos quais eram trocadas informações, mensagens e preocupações uns com os outros. Durante as aulas online, os familiares colaboravam fazendo silêncio; não transitavam pela casa para não atrapalhar aquele momento; as irmãs cuidavam dos filhos da professora para que ela pudesse ministrar a aula etc.

Quanto ao apoio técnico, as entrevistadas evidenciaram a ajuda dos(as) filhas(os) adolescentes, do esposo e dos irmãos. Esse apoio ocorria de diferentes formas: ensinavam como baixar os aplicativos, jogos e *quiz*; faziam e editavam os vídeos em conjunto; orientavam na utilização do Google Meet; revisavam e davam sugestões no planejamento, depois observavam as aulas e faziam críticas construtivas e emprestavam seus aparelhos eletrônicos. Essa colaboração dos familiares foi muito significativa e essencial para a manutenção das aulas virtuais (“Meus filhos, por serem mais novos, e terem acesso à tecnologia, me ajudavam, me ensinavam a caminhar. Meu esposo também, meu celular quebrou, tive que usar muito o celular dele”, Marisol).

Essa rede de apoio dos professores foi diversa e significativa. Até os vizinhos, como relatou a entrevistada Maria, colaboravam com silêncio nos momentos em que ela ministrava as aulas. Outro ponto é que, apesar de algumas professoras terem sinalizado que a falta de compromisso de alguns familiares dos alunos representou um desafio, para outras entrevistadas, alguns familiares de alunos representaram uma fonte de suporte, dando apoio e acompanhado seus filhos no processo do ERE.

Outra fonte de suporte considerável foi o apoio espiritual. Algumas

professoras, em suas religiões, participavam virtualmente de grupos de orações, encontros doutrinários e palestras. Esse amparo foi essencial para a manutenção do equilíbrio e da serenidade, renovando as energias para o enfrentamento desse momento tão crítico e peculiar da pandemia da covid-19 (“A minha religião apoiou muito; foram disponibilizados canais de comunicação, grupos de WhatsApp, *lives* com músicas orações e palestras, para minimizar as angústias”, Yolanda).

4.2.3 Exossistema

O exossistema se refere a uma esfera maior, que compreende a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação (CME) no âmbito da escola pública. As escolas privadas seguem as diretrizes do Conselho Estadual de Educação (CEE). Ressaltamos que, dentre os desafios mais evidenciados nas entrevistas, destacaram-se a falta de infraestrutura e de formação técnica e pedagógica no que diz respeito ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esses desafios foram observados, principalmente, nas professoras que atuam nas escolas públicas, evidenciando a ausência desse suporte tecnológico tanto na oferta de dispositivos eletrônicos (*tablet*, computador, *notebook*, modem de *internet*, etc.) quanto na falta de orientação e formações específicas para o funcionamento desse ensino remoto, principalmente no que tange ao sistema virtual. As seguintes citações ilustram esse tema:

Todo mundo sem entender muito como iria funcionar, nem professor, nem secretaria, nem aluno (Laura).

Faltou o suporte, a gente foi se procurando, buscando os caminhos para poder se ajudar (Luana)

Você estava sem apoio técnico, sem esse suporte (Sofia).

Um empecilho que eu vejo, é da própria instituição, de não oferecer base (Marisol).

Tais relatos fazem parte das narrativas de todas as seis professoras que atuavam nas escolas da rede municipal de ensino. Elas evidenciaram a ausência, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de diretrizes e orientações basilares e essenciais acerca de como proceder com os trabalhos pedagógicos diante do isolamento social. Além disso, não havia equipe técnica pedagógica para capacitação em novas tecnologias digitais para a aprendizagem (“Não tivemos um

apoio técnico, para ensinar, como usar essa ferramenta”, Sofia). Também não foi oferecida às professoras qualquer formação específica no que se refere ao uso dos dispositivos e aplicativos (virtuais) para o ERE.

Sem as orientações institucionais, as profissionais, por iniciativa própria, foram se organizando em cada unidade escolar, pesquisando e aprendendo para dar continuidade aos trabalhos no ensino remoto.

No concernente ao fornecimento de dispositivos e *internet* para trabalhar em *home office*, as professoras das escolas privadas também não tiveram esse suporte. Elas utilizavam os seus aparelhos e seus pacotes de *internet* (“Os materiais tecnológicos utilizados, as ferramentas, eram minhas, computador, até a lousa que eu tive que adaptar à sala da minha casa para poder dar aula, foi tudo desembolsado com o meu dinheiro”, Linda). Contudo, a escola privada dispunha de algumas salas com computador e *internet*, permitindo que o professor fosse realizar as videoaulas na própria escola. Em termos de disponibilidade de materiais didáticos (xerox, livros, piloto etc.), tanto as professoras das escolas públicas quanto as das escolas privadas não tiveram problemas na aquisição desses itens.

4.2.4 Macrossistema

O macrossistema concerne a a uma escala maior, envolvendo as diretrizes e políticas públicas em âmbito federal, via Ministério da Educação, ou de outro órgão nacional, bem como algumas normas e políticas instituídas pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou por órgãos similares.

Seguindo as orientações da OMS e da Lei nº 13.979, a Bahia, através do Decreto nº 19.529, publicado em 16 de março de 2020, instituiu a regulamentação das medidas temporárias decorrentes do coronavírus, instaurando as medidas de isolamento social e a suspensão das aulas presenciais. Decerto essas medidas representaram um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Conseqüentemente, a prefeitura de Santo Amaro, por meio do Decreto nº 61, publicado em 16 de março de 2020, instituiu as medidas de enfrentamento à covid-19, validando a suspensão das aulas presenciais e o isolamento social.

As entrevistadas sinalizaram que esse distanciamento físico entre o professor e estudante foi muito complicado, pois essa relação de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, requer muita

presença, observação e acompanhamento direto e próximo do professor. Enfatizou-se também que, nas aulas presenciais, por vezes já era difícil despertar a atenção e o interesse de alguns estudantes, e essa questão no ensino virtual se potencializou mais ainda (“Estar com o nosso aluno, principalmente enquanto fundamental, que fortalece mesmo o contato, aquela troca de relação. Ficar através de uma tela foi um grande desafio”, Angélica).

4.3 SOBRE LIÇÕES DE VIDA

Ao serem questionadas sobre as mudanças e possíveis lições de vida extraídas do período pandêmico, as respostas das professoras foram agrupadas em quatro temas: refletir sobre os valores da vida; aprender a superar as dificuldades através do estudo; ter mais empatia e paciência e cuidar da saúde física e mental.

Deveras, o primeiro tema revelou que, nos momentos de isolamento social, às vezes as professoras demonstraram refletir sobre valores da vida, sobre o que é essencial, o que é primordial, o que pode ser descartado ou colocado em segundo plano, reavaliando as lutas e os propósitos. Essas questões estão explícitas, por exemplo, no relato de Luana:

Fez a gente fazer uma reflexão, um mergulho na alma do que a gente precisa melhorar [...] fez a gente entender a vida, entender o outro, de outra forma, de outra visão. Da maneira que a gente conduz a nossa vida de outra forma [...] Eu acho que isso foi um grande ensinamento na vida da gente, de colocar as coisas em seus devidos lugares e dar a cada um a sua devida importância (Luana).

Para as professoras Angélica e Laura, as angústias e os desafios vivenciados nesse período proporcionaram reflexões sobre as suas escolhas e prioridades no campo da profissão docente. A primeira vivenciou um acúmulo de pensamentos sobre os obstáculos experienciados no labor profissional, juntamente com os dissabores da docência durante o período da pandemia, questões que fizeram com que ela deixasse de lado o amor pela profissão em certos momentos e agisse de forma mais racional e sistemática (“Somou ao que eu já fui acumulando durante a caminhada, do lado difícil, dos desafios, do desgosto mesmo por ser professora”, Angélica). Já para Laura, a pandemia mostrou a necessidade de lembrar que a vida foi feita para ser vivida, portanto, é necessário (re)significar os valores, as

prioridades e saber dosar o trabalho e a vida pessoal. O extrato abaixo revela outra lição aprendida por Laura:

A pandemia veio para nos mostrar o valor da vida e que a vida foi feita para ser vivida. Trabalhar é preciso, é necessário, mas a gente precisa viver [...] Perdemos pessoas, então, veio para mostrar que a gente precisa viver, precisa amar enquanto estamos aqui, dizer que ama, abraçar, aproveitar as oportunidades que a vida dá (Laura).

Para professora Sofia, esse período provocou o autoconhecimento, que partiu da percepção de que um dos seus atributos pessoais, que é fonte de suporte pode se tornar um risco se vivenciado de maneira exacerbada. Sofia tem uma cobrança muito severa a respeito de suas responsabilidades profissionais. Contudo, naquele período, ela percebeu que nem tudo depende dela – a incumbência da aprendizagem da criança não depende unicamente dos seus esforços. O relato a seguir demonstra as reflexões de Sofia:

Não sou eu a responsável por tudo. Eu faço parte de um todo... preciso de outras pessoas para que isso aconteça, não sou responsável por tudo o que aconteceu e de certo e de errado [...] Aprendi a ter mais equilíbrio, a não ficar tão ansiosa[...] Estou aprendendo a me equilibrar e não me cobrar demais jogando essa responsabilidade total para mim (Sofia).

Ainda na dimensão dos valores da vida, o período pandêmico serviu para mostrar a importância da união, revelando o quão ruim é o isolamento, pois sozinhos somos incompletos e frágeis. Precisamos uns dos outros desde a nossa concepção até o findar da nossa vida. Nas esferas pessoal, profissional e social, sempre precisaremos uns dos outros, e juntos pensamos, refletimos e buscamos melhores soluções (“Sozinhos não somos nada. A gente depende do outro, a todo o momento, seja o aluno, seja o pai do aluno, o colega de profissão, diretor, coordenador”, Brisa).

No que concerne ao segundo tema – aprender a superar as dificuldades através do estudo –, as professoras aprenderam que, diante dos tantos desafios que circundam a profissão, o ideal é não se acomodar na zona de conforto. É preciso recorrer ao aprimoramento profissional, dedicando-se aos estudos e buscando estratégias de superação (“Não posso desestimular, devo retomar novas estratégias, buscar novos conhecimentos”, Linda).

A empatia foi uma das lições mais aprendidas nesse contexto, objeto do terceiro tema. Para tanto, foi necessário rever alguns conceitos e mudar algumas atitudes, principalmente a cautela, tolerância e paciência. É importante se colocar no

lugar do outro, compreender suas fragilidades e limites e de alguma forma auxiliá-lo a superar as dificuldades. As citações a seguir realçam esses sentimentos:

Sou mais cautelosa, paciente, com um olhar mais humano. Analiso antes de agir, me preocupo com o sentimento dos outros. Sou mais sensível à necessidade de meu aluno, levando em consideração as influências que sofre no meio familiar e social que está inserido (Yolanda).

Eu fiquei mais tolerante, reflexiva, paciente e passei a estar mais atenta ao desenvolvimento da turma ao longo do ano letivo (Rosa).

O quarto e último tema abordou a importância de cuidar da saúde mental. Para professora Linda, a pandemia revelou o quão desafiadora é a profissão docente, o quão frágeis estamos e o quanto é imprescindível e valioso cuidar da saúde (“Deixou evidente que precisamos cuidar não só da saúde física, a saúde mental é fundamental para manter o corpo em harmonia”, Linda).

5 DISCUTINDO SOBRE AS NARRATIVAS

“Ensinar, e ensinar da melhor forma ao longo do tempo, sempre exigiu resiliência”
Qung Gu e Chistopher Day (2013, p.22)

Considerando as mudanças e complexidades vivenciadas pelos professores no espaço e tempo da pandemia da covid-19, bem como os métodos educativos empregados neste período, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a resiliência docente no contexto vivenciado entre 2020 e 2022. Para tanto, investigamos como dez professoras, das redes pública e privada, atravessaram esse período conflituoso e adverso, analisando seus desafios e suas fontes de suporte pessoais e contextuais.

Os resultados demonstraram que os professores apresentavam características pessoais (carência de habilidade e instrumentos tecnológicos, ansiedade, desequilíbrio emocional) e contextuais (falta de suporte estrutural e de formação para o ensino remoto virtual, falta de compromisso e responsabilidade), que representaram desafios e fontes de suporte em diferentes contextos (sistema pessoal, micro-mesossistema, macrossistema e exossistema).

Com efeito, Mansfield, Beltman e Price (2014, p. 54) indicam que os professores reúnem características individuais e vários contextos sociais e culturais de ensino, que podem atuar como riscos ou recursos, definindo a resiliência como um “processo dinâmico na interface da pessoa e o contexto”. Na discussão, a seguir, abordaremos as questões específicas da pesquisa no que concerne à concepção de resiliência, aos desafios e às fontes de suporte que envolvem o universo da resiliência docente, além do papel do sentido na vida enquanto fonte de suporte imprescindível para a resiliência.

5.1 CONCEPÇÃO DE RESILIÊNCIA

Os resultados demonstram que a concepção de resiliência docente é caracterizada pelos professores a partir de três elementos essenciais: desafios, superação e motivação. Em resumo, os professores apontaram que a sua vida profissional requer não apenas uma superação constante de inúmeros desafios presentes em seu cotidiano profissional, mas uma motivação. Na perspectiva de

Frankl, essa motivação seria o “Para quê?”, que dá sentido à vida, fortalece o indivíduo e o impulsiona a continuar seguindo mesmo em meio a tantos obstáculos.

Dessa forma, o conceito de resiliência está diretamente associado à presença de obstáculos e dificuldades que permeiam os diversos e diferentes contextos (família, escola, pais dos estudantes) existentes no exercício da profissão. Os estudos de Mansfield, Beltman e Price (2014, p. 563) apontam que ensinar é uma profissão desafiadora, principalmente para professores em início de carreira. Acrescentamos que essa profissão é desafiadora em diferentes tempos e contextos da carreira profissional. Vale ressaltar que 60% das professoras participantes da nossa pesquisa tinham mais de 20 anos de trabalho e 40% tinham de 8 a 15 anos de profissão. A maioria concorda que a carreira do magistério sempre representou uma profissão desafiadora e que em tempos adversos, como o da pandemia da covid-19, tais desafios ganharam outras proporções e outros significados que ultrapassavam os limites da sala de aula.

No que tange à capacidade de superação, esse conceito representa a habilidade de não sucumbir aos obstáculos e permanecer na luta diária, sempre se reinventando e buscando estratégias de enfrentamento através da adaptação e do aprimoramento, motivando-se e desenvolvendo seus saberes e fazeres pedagógicos. Nesse ponto, cabe uma ressalva sobre as falas das participantes, que, na entrevista, evidenciaram apenas os atributos pessoais que auxiliaram no fortalecimento e na superação das adversidades. Nas perguntas posteriores, sinalizaram a importância da família, dos colegas de trabalho, da liderança – apoio da equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico) – como fontes de suporte no período pandêmico. Ou seja, a capacidade de resiliência também por configurações relacionais e organizacionais (Gu; Day, 2013).

A motivação foi apontada como um dos elementos associados à concepção da resiliência e como um fomentador da capacidade de superar os desafios. Nesse momento, dois elementos motivacionais foram apontados pelos professores: o primeiro concerne à questão financeira, visto que era necessário permanecer na profissão a fim de garantir o seu sustento e dignidade. O segundo elemento indica um propósito da educação enquanto causa, no sentido de contribuir para a construção do outro e de uma sociedade melhor. Os estudos de Flores (2018, p. 117) definem este último elemento como “senso de vocação” (compromisso e vontade de fazer a diferença na vida de seus alunos) para enfrentar contextos

adversos de ensino. Gu e Day (2007, p. 1311) acrescentam que o sentido de vocação é um importante trunfo profissional dos professores, pois ele alimenta seus recursos pessoais, proporcionando-lhes “determinação, coragem e flexibilidade, qualidades que, por sua vez, são impulsionadas pela disposição de considerar o ensino como algo mais do que um trabalho, ao qual se tem algo significativo a oferecer”.

Corroborando com Gu e Day (2013, p. 21) quando afirmam que “ensinar da melhor forma ao longo do tempo, sempre exigiu resiliência”, os resultados desta pesquisa demonstram que a resiliência é percebida pelas entrevistadas como um atributo basilar e fundamental à profissão docente. Enfatiza-se que, diante das múltiplas demandas e dificuldades que cercam o cotidiano do magistério, ser resiliente é essencial para o enfrentamento, a motivação, a superação e a manutenção do exercício profissional. Nessa conjuntura, Gu e Day (2013, p.39) afirmam que a vida profissional dos professores é repleta de circunstâncias e cenários incertos e imprevisíveis, visto que “tais circunstâncias são uma parte inerente da natureza do ensino e apresentam um constante desafio intelectual e emocional para aqueles que se esforçam para ensinar o seu melhor”.

5.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO SEU COTIDIANO PEDAGÓGICO

Este estudo constatou que, no período pandêmico, os professores enfrentaram múltiplos desafios em diferentes contextos. No sistema pessoal, a falta de estrutura, conhecimento e de habilidades no uso dos recursos tecnológicos foram evidenciados como grandes desafios. Os resultados deste estudo dialogam com os dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia*, realizada pelos professores Oliveira, Junior e Clementino (2021), que indicam que 89% dos professores (educação infantil, ensino fundamental e EJA) não tinham experiência prévia com aulas remotas. O Instituto Península (2020), através da pesquisa *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*, também constatou que, antes da paralisação das aulas presenciais, 88% dos professores nunca tinham dado aula à distância de forma remota e que a maioria dos professores (83,4%) se sentia nada ou pouco preparada para ensinar remotamente.

Numa esfera maior (exossistema), a literatura aponta uma lacuna dos cursos de licenciatura no concernente aos saberes tecnológicos como eixo de aprendizagem. Essa carência na formação de professores quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se evidenciou no período pandêmico, visto que tais atributos eram fundamentais para a efetivação e eficácia no ERE. Os estudos de Gatti (2009; 2019) demonstraram que, nos currículos dos cursos analisados em sua pesquisa, menos de 1% dos componentes curriculares ensinava sobre tecnologias educacionais.

Por outro lado, na perspectiva do macrossistema (Secretaria de Educação) no tocante à formação continuada, os resultados desta pesquisa demonstram a ausência de formação específica, por parte da rede pública municipal de ensino, a fim de atender às “novas” demandas técnicas e metodológicas necessárias ao ensino remoto. Por iniciativa própria, os educadores foram se aperfeiçoando e buscando aprender com os familiares e colegas de trabalho. Esses aspectos se assemelham aos estudos de Oliveira *et al.* (2021), em que 42% dos entrevistados afirmaram que seguiam sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. O Inep (2022) pontuou que, no primeiro ano da pandemia (2020), 46,3% das redes municipais de ensino não realizaram treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial. Quanto ao suporte técnico formacional, os professores da rede privada não tiveram desafios, pois os sistemas de ensino vinculados às suas instituições realizaram formações específicas para docentes.

Além das habilidades necessárias para a utilização dos recursos digitais, era fundamental obter dispositivos tecnológicos. Salientamos que os professores, tanto da rede pública quanto da privada, não tiveram suporte para trabalhar em *home office*, seja na aquisição de aparelhos tecnológicos, seja na manutenção dos serviços de *internet*, e tiveram de investir recursos financeiros próprios na aquisição desses instrumentos. Segundo Oliveira *et al.* (2021), apenas 5% dos professores tinham um *tablet* e 26% dispunham de computadores fixos. Nessa perspectiva, o Inep (2021) publicou que, em 2020, apenas 2,2% das redes públicas municipais garantiram acesso gratuito ou subsidiaram a *internet* em domicílio aos professores. O instituto sinalizou que, também em 2020, apenas 19,7% dessas escolas, disponibilizaram equipamentos para os professores (computador, *notebook*, *tablets*, *smartphones* etc.). Em 2021, essa estatística apresentou um avanço ínfimo, evoluindo para 28,7%.

Na esfera que envolve o contexto familiar dos estudantes (micro-mesossistema), os dados desta pesquisa apontaram como outro grande desafio a falta de estrutura tecnológica dos alunos (*internet*, computador, celular). Nesse bojo, o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), relatou que, antes da pandemia, 36% da população nordestina não tinham acesso à *internet*. As principais justificativas apontadas para a ausência dessa conexão à rede foram: falta de interesse, falta de recurso financeiro para custear esse serviço – que é relativamente caro –, indisponibilidade de sinal no local de moradia, falta de equipamentos e dificuldade para a sua aquisição e a falta de conhecimento no manejo das tecnologias. Contudo, em 2022, a Bahia registrou um crescimento de internautas do país, revelando que 84,5% da população de dez anos ou mais está conectada à *internet*. Mais de 10,9 milhões de pessoas utilizaram *internet* no estado, o que configura um acréscimo de 6% em comparação ao ano anterior, quando 10,3 milhões de internautas foram registrados no estado baiano (Lima, 2023).

Observa-se que tais justificativas são de cunho socioeconômico e, com o advento da pandemia, tornaram-se mais acentuadas, contribuindo para a exclusão digital da maioria dos estudantes. Consolidando os desafios apontados nesta pesquisa, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) publicou que a falta desses dispositivos (computador e celular) e a ausência de acesso à *internet* na casa dos alunos dificultaram o ensino remoto para 86% das escolas do país. Entre as escolas públicas municipais, esse índice sobe para 93% e, nas escolas particulares, o percentual cai para 58%.

Num contexto macro (exossistema), a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2016, delegou aos governos a função de garantir o acesso horizontal às tecnologias, de modo a evitar os processos de exclusão tecnológica. Assim, a educação e a inclusão digital se configuram como direitos humanos fundamentais (Oliveira, 2020). Todavia, em 2021, apenas 4,8% das redes municipais garantiram o acesso gratuito ou subsidiaram a *internet* em domicílio para os alunos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Por sua vez, o governo federal iniciou, em 2018, o Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e por parceiros com os objetivos de apoiar a universalização do acesso à *internet* de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. O MEC oferece apoio técnico e financeiro a redes e escolas que aderirem ao

programa. As ações são desenvolvidas nas quatro dimensões (visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura). Vale ressaltar que não nos aprofundamos acerca da materialização desse programa nas escolas em que as entrevistadas lecionam. Seria necessário realizar entrevistas com os gestores para verificar se as escolas foram contempladas.

Apesar de 70,4% das escolas municipais de todo o Brasil declararem a utilização de aplicativos para realização de videoconferências (Zoom, Google Meet, Teams, Jitsi etc.), numa escala local, a partir dos relatos das professoras, percebemos que essas aulas síncronas não estavam ao alcance de todos os estudantes, visto que muitos não dispunham de dispositivos eletrônicos e os poucos que possuíam só tinham um aparelho celular para atender às demandas de dois ou mais filhos. Outra questão é que a maioria dos estudantes dos anos iniciais (6 a 10 anos de idade) não tinha celular, restringindo-se ao uso dos celulares dos pais, que, muitas vezes, no horário das aulas síncronas, estavam com os seus aparelhos no trabalho, impossibilitando o acesso da criança aos momentos interativos e à socialização nas aulas virtuais ((Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021). Perante o exposto, a única alternativa de exequibilidade de acesso ao ensino era a retirada, nas respectivas unidades escolares, das atividades impressas, que eram posteriormente devolvidas.

Outro desafio evidenciado nos dados coletados foi a falta de conhecimento e responsabilidade, por parte dos estudantes e seus familiares, quanto à dinâmica do ensino remoto no ambiente virtual. É fato que ninguém estava preparado para enfrentar o fechamento das escolas e a conseqüente transposição desses espaços de ensino para o âmbito residencial. Tanto os professores quanto os alunos sofreram esse impacto em lócus. Se para os docentes essa mudança abrupta do espaço educativo foi extremamente desafiadora, para os alunos esse desafio também foi gritante, visto que a maioria não contava com um espaço adequado aos estudos, não conhecia os aplicativos utilizados nas aulas síncronas e quiçá utilizava ou sabia se comportar nas aulas virtuais. Segundo o Inep (2021), apenas 19,2% das redes municipais proporcionaram treinamento aos pais e alunos para o uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial.

Nessa conjuntura, os resultados desta pesquisa também dialogam com os estudos de Barbosa *et al.* (2020). Os pesquisadores evidenciaram uma exclusão dos docentes e discentes, dada a falta de domínio ou a inabilidade com o modelo do

ERE, a inexistência de formação para utilizar as plataformas virtuais e a dicotomia entre a eficiência do uso do ensino remoto e sua ineficácia, uma vez que as plataformas do ERE não estavam acessíveis a todos os estudantes. A soma desses fatores levou, conseqüentemente, à ausência de aprendizagem.

Desse modo, o déficit de aprendizagem também foi apontado neste estudo como um dos grandes desafios vivenciados pelas participantes no retorno ao ensino presencial. Vale ressaltar que esses desafios foram mencionados pelas professoras que atuavam nas escolas públicas, que relataram um “choque de realidade” ao se depararem com as necessidades e o nível de aprendizagem dos alunos. Esse fato desencadeou reflexões e (re)planejamento na construção de um currículo essencial, necessário para a recomposição das aprendizagens desses estudantes. Coadunando com as reflexões desta pesquisa, o Inep (2022), de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgou que o percentual de alunos com dificuldade para ler e escrever passou de 15,5% em 2019 para 33,8% em 2021. Esses dados indicam que o nível de alfabetização das crianças está abaixo do esperado para a faixa etária.

Já os dados do Saeb 2021, no município de Santo Amaro, indicaram uma queda nos níveis de proficiência dos estudantes do 5º ano, uma vez que, em 2019, a proficiência em língua portuguesa foi de 194,45 pontos. Já em 2021, esse dado caiu para 185,15. O mesmo aconteceu com os índices de matemática, que em 2019 eram de 203,34 e em 2021 foram para 190,33. Esses dados validam, mais uma vez, o desafio relativo ao déficit de aprendizagem, também mencionado nesta pesquisa.

Voltando ao contexto do sistema pessoal, os resultados desta pesquisa indicam que a ansiedade e o desequilíbrio emocional foram desafios vivenciados durante e depois da covid-19. O isolamento social e o medo da contaminação e da morte provocaram uma série de sentimentos e incertezas do porvir. Somadas a isso, a necessidade de adequação e a falta de suporte estrutural no ensino remoto; a angústia diante a impossibilidade de um acompanhamento efetivo da aprendizagem das crianças; além da exaustão pelo uso excessivo de telas e pela participações em grupos sociais, representaram gatilhos que potencializaram ou afloraram a ansiedade, abalando significativamente a saúde mental de algumas professoras. De acordo com Novaes *et al.* (2020), entre as reações mais frequentes relacionadas à pandemia de covid-19, estão os sentimentos de impotência, angústia e tristeza, os quais dialogam com algumas emoções citados nesta pesquisa.

Corroborando com os resultados desta investigação, que apontam a ansiedade e o desequilíbrio emocional como desafios, os estudos realizados pelo Instituto Península (2020) com professores da educação básica (redes pública e privada) das cinco regiões brasileiras, nos meses de abril e maio de 2020 (estágio intermediário da pandemia), indicaram que 67% se sentiam ansiosos, 38% cansados e 35% sobrecarregados. Posteriormente, em 2022, a Nova Escola, em parceria com o Instituto Ame sua Mente, realizou uma pesquisa com professores e gestores das 27 unidades federativas do país. Os participantes revelaram consequências negativas da pandemia no que tange à saúde mental, dentre as quais destacaram a ansiedade (60,1%), o baixo rendimento e o cansaço excessivo (48,1%).

As literaturas de Nascimento (2020) e Santos *et al.* (2023) indicam que, no contexto pré-pandemia, a falta de estrutura, a violência e a desvalorização profissional proporcionavam um adoecimento da classe docente, principalmente pela Síndrome de Burnout. Vale ressaltar que, embora os estudos sobre essa síndrome tenham se iniciado em 1970, só em 2019 essa enfermidade foi incluída no Código Internacional de Doenças (CID-11). Com a instauração da crise sanitária pela covid-19, essas questões foram potencializadas, ao passo que a maioria dos professores da educação básica que participaram da pesquisa de Santos *et al.* (2023) se encontra em situação de alto grau de risco e exposição ao Burnout. Os dados sugerem se tratar de uma categoria profissional saturada, vulnerável, sobrecarregada e que passa progressivamente por um esvaziamento de sentido em seus trabalhos.

Diante de tantas adversidades mencionadas nesta seção, nos questionamos como os professores conseguiram enfrentar tais desafios. Cabe a nós refletir sobre as fontes de suporte que motivaram e deram sentido à continuidade do trabalho pedagógico. A seguir discutiremos essas questões.

5.3 FONTES DE SUPORTE PARA A RESILIÊNCIA DESSES PROFESSORES

Apesar dos múltiplos desafios que contribuem para que os docentes desistam da profissão, os resultados desta pesquisa também mostram que as professoras utilizaram seus recursos pessoais e contextuais para enfrentar as adversidades e tentar continuar firmes no exercício da profissão.

No que tange ao sistema pessoal, os resultados desmontaram que a autoformação e o investimento estrutural e funcional foram as fontes de suporte mais utilizadas pelas docentes. Em virtude dos desafios relativos à ausência de competências e habilidades quanto ao uso e à disponibilidade dos dispositivos tecnológicos, os professores recorreram ao investimento profissional, aprimorando seus saberes e adquirindo recursos que viabilizavam seus fazeres. Os resultados desta pesquisa coadunam com os estudos analisados. Silva *et al.* (2023) realizaram uma amostragem com 364 professores da educação básica no Brasil, os quais demonstram que 53,4% dos professores realizaram estudo por conta própria, através de recursos online (*lives, vídeos, internet*), e 43,6% buscaram, por iniciativa própria, formação oferecida por outra instituição, visando melhorar a capacitação para atuar profissionalmente.

Associadas a essas estratégias de autoformação e investimento pessoal, os resultados indicaram que características pessoais positivas, como a criatividade, a organização e a autoexigência, também foram fundamentais ao fortalecimento e enfrentamento dos desafios. O estudo qualitativo de Sousa e Extremera (2016, p. 3), realizado em contextos socioeconômicos e culturais muito precários da província de Granada (Espanha), revelaram que características pessoais como autoestima, criatividade, autocontrole emocional, autoconfiança, sentimento de autoeficácia, otimismo e senso moral são atributos pessoais que facilitam a resiliência docente.

A nossa análise também apontou que habilidades de inteligência emocional fortaleceram as professoras, dentre os quais destacamos a afetividade, a empatia e a persistência. Mansfield *et al.* (2016) afirmam que as competências emocionais são vistas como importantes recursos pessoais, assim como a presença de otimismo, esperança, empatia e coragem. O otimismo e a esperança foram reconhecidos como fatores de sustentação pela maioria dos professores australianos que participaram da pesquisa. Justificando que a esperança ajuda os professores a enfrentar e resistir em tempos de desafios, os novos professores suportam as dificuldades porque “acreditam que as coisas vão melhorar” (Mansfield *et al.*, 2014, p. 551). Vale ressaltar que a esperança também foi percebida por algumas das nossas professoras, que já estão com 20 anos de carreira. Como fundamento para essa perspectiva, a pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) acrescenta que, apesar dos sentimentos predominantemente negativos, a esperança e a

solidariedades (5%) foram citados, demonstrando que, mesmo diante os desafios e preocupações, existem sentimentos positivos.

A espiritualidade foi apontada como fonte de suporte pessoal e contextual. Essa conexão com o divino e com os outros foram estratégias importantes para o alívio das dores e fortalecimento da esperança de um novo amanhã. Colaborando com os resultados desta pesquisa, os estudos empíricos realizados por Caetano *et al.* (2022) com 733 professores de diversas regiões do Brasil revelaram que a dimensão da espiritualidade alusiva ao bem-estar existencial foi protetiva para o surgimento de sintomas de ansiedade, estresse e depressão no contexto da covid-19.

No tocante ao aspecto motivacional, sentir-se responsável pelo aluno foi a fonte de suporte de maior referência entre as participantes da pesquisa. Observamos a presença de um propósito moral que fundamenta e fortalece o compromisso do professor enquanto ser responsável pela formação das crianças e com o desejo de contribuir para a justiça social. Com efeito, Gu e Day (2007, p. 1311) acrescentam que a “vocação dos professores está associada a forte senso de objetivos e propósitos”, em particular um senso de propósito moral. Esse propósito pode atuar como um amortecedor contra o Burnout, além de ser essencial para a resiliência do professor.

Além do impulso vocacional interior, existe também um compromisso emocional (amor pelas crianças), que fortalece o professor a continuar a ensinar da melhor maneira possível diante dos desafios (Gu; Day, 2007; 2013). Nesse sentido, alguns estudos salientam que a resiliência do professor está associada à força e à convicção de sua vocação. Contudo, há evidências de que, com o tempo, pode ocorrer um desgaste, especialmente quando não ocorre uma conexão positiva (apoio, reconhecimento) nos demais contextos (micro-mesossistema – colegas de trabalho, alunos, pais dos alunos, gestores). No concernente a esse aspecto, os resultados desta pesquisa indicam que o apoio dos colegas de profissão (da escola e de outros espaços) e da equipe gestora foram fontes de suporte contextuais significativas.

Destarte, percebemos a consolidação de uma rede de apoio e conexão entre os professores, o que proporcionou a troca de informações, experiências e saberes; a reflexão e o diálogo em busca de estratégias e melhores soluções para os problemas. Essa conexão de ações colaborativas foi essencial para o fortalecimento

e para a sustentação dos trabalhos docentes durante esse período pandêmico. Contribuindo com essa proposição, os estudos empíricos de Gu e Day (2013, p. 29) avaliaram que 75% dos professores resilientes em cada uma das seis fases da vida profissional afirmaram que as relações de apoio com os colegas exerciam influência “positiva em sua capacidade de manter a vocação original ou chamado para ensinar”.

Igualmente, os estudos de Mansfield *et al.* (2018) acrescentaram que professores de contextos diversos (africanos e australianos) evidenciaram a importância dos recursos interpessoais na consolidação de uma rede de apoio colaborativa entre os colegas. Nesse aspecto, Nóvoa (2019) afirma que a formação docente também deve acontecer em colaboração entre os pares, visto que a aprendizagem da profissão também se desenvolve através da interação entre os colegas de profissão, no cotidiano escolar.

Outra fonte de suporte retratada pelas professoras foi o apoio da gestão escolar ao promover encontros e reuniões em que se estabeleciam a escuta sensível, a reflexão, o diálogo e as orientações. Esses momentos foram importantes para o fortalecimento e para a motivação dos docentes. Nessa perspectiva, a literatura tem sido consistente, revelando a importância de uma gestão escolar que estabeleça uma relação de confiança e exerça uma liderança colaborativa e eficaz (Vergara *et al.*, 2018; Gu; Day, 2013; Mansfield *et al.*, 2018). Os estudos de Beltman *et al.* (2011) acrescentam que o apoio, o reconhecimento e a valorização por parte da gestão e da comunidade escolar (profissionais da escola e família) são fontes de suporte significativas para a resiliência docente.

Os estudos qualitativos realizados por Silva (2022) com 12 professores do ensino médio dos institutos federais da Bahia coadunam com as reflexões desta pesquisa, na medida que indicam que os gestores locais (direção do *campus*) realizaram algumas ações positivas (flexibilização de rotinas, disponibilidade para resolução de entraves, aquisição de plataformas virtuais para o desenvolvimento das aulas) que auxiliaram no desenvolvimento das atividades laborais, tornando-se uma fonte de suporte para o professor.

Os resultados demonstram que o apoio dos familiares dos estudantes, através da participação, colaboração, reconhecimento e valorização do trabalho docente, representou uma fortaleza para a manutenção dos trabalhos pedagógicos. É interessante destacar que, ao mesmo tempo que algumas famílias não apoiaram o

estudo dos seus filhos ou o trabalho das professoras, como destacado na seção anterior, outras famílias foram fontes de suporte, reforçando a importância da parceria escola-família, ainda mais diante desse contexto tão calamitoso. Corroborando com essas reflexões, os estudos realizados por Novas (2020) com 14.285 docentes de todo o país apontaram que 70% das professoras se sentiram apoiadas pela escola no período pandêmico, bem como 45,6% indicaram um aumento na relação escola-família.

Outro ponto foi a rede de apoio, composta sobretudo pelos familiares dos professores (filhos, irmãos, esposo), que se estruturou através do auxílio moral e/ou do apoio técnico no manuseio dos dispositivos tecnológicos e planejamento e na elaboração das aulas virtuais. A família do docente também aparece como fonte de suporte nos estudos de Mansfield *et al.* (2014), ora como fonte influenciadora e motivadora na escolha da profissão, ora auxiliando, tirando dúvidas e colaborando com sugestões de estratégias na execução das aulas.

5.4 O PAPEL DO SENTIDO NA VIDA ENQUANTO FONTE DE SUPORTE PARA RESILIÊNCIA

De acordo com as reflexões teóricas tecidas no capítulo 2 – “Arte de navegar em meio às tormentas” –, somos seres tridimensionais (biológicos, psíquicos e noéticos). Essa última dimensão se refere à dimensão noética, em que se encontram os atributos da consciência, liberdade, responsabilidade, autotranscendência, criatividade etc. Frankl (2021) afirma que, mesmo diante dos condicionamentos físicos, psicológicos e sociológicos, o sujeito pode sempre se posicionar, usando a liberdade e responsabilidade para buscar o sentido na vida.

A literatura de logoterapia (Xausa, 2013; Freitas, 2020; Frankl, 2021; Santos, 2021) revela que o sentido na vida, enquanto outra expressão da dimensão noética, é a principal força motivacional do ser humano. Esse sentido é singular, objetivo, intransferível e mutável, variando de acordo com o contexto e a pessoa. Logo, não é inventado nem arbitrário, portanto, é algo a ser descoberto de maneira consciente. Nessa perspectiva, o sentido na vida pode ser descoberto através de três vias: os valores criativos, experienciais e atitudinais (Frankl, 2021).

Os valores criativos correspondem ao sentido do trabalho, meio pelo qual o homem dá algo ao mundo. Nesse aspecto, os resultados desta pesquisa

apresentam que, mesmo em face das carências formacionais e estruturais, da ansiedade e do desequilíbrio emocional, as professoras não desistiram do seu labor. Para não desistir de lecionar, elas utilizaram o seu potencial criativo em busca do aprimoramento profissional, investindo na autoformação e na aquisição de meios e recursos para a condução das aulas. Desse modo, enfrentaram e superaram as adversidades visando à melhoria e eficácia no exercício da profissão.

Os dados desta pesquisa demonstraram ainda que algumas professoras mantiveram acesa a chama da esperança, por acreditar na educação como o caminho para construção de um futuro melhor. Para a logoterapia, a esperança é um atributo importante da vontade de sentido, que se estabelece pela convicção no potencial humano para enfrentar as adversidades. Segundo Lucas (2005, p. 24.), se existe esperança, “o trabalho realizado apresenta perspectiva de futuro, por uma atitude autotranscendente, esse trabalho tende a ser mais significativo”, assim, a gravidade do estresse é atenuada.

Os valores vivenciais, a seu turno, competem ao sentido do amor através das relações humanas entre as pessoas e mundo. Nesse bojo, os resultados desta pesquisa apontam que as professoras desenvolveram paciência, empatia e otimismo, ampliaram a afetividade com os alunos e familiares e fortaleceram a união e cooperação com os colegas de trabalho e as lideranças escolares.

No exercício da empatia, percebemos um movimento de autodistanciamento e autotranscendência – atributos noéticos existenciais do ser humano. Ao serem tocadas pelas circunstâncias das mães de alguns alunos, sentir suas angústias e aflições, e, ao refletir sobre os alunos, principalmente aqueles que não tinham acompanhamento dos familiares e que, por questões socioeconômicas, estavam excluídos do ambiente virtual, essas professoras se distanciaram dos seus próprios desafios e se sentiram motivadas a continuar o seu trabalho, visando amenizar as dores daquelas mães e fazer a diferença na vida dos alunos.

Nesse aspecto, os estudos de Vanistendael e Lecomte (2004 apud Silveira, 2008, p. 574) corroboram com esta pesquisa, pois tais autoras ressaltam que, diante de circunstâncias adversas e traumáticas, muitas pessoas abdicam do seu “eu”, dedicando-se ao altruísmo e ao testemunho. Desse modo, esse movimento autotranscendente, próprio da busca por sentido, representa uma fonte de suporte para a consolidação da resiliência.

A espiritualidade está implícita nos estudos de Mansfield *et al.*, (2016) sobre resiliência, abordada nos termos de práticas de fé. A espiritualidade representa uma das estratégias de enfrentamento que compõem a concepção de resiliência. Na abordagem da logoterapia e análise existencial, a espiritualidade também está na categoria dos valores vivenciais. Xausa (2013) aponta que essa experiência mística, pode ocorrer em duas perspectivas: intrapessoal e interpessoal. A primeira revela um mergulho íntimo no ser e a segunda representa o amor na conectividade com o divino e com os outros seres.

Para Frankl, a religiosidade pode ser um aspecto mais íntimo e potencial do ser humano, que favorece o fortalecimento e superação da desesperança em circunstâncias desafiadoras. Ela tem um efeito terapêutico, que decorre da sensação de proteção e ancoramento no sentimento de autoconfiança no absoluto. (Frankl, 1993; Aquino, 2021). Os resultados desta pesquisa também indicaram a espiritualidade como fonte de suporte pessoal, que alimentava a alma e revigorava a confiança e a esperança, proporcionando o equilíbrio em meio àquela situação angustiante e carregada de medos. Em outro contexto, essa espiritualidade se materializava entre os familiares, em ciclos de orações e conexão com o divino, representando também uma fonte de suporte significativa.

Os valores atitudinais reportam ao sentido do sofrimento. Com os infortúnios da vida, as aflições e as dores, o ser humano tem a possibilidade e liberdade de se posicionar e escolher uma atitude perante os condicionamentos. Para Frankl (2021, p. 91), “Sempre em toda parte a pessoa, está colocada diante da decisão de transformar sua situação de mero sofrimento numa realização interior de valores”. Os resultados deste estudo sugerem que as professoras, dotadas de uma consciência moral – atributo intimamente ligado à responsabilidade –, têm “a capacidade intuitiva do homem para encontrar o sentido de uma situação” (Frankl, 2011, p. 82); por isso escolheram continuar no exercício da docência.

Se a vida tem sentido e o sofrimento faz parte da vida, então, necessariamente, existe um sentido no sofrimento. Aquino (2010, p. 148) descreve que encontrar sentido perante os impasses da vida ou das circunstâncias trágicas “é uma arte de ministrar o estresse”. Os resultados desta pesquisa dialogam com essa concepção, visto que as professoras enfrentaram os desafios, buscaram sentido para as suas dores e conseguiram aprender algumas lições com o sofrimento. Os dados relataram ainda que esse momento foi oportuno para a reflexão sobre os

valores da vida, descortinando a superficialidade das coisas, aprendendo a mergulhar na essência e singularidade. As professoras entrevistadas compreenderam a importância de elencar as prioridades e de fazer escolhas significativas e valorosas à sua essência humana e profissional.

Enfim, a partir de uma compreensão de sentido na vida articulada à visão tridimensional de ser humano, os resultados deste trabalho mostram o quanto o sentido na vida foi fundamental para a superação dos desafios, para a construção da resiliência e para aprender lições pessoais e profissionais importantes apesar dos desafios. O sentido na vida, assim, pode facilitar e fortalecer a resiliência conforme já defendido por outros autores (Platsidou; Daniilidou, 2021; Silveira; Mahfoud, 2008; Wong; Wong, 2012). Como afirmam Silveira e Mahfoud (2008, p. 575), a resiliência pode ser compreendida como “busca de sentido da vida, que se traduz em criatividade, aprendizado, superação, crescimento. Dizer e viver um grande SIM à vida, apesar de tudo”.

6 AVALIANDO AS ROTAS E VISLUMBRANDO NOVOS RUMOS

Iniciei esta travessia no outono de 2021. Embarquei nessa viagem com algumas referências na bagagem e uma vontade imensa de descobrir novos horizontes. Foram muitos desafios, afinal, ser filha, nora, mãe, esposa, profissional (60h) e mestrandia requer muita resiliência. Por vezes fui acometida pelo medo, sobretudo do tempo veloz, que corria incessantemente... Pela angústia de não dar conta de tudo e pela insatisfação nas minhas produções, consequência da minha autoexigência exacerbada. Mas segui, continuei a navegar pelos mares dos saberes, dialogando com as tripulantes e os mestres de navegação que foram essenciais para minha formação pessoal e acadêmica. Diante das dúvidas e tempestades, refletimos em conjunto e, quando necessário, (re)calculamos novas rotas a fim de alcançar os objetivos propostos.

Era preciso navegar buscando compreender como os professores atravessaram esse período pandêmico, quais foram os seus desafios e fontes de suporte? Relembrando que nosso objetivo era analisar a resiliência docente no período pandêmico, vivenciado entre os anos de 2020 e 2022. O trabalho foi traçado com o intuito de verificar a concepção de resiliência docente e de identificar os desafios e fontes de suporte dos professores no período pandêmico, bem como discutir o papel do sentido na vida concepção de resiliência docente. Essas indagações nortearam toda nossa viagem, e percebemos que nem todos estavam no mesmo barco, alguns ficaram à deriva, outros viajaram em situações periclitantes, visto que sequer disponham de instrumentos, competências e habilidades. Infelizmente, o período pandêmico revelou uma condução desigual em que se acentuaram desigualdades.

Nessa travessia, descobrimos que os professores compreendem que a resiliência é constructo que tem o desafio, a superação e a motivação como elementos essenciais na sua composição. Essa percepção coincide com um atributo basilar e fundamental na profissão de professor, concordando com a máxima de Gu e Day (2013, p.21): “ensinar da melhor forma ao longo do tempo, sempre exigiu resiliência”.

No tocante aos desafios enfrentados na pandemia, este estudo revelou que os professores enfrentaram inúmeros desafios em diferentes contextos. No sistema pessoal, destacaram-se a falta de estrutura, conhecimento e habilidade no uso dos recursos tecnológicos. Na esfera que envolve o contexto familiar dos estudantes

(micro-mesossistema), as entrevistadas relataram à falta de estrutura tecnológica (*internet*, computador, celular), bem como a falta de conhecimento e responsabilidade dos estudantes e seus familiares quanto à dinâmica do ensino remoto no ambiente virtual e o déficit de aprendizagem dos alunos no retorno ao presencial.

Numa esfera mais ampla (exossistema), apontamos a lacuna nos cursos de licenciatura no que concerne aos saberes tecnológicos como eixo de aprendizagem, o que refletiu na carência de habilidades narradas pelas professoras quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Na perspectiva do macrossistema (Secretaria de Educação), foram indicadas a falta de suporte e a formação continuada.

Esta pesquisa revelou que esperança, persistência, empatia, criatividade, compromisso e responsabilidade foram fontes de suporte pessoais importantes nesse processo, e a autoformação e o investimento financeiro foram fontes de suporte estratégicas para o enfrentamento dos desafios técnicos/pedagógicos advindos do ERE. No que tange aos recursos contextuais (micro-mesossistema), o suporte técnico e/ou moral dos familiares das professoras (irmãos, esposo, filha), a rede de apoio colaborativa entre os professores e a equipe gestora e o apoio e reconhecimento de alguns pais dos alunos foram importantes fontes de suporte na construção da resiliência docente.

Esta pesquisa analisou ainda o papel do sentido na vida enquanto fonte de suporte para resiliência. As professoras, na condição de pessoas espirituais (não apenas com dimensão psicofísica), posicionaram-se frente aos condicionamentos, usando a liberdade e responsabilidade, mediadas por uma busca de sentido na vida. Os resultados demonstraram que as professoras encontraram sentido através das três vias comentadas por Frankl: valores de criação, valores de vivência e valores de atitude. Assim, o sentido na vida foi essencial para o fortalecimento da pessoa e a superação das adversidades, consolidando a resiliência docente.

Portanto, o presente estudo acrescenta à literatura a concepção de resiliência, na perspectiva de professoras que já estão no estágio intermediário e final da carreira, diferentemente das demais pesquisas, que têm como foco professores iniciantes. Utilizamos a análise ecológica, que nos proporcionou uma visão global desse constructo, permitindo verificar a resiliência numa perspectiva pessoal e contextual dos seus desafios e suas fortalezas diante um cenário/tempo

tão peculiar, que foi o cenário pandêmico. Para além disso, mergulhamos nos pilares da logoterapia e identificamos o sentido na vida como fonte de suporte essencial para o fortalecimento da resiliência.

As descobertas desta pesquisa constituem uma fonte promissora, que nos permite entender quais os desafios e as fontes do suporte dos professores, como eles enfrentam e superam as adversidades e o que os sustentam e motivam para continuar exercendo a docência. Em tempos de complexidade do trabalho, de estresse emocional, do abandono da profissão docente e de déficit na matrícula dos cursos de licenciatura, analisar o processo de resiliência docente, entendendo suas forças de suporte e motivação, é fundamental para a manutenção do ofício do magistério. Diante dessa relevância, é importante destacar que essa pesquisa inaugura no Brasil estudos sobre resiliência docente a partir da literatura que tem sido desenvolvida há mais de 20 anos em diversos países do mundo. Portanto, os achados desta análise podem inspirar novas pesquisas, mas também a estruturação de formações docentes iniciais e permanentes que considerem o tema da resiliência para o desenvolvimento profissional. Outra implicação desta pesquisa é salientar a necessidade do cuidado e do fortalecimento da saúde mental do professor, que tem sido recorrentemente negligenciada, embora considerá-la seja de suma importância nos programas de desenvolvimento profissionais e nas políticas públicas.

Este trabalho tem algumas limitações que merecem ser mencionadas. A primeira diz respeito ao fator tempo. Apesar da coleta de dados demarcar os dois anos da pandemia (2020-2022), visando à análise das narrativas nesse recorte histórico, a coleta de dados foi feita pontualmente. Partindo da perspectiva Bronfenbrenner (2005) e do seu modelo de PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo), para uma pesquisa mais completa, seria necessário realizar mais coletas e em diferentes tempos vivenciados pelas professoras.

Uma segunda limitação do estudo foi a ausência de coleta de dados através de entrevistas com os gestores escolares, o que possibilitaria verificar se ocorreu a adesão ao PDDE Educação Conectada, entre outros elementos. Esse programa transfere recursos financeiros diretamente para a escola, visando à contratação de serviço de acesso à *internet*, à implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de *internet* nas escolas e à aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos. Salientamos que este programa é uma das políticas públicas do

Governo Federal no que tange à esfera do Programa de Inovação Educação Conectada.

Diante do exposto recomendamos pesquisas futuras num recorte longitudinal e que analisem diretamente os diferentes contextos dos professores. Destacamos a necessidade de pesquisas de ação para formar professores e demais trabalhadores da educação, visando ao conhecimento e fortalecimento dos seus recursos pessoais e contextuais como medida preventiva da saúde mental.

Enfim, as reflexões desse trabalho apontam que o amor pela profissão, o compromisso moral e a esperança na perspectiva da construção de um futuro melhor através da educação são fontes de suporte motivacionais que dão sentido à vida desses professores. Ter empatia e compromisso no processo de ensino-aprendizagem e ser um agente transformador responsável por descortinar o mundo para essas crianças foram aspectos essenciais retratados pelas entrevistadas. Apesar dos inúmeros desafios da pandemia, as professoras demonstraram fazer escolhas perante as adversidades vivenciadas. Dessa forma, em face do medo, da insegurança e da dor, cada docente buscou sentido através dos caminhos do trabalho, da criatividade, da autotranscendência. Cada um, na sua singularidade de educador, continuou peregrinando nos caminhos da educação, acreditando que poderia transformar, que poderia fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Eugenia V.; RESTREPO, L. De professores, famílias e alunos: fortalecendo a resiliência na escola. **Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude**, Colômbia, n. 10, v. 1, p. 301-319, 2012.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- AQUINO, Thiago Antonio Avellar; VELOSO, Valdiney Gouveia; AGUIAR, Andrei Alves de; SERAFIM, Tiago Deivid Brito, *et al.* Questionário de Sentido de Vida: Evidências de sua validade fatorial e consistência interna. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, p. 4-19, 2015.
- AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. Religião, espiritualidade e saúde: um olhar da logoterapia. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 19, n. 60, p. 1041-1056, 2021.
- AQUINO, Thiago Antonio Avellarde; DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da. **Logoterapia e educação: fundamentos e prática**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BAHIA, Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador, **Diário Oficial do Estado**, 16 mar. 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 22 set. 2021.
- BANDURA, A. Cultive a autoeficácia para a eficácia pessoal e organizacional. *In*: EA Locke (org.). **Manual de princípios de comportamento organizacional**. Oxford: Blackwell, 2000.
- BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia; NAPOLITANO, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, 2020.
- BARBOSA, George Souza. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª à 8ª séries**: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência: adultos Reivich Shatté/Barbosa. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEHAR, Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia> Acesso em: 19 set. 2021.

BELTMAN, Susan, MANSFIELD, Caroline; PRICE, Anne. Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. **Educational Research Review**, v. 6, p. 185-207, 2011.

BELTMAN, Susan. Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *In*: MANSFIELD, Caroline F. **Cultivating teacher resilience**. Berlim: Springer, 2021, p. 11-26.

BOON, Helen J. Teacher Resilience: Conceived, Perceived or Lived. *In*: MANSFIELD, Caroline F. **Cultivating teacher resilience**. Berlim: Springer, 2021, p. 263-278.

BRANDÃO, Juliana Mendanha; MAHFOUD, Miguel; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, **Diário Oficial da União**, 6 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 22 set. 2021

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário oficial da União. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, **Diário Oficial da União**, 17 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-48564376> Acesso em: 15 ago. 2021.

BRAUN, V. e CLARKE, V. **Usando análise temática em psicologia**. Pesquisa Qualitativa em Psicologia, Tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 3(2). pág. 77-101; 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **Humanizando os seres humanos: Perspectivas bioecológicas sobre o desenvolvimento humano**, New York: Urie Bornfenbrenner Editor, 2005.

BRUNETTI, Gerald J. Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced inner-city high school teachers in the United States. **Teaching and Teacher Education**, EUA, v. 22, n. 7, p. 812-825, 2006.

CAETANO, Luciana Maria; SOUZA, Jackeline Maria de; COSTA, Rodney Querino Ferreira da; SILVA, Dirceu da; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. A saúde mental dos professores: a espiritualidade como estratégia protetiva em tempos de pandemia. **Saúde e Pesquisa**, v. 15, n. 2, 2022.

Centro Regional de Estudos Para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **PAINEL TIC COVID-19** Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo CORONAVÍRUS. São Paulo, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Carta Circular nº 1/2021**. Brasília: CONEP, 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **Consentimento e assentimento**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

CRESWELL, John W **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. São Paulo: Penso, 2014.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, 2012.

FILHO, José Marçal Jackson, ASSUNÇÃO, Ada Ávila, ALGRANTI, Eduardo, GARCIA, Eduardo Garcia, SAITO, César Akiyoshi; MAENO, Maria. A saúde do trabalhador e o enfrentamento da COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 45, p. 1-3, 2020.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Sandra Netx. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. **Resilience in education: Concepts, contexts and connections**, In: MANSFIELD, Caroline; EBERSÖHN, Liesel; BELTMAN, Susan; LOOTS, Tilda (org.). **Resilience in education: Concepts, contexts and connections**. Berlim: Springerp. 167-184, 2018.

FRANKL, Viktor E. **Dar Sentido à Vida: a Logoterapia de Viktor Frankl**. Tradução Antônio Estêvão Allgayer. Petrópolis: Vozes, 1990.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**, Tradução Victor Hugo Silveira Lapenta. Aparecida: SP:Ideia & Letras, 2005.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia**. Tradução Ivo Studart Pereira. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor E. **O Sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver**. Tradução Karlino Bocarro. São Paulo: É Realizações, 2015.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no centro de concentração**. Tradução: Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 52 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2021.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido: contribuições de Viktor Frankl para a Educação**. 2 ed. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl (IECVF), 2020.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Afrontamento e superação de crises**. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl (IECVF), 2016.

GATTI, Bernadete, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Edições Unesco, Brasília, 2019.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GU, Qing. (Re)conceptualizing Teacher Resilience: An Approach to understanding the professional world of teachers. *In: Resilience in education: Concepts, contexts and connections*. Berlim: Springerp, p. 13-34, 2018.

GU, Qing; DAY, Christopher. Challenges for teacher resilience: conditions count. **British Journal of Educational Research**, London, v. 39, n. 1, p. 22-44, 2013.

GU, Qing; DAY, Christopher. Teacher resilience. A necessary condition for effectiveness. **Teaching and Teacher Training**, v. 23, n. 8, p. 1302-1316, 2007.

GU, Qing; LI, Qiong. Sustaining resilience in times of change: stories from Chinese teachers. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 41, p. 288-303, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua, edição de 2018. trimestre 4 (questionário suplementar de TIC)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível para download em: <https://bit.ly/2YH7Frf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf Acesso em: 15 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Apresentação dos resultados do Saeb 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao/saeb_ideb_2021.pdf Acesso em: 19 fev. 2024.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19 -Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; VON HOHENDORFF, Jean. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASOTA, Agnieszka.; MRÓZ, Justyna. Positive Psychology in Times of Pandemic—Time Perspective as a Moderator of the Relationship between Resilience and Meaning in Life. **Jornal Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública**, [s.l.], v. 18, n. 24, 2021.

LIMA, Emilly. Mais de 80% dos baianos tiveram acesso à internet em 2022, aponta IBGE. Salvador: Bahia Econômica, 9 nov. 2023. Disponível em: <https://bahiaeconomica.com.br/wp/2023/11/09/mais-de-80-dos-baianos-tiveram-acesso-a-internet-em-2022-aponta-ibge/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

LUKAS, Elisabeth. **Logoterapia: a força desafiadora do espírito**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MANSFIELD, Caroline, BELTMAN, Susan; PRICE, Anna. 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. **Teachers and Teaching: theory and practice**, México, v. 20, n. 5, p. 547-567, 2014.

MANSFIELD, Caroline, BELTMAN, Susan; BROADLEY, Tania; WEATHERBY-FELL, Noelene. Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. **Teaching and Teacher Training**, p. 77-87, 2016.

MANSFIELD, Caroline, BELTMAN, Susan; PRICE, Anna, MCCONNEY, Andrew. Don't sweat the small stuff: Understanding resilience in chalk face. **Teaching and Teacher Training**, v. 28, n. 3, p. 357-367, 2012.

MANSFIELD, Caroline; EBERSÖHN, Liesel; BELTMAN, Susan; LOOTS, Tilda. Great Southern Lands: Making Space for Teacher Resilience in South Africa and Australia. *In*: MANSFIELD, Caroline; EBERSÖHN, Liesel; BELTMAN, Susan; LOOTS, Tilda. **Resilience in education: Concepts, contexts and connections**. Berlim: Springer, p. 53-7, 2018.

MANSFIELD, Caroline; BELTMAN, Susan; PRICE, Anne. 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. **Teachers and Teaching: theory and practice**, México, v. 20, n. 5, p. 547-567, 2014.

MONTAIGNE, Michel De. **Os ensaios**: uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2007.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, p. 22, 2020.

NOVA ESCOLA. **Pesquisa**: Saúde Mental dos Educadores 2022. Outubro de 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Informe n. 1 - Pesquisa**: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL. Trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico, **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 700-716, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QEdU. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/2928604-santo-amaro/ideb>. Acesso em: 19 fev. 2024.

QUESADA, Silvia Segovia; GUILLÉN, Doris Fuster; FERNÁNDEZ, Yolvi Ocaña. Resiliência docente em situações de ensino e aprendizagem em escolas rurais no Peru. **Revista Eletrônica Educare**), Peru, v. 24, n. 2, p. 1-26, 2020.

SANTOS, David Moises Barreto dos. **Aprendendo a Logoterapia e Análise Existencial com recursos Lúdico-didáticos**. Ribeirão Preto: IECVF, 2021.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Logoterapia: compreendendo a teoria através de mapa de conceitos. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 128-142, 2016.

SANTOS, Isabela Teodoro dos; COUTO, Maria Fernanda Faustino; PEREIRA, Michelle Morelo; BRAZ, Matheus Viana. Síndrome de Burnout em professores durante a pandemia da COVID-19. **Psicologia em Pesquisa**, v. 17, n. 2, 2023.

SARAIWA, Francisco Rodrigo do Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 11 ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.

SENTIDO DA VIDA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sentido_da_vida&oldid=64272901. Acesso em: 05 ago. 2022.

SILVEIRA, Daniel Rocha, MAHFOUD, Miguel. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 25, p. 567-576, 2008.

SILVA, Camila Lopes da, DAVID, Moises Barreto dos. Desenvolvimento profissional docente e Educação Básica na pandemia de Covid-19. **Educação em Revista**, v. 39, p. e38326, 2023.

SILVA, Camila Lopes da. **Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021)**: um estudo no ensino médio integrado baseado na teoria fundamentada nos dados. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana,

SOUSA, Carolina Silva; EXTREMERA, Marta Olmo. Docentes resilientes em contextos precários: estudo de casos em Espanha. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 541-552, 2016.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

VERGARA, Paula Villa Lobos. Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes formados en un Universidad pública. **Psicoperspectivas individuo e sociedade**, Chile, v. 17, p. 1-11, 2018.

VERGARA, Paula Villa Lobos; GOMEZ, Catherine Ximena Flores. A renovação das práticas: sua contribuição para o fortalecimento da resiliência em professores iniciantes. **Revista Eletrônica Educare** (Jornal Eletrônico Educare), v. 26, n. 2, p. 1-20, 2022.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. **Resiliência e educação**, v. 2, p. 13-43, 2001.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **A psicologia do sentido da vida**. 2 ed. São Paulo: CEDET, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Papel timbrado da instituição anuente

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu (nome da gestora), na qualidade de responsável pela instituição (nome da unidade escolar), declaro para os devidos fins, que autorizo a pesquisadora **Roberta Souza da Silva**, para desenvolver sua pesquisa intitulada - NAVEGANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESILIÊNCIA E SENTIDO NA VIDA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a ser conduzida sob a orientação do Prof. **David Moises Barreto dos Santos**.

Santo Amaro, _____ de _____ de 20_____.

Nome/assinatura e carimbo da gestora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, do projeto de pesquisa - **“NAVEGANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESILIÊNCIA E SENTIDO NA VIDA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**; que será desenvolvido pela pesquisadora: ROBERTA SOUZA DA SILVA, sob orientação do Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS).

Trata-se uma pesquisa empírica, que terá uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, numa variável transversal, tendo como participantes, os professores do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal, tendo como critério de inclusão: professor da rede pública municipal de ensino que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e que tenha atuado em sala de aula no período pandêmico de 2020 – 2022, seja no ensino remoto, híbrido ou presencial. Tendo como objetivo analisar o processo de resiliência de docentes no período pandêmico, bem como identificar os desafios, as fontes de suporte e estratégias de superação desses professores que lecionaram no período crítico da pandemia da Covid19. Esta pesquisa é de grande relevância para a análise e estudo da resiliência, motivação e sentidos de vida do professor, contribuindo significativamente para melhoria da sua prática docente.

Sua participação consistirá em responder a um questionário e participar de uma entrevista. O questionário sociodemográfico será disponibilizado, virtualmente, através da plataforma do *Google forms*. A duração prevista para responder ao questionário é de aproximadamente 5 minutos. Posteriormente acordaremos o dia e horário para realização da entrevista, que ocorrerá da forma que você achar mais pertinente (presencial na unidade escolar ou virtual via plataforma *Google meet*). Tendo como previsão a duração de aproximadamente 40 minutos. Ressalto que com a sua anuência após apresentação e assinatura deste TCLE, a entrevista será gravada (em áudio).

Os relatos gravados serão transcritos detalhadamente. Essa transcrição será arquivada em *Word* e será enviada (virtualmente, ou impressa, caso você julgue melhor) para que você certifique a veracidade e fidelidade do conteúdo. Caso queira, poderá suprimir alguma parte. Ressalto que, só serão utilizadas na pesquisa os *extratos* (as falas) e as situações observadas com a sua permissão.

Objetivando preservar a identidade da instituição e dos participantes, serão utilizados pseudônimos. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados na

dissertação do Mestrado, em artigos de revista, capítulos de livros ou apresentados em eventos científico-acadêmicos, preservando, também, o anonimato dos seus participantes. Objetivando a segurança e sigilo os dados coletados serão armazenados em acervo digital, no arquivo pessoal dos pesquisadores, durante cinco anos, sendo destruídos, após esse período.

Garantimos o sigilo e a confidencialidade das informações que você fornecer e a privacidade do participante da pesquisa. Apesar de todos os cuidados, não pode ser excluído o risco mínimo, em decorrência da possibilidade se sentir eventualmente invadido (a), incomodado (a) ou constrangido(a) durante o preenchimento do questionário e/ou realização da entrevista. A qualquer momento, você pode se recusar a participar e se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou penalidades. Também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante, ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS.

As considerações sobre as dimensões conceituais da resiliência do professor envolvem saberes que fortalecem seus recursos pessoais e sentidos de vida, beneficiando a satisfação, saúde e bem estar docente. Dessa forma, as conclusões e publicações dos resultados têm o comprometimento em contribuir com a discussão e reflexão que estimulem e aprimorem o fazer pedagógico e, conseqüentemente contribua para a construção de uma educação pública humana, integral e de qualidade.

No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, você também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador, bem como a ter assistência gratuita, integral e imediata, pelo tempo que for necessário. Sempre que desejar, você poderá entrar em contato para obter informações sobre este projeto de pesquisa, sobre sua participação ou outros assuntos relacionados à pesquisa, com o(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de dúvidas do ponto de vista ético, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética, nos contatos relacionados abaixo:

Vale destacar que, o Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do

<p>Roberta Souza da Silva</p> <p>Universidade Estadual de Feira de Santana</p> <p>Telefone: 71 98109-8754</p> <p>E-mail: r.souza8@hotmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS (Módulo I/ Campus UEFS).</p> <p>Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)</p> <p>Telefone: 75 3161 8124,</p> <p>E-mail: cep@uefs.br</p> <p>Horário de atendimento: 13:30 às 17:30.</p>
--	---

pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Este projeto foi aprovado pelo CEP-/UEFS sob o número _____.

Este termo está elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, sendo uma das vias entregue ao participante.

Eu, _____, aceito o convite e concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrita.

Santo Amaro, _____ de _____ de _____

Assinatura
Participante

Roberta Souza da Silva
Pesquisadora

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Questionário sociodemográfico

QUESTÕES	SISTEMA DE RESPOSTA
Quantos alunos em média você tem por turma na(s) classe(s) que você atua?	Resposta curta: Questão aberta
Quanto ao gênero, como você se reconhece?	Múltipla escolha: Mulher; Homem; Mulher trans ou transgênera; Homem trans ou transgênero Prefiro não informar; Outro: _____
Qual a sua idade?	Lista suspensa: 16 – 75 anos
Qual a sua maior titulação acadêmica?	Múltipla escolha: Ensino médio; Graduação; Especialização; Mestrado; Doutorado.
Quantas pessoas moram com você?	Resposta curta: Questão aberta
Possui filhos?	Caixas de Seleção: Sim, na educação infantil; Sim, no ensino fundamental anos iniciais; Sim, no ensino fundamental anos finais; Sim, no ensino médio; Sim, no ensino superior; Sim, tenho filhos, mas não estão estudando; Não tenho filhos.
Qual o seu estado civil?	Múltipla escolha: Solteira(o); Casada(o), união estável; Divorciada(o); Viúva(o); Outros _____
Você tem quantos anos de atuação na profissão docente?	Resposta curta: Questão aberta
Quantos vínculos empregatícios você possui?	Múltipla escolha: 1; 2;3; outros _____
Qual a sua carga horária oficial de trabalho semanal, somando todos os vínculos empregatícios?	Múltipla escolha: 20 horas; 30 horas; 40 horas; 60 horas; outros _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro da entrevista

Entrevistado:	Data:
Perguntas	Objetivo
1. Por que você decidiu ser professor? Qual foi a sua motivação para se tornar professor?	Sondar a motivação inicial para ser professor.
2. Nosso projeto fala sobre a resiliência do professor. Qual a sua concepção sobre resiliência docente?	Verificar a concepção de resiliência.
3. Em 2020, fomos acometidos pela Covid-19. De lá para cá, até hoje, quais foram ou têm sido os principais desafios que você enfrentou para continuar fazendo o seu trabalho pedagógico?	Identificar os desafios profissionais durante a pandemia.
4. Quais características pessoais que você possui favorecem a superação desses desafios mencionados?	Verificar os atributos pessoais (motivação, organização, otimismo, esperança, coragem etc.) que servem como fonte de suporte.
5. E quais características pessoais que você possui dificultam a superação desses desafios mencionados?	Identificar os fatores de risco, no que se refere aos recursos pessoais.
6. Quais características da sua escola tornaram os desafios mencionados mais difíceis de serem enfrentados?	Identificar os fatores de risco, no que se refere aos recursos contextuais.
7. Quais características da sua escola tornaram os desafios mencionados mais fáceis de serem enfrentados?	Descrever as fontes de suporte, no que se refere aos recursos contextuais.
8. Como sua família e amigos dificultaram ou ajudaram a enfrentar os obstáculos? Como foi esse apoio?	Identificar fatores de risco e proteção em nos recursos contextuais referentes à família e aos amigos.
9. Algum outro grupo social ajudou ou atrapalhou nesse período como associações, comunidades, Igreja, etc?	Identificar fatores de risco e proteção em outros potenciais recursos contextuais.
10. Houve algo que lhe deu força e motivou a continuar, prosseguir e progredir com o seu trabalho enquanto professor?	Identificar o que deu sentido para a vida profissional nesse período?
11. Você acha que aquilo que lhe motivou a ser professor inicialmente contribuiu para esse período em algum grau?	Avaliar a conexão da resiliência com a primeira questão, ou seja, como a motivação inicial de se tornar professor.
12. Considerando todos os acontecimentos vivenciados nesse período (2020-2022) e o que você falou aqui durante a entrevista, você poderia extrair ou já extraiu uma lição para a vida, para a profissão?	Identificar os possíveis valores de atitude (a descoberta de sentido no sofrimento) aos obstáculos da pandemia.
AGRADECIMENTO AO PARTICIPANTE	