



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SAÚDE MENTAL E PRÁTICAS SOCIAIS

ANA CLÁUDIA DA SILVA PORTELA

DOCENTES EM PÓS-PANDEMIA E PRÁTICAS DE CUIDADO EM
SAÚDE MENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA

Santa Cruz do Sul
2025

Ana Cláudia da Silva Portela

**DOCENTES EM PÓS-PANDEMIA E PRÁTICAS DE CUIDADO EM
SAÚDE MENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA**

Trabalho Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional, Área de Concentração em Saúde Mental e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa em Práticas Sociais, Organizações e Cultura, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Virginia Coutinho Areosa

Santa Cruz do Sul

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Portela, Ana Cláudia da Silva

Docentes em Pós-Pandemia e Práticas de Cuidado em Saúde Mental
da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza / Ana Cláudia
da Silva Portela. – 2025.

138f. ; 29 cm.

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Psicologia)
– Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Virginia Coutinho Areosa.

1. Saúde Mental. 2. Docentes . 3. Pandemia. 4. Cuidado. I.
Arosa, Silvia Virginia Coutinho . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ana Cláudia da Silva Portela

**DOCENTES EM PÓS-PANDEMIA E PRÁTICAS DE CUIDADO EM
SAÚDE MENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA**

Trabalho Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional, Área de Concentração em Saúde Mental e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa em Práticas Sociais, Organizações e Cultura, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Santa Cruz do Sul, 24 de junho de 2025.

Dr.^a Silvia Virginia Coutinho Areosa
Professora orientadora – UNISC

Dr.^a Edna Linhares Garcia
Professora convidada – UNISC

Dr.^a Roberta Borghetti Alves
Professora convidada – UNIVALI

Santa Cruz do Sul

2025

Às professoras que sentem, sofrem e resistem
diariamente; e a mim mesma, que sigo orgulhosa da
minha identidade nordestina e da minha
transformação pela educação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador, Deus, por conceder-me, além do sopro da vida, a bênção de realizar tantos sonhos e agora mais um que foi adiado por tantos anos. Por dar-me saúde para enfrentar cada desafio que surgiu ao longo dessa jornada. Pela luz, pela força, por me carregar no colo sempre que preciso.

À minha mãe, Maria Aisa, especialmente, pela vida, por todo o cuidado com minha vida doméstica e pela fé inabalável em Deus de que eu conseguiria. Sem ela, não teria sido possível chegar até aqui. Ela é meu alicerce e o enorme coração por trás das minhas conquistas. Ao meu pai, José Portela, pela vida e, ainda que sem compreender plenamente o valor deste sonho, por aceitar minhas frequentes ausências.

Aos meus familiares e, em especial, às minhas queridas sobrinhas, Sofia e Pietra Portela por compreenderem minhas recusas aos passeios em nome dos estudos. Ao mascote da família, Luke Portela, pelo amor incondicional. Ao meu namorado, Rafael Kaúla, pelo incentivo, compreensão e amor sempre indispensáveis. Às queridas amigas, Cândida Arilda, que me apoiou e não permitiu que eu desistisse; Aparecida Vasconcelos que, em tempos difíceis, me incentivou a fazer o mestrado; e Selma Bessa, pelas valiosas sugestões do lanche e mimos para as professoras.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Virginia Coutinho Areosa, que esteve comigo em todo o percurso desta pesquisa, guiando-me em cada etapa. Sou imensamente grata por ter me aceitado como orientanda quando tudo ainda era apenas uma ideia vaga, sem rumo definido. Sua paciência, firmeza e responsabilidade foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Foi um privilégio ser orientada pela coordenadora do curso que, em meio às muitas demandas de trabalho, ainda seguiu comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC), por aceitar-me como aluna. Às Professoras, Dr.^a. Edna Linhares Garcia (PPGPsi - UNISC) e Dr.^a. Carina Nunes Bossardi (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI), pela generosidade e disponibilidade em aceitarem o convite para compor minha banca de qualificação. Suas valiosas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento do projeto e deixaram marcas importantes no percurso do trabalho. Agradeço, em especial, à Professora Dr.^a Edna Linhares Garcia, que, além de ter participado da banca de qualificação,

aceitou gentilmente o convite para integrar também a banca de defesa. Sua continuidade nesse processo representa para mim um gesto de apoio e compromisso acadêmico que muito me honra. Registro, ainda, minha gratidão à Professora Dr^a Roberta Borghetti Alves (UNIVALI), pela disponibilidade e gentileza em aceitar o convite para integrar a banca de defesa. Sua participação fortalece a qualidade científica deste momento final, e é motivo de grande reconhecimento e satisfação para mim.

A todo o corpo docente “nota 10” do PPGPsi, que faço questão de citar: Silvia Areosa, Edna Linhares, Cristiane Davina, Letícia Lorenzoni, Vera Elenei, Betina Hillesheim, Liane Mahlmann, Valéria Gonzatti, Eduardo Saraiva, Jerto Cardoso, Eduardo Saraiva, Karine Perez e Pedrinho Guareschi, pelos conhecimentos transmitidos e pelas contribuições incontestáveis para o meu amadurecimento intelectual. À secretária, Juliana Seffrin, pela atenção, presteza e eficiência com que sempre me atendeu. Seu profissionalismo e gentileza fizeram toda a diferença nessa caminhada.

Às minhas colegas do mestrado que, em especial, formaram um trio inseparável comigo, Ana Clara Costa e Lorena Milon. Obrigada pelos momentos de descontração, parceria nos estudos, pela amizade, companheirismo e pelas trocas que diminuíram as angústias. À colega Jaqueline Reis, pela amizade, partilhas e pelas contribuições durante a realização da intervenção.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), por me proporcionar a oportunidade de dedicar-me ao mestrado, com o afastamento de dois dias das minhas atividades laborais e o financiamento parcial do curso, tornando possível a realização de um grande sonho profissional. Às professoras das escolas municipais: Escola de Tempo Integral Antonieta Cals, Escola Municipal José Carlos de Pinho e Centro de Educação Infantil Esmerinda Soares, participantes da pesquisa, que, por meio de seus depoimentos, compartilharam suas vidas profissionais e pessoais, colaborando imensamente para a realização deste trabalho - sem elas nada disso teria sido possível. E, por fim, às gestoras dessas instituições, que, ainda que de forma breve e indireta, também contribuíram para a realização dessa pesquisa.

A todos meus sinceros e profundos agradecimentos!

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Leonardo Boff

RESUMO

A temática da saúde mental dos professores se tornou cada vez mais presente nas discussões acadêmicas, sobretudo após a pandemia da COVID-19 que expôs várias fragilidades das instituições de ensino básico quanto ao cuidado com o bem-estar desses profissionais. Neste contexto, essa pesquisa de mestrado, inserida na área de concentração “Saúde Mental e Práticas” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), teve como objetivo geral compreender como as práticas de cuidados adotadas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, desenvolvida em três etapas complementares, nos meses de abril a dezembro de 2024, em três escolas públicas da cidade de Fortaleza (CE). O referencial teórico apoia-se em autores como Dejours (1992), Safatle (2018) e Canguilhem (2009), e na legislação educacional vigente relacionada às políticas públicas de cuidado com a saúde mental. O método empregado consistiu na aplicação de um questionário sociodemográfico, tanto *online*, via *Google Forms*, quanto de forma presencial, respondido por 32 docentes. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove desses professores, além de uma gestora da SME. Por fim, foram realizadas rodas de conversa com 15 professores, tanto como produção de dados quanto de intervenção. Na sequência, os dados coletados foram organizados em cinco categorias de análises, a saber: (a) impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia na saúde mental; (b) sobrecarga e precarização das condições de trabalho; (c) barreiras institucionais e culturais no acesso ao suporte psicossocial; (d) conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar; e (e) estratégias, políticas e práticas de cuidado em saúde mental na rotina docente. Os resultados revelam que muitas professoras não conhecem os serviços de apoio psicossociais e, as que conhecem, encontram dificuldades no acesso a eles, resultando em uma baixa adesão na sua utilização. Além disso, percebeu-se uma carência de iniciativas de cuidado em saúde mental no contexto de trabalho escolar dos professores. Dessa forma, como intervenções, foram realizadas rodas de conversa de caráter educativo e reflexivo com as docentes, e elaborado um produto técnico: a cartilha digital intitulada *Saúde mental na escola: entre o estresse e o cuidado diário*, baseada na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). A cartilha apresenta estratégias práticas e cientificamente validadas, com orientações para auxiliar os docentes no manejo do estresse no ambiente escolar. Conclui-se que a saúde mental dos docentes tem sido negligenciada nesse contexto, seja pela dificuldade de acesso às práticas de cuidado, seja pela falha na sua divulgação por parte da instituição. Diante disso, é fundamental que as instituições educacionais reivindiquem do poder público a formulação de políticas mais específicas, que garantam ações efetivas de cuidado em saúde mental para esses profissionais e para toda a comunidade escolar. Porque cuidar de quem ensina é um ato de resistência, de luta, de transformação, e, acima de tudo, um compromisso verdadeiro com a justiça social.

Palavras-Chave: Saúde Mental. Docentes. Pandemia. Cuidado.

ABSTRACT

The issue of teachers' mental health has gained increasing attention in academic discussions, particularly after the COVID-19 pandemic, which exposed multiple vulnerabilities in primary education institutions regarding the well-being of their professionals. Within this context, this master's research, developed in the concentration area *Mental Health and Practices* of the Graduate Program in Psychology at the University of Santa Cruz do Sul (UNISC), aimed to understand how the care practices adopted by the Municipal Department of Education (SME) contribute to promoting teachers' mental health in the post-pandemic work environment. This qualitative, intervention-based study was carried out in three complementary stages, from April to December 2024, in three public schools in Fortaleza, Brazil. The theoretical framework draws on authors such as Dejours (1992), Safatle (2018), and Canguilhem (2009), as well as current educational legislation related to public policies for mental health care. Data collection involved a sociodemographic questionnaire, administered both online (via Google Forms) and in person, completed by 32 teachers. This was followed by semi-structured interviews with nine of these teachers, in addition to an SME manager, and finally, reflective discussion circles with 15 teachers, which served both as a data production method and as an intervention. The data were organized into five analytical categories: (a) emotional impact of the pandemic and post-pandemic period on mental health; (b) work overload and the deterioration of working conditions; (c) institutional and cultural barriers to accessing psychosocial support; (d) interpersonal conflicts and fragility in school relationships; and (e) strategies, policies, and care practices in teachers' daily routines. Findings indicate that many teachers are unaware of the psychosocial support services available to them, and among those who are aware, access remains difficult, resulting in low utilization rates. Furthermore, there is a notable lack of institutional initiatives for mental health care in the school work environment. As part of the intervention, reflective and educational discussion circles were held with the participating teachers, and a technical product was developed: a digital guide entitled *Mental Health in Schools: Between Stress and Daily Care*, grounded in Cognitive Behavioral Therapy (CBT). The guide offers practical, evidence-based strategies to assist teachers in managing stress within the school environment. The study concludes that teachers' mental health remains neglected in this context, either due to limited access to care practices or due to institutional shortcomings in promoting them. It underscores the need for educational institutions to advocate for more targeted public policies that ensure effective mental health care actions for educators and the broader school community. Ultimately, caring for those who teach is an act of resistance, struggle, transformation, and, above all, a genuine commitment to social justice.

Keywords: Mental Health; Teachers; Pandemic; Care.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Sigla	Significado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia
APROF	Academia do Professor Darcy Ribeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPRO	Célula de Atenção e Promoção da Saúde dos Profissionais da Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Doença por Coronavírus 2019
EM	Escola Municipal
ETI	Escola de Tempo Integral
GASP	Grupo de Atenção à Saúde Mental do Professor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PME	Plano Municipal de Educação de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPsi	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PSE	Programa de Saúde na Escola

SPE	Programa Saúde na Escola
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma das atividades da primeira roda de conversa	67
Quadro 2: Cronograma das atividades da segunda roda de conversa	70
Quadro 3: Cronograma das atividades da terceira roda de conversa	72

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
2.1 Tipo de pesquisa.....	17
2.2 Campo investigativo.....	18
2.3 Sujeitos participantes.....	20
2.3.1 Amostra.....	20
2.3.2 Características dos sujeitos.....	21
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....	22
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	23
2.6 Procedimentos éticos.....	24
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
3.1 Impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia na saúde mental.....	27
3.2 Sobrecarga e precarização das condições de trabalho.....	34
3.3 Barreiras institucionais e culturais no acesso ao suporte psicossocial.....	40
3.4 Conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar.....	44
3.5 Estratégias, políticas e práticas de cuidado em saúde mental na rotina docente.....	50
4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	65
4.1 Proposta de intervenção: Rodas de conversa.....	65
4.2 Descrição dos encontros.....	67
4.2.1 Encontro I: Dificuldades enfrentadas no pós-pandemia em relação à saúde mental.....	67
4.2.2 Encontro II: Do que sentem falta hoje na escola?.....	70
4.2.3 Encontro III: Estratégias de autocuidado em saúde mental.....	72
5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO.....	76
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO.....	96
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE.....	124
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA/ DOCENTES.....	128
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA/GESTOR.....	129
APÊNDICE E - DIVULGAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	130
APÊNDICE F - CONVITES PARA PARTICIPAÇÃO NAS RODAS.....	131
APÊNDICE G - REGISTRO FOTOGRÁFICO DOS ENCONTROS.....	132
ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UNISC.....	133

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho poderia ser mais um trabalho de final de curso para a obtenção do título de mestre. Entretanto, é muito mais do que isso, é o compilado do que representou o mestrado no percurso pessoal e profissional da pesquisadora. O que era no início uma porta para o desconhecido passou a ser um convite silencioso para sair da zona de conforto e encarar, com olhos atentos, os desafios do cotidiano do seu trabalho, junto aos professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza. O processo investigativo a levou, inevitavelmente, a profundas reflexões sobre a saúde mental desses profissionais, exigindo não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, escuta e, sobretudo, compromisso ético com a transformação da realidade social.

A saúde mental dos professores tem sido objeto de preocupação em âmbito nacional e internacional (OIT, 2007; Carlotto, 2012), sobretudo no contexto pós-pandemia (Oliveira; Santos, 2021). A compreensão dessa temática envolve múltiplos fatores interligados: sociais, econômicos, biológicos, culturais e psicológicos, e não pode ser reduzida apenas à ausência de transtornos ou doenças psíquicas. A interação desses fatores influencia diretamente o sofrimento mental, conforme os determinantes sociais e o ambiente vivido. Portanto, segundo a Organização Mundial da Saúde (2001), a saúde mental está relacionada à habilidade do sujeito para atuar com autonomia em diferentes dimensões da vida, incluindo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e nas suas interações interpessoais (Pavani *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2020).

Esse cenário se tornou ainda mais desafiador a partir de 2020, com o agravamento das condições sociais, econômicas, culturais e psicológicas causadas pela pandemia da COVID-19. Em março daquele ano, a OMS (2020) declarou a pandemia como uma crise sanitária global, que afetou drasticamente a economia e escancarou diversas desigualdades sociais já existentes. No Brasil, o cenário foi agravado pelo descaso do poder público, principalmente na esfera federal, resultando em um número de óbitos alarmante — superior ao registrado em muitas outras nações (Portal Fiocruz, 2020). Antes mesmo da pandemia, o exercício da docência já envolvia uma série de fatores psicossociais capazes de desencadear sofrimento mental. Contudo, a crise sanitária intensificou essas condições, provocando repercussões em toda a estrutura social e impactando diretamente a saúde mental dos professores (Oliveira; Santos, 2021).

A escolha do tema desta pesquisa — “Saúde mental do docente no pós-pandemia” — surgiu a partir da preocupação da pesquisadora com uma questão de grande relevância social e acadêmica, motivada, principalmente, por dois fatores principais. O primeiro refere-se à sua trajetória profissional na educação municipal de Fortaleza, sua cidade natal, onde atua há mais de duas décadas em cargo técnico de nível superior na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). O segundo está relacionado à sua formação acadêmica em Psicologia, que despertou o desejo de compreender, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a saúde mental do docente. Essa inquietação ficou mais forte no período pós-pandemia da COVID-19, quando ela observou um aumento expressivo das queixas relacionadas ao sofrimento psíquico dos professores. Assim, a pesquisa-intervenção surgiu do desejo de compreender como as práticas institucionais de cuidado em saúde mental têm alcançado os professores da rede municipal de ensino de Fortaleza nesse período pós-pandêmico.

Nesse contexto, este trabalho de conclusão foi realizado por meio de uma pesquisa-intervenção desenvolvida com professores da rede municipal de Fortaleza, entre os meses de abril e dezembro de 2024. A investigação teve como objetivo geral compreender como as práticas de cuidado adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da Covid-19. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propôs: (1) Analisar as políticas e diretrizes existentes na SME referentes à saúde mental dos docentes, antes e depois da pandemia da Covid-19; (2) Conhecer quais os tipos de sofrimento psíquico enfrentados pelos docentes no ambiente de trabalho; (3) Avaliar a percepção dos docentes em relação às práticas e aos serviços de suporte de atenção psicossocial oferecidos à categoria nesse contexto; e (4) Construir, a partir da intervenção realizada com os docentes, uma cartilha virtual de práticas de cuidados em saúde mental para o professor da SME. Essa cartilha é o produto técnico final da pesquisa, elaborada como parte dos requisitos parciais do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGpsi/UNISC). O trabalho está inserido na área de concentração “Saúde Mental e Práticas Sociais” e na linha de pesquisa “Práticas Sociais, Organizações e Cultura”, que tem como propósito criar dispositivos que se destinem à transformação e ao enfrentamento de problemas sociais reais. Essa aderência temática reforçou a motivação da pesquisadora em aprofundar o debate e propor a intervenção com base na realidade vivida pelos professores.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas com professoras da educação

infantil e do ensino fundamental 1 e 2, em regime tanto de tempo parcial quanto de tempo integral. Vale destacar, ainda, que a única etapa da pesquisa realizada fora do ambiente escolar ocorreu na célula de apoio ao docente da SME, espaço estratégico para entender sobre as políticas públicas, programas e práticas destinadas ao professor no seu contexto de trabalho.

Ao longo desse período de trabalho na educação e com o contato direto com documentos oficiais, a pesquisadora percebeu a ausência de menção da saúde mental do docente, seja em âmbito federal, estadual ou municipal (conforme LDB, 1996; PSE, 2007; PNE, 2014; PME, 2015), resultando numa lacuna que se torna um dos principais desafios enfrentados na educação. E, nesse grave cenário, durante e após a pandemia da COVID-19, especificamente, houve um agravamento em relação à saúde mental dos profissionais da educação, como ansiedade, estresse, depressão, apatia, agressividade, entre outras queixas (Souza *et al.*, 2021).

Dessa forma, foi nesse contexto, marcado pelos impactos da pandemia sobre a saúde mental docente e pela fragilidade das legislações educacionais, que se inseriu a pesquisa-intervenção, cuja proposta foi além da simples observação da realidade: esteve comprometida não apenas com o saber, mas com a transformação social. Nesse contexto, surge a necessidade e a importância do cuidado com a saúde mental e a preocupação com os professores (Soldatelli, 2020).

A escolha, portanto, por investigar a saúde mental dos docentes justifica-se, em primeiro lugar, pela relevância do tema para a sociedade em geral e pelos diversos estudos que apontam o crescente agravamento dos quadros de estresse, ansiedade e adoecimento mental entre professores, especialmente no contexto pós-pandêmico, como impactos emocionais, sociais e econômicos da pandemia de COVID-19 sobre a profissão docente (Pereira; Santos; Manenti, 2020; Menezes; Martilis; Mendes, 2021; Lira, 2022). No caso específico da cidade de Fortaleza, foi possível observar algumas ações promovidas pela SME, ainda que de forma incipiente, no cuidado com a saúde mental dos docentes. Essa constatação reforça a importância de investigar as práticas de cuidado que contribuem para a saúde mental, a partir da realidade vivida pelos professores.

Em busca de possíveis respostas para os problemas sociais vivenciados no contexto educacional em que está inserida, a pesquisadora delimitou o problema de pesquisa a partir da justificativa da escolha do tema em questão, que lhe gerou a seguinte inquietação: De que

maneira as práticas de cuidado adotadas pela SME contribuem para a promoção da saúde mental do docente em contexto de trabalho pós-pandemia? Diante dessa questão norteadora, a pesquisa propôs-se a compreender como as práticas de cuidado adotadas pela SME contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da Covid-19. Tal proposta partiu da compreensão de que o ambiente escolar, como indicam Tavares *et al.* (2023), é um espaço privilegiado para ações de cuidado, contribuindo tanto para o bem-estar dos profissionais quanto para o acesso a suportes psicológicos adequados. Assim, para fundamentar teoricamente essa discussão, recorreu-se a autores como Dejours (1992, 1993, 1994), Safatle, Dunker (2018, 2020) e Canguilhem (2009), entre outros já mencionados, além da legislação pertinente às políticas educacionais brasileiras voltadas ao cuidado com os profissionais da educação. Essas referências ofereceram subsídios importantes para compreender o sofrimento psíquico no trabalho docente, bem como para analisar as lacunas entre o discurso institucional e as ações efetivas de cuidado.

Para tanto, no que se refere à metodologia empregada e considerando os interesses descritos nos objetivos da pesquisa, a investigação foi desenvolvida em três etapas complementares. Na primeira, foi aplicado um questionário, tanto *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, quanto presencialmente, para 59 docentes. Na segunda etapa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com nove professores, sorteados entre os que responderam ao questionário, e com a gerente do setor de suporte ao docente da SME. Por fim, na terceira etapa, os docentes entrevistados foram convidados a participar de rodas de conversa sobre saúde mental.

Diante do exposto, este trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado; o segundo capítulo traz os resultados obtidos e a discussão dos dados; o terceiro capítulo descreve a intervenção realizada no ambiente escolar; o quarto capítulo aborda o produto técnico desenvolvido para os docentes; o quinto capítulo apresenta o artigo submetido a um periódico científico, conforme exigência do mestrado; e o sexto capítulo, por fim, reúne as considerações finais. Na sequência, são apresentados os apêndices e o anexo que complementam e sustentam a construção deste estudo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado na construção do presente estudo, cuja temática é a “Saúde mental do docente no pós-pandemia”. São abordados o tipo de pesquisa, o campo investigativo, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos de análise, bem como os aspectos éticos observados.

Para a análise das informações provenientes das entrevistas, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), método que possibilitou a organização, categorização e interpretação do material coletado. Além disso, foram apresentados o contexto da pesquisa e o perfil das participantes envolvidas.

Com base nos dados coletados e nos resultados obtidos, foi elaborado e executado um plano de intervenção, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo mestrado profissional. No que se refere à postura do pesquisador, José Filho (2006, p. 64) enfatiza que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Dessa forma, os resultados consistem em uma construção coletiva sobre os significados e as possibilidades das práticas de cuidado das práticas de cuidado pensadas para fortalecer o bem-estar emocional dos docentes no cotidiano escolar. Como desdobramento da intervenção realizada, foi desenvolvido um produto técnico, apresentado na forma de uma cartilha digital, cujo objetivo é oferecer estratégias e orientações para o cuidado com a saúde mental do docente no contexto escolar. Portanto, a definição do caminho metodológico foi importante, pois permitiu a obtenção de resultados consistentes e fundamentados, contribuindo para a compreensão de uma realidade específica no campo educacional.

2.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho fundamentou-se em uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Minayo, 2002). O foco recai na descrição, compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, sendo aplicada a grupos e contextos específicos. Mais do que dados objetivos, busca-se compreender aquilo que pulsa por trás deles: os sentidos atribuídos pelas pessoas e as formas como se relacionam com o mundo (Minayo, 2014).

Nesse percurso, adotou-se o método fenomenológico, por possibilitar a compreensão da experiência vivida de um modo que outras metodologias não o fazem. Como afirma Gil (2008), a fenomenologia propõe um olhar atento ao fenômeno tal como se apresenta, permitindo ao pesquisador captar sua essência. Essa atitude investigativa exige, segundo Silva e Oliveira (2018), a suspensão temporária de julgamentos, a “epoché”, como propõe a tradição fenomenológica, para que o objeto de estudo emergja em sua forma mais autêntica (Bicudo, 1994).

Bicudo (2020) reforça que a fenomenologia é, antes de tudo, uma fenomenologia da percepção: um modo de estar no mundo que valoriza o agora e reconhece a consciência como movimento contínuo de interpretação da realidade. Assim, não se busca encontrar verdades universais, mas abrir espaço para que os sentidos construídos se revelem com clareza e respeito à sua complexidade. O compromisso é com a escuta atenta e a descrição detalhada de experiências singulares, aquilo que, muitas vezes, escapa às lentes tradicionais da pesquisa (Bicudo, 2020).

Dessa forma, a pesquisa adotou o enfoque fenomenológico por buscar aprofundar-se na subjetividade da experiência, e optou-se pela análise de conteúdo segundo Bardin (2016) como ferramenta objetiva para organizar e sistematizar as unidades de sentido presentes nas falas das participantes — sem perder de vista a profundidade da vivência relatada. A escuta fenomenológica, por sua vez, foi fundamental para acessar as percepções das docentes sobre sua saúde mental, as práticas institucionais de cuidado e as estratégias que mobilizam para enfrentar os desafios do contexto escolar.

Cabe ressaltar que as categorias analíticas não foram definidas a priori, mas partiram do próprio material empírico, respeitando a lógica interna dos discursos e mantendo-se alinhadas ao propósito de captar a essência da experiência docente. Assim, a análise de conteúdo permitiu agrupar os dados por afinidade de significados, sem comprometer a abordagem fenomenológica adotada.

2.2 Campo investigativo

O campo escolhido para a pesquisa foram as escolas da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza pelo vínculo profissional da pesquisadora com a SME. Sobre isso, Lopes e Nascimento (2016) apontam que a escolha do local para as intervenções pelos pesquisadores carregam uma coerência de interesses, haja vista as Instituições de Educação e as Instituições

de Saúde também sobressaíram no que diz respeito ao relevante número de trabalhos de intervenção concentrados nesses dois eixos.

O campo de investigação dessa pesquisa abrangeu unidades escolares da rede pública municipal de Fortaleza, localizadas no território do Distrito de Educação 2, além do espaço de apoio ao docente da SME. A escolha dessas unidades não foi aleatória, mas fundamentada em sua representatividade dentro da rede municipal de ensino, por contemplarem, em conjunto, todas as etapas educacionais oferecidas, desde a educação infantil até o ensino fundamental II, em regimes de tempo parcial e integral, variáveis relevantes para a compreensão da saúde mental docente. Além disso, essas escolas estão inseridas em um território marcado por contrastes socioeconômicos, contemplando áreas de baixa e alta vulnerabilidade social. Esse fato acabou por enriquecer a pesquisa, porque permitiu observar realidades distintas e ampliar a escuta sobre os desafios enfrentados pelos docentes. A seguir, apresenta-se a caracterização de cada unidade escolar participante e do espaço de apoio ao docente da SME:

A primeira unidade é o Centro de Educação Infantil (CEI) Esmerinda Soares da Silva: atende crianças do berçário à pré-escola, em regime de tempo integral. Em 2024, contava com um quadro funcional composto por 16 professores efetivos e dois professores substitutos (no total de 18 professores), responsáveis pelo atendimento de 186 crianças. Está localizado em uma área de baixa vulnerabilidade social.

A segunda unidade é a Escola Municipal (EM) José Carlos de Pinho, que atende turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em regime de tempo parcial. Em 2024, seu quadro funcional era formado por 20 professores efetivos e três professores substitutos (no total de 23 professores), com atendimento a 300 alunos. A escola está situada em uma região que reúne características tanto de baixa quanto de alta vulnerabilidade social.

A terceira unidade é a Escola de Tempo Integral (ETI) Professora Antonieta Cals, que atende alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em regime de tempo integral. Em 2024, contava com 16 professores efetivos e dois substitutos em seu quadro docente, totalizando 18 profissionais, responsáveis pelo atendimento de 398 alunos.

Por fim, o espaço de apoio ao docente integra a Célula de Atenção e Promoção da Saúde dos Profissionais da Educação (CEAPRO), que funciona na Academia do Professor Darcy Ribeiro (APROF), equipamento administrado pela SME, localizado fora da sede da

secretaria. Inserida na política de formação e valorização dos profissionais da Educação de Fortaleza, a APROF oferece um conjunto de serviços de formação e qualificação, além de assistência à saúde dirigida especialmente às necessidades dos profissionais. O equipamento contempla espaço cultural, auditório, piscina, ginásio poliesportivo, salas de aula, brinquedoteca, sala de inovação e biblioteca (Fortaleza, 2022).

O contato com o campo teve início por meio da atuação profissional da pesquisadora na SME, o que facilitou o acesso tanto às escolas participantes quanto ao espaço de apoio ao docente. Essa inserção prévia possibilitou a construção de uma relação de confiança com as equipes gestoras das unidades escolares. A partir disso, a pesquisadora estabeleceu contato telefônico com os gestores das três escolas para agendar visitas presenciais, nas quais apresentou os objetivos da pesquisa e compartilhou o cronograma para aplicação dos instrumentos de coleta de dados: o questionário de perfil sociodemográfico e as entrevistas semiestruturadas.

Os contatos posteriores com os professores ocorreram presencialmente, nas escolas em que atuam, durante a entrevista e a realização da intervenção, sempre reforçando o compromisso ético com a confidencialidade e o anonimato das participantes. Além disso, a entrevista com a gestora da CEAPRO foi agendada por telefone, a partir do vínculo institucional previamente estabelecido.

2.3 Sujeitos participantes

2.3.1 Amostra

A amostra da pesquisa foi composta, inicialmente, por 59 docentes das três unidades escolares da rede pública municipal de Fortaleza, selecionados por conveniência. Este tipo, também conhecido como intencional, considera a facilidade de acesso aos participantes (Fonseca; Martins, 2012). Assim, para este estudo, optou-se por uma amostragem não-probabilística, ou seja, aquela que, segundo Gil (2008, p. 94), não considera o cálculo amostral para sua seleção, mas adotou o critério de acessibilidade ou conveniência.

Na primeira etapa, dos 59 docentes convidados, 32 responderam voluntariamente ao questionário sociodemográfico, aplicado de forma virtual e presencial, após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses participantes compuseram a base para a amostra qualitativa das entrevistas. Na segunda etapa, nove docentes foram sorteadas entre as 32 participantes, considerando o critério de representatividade por escola, sendo três de cada

unidade participante. Essas docentes participaram das entrevistas semiestruturadas.

Na terceira e última etapa, as nove docentes entrevistadas também integraram as rodas de conversa sobre saúde mental. Além delas, outras seis professoras que haviam respondido ao questionário manifestaram interesse em participar dessa etapa e foram incluídas, totalizando 15 participantes, com cinco docentes em cada escola.

2.3.2 Características dos sujeitos

O perfil sociodemográfico dos 32 docentes que participaram da primeira etapa da pesquisa revelou características importantes para a compreensão de suas vivências profissionais. Em relação à formação e à função exercida, 13 professores atuavam como pedagogos, 17 como professores de áreas específicas e dois possuíam formação de nível médio, exercendo a docência conforme as exigências legais da profissão. Todos os participantes apresentaram escolaridade compatível com o exercício do magistério, possuindo formação em nível superior ou médio. No que diz respeito ao gênero, observou-se uma predominância feminina, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao tempo de atuação profissional, a maioria era composta por professores com mais de duas décadas de experiência. Os docentes atuavam nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, compondo, assim, um grupo representativo e experiente da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Além dos docentes, a gestora da CEAPRO também participou da entrevista. Professora efetiva da rede, é pedagoga, formada em Psicologia, com 15 anos de atuação na SME, e atualmente está lotada neste espaço, responsável pelo suporte psicossocial aos docentes. Sua participação não contraria os critérios de exclusão, pois não está lotada em nenhuma das escolas participantes da pesquisa.

Desse modo, os critérios de inclusão adotados para a participação na pesquisa foram: fazer parte do quadro de professores efetivos ou substitutos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede pública municipal; estar em exercício efetivo em sala de aula há, no mínimo, cinco anos; e estar lotado no Distrito de Educação II. Além disso, foram definidos os seguintes critérios de exclusão: gestores e demais profissionais lotados na escola; professores que estavam em licença médica ou afastados totalmente de suas atividades em sala de aula; aqueles com menos de cinco anos de experiência docente; e professores lotados nos Distritos de Educação I, III, IV, V e VI.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos principais de coleta de dados. O primeiro foi um questionário, construído com o objetivo de levantar informações sobre o perfil sociodemográfico dos docentes da rede pública municipal de Fortaleza, com ênfase em aspectos relacionados ao seu percurso de atuação, experiência durante a pandemia da COVID-19 e acesso (ou não) a práticas institucionais de cuidado em saúde mental oferecidas pela SME. Além disso, o instrumento contemplou questões sobre cargo, tempo de serviço, etapa de ensino, tipo de escola, impactos percebidos na saúde mental e conhecimento sobre os suportes psicológicos disponíveis. Foi aplicado de forma *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, e também presencialmente, em função da baixa adesão à versão virtual. Cabe destacar que as respostas a esse questionário serviram como base para a seleção das participantes da etapa seguinte da pesquisa (entrevistas semiestruturadas), buscando garantir a diversidade entre as escolas. O formulário foi disponibilizado no seguinte link: <https://forms.gle/NTfnFaojaERdYJ2UA> e no Apêndice B deste trabalho.

O segundo instrumento de coleta consistiu em entrevistas semiestruturadas aplicadas presencialmente, registradas em áudio e posteriormente transcritas para análise. As entrevistas foram elaboradas com base em um roteiro pré-definido, com o objetivo de gerar dados qualitativos diversos que possibilitassem uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado. Segundo Gil (2008, p. 121), esse tipo de roteiro é composto por “questões que são submetidas à pessoa com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, etc.”.

A entrevista semiestruturada realizada com as docentes, guiada por questões norteadoras, teve como objetivo diagnosticar o campo em relação a temas principais, como o sofrimento psíquico e as necessidades de apoio das profissionais, a percepção que elas têm sobre os tipos de sofrimento presentes no contexto escolar, o suporte psicossocial disponível, bem como as políticas e diretrizes de cuidado propostas pela SME. As entrevistas possibilitaram o aprofundamento da compreensão sobre o objeto da pesquisa, justamente por não se restringirem de forma rígida ao roteiro previamente elaborado. Esse formato flexível permitiu que as participantes compartilhassem reflexões espontâneas e experiências pessoais, trazendo elementos que ajudaram a revelar sentidos importantes sobre o cuidado em saúde mental no cotidiano escolar. O roteiro utilizado encontra-se no Apêndice C. Já o roteiro da entrevista com a gestora foi elaborado com foco em aspectos relacionados à implementação

de práticas de cuidado em saúde mental, às demandas específicas do ambiente escolar, à percepção sobre o papel dessas práticas no contexto pós-pandemia e às políticas educacionais, conforme apresentado no Apêndice D.

Por fim, foram colhidas as falas expressas das 15 participantes que se interessaram em participar da intervenção proposta, as rodas de conversa, que se realizaram em três encontros. De acordo com Moura e Lima (2014, p. 25), a roda de conversa é um instrumento de coleta de dados “em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. A intervenção, então, encontra-se detalhada, neste trabalho, no capítulo intitulado “Descrição da Intervenção”.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados, a partir do questionário aplicado virtualmente pela plataforma *on-line Google Forms* e presencialmente foram submetidos à análise estatística descritiva simples, utilizando a planilha do software Microsoft® Office Excel® 2021, que gerou um levantamento do perfil sociodemográfico dos docentes. Este também permitiu a seleção da amostra qualitativa a partir do aceite dos participantes para as próximas fases da pesquisa.

Como a natureza desta pesquisa é qualitativa, optou-se pela Análise de Conteúdo, na modalidade temática, conforme proposta por Bardin (1977). Essa técnica tem como objetivo identificar os “núcleos de sentido” presentes nos discursos, cuja recorrência ou ausência pode revelar elementos relevantes para os propósitos interpretativos do estudo. Trata-se de permitir acessar os significados expressos nos enunciados dos participantes, indo além do conteúdo manifesto para compreender os sentidos subjacentes às falas.

Segundo Bardin (2016), os procedimentos que integram essa abordagem incluem: categorização, inferência, descrição e interpretação, os quais não ocorrem necessariamente em ordem linear, nem seguem uma hierarquia rígida entre si. Ainda conforme a autora, o processo analítico se organiza em três polos cronológicos: 1) Pré-análise, fase em que ocorre a organização inicial do material e a leitura flutuante; 2) Análise do material, com a categorização e codificação das unidades de registro; e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

A partir dessas etapas, o pesquisador busca fundamentar a interpretação dos dados com base no referencial teórico adotado, construindo análises que revelem sentidos mais profundos por trás das palavras. Dessa forma, o discurso dos participantes é compreendido em sua complexidade, permitindo extrair evidências relevantes para os objetivos da investigação.

Com base nesse referencial e após sucessivas leituras do material empírico, composto pelas transcrições das entrevistas e das rodas de conversa, foram definidas cinco categorias de análise consideradas relevantes para a compreensão do objeto de estudo, sendo elas: (a) impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia na saúde mental; (b) sobrecarga e precarização das condições de trabalho; (c) barreiras institucionais e culturais no acesso ao suporte psicossocial; (d) conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar; e (e) estratégias, políticas e práticas de cuidado em saúde mental na rotina docente.

As categorias foram definidas com base em um procedimento descrito por Lüdke e André (2018), que sugerem a identificação de temas recorrentes no material analisado como forma de organizar os dados e facilitar sua codificação e classificação. Cabe salientar que mesmo quando não recorrentes em todos os relatos, essas contribuições são fundamentais para provocar reflexões e inspirar novos estudos sobre o cuidado como instrumento de promoção da saúde mental no contexto escolar.

2.6 Procedimentos éticos

Para garantir o cumprimento dos princípios éticos exigidos em pesquisas com seres humanos, esta pesquisa-intervenção seguiu o que está estabelecido na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde (Conselho Nacional de Saúde), bem como na Resolução nº 510, de 2016, que trata das normas específicas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nesse contexto, o projeto foi inicialmente apresentado à banca de qualificação, em que recebeu sugestões e ajustes. Depois disso, foi encaminhado ao Programa de Pós-Graduação da UNISC e, na sequência, submetido à Plataforma Brasil para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da própria universidade. A aprovação foi concedida em 19 de março de 2024, sob o Parecer Consubstanciado nº 6.711.861, conforme documentado no Anexo deste trabalho.

Dessa forma, a solicitação para a realização da pesquisa foi formalizada junto à SME, bem como junto às escolas e às docentes participantes, mediante a assinatura do TCLE. Os dados obtidos por meio dos áudios das entrevistas, de suas respectivas transcrições, bem como das rodas de conversa, foram arquivados em formato digital, de forma sigilosa. Esses materiais foram armazenados no computador da pesquisadora e permanecerão por um período de cinco anos, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016, garantindo o anonimato dos participantes e impedindo qualquer forma de identificação. Após esse período, todos os arquivos digitais, assim como os TCLEs serão permanentemente apagados.

Os resultados obtidos serão apresentados em um relatório final de atividades acadêmicas, como parte do compromisso assumido com a SME, que financiou parcialmente o estudo, e com as escolas participantes. Nesse sentido, durante o *Festival Outubro Docente* — evento promovido pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da SME, em alusão ao mês do professor e cuja programação propõe discussões pertinentes ao dia a dia dos docentes — será organizada uma apresentação presencial para a socialização dos achados da pesquisa. Nessa ocasião, também será entregue o artigo científico, como forma de devolutiva ética à instituição parceira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos a partir dos relatos das participantes ao longo das entrevistas e intervenção conduzidas durante a pesquisa. Ao longo do processo, foram identificadas cinco categorias que ajudam a compreender como as docentes percebem e vivenciam sua saúde mental no ambiente de trabalho principalmente após a pandemia, são elas: (a) impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia na saúde mental; (b) sobrecarga e precarização das condições de trabalho; (c) barreiras institucionais e culturais no acesso ao suporte psicossocial; (d) conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar; e (e) estratégias, políticas e práticas de cuidado em saúde mental na rotina docente.

Optou-se pela análise de conteúdo para uma investigação mais detalhada das categorias identificadas. Esta abordagem, proposta por Bardin (2016), permite organizar, sistematizar e interpretar as percepções e vivências expressas nas falas. Cada categoria aparece exemplificada com trechos reais de falas, tendo o cuidado de preservar o tom, a emoção e, principalmente, a perspectiva das docentes. Dessa forma, é possível uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Para garantir o anonimato das 15 docentes, foram utilizadas siglas alfanuméricas em vez de nomes. Além disso, utilizou-se a identificação como "entrevistada" para as falas oriundas das entrevistas, e "participante" para aquelas provenientes das rodas de conversa. No caso da gestora responsável pela CEAPRO, como se tratava da única representante da instituição entrevistada, ela foi identificada apenas com a letra "G". Essa escolha segue o mesmo cuidado adotado com as demais participantes: preservar o anonimato, conforme os princípios éticos definidos desde o início da pesquisa.

Para que os resultados possam ser compreendidos, é importante, antes de tudo, que as categorias de análise construídas a partir das falas registradas sejam descritas com base no conteúdo que representa, assim será possível entender os sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências. Na sequência, será feita a análise mais aprofundada dessas categorias, não apenas para interpretá-las, mas também para refletir sobre o impacto do cenários pós-pandemia na rotina docente e sobre as estratégias que vêm sendo adotadas para lidar com essa nova realidade.

3.1 Impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia na saúde mental

A primeira categoria, denominada “Impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia na saúde mental”, reúne os relatos das professoras que expressam diferentes dimensões do sofrimento emocional e profissional no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Esses relatos revelam a angústia e a ansiedade no retorno ao ensino presencial, principalmente no processo de readaptação ao contato social. Além disso, apontam a sobrecarga emocional decorrente das novas demandas do trabalho e dos desafios impostos pela indisciplina dos alunos. Outro aspecto apontado é a sensação de desamparo, relatada por docentes que não tiveram a oportunidade de vivenciar seus lutos de forma adequada. Soma-se a isso a impotência diante do sofrimento dos alunos, a indignação com a má qualidade da merenda escolar e a revolta quanto às condições em que a inclusão escolar vem sendo realizada. Esses elementos revelam um cenário de fragilidade e desgaste emocional que pode impactar diretamente a saúde mental do docente no período pós-pandêmico. Esses são alguns dos aspectos que serão discutidos na análise a seguir.

A OMS define saúde mental como um estado de “bem-estar, no qual o indivíduo perceba as suas próprias capacidades, possa lidar com as tensões normais da vida, possa trabalhar de forma produtiva e frutífera e possa contribuir para a sua comunidade” (OMS, 2013). Contudo, Dejours (1993) faz uma crítica à própria ideia de saúde entendida como um estado de completo bem-estar, considerando-a um ideal inatingível, “uma ficção da realidade” (p. 99). Em sua perspectiva, tal concepção desconsidera a complexidade do sofrimento humano, especialmente no contexto do trabalho:

[...] não é seguramente ausência de angústia, nem conforto constante e uniforme. A saúde é a existência da esperança, das metas, dos objetivos que podem ser elaborados. É quando há desejo. O que faz as pessoas viverem é o desejo e não só as satisfações. O verdadeiro perigo é quando o desejo não é mais possível” (Dejours, 1993, p. 101).

Dessa forma, a discussão teórica sobre saúde mental, historicamente, envolve reflexões acerca de seu conceito. Pode ser complexo compreender a abrangência dessa noção, já que sua definição é multifacetada e multidimensional, sendo influenciada por fatores culturais, sociais e econômicos. Tais elementos se manifestam de diferentes formas, considerando a subjetividade e o contexto social de cada indivíduo (Araújo; Torrenté, 2023; Carvalho *et al.*, 2023). Segundo Dias e Sônego (2022, p. 73), “saúde mental é um acontecimento psicológico, vivido ao longo da vida cotidiana”. Em outras palavras, os autores consideram que a saúde mental está intrinsecamente relacionada ao estado geral de saúde —

neste caso, ao sofrimento psíquico das pessoas, isto é, à organização mental do ser humano enquanto sujeito.

É notório que a pandemia da Covid-19 afetou a área da educação, levando ao fechamento de escolas e à adoção do ensino remoto em todo o mundo (ONU, 2020). Esse acontecimento agravou ainda mais os problemas psicológicos enfrentados pelos docentes como estresse, depressão, medos, insegurança, pânico, *burnout* e etc., causando efeitos na saúde mental dos docentes e discentes (Lira, 2022).

Para Menezes, Martilis e Mendes (2021), a pandemia “não apenas desencadeou como agravou processos de adoecimento mental provocados por uma conjuntura de crise generalizada que já vinha ocorrendo em diversas dimensões, como política, econômica, social e cultural” (p. 53). Rodrigues *et al.* (2022) pontuam que os professores não estavam preparados e se depararam com um conjunto de problemas desde perdas de entes queridos, mudanças radicais no fazer docente e novos rumos no processo ensino-aprendizagem, dentre outras questões.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre as entrevistas e a intervenção, ficou claro, a partir dos relatos das professoras, que a pandemia e o período pós-pandemia contribuíram para o impacto emocional em suas vidas. Como o próprio nome da categoria – "Impacto emocional da pandemia e do pós-pandemia" – já sugere, as respostas revelam como a saúde mental delas foi profundamente abalada nesse contexto de trabalho. E isso não é apenas uma constatação, mas uma vivência compartilhada que ressoou de maneira diversa. A seguir, algumas falas ilustram bem essa realidade:

Porém, o que me impactou mentalmente foi a própria pandemia, né? O medo de morrer, né? Agora ficar em casa não me impactou. Trabalhar em casa não impactou, mas a própria pandemia em si, né? A doença, ver as pessoas adoecerem e morrerem, conhecidos, amigos, essa coisa, né? Assim eu sentia muito também por estar longe da escola, no sentido assim: nunca online será igual ao presencial, para mim nunca o online será igual ao presencial (Entrevistada P1).

[...] Ai o que eu senti em relação a essa questão online foi essa: vi que não atingia os alunos, os que poderiam estar lá não conseguia atingir. Uma turma de 35 alunos, mas só 10 apareciam online. Então assim, foi uma coisa que ficou meio para mim mascarada no sentido de está tão ruim, tão ruim, porque tá um problema aqui pelo menos aqui fazendo alguma coisa, mas é um para todos, eu senti, a minha questão foi essa. Eu achava que não estava alcançando todos, sabe? Isso foi frustrante (Entrevistada P2).

[...] Para mim, foi difícil olhar para um período que foi muito cansativo e desumano (Participante P12).

As falas supracitadas das professoras P1, P2 e P12 mostram como o sofrimento psíquico se intensificou devido à pandemia. Safatle (2018) aponta que não existe sofrimento psíquico que esteja completamente isolado das condições sociais em que se manifesta. No caso em questão, o isolamento social foi um fenômeno social que afetou e

Não se trata apenas de se perguntar pelas modalidades de sofrimento que sociedades produzem, já que toda forma de restrição e coerção, toda forma de assunção normativa é necessariamente produtora de sofrimento. No entanto, nem toda forma de restrição e coerção é produtora de patologias, assim como nem todo sofrimento é traduzível imediatamente na forma de patologia (Safatle, 2018, p.8).

Isso posto, inegavelmente, o período da COVID-19 contribuiu para o aumento de doenças mentais (Lima, Alencar e Gouveia, 2020). Esse cenário global exigiu uma reestruturação da vida em sociedade, sendo o isolamento social e a adoção do ensino remoto algumas das mudanças mais impactantes, como pode ser constatado nas falas retratadas a seguir.

Sim, eu acredito que não tinha como não afetar, porque de um lado nosso psicológico tava em relação a família, os riscos que a gente correu com a doença, né? Isso não tem como não abalar o nosso psicológico, né? [...]. E os alunos e os professores não estavam adaptados a esse novo sistema novo online. Era muito difícil, não só pela quantidade de alunos e mesmo os alunos que estavam, exigiam mais tempo de adaptação, tá? [...] Então, acho que esse isolamento mexeu com psicológico do professor e também dos alunos (Entrevistada P4).

Bem difícil esse retorno, né? Porque a falta de recursos tecnológicos por parte de algumas famílias nos sobrecarrega e nos angustiava na hora de planejar atividades (Entrevistada P5).

As falas analisadas relatam um sofrimento que não é apenas individual, mas decorrente de uma situação coletiva (pandemia, ensino remoto, isolamento). O sofrimento descrito não é patológico no sentido clínico, mas é um sofrimento socialmente produzido pela inadequação entre os sujeitos e o contexto que lhes foi imposto (Safatle, 2018). Além disso, os relatos dos professores expressam frustração e uma sensação de impotência diante do ensino remoto, que os impediu de exercer seu papel de forma plena, como mostra o excerto a seguir:

A gente sabia que aquelas aulas estavam acontecendo, mas que não tavam fluindo. A gente tinha um número mínimo de alunos. E os alunos e os professores não estavam adaptados a esse novo sistema online. Era muito difícil, não só pela quantidade de alunos e mesmo os alunos que estavam exigiam mais tempo de adaptação. Então assim, para o aluno era difícil, aquele convívio, aquela socialização tanto da gente quanto dos alunos não existia, que era o que eles estavam acostumados. Então, acho que esse isolamento mexeu com o psicológico do professor e também dos alunos (Entrevistada P7).

No relato da P7, percebe-se como o ensino remoto não apenas impôs dificuldades técnicas, mas redefiniu a gramática social desse ensino, colocando os professores em uma posição de incerteza e insuficiência. O sofrimento não surge apenas da dificuldade de adaptação tecnológica, mas da percepção de que a sua função social estava sendo esvaziada. Esse sentimento pode ser analisado a partir da ideia de que a socialização dos sujeitos ocorre não apenas pela “internalização de disposições normativas positivas, mas principalmente ao lhes fornecer uma gramática social do sofrimento” (Safatle, 2018, p.9).

Naquele momento, tive que enfrentar e me adequar àquela situação (choro). Eu tive muita dificuldade de falar. Eu não atentei na época como essa data foi dolorosa para mim, mas agora com seu acolhimento e com essa atividade, fui pega com uma emoção presa (choro). Eu guardei lá atrás [...] (Participante P11).

No conteúdo da fala da P11, vê-se um processo de reconhecimento tardio do sofrimento e, ao mesmo tempo, de elaboração emocional dos sentimentos reprimidos na época do isolamento imposto pela pandemia. A professora menciona que não percebeu, naquele momento, a profundidade da dor que sentia, mas o acolhimento e a atividade da intervenção, conduzida pela pesquisadora, permitiram que essa emoção viesse à tona. Portanto, a técnica de rodas de conversa proporcionou um espaço seguro para a expressão dos sentimentos que estavam reprimidos e acumulados. Isso confirma o que Sampaio, Santos e Agostini (2014) destacam: “as rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes” (p. 1301). A análise permite compreender como o sofrimento emocional foi inicialmente reprimido e depois resgatado por meio do acolhimento da intervenção realizada na escola.

Em relação às sequelas da pandemia, além dos prejuízos sociais, financeiros e emocionais, há os prejuízos da ordem dos afetos. De acordo com Safatle (2018), as sociedades não apenas produzem sofrimento, mas também gerenciam e distribuem formas específicas de angústia. O sofrimento docente no pós-pandemia, marcado por medo, ansiedade e desamparo, pode ser entendido dentro dessa dinâmica disciplinar dos afetos:

Trata-se de partir da compreensão de que a verdadeira base normativa da vida social, seu verdadeiro núcleo de adesão, encontra-se nos afetos que ela faz circular de forma preferencial. Pois, assumida tal perspectiva, poderemos então abrir uma crítica baseada não apenas nas dinâmicas de explicitação de contradições normativas, mas também nos processos de destituição de afetos, tendo em vista a desconstituição de modos hegemônicos de reprodução social (Safatle, 2018, p. 8).

As falas das professoras que vivenciaram a transição brusca do ensino presencial para o remoto mostram essa lógica. O distanciamento imposto pelo formato virtual compromete uma das principais formas de conexão entre docentes e alunos: a presença física, essencial para a leitura dos sinais emocionais. O ensino remoto não apenas alterou metodologias pedagógicas, mas também interferiu na troca de afetos, que é fundamental no processo de aprendizagem. O distanciamento imposto pelo formato virtual compromete uma das principais formas de conexão entre docentes e alunos: a presença física e a leitura dos sinais emocionais.

Nessa perspectiva, Lévy (1999), há mais de duas décadas, ilustra as emoções despertadas no ser humano pelo virtual, diante da revolução promovida pela inteligência coletiva e da perplexidade humana frente às vastas redes, quando destaca: “você que são jogados vivos no virtual, você que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, você estão em sua casa” (p.150). No entanto, a fala da professora revela sua preferência pelo ensino presencial, ressaltando como a dimensão dos sentidos está intrinsecamente ligada aos afetos:

Porque na minha concepção: no presencial, você tem o afeto, o afeto é mais visto, o toque, o olhar. Porque online, tinha dias que eu não via os meninos, eu não via os alunos. Eles ficavam assim, ninguém queria aparecer; não sei se estavam às vezes de roupa de casa. Eu só sei que eu ficava sozinha falando on-line, ninguém aparecia. E, para mim, não existe nada igual, eu acho que para mim, isso nunca vai substituir na minha cabeça, nada substitui o presencial. É porque quando eu tô presencial eu vejo os meninos, às vezes eu vejo alguns assim que não tão bem porque tão calados ou porque estão dormindo. Então não se compara, né? (Participante P14).

Durante o período de ensino remoto, algo que ficou muito evidente para as docentes foi a perda de afeto, provando o quanto o ensino presencial é importante não só no aprendizado em si, mas principalmente na criação de laços afetivos entre professores e alunos. A ausência do contato direto com os alunos impactou o trabalho dos professores, mostrando que a escola é muito mais do que um lugar para repassar conteúdos. É também um espaço de relações, de troca e de afeto. Nesse sentido, Almeida *et al.* (2021) ressaltam o quanto o vínculo emocional entre docentes e estudantes é fundamental para que ambos se sintam acolhidos e bem no ambiente escolar. Além disso, acrescentam ainda que “no pós-pandemia sabemos que o acolhimento emocional e empatia será a primeira medida para curar as feridas deixadas por esta lacuna de tempo fora do ambiente escolar” (p. 14).

Passado esse período de incertezas e isolamento social, que afetou várias áreas da vida humana, o cenário atual está sendo chamado de pós-pandêmico, pois se caracteriza, principalmente, pela retomada presencial do trabalho. Na visão de Antero (2022, p. 843) “a dificuldade tanto por parte dos professores quanto dos alunos no período pós-pandêmico se sobressai mesmo com o trabalho redobrado e mais humano da escola”.

Nesse contexto, recorre-se a Canguilhem (2009) que discute a noção de normalidade como construída socialmente e como as crises alteram os critérios do que é considerado normal ou patológico. Assim, pode-se entender a pandemia como uma crise que altera esses critérios. Essa discussão é relevante porque reforça a ideia de que a normalidade não é fixa, mas sim um conceito que se adapta às mudanças do meio e das condições sociais.

Portanto, se o normal não tem a rigidez de um fato coercitivo coletivo, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, é claro que o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso.[...] Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe (Canguilhem, 2009, p.79).

Canguilhem (2009) argumenta que o normal não é fixo, mas um conceito dinâmico que se transforma conforme as condições do meio. Dessa forma, o sofrimento emocional dos professores no retorno ao presencial pode ser visto como uma tentativa de adaptação a uma nova normalidade.

Cabe ressaltar que essa nova normalidade foi chamada de “novo normal”, um termo que, segundo Soares e Porto (2022), foi cunhado para descrever as mudanças que a sociedade viveu no período pós-pandemia, como transformações que afetaram a rotina das pessoas e escancararam desafios em diversas áreas, especialmente na educação, na saúde e no contexto social. No ambiente escolar, ficou claro que a necessidade de adaptação e reinvenção a esse “novo” normal afetou a saúde mental dos docente, como se pode ver nas falas abaixo:

O retorno foi bem angustiante mesmo. A gente ficou naquela de realmente ser necessário voltar, a gente tava com muito medo mesmo desse retorno. Isso afetou muito a minha saúde mental. Até porque as crianças não estavam vacinadas, e o medo de elas adoecerem e transmitirem pra gente. Foi bem angustiante mesmo o retorno (Entrevistada P4).

Eu identifiquei muito mesmo foi o medo, a angústia, o estresse por não conseguirem vivenciar o luto, a incerteza do amanhã. Muitos colegas se afastaram por licença médica por não conseguirem voltar (Entrevistada P5).

[...] a gente voltou para o presencial, todo mundo de máscara. [...] Ai assim existia uma certa angústia, porque eu vinha com a minha máscara e os alunos ficavam com a máscara deles debaixo do nariz, né? E aí a gente ficava assim um pouco receoso de adoecer, né? (Entrevistada P8).

Nesse sentido, o sofrimento no retorno às aulas presenciais pode ser interpretado como uma transformação do normal em patológico, na medida em que novos desafios e ansiedades passam a integrar a experiência coletiva. As falas das professoras P4, P5 e P8 confirmam que o retorno presencial trouxe angústia e ansiedade, agravadas pelo medo “do novo normal”, sobrecarga de trabalho, indisciplina dos alunos e pelas novas demandas da profissão (Santos *et al.*, 2024). Além disso, houve um grande peso emocional no que diz respeito ao fato de que muitas não puderam vivenciar seus lutos de forma adequada e se sentiram desamparadas.

Na fala que se segue, a professora expressa limitações profissionais para lidar com situações que envolvem possíveis problemas emocionais ou comportamentais dos alunos. Percebe-se que existe uma preocupação ética em não ultrapassar os limites da sua atuação. A fala revela um sentimento de angústia e impotência diante de situações problemáticas em sala de aula, como comportamentos agressivos e inclusão escolar de alunos com deficiência sem acompanhamento familiar.

Porque a gente nem pode falar porque nós não somos os profissionais, especialistas para diagnosticar nem nada. A gente vê, percebe que o aluno tem um problema, né? Quer alertar os pais fazendo alguma pergunta, como está, tá indo para alguma consulta? Tipo assim fazendo aqueles ardeios para ver se solta alguma coisa, mas jamais a gente pode dizer: ah, seu filho tem isso, tem aquilo, porque não somos especialistas. Isso é angustiante porque tem os mais agressivos que aí do nada vai bater no outro, tudo, você, entendeu? (Entrevistada P6).

Esse recorte revela um dos problemas que afetam a saúde mental do professor, desencadeando o aparecimento de sintomas relacionados ao sofrimento psíquico (Codo; Batista, 1999; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 1994). Cabe destacar que as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar não podem ser atribuídas exclusivamente à pandemia ou ao processo de inclusão das crianças com necessidades especiais, ditas atípicas. No entanto, observou-se que os problemas decorrentes tanto da pandemia quanto do processo de inclusão estão contribuindo para o desgaste da saúde mental dos professores.

Estudos recentes, como o de Santos *et al.* (2024), analisaram os desafios enfrentados pelos docentes com o advento da pandemia da COVID-19. Esses achados corroboram com o recorte das falas das professoras desta análise, destacando essa categoria profissional como uma das mais vulneráveis no cenário pós-pandêmico. Além disso, os autores concluem que

esse período deve ser acompanhado de ações voltadas para o enfrentamento do adoecimento e da exaustão profissional, bem como para a (re)estruturação das condições de trabalho e do acolhimento.

Com base na análise realizada, constatou-se que as professoras reconhecem que saúde mental, ensino e aprendizagem estão interligados para a existência de um ambiente escolar minimamente saudável emocionalmente. Elas reconhecem que, no contexto pós-pandemia, os desafios vão muito além das questões pedagógicas. Precisam lidar com o próprio sofrimento emocional ao mesmo tempo em que enfrentam as pressões e demandas do trabalho. Um aspecto que se destaca nesse cenário é a frequência com que surgem sentimentos como desamparo, indignação e impotência diante das dificuldades vividas pelos alunos. Por isso, o desgaste emocional das professoras não vem apenas da sobrecarga, mas também da responsabilidade de acolher e apoiar estudantes que, assim como elas, enfrentam profundas fragilidades emocionais.

Diante de tais dados, evidencia-se que o sofrimento psíquico vivido pelas professoras relaciona-se às condições de sobrecarga e à precarização. Esses aspectos não afetam apenas a saúde mental das docentes, mas também interferem na forma como conseguem desenvolver suas atividades no dia a dia da escola. Essa questão será abordada no próximo tópico.

3.2 Sobrecarga e precarização das condições de trabalho

A segunda categoria, intitulada “Sobrecarga e precarização das condições de trabalho”, reúne elementos estruturais, institucionais e subjetivos que afetam diretamente a saúde mental dos professores no cenário pós-pandemia. Além de evidenciar o aumento do sofrimento emocional e da carga de trabalho gerada por novas exigências, a análise também aponta diversos fatores que não só fragilizam o bem-estar dos docentes, mas acabam impactando a qualidade do ensino como um todo.

A partir das unidades de registro identificadas, observa-se que a sobrecarga do trabalho docente ocorre em um cenário marcado pela falta de suporte institucional, pelo acúmulo de funções e por condições de trabalho precarizadas. Além disso, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos pedagógicos, a necessidade de as próprias docentes custear materiais necessários para a prática pedagógica reforçam esse quadro e a dificuldade no atendimento a alunos com necessidades especiais em salas regulares, impactando diretamente sua saúde mental e comprometendo a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O modo como o trabalho docente é exercido interfere diretamente na saúde mental de quem atua na educação. De Melo *et al.* (2018) discutem sobre alguns elementos que contribuem para esse desgaste, como a pressão constante, a falta de reconhecimento, o isolamento, a adoção de hábitos pouco saudáveis, situações de violência e até a negação de direitos básicos. Para entender melhor essas relações, diferentes campos do saber, como a psicologia, o direito trabalhista, a ergonomia, a sociologia e a antropologia, têm se dedicado a investigar a relação entre trabalho e saúde, sobretudo no que diz respeito às contribuições que são interdisciplinares (Seligmann-Silva, 2011).

Não dá para ignorar o quanto as condições de trabalho impactam a saúde mental de quem ensina. Sobre isso, De Melo *et al.* (2018) apontam vários fatores que podem comprometer o equilíbrio emocional dos professores, desde ambientes estressantes até a falta de reconhecimento, hábitos de vida prejudiciais, violência e desrespeito aos direitos mais básicos. Para a compreensão desses fatores, áreas como a psicologia, o direito trabalhista, a ergonomia e até a antropologia, têm se dedicado a estudar essas relações entre trabalho e saúde, sobretudo no que diz respeito às contribuições interdisciplinares de cada uma aos problemas (Seligmann-Silva, 2011).

Nessa perspectiva, Dejour (1999) analisa as interações entre sofrimento e trabalho no campo da Psicodinâmica do Trabalho, por ele fundado e nomeado, ressaltando o papel central do trabalho na vida e na saúde do sujeito. Diante das atuais condições de trabalho, marcadas por precariedade, flexibilidade, sobrecarga, exploração, assédio moral e isolamento, entre outros fatores, o autor questiona como os trabalhadores conseguem preservar sua saúde mental diante das pressões do ambiente de trabalho. Além disso, o autor investiga de que modo o trabalhador mantém um estado de normalidade sem alcançar a exaustão psicológica. Com base nisso, é possível ilustrar essa dinâmica por meio dos relatos das docentes participantes da pesquisa:

A gente fica sobrecarregado e você explode e tem que explodir em alguém e muitas vezes é em casa. (Entrevistada P2)

Quando eu era coordenadora, lidava com situações de adolescentes que se automutilavam e nunca tivemos apoio. O que ficava era minha subjetividade, meu autocontrole para lidar com aquela situação (Entrevistada P4).

[...] eu vou falar abertamente, o que ganhei de distrito foi perseguição. Foi perseguição. Sofri assédio moral, então foi muito difícil. Fui para uma outra escola, fui convidada a participar do processo de coordenação, mas aí depois é aquele negócio. Eu não encontrei apoio psicológico (Entrevistada P8).

Essas falas exemplificam a discussão de Dejours (1999) sobre como a sobrecarga de trabalho é naturalizada, levando as professoras a desenvolverem estratégias individuais de resistência diária às condições que poderiam levá-las ao adoecimento psíquico. Dessa forma, ele propõe que a normalidade no trabalho não significa ausência de sofrimento, mas sim o equilíbrio instável entre o impacto das pressões no ambiente de trabalho e os esforços individuais e coletivos para enfrentá-las. Assim, ele introduz o conceito de "normalidade sofrente", que descreve como os trabalhadores permanecem operantes apesar das adversidades, resistindo aos impactos psicológicos da exploração e da sobrecarga. Assim, ser "normal" no trabalho não significa estar isento de sofrimento, mas sim conseguir gerenciá-lo a ponto de continuar desempenhando suas funções (Dejours, 1999, p. 36).

Nesse sentido, a discussão de Canguilhem (2009) sobre a normalidade como uma construção social que se altera em contextos de crise se aproxima da perspectiva de Dejours (1999) sobre a "normalidade sofrente" no trabalho. Se, para Canguilhem (2009), eventos críticos como a pandemia transformam os critérios do que é considerado normal ou patológico, para Dejours (1999), o ambiente de trabalho impõe um tipo de normalidade em que o sofrimento persiste, mas é gerenciado pelos trabalhadores para garantir sua produtividade. Assim, ambas as abordagens mostram que a normalidade não é uma condição estática, mas um estado continuamente negociado diante das adversidades.

Santos (2020) observa que um dos grandes desafios de ensinar durante a pandemia foi lidar com a precarização das condições de trabalho dos professores, algo que se agravou ainda mais pela falta de valorização social e profissional num momento em que tantas novas exigências surgiram com o ensino remoto. De forma parecida, Olímpio *et al.* (2021) mostram como a pandemia escancarou problemas antigos na estrutura da educação, como a falta de apoio real aos docentes e o despreparo para lidar com as ferramentas e práticas do ensino a distância. Eles também ressaltam o impacto emocional vivido por professores e alunos, o que acabou interferindo diretamente no processo de aprendizagem. Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) seguem a mesma linha ao apontar que a pandemia aprofundou ainda mais essa precarização, trazendo desafios adicionais, como o aumento da carga de trabalho, os gastos extras com o home office e a imposição de ensinar remotamente, muitas vezes sem nenhuma condição adequada para isso.

Dessa forma, a pandemia da COVID-19 reforçou o processo de precarização das relações de trabalho, porém, essa relação não pode ser vista de forma simplista como um mero

vínculo de causa e efeito. É fundamental reconhecer que a magnitude dessa crise “têm profunda relação com a degradação ambiental e humana proporcionada pela reprodução ampliada do capital monopolista” (Colemarx, 2020, p.7).

Nesse contexto, Ferreira (2022) discute o trabalho no contexto neoliberal e destaca os sintomas sociais dos dispositivos neoliberais como a precarização subjetiva e da vida no trabalho. Sob esta lógica, esses dispositivos afetam a capacidade dos profissionais de constituir uma vida digna e plural. Tal precarização se expressa de modo cada vez mais acentuado e globalizado nas situações de sofrimento, violência, adoecimento e morte que atingem grandes contingentes de trabalhadoras/es, com e sem trabalho. A precarização subjetiva e da vida é “uma das mais graves consequências da máquina do mundo neoliberal” (Ferreira, 2022, p.1). Portanto, percebe-se uma relação entre esse conceito e a fala das professoras:

[...] eu tinha pouquíssimos alunos, tinha 25 atendimentos por semana. No pós-pandemia, passei a ter 250 atendimentos por semana e fiquei muito estressada. Então, salas quentes, lotadas, sem condições nenhuma de trabalho, tendo que lidar com meninos hiperativos, né? O que me sobrecarregou muito. Eram condições precárias mesmo, eu passei o 2022 todo tendo problemas emocionais e físicos. Uma coisa levava a outra (Entrevistada P1).

Essa precarização do trabalho não só afeta a nossa saúde mental como também a dos alunos que ficam sem interesse de ficar na sala de aula. Nós moramos em lugar de clima quente e, se a secretaria não toma as providências, não há aprendizagem e nosso trabalho fica prejudicado e muito exaustivo. Na verdade, é uma falta de infraestrutura, né? As salas lotadas [...] (Entrevistada P3).

A falta de material atrapalha o desenvolvimento das minhas atividades. Muitas atividades eu não faço por falta de recursos, como retroprojetor. Não me animo mais, não tem cartolina, pincel... Se tenho aquela grande ideia, eu já não tenho mais (Entrevistada P6).

Esses relatos enfatizam como essa precarização se manifesta na perda de autonomia dos professores e no aumento das demandas emocionais no trabalho. Além disso, aponta consequências importantes para os docentes, afetando tanto seu bem-estar emocional quanto sua inserção nas relações sociais de trabalho. Moura *et al.* (2019) destacam que a precarização do trabalho docente não se limita a aspectos individuais, mas está diretamente ligada às condições estruturais da escola. A sobrecarga, as salas superlotadas e a falta de infraestrutura adequada e acúmulo de funções que o professor assume criam um ambiente de trabalho exaustivo, contribuindo para o adoecimento físico e mental dos professores, impactando diretamente sua atuação profissional.

De fato, todas as professoras participantes deste estudo foram unânimes ao destacar as dificuldades na inclusão de alunos com deficiência em salas regulares como um fator gerador de sofrimento psíquico. Elas atribuem essa situação à falta de suporte pedagógico e psicológico. Nesse sentido, as condições de exercício da docência, principalmente nas escolas públicas, podem reverberar em problemas à saúde mental do professor, desencadeando o aparecimento de sintomas relacionados ao sofrimento psíquico (Codo; Batista, 1999; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 1994). As falas a seguir mostram esse sofrimento:

A questão da inclusão, que não é feita como deveria, é um fator que traz prejuízo à nossa saúde mental. Falta material para lidar com isso, falta suporte e falta reduzir o número de alunos por sala (Entrevistada P2).

Então tudo isso está ligado com a inclusão, com o educar os cuidadores [...]. A SME teria que reduzir o número de alunos com deficiência (Entrevistada P5).

Falta esse olhar pedagógico para essa questão, mesmo que o pessoal do AEE tenha boa vontade na formação e tudo, mas falta uma rede de apoio. E a SME tem que ver isso. São fatores a quantidade de alunos com deficiência, eles reclamam muito, a família (Entrevistada P6).

Para finalizar a análise da segunda categoria, é importante destacar que as falas analisadas até aqui revelam a lógica do neoliberalismo na produção e gestão do sofrimento psíquico. Segundo Dunker *et al.* (2020), o sofrimento psíquico não é apenas gerado pelo neoliberalismo, mas também gerenciado de forma a aumentar a produtividade e extrair mais trabalho dos indivíduos.

*Dar mais serviço do que alguém pode realizar, atribuir mais controles e responsabilidades do que alguém é capaz de cumprir no horário regular de trabalho, criar metas inexecutáveis para ‘puxar ao máximo’ os esforços do trabalhador [...] são exemplos de como o aumento de sofrimento, segundo a racionalidade da gestão, extrai valor de condições precárias de trabalho (Dunker 2020 *et. al.*, p. 256-257).*

Dessa forma, trata-se de discutir como metas inexecutáveis, excesso de trabalho e dificuldades na execução da tarefa são usados como ferramentas de gestão, contribuindo para a sobrecarga mental. No contexto escolar analisado, tem-se a seguinte fala:

[...] Parece que os pais voltaram com a cobrança assim, bem maior, né? Então a gente se sente mesmo muitas vezes sobrecarregado com essas cobranças. É cobrança que vem, né? Da escola, é cobrança que vem da prefeitura, é cobrança que vem dos pais e a gente fica mesmo assim cansado mentalmente, né? (Entrevistada P13).

Para contribuir com essa discussão, Canguilhem (2009), ainda na perspectiva sobre normatividade, permite compreender a precarização do trabalho docente como um deslocamento da norma. Para ele, não há um estado normal absoluto, mas sim diferentes

normas que emergem em resposta a condições adversas. Nessa perspectiva, a ideia de "normalidade sofrente" proposta por Dejours (1999) complementa essa visão ao demonstrar como, no contexto do trabalho, a normalidade não significa ausência de sofrimento, mas sim um equilíbrio instável entre resistência e exploração.

Canguilhem afirma que “não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis” (Canguilhem, 2009, p. 56). Dessa forma, a sobrecarga dos professores e a precarização das condições de trabalho podem ser interpretadas como a imposição de uma nova normatividade, que os força a se adaptarem a uma realidade anteriormente considerada insustentável. Sobre isso, P4 é enfática:

Mas um outro problema é aqui que afeta a nossa saúde mental é trabalhar no calor, muitas salas não têm ar-condicionado. Ai acho que o calor afeta os ânimos. As condições de trabalho afetam a nossa saúde mental (Entrevistada P4).

Nesse cenário de dificuldades no trabalho docente, vale destacar outro ponto importante: embora a pesquisa não tenha registrado menções diretas ao burnout entre as participantes, isso pode estar ligado a limitações do método ou do recorte da mostra da pesquisa em questão. Ainda assim, é impossível ignorar o que Maslach e Leiter (2016) pensam sobre a sobrecarga no trabalho. Na visão dos autores, quando ela se torna constante, acaba minando a capacidade da pessoa de dar conta das exigências do dia a dia, dificultando o descanso, a recuperação e o equilíbrio emocional. Esse tipo de situação cria um terreno fértil para o desenvolvimento do *burnout*, um estado de esgotamento físico e mental. Por outro lado, quando a carga de trabalho é mais equilibrada, ela pode até favorecer o crescimento profissional, permitindo que o educador aplique bem o que já sabe e tenha espaço para aprender mais. Por isso, mesmo que o *burnout* não tenha sido citado de forma explícita, ele precisa ser levado em conta quando se fala em saúde mental e nas condições de trabalho docente.

Um ponto que ajuda a entender melhor tudo isso é o estudo feito por Pressley (2021). Ele investigou como o *burnout* apareceu entre professores durante a pandemia e encontrou dados bem preocupantes. A saúde mental dos docentes foi afetada, e isso teve muito a ver com o acúmulo de pressões: o medo constante da COVID-19, as exigências do ensino remoto, a necessidade de estar sempre em contato com os alunos e suas famílias, e, a falta de apoio das instituições educacionais. Esses fatores foram apontados como desencadeadores do

burnout entre os docentes, indicando como contextos de crise aumentam as vulnerabilidades já existentes nas condições de trabalho.

Nessa realidade de precarização do trabalho docente, mesmo sabendo da importância de criar políticas e práticas que ajudem a cuidar da saúde mental dos professores, é preciso considerar os muitos entraves que dificultam o acesso aos suportes institucionais de apoio psicossocial. São barreiras culturais que, muitas vezes, dificultam ou até impedem os professores de receberem o apoio psicológico necessário, tornando ainda mais complexo o enfrentamento do sofrimento psíquico no ambiente escolar. É o que se pode observar na análise a seguir.

3.3 Barreiras institucionais e culturais no acesso ao suporte psicossocial

A terceira categoria, nomeada “Barreiras institucionais e culturais no acesso ao apoio psicológico”, abrange as dificuldades enfrentadas pelas docentes para acessar serviços de apoio psicológico. A análise dos relatos mostra que ainda existem muitos obstáculos, tanto institucionais quanto culturais, que dificultam o acesso dos professores a serviços que poderiam ajudar no cuidado com a saúde emocional. Silva *et al.* (2023) chamam atenção para vários fatores que se entrelaçam nesse cenário: a carga de trabalho excessiva, a pressão constante por resultados, a falta de autonomia, os baixos salários, a cobrança por desempenho, além do sentimento de desvalorização, tudo isso somado ao cansaço físico e mental, fatores comuns de um mundo cada vez globalizado e dinâmico.

Nessa perspectiva, este estudo observou que os desafios enfrentados vão além de obstáculos individuais ou coletivos, configurando-se como barreiras institucionais e culturais que dificultam o acesso aos serviços de apoio psicológico oferecidos pela instituição educacional. Essa realidade contrasta com estudo internacional de Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2021), que identificaram a relevância do suporte psicossocial na promoção do bem-estar docente, especialmente em tempos pós-pandêmicos.

Em relação às barreiras institucionais percebidas, as professoras relatam uma falta de incentivo para a participação, já que o apoio emocional não é integrado à rotina escolar, desestimulando os docentes a procurarem ajuda. Essa constatação contrasta com as reflexões de Maslach e Leiter (2016), que destacam a importância de um ambiente de trabalho que promova suporte psicológico para evitar o esgotamento profissional. Esse sentimento é manifestado nos seguintes relatos:

Eu acho que deveria ter um acompanhamento institucional, né? E melhorar essa prática que existe para saber por que que ainda não alcançou as escolas (Participante P11).

Professor tem que ser ouvido, não só pela coordenadora, porque ela não pode. Ela é a nossa bandeira. A SME, o distrito, tem que chegar perto de quem está sofrendo, entendeu?(Participante P12).

Outra barreira mencionada nos relatos refere-se à ausência de espaços e momentos destinados ao cuidado emocional dentro da escola. Nesse sentido, Campos, Vêras e Araújo (2020) ressaltam que a ausência de um espaço seguro para compartilhar experiências, angústias e estratégias pedagógicas limita as oportunidades de construção coletiva e, consequentemente, intensifica o sofrimento psíquico dos professores. Contudo, a despeito da existência de suporte psicossocial, como o Grupo de Apoio à Saúde Mental do Professor (GASP), a falta de clareza na divulgação e os serviços oferecidos em horários inadequados dificultam o acesso dos docentes. A próxima barreira institucional identificada é a dificuldade de transformar o suporte oferecido em ações concretas na escola, devido a entraves como burocracia e falta de flexibilidade. Como atestam os relatos a seguir:

Agora, esse GASP não chega à escola. Eu soube por um professor daqui que adoeceu e procurou o serviço, mas não tem nenhuma divulgação na escola. E também ouvi falar que funciona no horário do trabalho da gente na escola e aí não tem como a gente participar, pois se a gente falta a aula, temos que recuperar essa aula e para recuperar é mais custoso do que cuidar da nossa saúde mental (Entrevistada P4).

Olha, realmente eu não sabia que eles tinham criado essa prática. Primeiro, tinha que divulgar para chegar na escola, não só colocar no site. A informação teria que ser afixada no flanelógrafo da escola (Entrevistada P8).

As participantes relatam ainda um foco excessivo em formações pedagógicas, nas quais não há um momento para abordar, de maneira aplicada, o bem-estar emocional dos docentes, deixando de lado discussões importantes sobre a saúde mental no contexto escolar. De acordo com Tesch *et al.* (2024, p. 13), “a educação socioemocional oferece aos professores ferramentas para gerir melhor o estresse e os desafios emocionais da profissão, contribuindo para o seu bem-estar e prevenção da exaustão profissional”.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021), as habilidades socioemocionais têm ganhado relevância nos últimos anos, tanto na formulação de políticas educacionais quanto no debate público. Esse conjunto de competências, que compreende habilidades, atributos e características individuais, é considerado fundamental para o sucesso acadêmico, profissional e para o exercício pleno da cidadania.

Desse modo, essa temática tão negligenciada e unanimemente apontada, durante a pesquisa, deixa as professoras despreparadas para lidar com os desafios emocionais da profissão, fazendo com que enfrentem sozinhas uma rotina exaustiva, sem suporte ou recursos para o cuidado com o próprio bem-estar. Os relatos das docentes mostram a necessidade de formações que integrem tanto conteúdos didático-pedagógicos quanto aspectos socioemocionais:

[...] às vezes tem muita formação didática, né? É uma formação de inglês, formação do pessoal, formação cidadã. Mas por que não poderia ter um dia assim, uma hora a gente ter uma roda de conversa, nessas formações que a SME promove? Para tratar de assuntos de saúde mental e não só de conteúdo. Entendeu? (Entrevistada P1).

[...] seria importante que a SME promovesse formações voltadas ao autocuidado e não só formação de conteúdo. Proporcionar espaços para que a gente possa relaxar, né'? (Entrevistada P4).

A última barreira institucional apontada pelas professoras foi a ausência de psicólogos nas escolas para atender tanto docentes quanto alunos. Segundo Luz e Kaefer (2022), a atuação do psicólogo escolar deve ir além da simples resolução de crises e da administração de conflitos pontuais, focando na prevenção e na promoção da saúde mental. Portanto, essa carência ressalta a necessidade de um suporte psicológico contínuo no ambiente escolar, essencial não apenas para o bem-estar dos estudantes, mas também para os educadores, que lidam diariamente com intensas pressões emocionais e profissionais. Como questiona uma das professoras:

Por que a SME não disponibiliza psicólogos nas escolas para nos apoiar? Não sei quantos mil professores na rede e não tem psicólogos. Aliás, não tem nem para as crianças (Entrevistada P5).

Esse relato evidencia a falta de apoio emocional na escola e reforça a urgência de políticas que garantam a presença desse profissional nesse ambiente. Para Luz e Kaefer (2022), fortalecer a saúde mental dos educadores exige estratégias como acesso a apoio psicológico profissional, criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre docentes, liderança escolar mais sensível às questões emocionais da equipe e avaliações regulares para a detecção precoce de dificuldades, permitindo intervenções adequadas. Essa necessidade é percebida no relato da professora:

Eu acho que a SME tem que fazer logo um programa para trabalhar a saúde mental, uma vez na semana. Deveria ter psicólogo na escola (Entrevistada P6).

A partir desses relatos, percebe-se que a frustração expressa pelas docentes vai além da simples ausência de apoio emocional. Nesse sentido, “a falta de serviços de apoio psicológico dentro das instituições de ensino agrava ainda mais a situação, tornando os professores mais vulneráveis a problemas como ansiedade, depressão e a síndrome de Burnout” (Krause; Possa, 2023, p. 164-165). Esse cenário destaca barreiras culturais enraizadas no ambiente escolar, que dificultam o acesso ao suporte psicossocial necessário. Nessa perspectiva, há ainda uma desmotivação para buscar esse tipo de serviço, pois muitos professores acreditam que não trará mudança na rotina escolar, como é mostrado nos relatos a seguir.

Eu sinto muita falta disso nas escolas, da coordenadora, dos diretores validarem realmente o que os professores sentem porque isso é importante (Entrevistada P1).

Quanto à desvalorização da escuta e do acolhimento no ambiente de trabalho que reforça a sensação de isolamento das professoras, Aguiar *et al.* (2024) apontam que essa sensação é exacerbada pela falta de colaboração e apoio entre colegas. Acrescentam ainda que esse isolamento pode ser particularmente desafiador em escolas que não promovem uma cultura de valorização e reconhecimento do trabalho docente. Além disso, a pressão para manter a produtividade faz com que muitos professores coloquem o bem-estar em segundo plano. Seguem os relatos dessa discussão:

Quem não se protege e quer continuar fazendo o trabalho bonitinho, do jeito melhor, não tem outra: a pessoa adoeece. Todas adoecem. E as que não adoecem é porque estão empurrando com a barriga, as que não estão doentes é porque elas estão fazendo de qualquer jeito (Entrevistada P9).

Não temos tempo para participar de nenhuma prática, que pode até existir, mas não temos acesso. Um exemplo é o 'Outubro Docente', os professores deveriam participar, mas só no horário do planejamento e o evento estava acontecendo sem que pudéssemos participar (Entrevistada P13).

Nesse sentido, destaca-se o conceito de escuta ativa, proposto por Carl Rogers e Richard Farson que, em 1950, criaram o termo para o ambiente clínico e que vai além de simplesmente ouvir relatos ou queixas. É uma forma de abordar os problemas cotidianos de qualquer trabalho, sustentada por uma postura genuína de respeito, empatia e valorização da experiência do outro (Rogers; Farson, 1979, tradução livre). Dessa forma, ao possibilitar um espaço seguro de expressão e elaboração das experiências subjetivas, a escuta ativa torna-se uma ferramenta essencial no cuidado em saúde mental, pois é um meio de fortalecer os vínculos e promover processos de transformação pessoal.

Em resumo, a identificação e superação de barreiras institucionais e culturais é fundamental para a aplicação bem-sucedida de uma abordagem humanizada na saúde mental dos docentes. A sobrecarga de trabalho, os horários incompatíveis e a cultura de silenciamento do sofrimento no ambiente educacional ainda operam como barreiras importantes à participação ativa dos docentes nessas ações institucionais. Dessa forma, promover, por parte das instituições e gestores educacionais, “a conscientização sobre a importância da saúde mental dos educadores é o primeiro passo para criar uma educação mais humanizada” (Krause e Passos, 2023, p. 166). Isso exige um compromisso coletivo em transformar sistemas de cuidados, promover mudanças culturais e garantir que a busca por bem-estar emocional seja incentivada, apoiada e valorizada em todos os níveis da sociedade. Nesse contexto, os desafios relacionados aos conflitos e à fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar, categoria analisada a seguir, tornam-se aspectos importantes a serem considerados.

3.4 Conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar

A quarta categoria, denominada ‘Conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar’, abarca tensões que atravessam o cotidiano dos professores no pós-pandemia. Entre as principais tensões estão os conflitos na relação entre professores e famílias em função da falta de envolvimento delas no processo de aprendizagem dos filhos, a indisciplina e as dificuldades comportamentais dos alunos, os conflitos entre os próprios professores e a ausência de apoio institucional para a mediação desses conflitos.

Diante desses desafios, os relatos dos professores revelam o impacto dessas relações conflituosas em sua rotina e bem-estar emocional. De fato, são experiências que vão desde dificuldades na comunicação com as famílias até a sensação de desamparo diante da falta de suporte institucional. No decorrer da análise, apresentam-se trechos dessas falas, que ilustram de maneira concreta como esses conflitos se manifestam no dia a dia escolar e afetam a saúde mental dos docentes.

Antes de tratar das dinâmicas que envolvem as relações interpessoais no ambiente escolar, é necessário refletir sobre o que se entende por conflito. Esse termo, embora comumente associado a algo negativo, integra de forma inevitável a convivência humana. Como explicam Oliveira e Rolim (2020), todas as pessoas estão sujeitas a experiências de tensão que, em maior ou menor grau, podem desencadear desde desacordos pontuais até embates mais sérios. No entanto, reduzir o conflito a um simples obstáculo nas relações seria

limitar sua complexidade. Em determinadas circunstâncias, ele pode se tornar um ponto de reflexão, uma oportunidade para rever certas atitudes, fortalecer vínculos e promover formas mais maduras de interação, sobretudo quando há espaço para o diálogo e a escuta mútua.

Nesse sentido, compreender as relações interpessoais é fundamental para lidar com os conflitos produzidos nesse espaço. Antunes (2014, p. 9) define essas relações como “[...] o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. Para o autor, elas têm bases emocionais e psicopedagógicas e podem criar um clima favorável na escola, ou não.

Jennings e Greenberg (2009) apontam que a forma como o professor lida com suas emoções e com as relações no ambiente escolar afeta diretamente o dia a dia em sala de aula. Quando o desgaste emocional se torna presente, os efeitos não se limitam ao próprio docente: o ambiente como um todo acaba sendo impactado. Os laços com colegas e estudantes tendem a enfraquecer, a diminuir a motivação, e comportamentos inadequados se tornam mais recorrentes. Diante disso, é comum que alguns professores assumam posturas mais rígidas ou se afastem das necessidades emocionais dos alunos, não por descaso, mas por estarem emocionalmente esgotados. Em certos casos, o nível de exaustão chega a um ponto em que o profissional opta por deixar a docência. Em outros, mesmo permanecendo, ele atua de forma distante, desmotivada, e isso repercute no funcionamento da escola como um todo, sobretudo no ensino e aprendizagem dos próprios alunos. Como pode se ver no relato que se segue:

Tem a injustiça né? Então onde há ausência de paz, há a guerra, né? A questão dos conflitos mesmo, e assim acaba que o outro se cobra, e sobrecarrega. Aquele que está ali, naquele local e se não assume o seu papel que é para assumir, então ele vai sobrecarregar alguém ou algumas pessoas e isso nos desmotiva (P9).

A discussão sobre a preparação dos professores para lidar com os conflitos interpessoais está cada vez mais presente na rotina escolar. É um aspecto que deve ser levado em conta quando se fala de saúde mental do docente. Segundo Fernandes e Martins (2024), muitos professores acabam tendo que lidar, no dia a dia, com situações que vão além das questões pedagógicas. É comum que enfrentem comportamentos que envolvem desde atos de indisciplina até casos mais sérios, como agressões, bullying ou atitudes discriminatórias. Diante desses desafios, nem sempre há recursos institucionais ou emocionais disponíveis para uma resposta imediata, o que contribui para o sentimento de frustração e, em alguns casos, de impotência. Essa realidade, muitas vezes negligenciada, afeta diretamente a vivência docente e compromete sua atuação em sala de aula. Como expressam essas professoras:

Tem professor que tem mais pulso firme; tem professoras que são mais carinhosas e amorosas, ao mesmo tempo, isso acaba gerando uma indisciplina pela falta de controle por você abrir demais, ceder demais, né? Então assim é um dilema que sempre vai existir que a gente dificilmente vai conseguir lidar 100%. Mas a gente pode usar estratégias (Entrevistada P3).

Tem alunos que estão vindo para a escola com problemas que exigem um aparato muito maior. Agressividade, não é a primeira vez que temos problema de alunos batendo em funcionários, puxando cabelo, quebrando sala de professor inteira (Entrevistada P12).

Os relatos das entrevistadas na pesquisa refletem um problema enfrentado em nível nacional, conforme apontado por Costin (2022) e Gomes (2022). O aumento da indisciplina escolar no pós-pandemia, com episódios de agressão, explosões de raiva, culminando em violência entre os alunos, não é uma realidade isolada da cidade de Fortaleza, mas um desafio recorrente em diversas escolas do país. Além disso, os casos de bullying, cyber bullying; manifestações de preconceito, como racismo e LGBTfobia; problemas de aprendizagem causados pelos transtornos do neurodesenvolvimento e problemas relacionados ao uso excessivo das tecnologias de informação e comunicação (TICs) contribuem para o sofrimento psíquico dos docentes na escola. Sobre essa realidade, as professoras relatam

A questão da indisciplina é um problema [...] Há uma distração provocada pelo celular. Não porque os alunos não queiram estudar, eles querem, mas é porque as atrações aí no celular, enfim (Entrevistada P7).

Não sabemos lidar com essa nova realidade, pois são muitos os problemas. [...] Eu acho que atrapalha muito o professor. Além de impactar a saúde mental dos professores diretamente e também impacta o processo aqui na aprendizagem. Isso reduz o tempo pedagógico (Entrevistada P13).

Há muita distração devido o uso excessivo de celular. A gente tenta chamar a atenção deles para a aula, mas muitos estão dispersos. Percebi que isso se agravou no pós-pandemia, assim como as questões de bullying e preconceito com os diferentes (Entrevistada P15).

Nessa perspectiva, um dos fatores apontados pelas professoras como causa do aumento desses problemas é a falta de envolvimento das famílias no processo ensino-aprendizagem, que dificulta o acompanhamento pedagógico e, até mesmo, comportamental dos alunos. Elas relatam que muitas famílias estão distantes da rotina escolar, não se responsabilizando nesse processo. Como consequência, os professores acabam tendo que lidar sozinhos com questões comportamentais e emocionais desses alunos. Isso agrava os desafios no ambiente escolar, gerando estresse entre os docentes e tensionando a relação entre escola e família, marcada por cobranças excessivas e pouca parceria no referido processo. A esse respeito, P9 e P14 declaram:

A gente tem que lidar com a família que não entende que quando a criança chega com um arranhão em casa é porque estava brincando com o coleguinha, aí o professor leva a culpa. Tudo que acontece de ruim na escola, a culpa é do professor e isso nos causa sofrimento (Entrevistada P9).

Os pais cobram demais da gente, mas não fazem a parte deles. Tem aluno que chega na escola sem material, sem lanche, sem suporte nenhum de casa. E aí, a culpa é da escola se ele não aprende? (Participante P14).

De acordo com Ribeiro, Oliveira e Alves (2023), a família é o primeiro ambiente onde as pessoas aprendem a viver em sociedade, um espaço que molda valores, atitudes e até o rumo das mudanças ou da estagnação na realidade em que está inserida. Sua relação com a escola é fundamental, mas, ao delegar toda a responsabilidade da educação para os professores, acabam comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos, já que a educação é uma via de mão dupla que precisa do envolvimento de todos para a construção de uma sociedade melhor. Para Jungles (2022, p. 8),

[...] é consenso entre os profissionais da educação (gestores, coordenadores pedagógicos e professores) e os teóricos e pesquisadores das áreas da Pedagogia, Psicologia e Sociologia”. Diversas pesquisas, artigos e livros demonstram que todos os sujeitos envolvidos com a educação consideram este um assunto de fundamental relevância e reconhecem os benefícios trazidos pela colaboração participativa entre família e escola especialmente para a vida dos estudantes.

A partir dos relatos das entrevistadas, percebe-se que a parceria entre família e escola nem sempre se estabelece de forma equilibrada, gerando conflitos que, muitas vezes, não encontram suporte institucional adequado para serem resolvidos. Tal parceria é complexa porque se, de um lado, é para garantir a relação e o envolvimento da família com a escola, por outro, não há “planos de intervenção sistematizados em âmbito nacional, para viabilizar essa parceria. Assim, a efetiva participação das famílias na realidade escolar segue sendo um desafio” (Jungles, 2022, p.10).

Dessa forma, “a mediação de conflitos no ambiente escolar tem ganhado destaque nos últimos anos, emergindo como uma prática essencial para a promoção de um ambiente educacional harmonioso” (Dias *et al.*, 2024). Além disso, essa estratégia permite transformar os conflitos em oportunidades de diálogo e cooperação, fortalecendo os vínculos dentro da comunidade escolar.

Nesse contexto, embora exista a mediação de conflitos nas escolas da rede municipal de Fortaleza, segundo as professoras entrevistadas, não funciona como deveria para reduzir as tensões entre professores, alunos e pais, e isso tem impactado diretamente a saúde mental no ambiente escolar. Para elas, existe um mediador que trabalha no Distrito de Educação e

comparece à escola quando é chamado para mediar conflitos, pontualmente, entre os alunos apenas. Entretanto, as professoras relatam que a mediação de conflito teria que fazer um trabalho mais efetivo com as famílias, além de apoio também ao conflitos entre os professores, como o relatado a seguir:

Quando dois alunos brigam, geralmente a mediação chama uma família aqui, outra família ali. Mas quando é o professor que está enfrentando dificuldades, quem percebe que o colega não tá bem? Quando um professor se desentende com seu colega, onde é que ele tem esse suporte? Nesses anos de trabalho, nunca vi esse apoio. [...] (entrevistada P2).

Eu faço tudo que eu acho que essas crianças merecem receber, porque eu acho que eles merecem, mas aí já entra em conflito com a família porque as famílias, não, não veem essa valorização. Eu acho que a mediação escolar da SME teria que fazer um trabalho e teria que ver se um aluno chegar atrasado, vamos saber o porquê, o motivo, mas o horário da escola é aquele. Esses conflitos me agriem e me desencantam com a educação (Entrevistada P9).

Essas falas escancaram a complexidade dos conflitos no ambiente escolar, revelando como as tensões entre professores, alunos e famílias, aliadas à falta de suporte institucional, contribuem para o desgaste emocional dos docentes. Essa problemática já havia sido abordada por Dejours (1992), ao apresentar que a falta de mecanismos institucionais para lidar com o sofrimento psíquico no trabalho pode levar ao desgaste emocional dos trabalhadores. Essa realidade é reforçada por *Valiente et al.* (2024), ao demonstrar que a falta de apoio institucional adequado dentro das unidades escolares potencializa a vulnerabilidade dos professores a transtornos mentais. Esses dados acendem um alerta para a urgência de políticas educacionais que não apenas reconheçam, mas coloquem a saúde mental docente no centro das prioridades.

A falta de um suporte eficiente quando o assunto é mediação escolar tem sido um ponto de tensão em muitas instituições de ensino. Isso vai na contramão do que mostra pesquisas recentes, tanto aqui no Brasil quanto fora dele. Os estudos indicam que escolas que adotam programas estruturados de mediação não só veem os conflitos diminuírem, como também percebem um impacto direto na forma como as pessoas se relacionam ali dentro (Dias *et al.* 2024; Oliveira e Rolim, 2020). Mas o papel da mediação vai além da solução de problemas imediatos. Ela tem um potencial pedagógico e preventivo que muitas vezes é subestimado. Para que funcione de verdade, é preciso engajamento da direção, dos professores, dos alunos e até das famílias. É um trabalho coletivo. A mediação ajuda a criar uma cultura de paz, estimula o respeito, a escuta e o diálogo no ambiente escolar (Couto; Monteiro, 2021).

Dejours (1999) discute como as situações de conflito dos indivíduos vivenciadas no trabalho, como a competição, a cobrança de prazos específicos, as baixas remunerações e a sobrecarga, também podem levar ao risco de sofrimento psíquico. Mas o mais interessante é que, para o autor, o trabalho não é apenas uma fonte de sofrimento. Ele também pode ser uma importante fonte de prazer. Tudo depende da forma como o indivíduo se relaciona com aquilo que faz. O trabalho, segundo o autor, tem um papel decisivo na formação da identidade do sujeito, na maneira como se percebe e se posiciona no mundo. Dependendo das condições, ele pode contribuir para a saúde ou para o adoecimento.

Os desafios relacionados aos conflitos no espaço escolar, no entanto, não se restringem apenas às interações entre alunos, professores e famílias. Entre os próprios docentes, o estresse e a sobrecarga de trabalho também se mostram fatores que intensificam desentendimentos, afetando tanto o ambiente profissional quanto o bem-estar emocional deles. Falas como as reproduzidas abaixo esclarecem o que é referido como conflito entre os docentes:

Nesse retorno, a gente sentia muita ansiedade e tinha muita agressão verbal nas salas dos professores, por conta dessa questão de sobrecarregar, devido a falta dos colegas, afastados por licenças médicas, então poucos professores para dar conta do trabalho que tinha. Acabava tendo muita briga entre nós. Foi um período desafiador em relação à saúde mental (Entrevistada P4).

[...]A gente lida com as relações intra e interpessoais. Então é todo tempo nessa mediação de relações, os conflitos.[...]. Então assim essa questão é muito, é muito complexa. Então um dos entraves é esses profissionais não estarem sintonizados, não estarem conscientes do seu papel, então se eu não tô consciente do meu papel, eu não vou exercer o meu papel. O fato de haver profissionais que não são comprometidos, impacta o meu trabalho e a minha saúde mental. É porque acaba eu me sentindo sobrecarregada, né (Entrevistada P9).

A fala da P9 evidencia como a mediação de relações no ambiente escolar é um processo constante e desafiador. Os conflitos surgem, em parte, da falta de sintonia entre os profissionais e da ausência de um compromisso coletivo, o que acaba sobrecarregando diretamente aqueles que assumem maior responsabilidade no trabalho. Quando alguns docentes não estão conscientes de seu papel, o peso das relações interpessoais recai desproporcionalmente sobre os demais, gerando exaustão e agravando os conflitos no ambiente escolar.

Nesse sentido, Safatle (2018) argumenta que a organização das relações sociais não se baseia apenas em normas explícitas, mas também nos afetos que circulam nesses espaços. Segundo os autores, "a verdadeira base normativa da vida social, seu verdadeiro núcleo de

adesão, encontra-se nos afetos que ela faz circular de forma preferencial" (p.8). Assim, transpondo isso para o contexto escolar, tem-se a desarmonia nas relações profissionais que pode ser compreendida não apenas como um problema organizacional, mas também como uma questão ligada à forma como os afetos são distribuídos e vivenciados no ambiente de trabalho.

A partir dessa lógica, percebe-se que, quando há uma falta de compromisso coletivo, cria-se um desequilíbrio afetivo que sobrecarrega alguns indivíduos, tornando a mediação de conflitos ainda mais desafiadora. Dessa forma, esse cenário expõe a necessidade de um olhar mais atento para a organização das relações no ambiente escolar, indo além das normas institucionais e considerando também os afetos que circulam nesses espaços. Essa dimensão afetiva, muitas vezes negligenciada, foi destacada pelas participantes, como revela o seguinte depoimento:

Ah, a gente deveria ser um grupo de melhor convivência, poderia ter vivências, oficinas de trabalhar mais esse olhar, essa sensibilidade com o grupo, mas em qual tempo, como? Se a escola não para para nada (Entrevistada P5).

Por fim, de acordo com Vinha (2023), a rigidez na escola não dá conta de relações complexas. Os conflitos fazem parte do cotidiano escolar, e lidar com eles exige estratégias que vão além da mera imposição de regras. Portanto, para ela, é fundamental uma cultura de pertencimento, cuidado e bem estar no sentido de uma dimensão coletiva, além de políticas de melhoria do clima escolar, pois somente assim será possível enfrentar as complexidades das relações dentro da escola. Desse modo, atuar nas relações significa atuar na mudança da cultura nesse ambiente, que deve ser em nível interpessoal, institucional e curricular. Nesse contexto, torna-se necessário considerar as estratégias de enfrentamento e autocuidado na rotina docente, próxima categoria a ser analisada, visto que os professores precisam de suporte para lidar com essas adversidades e promover um ambiente escolar mais equilibrado e saudável emocionalmente.

3.5 Estratégias, políticas e práticas de cuidado em saúde mental na rotina docente

A quinta e última categoria, intitulada “Estratégias, políticas e práticas de cuidado em saúde mental na rotina docente”, compreende as diferentes formas encontradas pelas professoras para cuidar de sua saúde mental e enfrentar o sofrimento psíquico no contexto de trabalho escolar pós-pandemia, bem como a perspectiva institucional trazida pelo relato da

gestora responsável pela saúde dos profissionais da secretaria. Entre as estratégias identificadas, destacam-se as práticas individuais de autocuidado, como a realização de atividades físicas, psicoterapia particular e as vivências ligadas à espiritualidade. Além disso, abarca a criação de redes de apoio emocional informais entre colegas dentro do ambiente escolar, funcionando como espaços espontâneos e afetivos de acolhimento e partilha. Os próprios docentes criam redes informais de escuta, apoio mútuo e partilha como forma de resistência e sobrevivência emocional no cotidiano escolar, como revelaram os relatos das professoras participantes. Além disso, a ausência de práticas institucionais coletivas reflete também uma omissão histórica nas políticas educacionais brasileiras, que, tradicionalmente, priorizaram o conteúdo curricular sem atentar para o bem-estar emocional dos profissionais da educação.

Nesse contexto, surge uma reflexão importante: segundo a OMS (1999), o professor, além de transmitir informações, atua como modelo de conduta para seus alunos. Todavia, como desempenhar esse papel sem considerar suas próprias características socioemocionais? Estudos, como Jennings e Greenberg (2009) indicam que entre os fatores mais determinantes do comportamento docente estão justamente suas competências socioemocionais.

Dessa forma, as entrevistas desta pesquisa corroboram os dados apontados pela OCDE (2021), que destacam a importância das habilidades socioemocionais tanto para o sucesso escolar quanto para a saúde mental. As falas a seguir exemplificam práticas, percepções e sentimentos que reforçam a importância do desenvolvimento dessas habilidades tanto para os próprios professores quanto para seus alunos:

Nesse pós-pandemia, em 2022, eu vi as crianças retornando mais dispersas, mais indisciplinadas, mais estressadas, então, eu comecei a fazer projetos para trabalhar mais o emocional das crianças. Esse trabalho também serve pra gente, né? (Entrevistada P1).

A escola se torna o lugar libertador, não só no sentido do conhecimento, mas também no sentido da socialização, de sair do isolamento social (Entrevistada P2).

É porque essa falta de validação, é... não anima a gente porque assim se eu fizesse um trabalho chegasse o pessoal da gestão muito e dissesse: olha que legal. Vamos fazer um próximo, né? Vamos! Eu sinto muito essa questão, sabe? É uma coisa meio solta, né? É cada um fazendo o seu, é e assim muito solto (Entrevistada P4).

A partir desses recortes, observa-se que as habilidades socioemocionais constituem estratégias importantes utilizadas pelos professores tanto para lidar com a indisciplina quanto para manter o próprio equilíbrio emocional e favorecer a dinâmica da sala de aula, conforme

aponta o relatório da OCDE (2021). Além disso, a prática de projetos focados no emocional dos alunos, o reconhecimento do papel da escola na socialização e a busca por redes informais de apoio entre colegas ilustram bem a relevância das competências socioemocionais para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e resiliente. A necessidade de apoio emocional no ambiente escolar também se revela nas falas das docentes. Quando questionada sobre se compartilhar suas dificuldades com colegas contribuía, em alguma medida, para o alívio do sofrimento no trabalho, a professora P1 relatou:

Sim, aliviava porque eu pensava que o problema não era só comigo. Porque teve professor que me ajudou ao perceber minha angústia na sala de aula e tentava ajudar com os alunos indisciplinados que perturbavam o sossego da sala de aula. (Entrevistada P1)

Esse relato ilustra a relevância das competências socioemocionais no fortalecimento do apoio entre colegas, revelando a necessidade de suporte institucional de apoio psicológico no ambiente escolar. De acordo com Magnago *et al.* (2024, p.2), “a literatura aponta que a falta de suporte psicológico pode agravar esses problemas, resultando em um ambiente de trabalho tóxico”. Outros exemplos dessa dinâmica podem ser observados nas falas a seguir:

A gente só tinha o momento do café mesmo, né? para compartilhar com os colegas, mas não fomos apoiados emocionalmente pela secretaria (Entrevistada P3).

O único momento que a gente tem para conversar, uma conversa descontraída, é no recreio e, pedagogicamente, uma vez no início do ano, no meio e no fim do ano, nos encontros pedagógicos (Participante P12).

As falas indicam que, embora existam espaços espontâneos de convivência e partilha entre os docentes, o suporte de apoio emocional institucional ainda é percebido como insuficiente. Além disso, o impacto da organização do trabalho sobre o sofrimento psíquico dos profissionais muitas vezes passa despercebido, como observa. Dejours (1992), e isso faz com que os indivíduos desenvolvam estratégias defensivas para lidar com a dor psíquica. Essas estratégias costumam surgir no improviso, no cuidado entre colegas, naquele apoio silencioso que vai se formando quase sem que ninguém perceba, mas que faz toda a diferença. Nesse sentido, as falas das professoras mostram como essas redes de apoio se formam naturalmente: são gestos de acolhimento, escutas atentas, trocas de desabafos, um suporte mútuo que ajuda a sustentar o cotidiano escolar. Como é mostrado nos relatos que se seguem:

Ela (a coordenadora) sempre prima pela união do grupo. Porque é assim, ela faz com que um fortaleça o outro. Ela faz muito isso. Ela é muito maravilhosa. Ela é sempre muito muito junto da gente. Muitas vezes ela é parceira. Ela vê que a gente tem sofrimento, ela quer lhe tirar daquilo. Ela diz assim: vamos ter calma. Ela lhe manda coisas, ela escuta horas. Só que a gente precisa de escuta especializada para a gente não ultrapassar os limites da gente (Entrevistada P8).

[...] porque a gente precisa ser respeitado no que diz respeito às regras da escola que desrespeitadas afeta tudo né? Essa prática de cuidado que queremos. Mas a coordenadora dentro dos limites dela, ela cuida da gente, das crianças [...], Ela cuida não só de mim, viu? Há outras professoras com problemas de saúde mental e ela cuida também, ela tenta ajudar. A gente não sabe mexer com as tecnologias, ela vem e ajuda. Ela colhe. Ela é demais. Ela tem o ouvido e o olhar cuidadoso para tudo (Entrevistada P9).

Dejours (1993) discute ainda sobre duas formas de sofrimento, explicando que nem todo sofrimento no trabalho é igual. Tem aquele que, apesar de fazer, comove uma pessoa. Ele chama isso de sofrimento criativo, quando, mesmo em meio às dificuldades, o sujeito consegue encontrar um jeito de se adaptar, criar soluções, reinventar o jeito de trabalhar. É um tipo de enfrentamento ativo, em que a dor vira combustível para crescer, se fortalecer por dentro, e seguir adiante com mais autonomia e sentido. Mas tem também o outro lado, o sofrimento patogênico. Aquele que sufoca. Quando a pressão é tanta que uma pessoa não vê mais saída, começa a recorrer a soluções que, no fundo, fazem mal: uso de substâncias, comportamentos que machucam, e até, em situações extremas, experiência de suicídio no próprio ambiente de trabalho. Quando o sofrimento não encontra uma via de expressão saudável, ele adoece. E isso rompe qualquer possibilidade de transformar a experiência em algo que faça sentido no trabalho.

Essa distinção entre sofrimento criativo e sofrimento patogênico, proposta por Dejours (1993), oferece uma lente valiosa para a análise das experiências relatadas pelas participantes dessa pesquisa. As falas recolhidas revelam, de maneira singular, como as docentes mobilizam estratégias de enfrentamento diante das adversidades do cotidiano escolar. Em alguns momentos, mostram a construção de soluções criativas e resilientes; em outros, deixam transparecer sinais de desgaste e sofrimento emocional. A seguir, apresenta-se excertos que ilustram essas dinâmicas de enfrentamento e resistência, refletindo a complexidade e a humanidade em sustentar o trabalho docente ao lançar mão de estratégias de enfrentamento:

Comecei a fazer meditação antes de ir para a escola. Parece pequeno, mas me ajudou muito a manter a calma (Entrevistada P2).

Inventei um projeto de arte com os alunos. Era minha forma de também cuidar de mim enquanto ensinava (Entrevistada P8).

Estes fragmentos revelam que o sofrimento criativo surge na capacidade de resignificar o trabalho, criando saídas saudáveis para a pressão e o desgaste. Em contraste, no sofrimento patogênico, as más condições de trabalho e a falta de recursos impactam negativamente a saúde mental das professoras, gerando frustração, impotência e, em situações mais intensas, o esgotamento emocional e ideação suicida. As falas a seguir demonstram não apenas o impacto da precarização no cotidiano profissional, mas revelam níveis de sofrimento psíquico que extrapolam o desgaste comum, indicando possíveis sintomas de *burnout* e sinais preocupantes de adoecimento mental:

Então tudo isso afeta a nossa saúde mental porque é difícil trabalhar sem condições. Não temos papel, não [temos] xerox, e tudo é no quadro. Não dá para a gente elaborar o material. Ficamos limitados e, se queremos inovar, temos que pagar do nosso bolso (Entrevistada P11).

Eu saía da escola chorando [...] era muito peso para carregar sozinha, eu só queria sumir (Entrevistada P1).

Às vezes eu me sentia tão sem forças que cheguei a pensar em desistir de tudo, não só do trabalho (Entrevistada P3).

As duas últimas falas, especificamente, mostram um grau de sofrimento subjetivo que pode ser interpretado como indício de ideação suicida, ainda que não se trate de uma declaração explícita. Frases como “queria sumir” ou “desistir de tudo” não são apenas desabaços soltos. Elas carregam um peso enorme, sinalizando um nível de exaustão emocional que se aproxima, e às vezes se confunde, com estados depressivos e pensamentos suicidas. Mesmo quando não há um diagnóstico formal, esses sinais já pedem atenção (Minayo; Camila, 2019). O que esses relatos mostram é que não se pode ignorar: as instituições educacionais precisam olhar com mais cuidado para a saúde mental dos professores. É necessário criar espaços acolhedores, onde o sofrimento possa ser reconhecido e cuidado, e o ambiente escolar seja realmente um lugar saudável, sustentável e humano.

O Relatório *Mundial de Saúde Mental: Transformando a saúde mental para todos* (2022), no que tange aos cuidados em saúde mental, convoca diversos setores da sociedade para fortalecer os sistemas de cuidado mental, apresentando exemplos de boas práticas em saúde mental. Propõe um ambiente onde a saúde mental seja valorizada, promovida e protegida; onde as condições de saúde mental são prevenidas; onde qualquer pessoa possa exercer seus direitos humanos e ter acesso a cuidados de saúde mental de qualidade e acessíveis; e onde todos possam participar plenamente na sociedade livre de estigma e discriminação (OMS, 2022).

Nesse sentido, Tavares *et al.* (2023, p. 1) observam que “as escolas constituem um ambiente no qual a saúde mental pode ser promovida para melhorar o bem-estar e fornecer serviços de saúde mental”. Sobre a promoção da saúde na escola são enfáticos:

As atividades de promoção da saúde em ambientes escolares fazem parte do espectro da atenção primária à saúde, em que a promoção da saúde mental de adolescentes nas escolas tem adquirido um papel relevante, sendo cada vez mais necessária a utilização de estratégias de promoção da saúde mental disponibilizadas em ambientes escolares, destacando-se a participação dos professores nesse processo (Tavares *et al.*, 2023, p. 2).

Antonini *et al.* (2023) confirmam a ausência de políticas públicas e/ou institucionais voltadas para a saúde mental desses profissionais. Além disso, em relação às práticas de promoção à saúde presentes no ambiente escolar, apontam que muitas delas seguem um modelo biomédico, focado apenas na doença, sem considerar o contexto que pode levar ao adoecimento. Entretanto, os professores, que participaram da pesquisa desses autores, puderam sugerir práticas de promoção da saúde mental, como

[...] equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; formação de grupos de ajuda mútua; praticar alguma atividade física; organizar tempo para fazer o que aprecia; manter relacionamentos saudáveis e sensibilização para promover saúde (Antonini *et al.*, 2023, p. 6).

Dessa forma, concluíram que, na percepção desses participantes, as práticas de promoção à saúde podem trazer benefícios para melhoria da qualidade de vida e do seu trabalho, bem como reduzir o absenteísmo (Antonini, *et al.*, 2023). Nesse sentido, apontam que as práticas de promoção à saúde têm o potencial de proporcionar benefícios, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do ambiente de trabalho. Esse reconhecimento aparece com clareza na lembrança afetiva de uma das participantes sobre uma experiência vivida:

Eu fiz parte de um programa da SME, o Cultura de Paz, era um momento que a gente ia e saía relaxado. Todo mundo gostava de ir para ser ouvido. Pena que acabou. Porque era um momento de falar, de desabafar, de sermos ouvidos, faziam dinâmica, né? Algum movimento, dava uma relaxada na gente, né? (Entrevistada P2)

A partir disso, torna-se necessário compreender o que se caracteriza como práticas de autocuidado em saúde mental. Segundo Esperidião, Farinhas e Saidel (2020), essas práticas consistem em medidas de promoção e proteção da saúde que oferecem possibilidades para que os indivíduos encontrem alívio para o desconforto emocional. Quando incorporadas de forma sistemática no cotidiano, elas contribuem diretamente para melhorar a qualidade de vida e fortalecer o bem-estar psicológico.

A partir dessa perspectiva teórica, buscou-se, então, conhecer como as professoras participantes da pesquisa percebem e definem as práticas de cuidado em saúde mental. A seguir, apresentam-se seus relatos, que, em maior ou menor grau, aproximam-se dos princípios de promoção do bem-estar emocional e de acolhimento descritos na literatura:

Eu percebo que aqui a coordenadora combina tudo com a gente, então considero isso uma prática, né? Tudo que ela pretende fazer, ela sempre se reúne com a gente e combina. Ela não impõe nada. Ela tem um olhar muito sensível (Entrevistada P5).

Quando eu encerro as aulas, eu já vou para casa escutando música, faço academia. Eu tenho uma rotina de exercício, faço dieta, procuro fazer, né? Há mais de quase 14 anos que eu faço pilates. É muito importante, eu durmo cedo. Eu dormia às 22h, agora durmo às 21:30. Desligo o celular e durmo que é uma beleza. Porque o sono é sinal de saúde, né? No fim de semana, quando tem samba, eu vou dançar porque amo dançar, tomo uma cervejinha também (Entrevistada P6).

[...] mas eu gostaria de reforçar mesmo esse olhar cuidadoso que a SME tem que ter em relação à saúde mental do professor, de trazer práticas que realmente funcionem (Entrevistada P7).

Para aprofundar essa compreensão, entre as práticas de cuidado em saúde mental, podem ser destacadas iniciativas que promovem o acolhimento emocional, a escuta ativa, o fortalecimento de vínculos interpessoais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Exemplos dessas práticas incluem a oferta de espaços de escuta psicológica, como plantões e rodas de conversa; a realização de oficinas e cursos voltados à promoção do autocuidado emocional; o incentivo a atividades físicas e de relaxamento; a promoção de momentos de convivência coletiva que favoreçam a expressão e a partilha de experiências; além de estratégias institucionais que reduzam a sobrecarga laboral e valorizem o bem-estar dos docentes no ambiente escolar (Esperidião; Farinhas; Saidel, 2020).

Na maioria das vezes, as ações destinadas à saúde mental nas escolas acontecem de forma isolada, sem muito vínculo com o dia a dia real dos docentes. Falta continuidade, falta escuta, falta conexão com o que realmente acontece na sala de aula. Por causa dessa fragilidade institucional, muitos deles acabam recorrendo às estratégias individuais e informais para lidar com o peso emocional do trabalho. Tais estratégias, ainda que espontâneas, revelam tentativas de promover equilíbrio entre vida pessoal e profissional, mesmo diante das pressões e demandas do cotidiano escolar. Quando incorporadas à rotina, essas ações podem ser reconhecidas como práticas de autocuidado, como ilustram os relatos a seguir:

Acho que deveria ser um lugar para onde a gente iria só pra chorar, pra não matar um, sabe? O que está me sustentando sem remédio e terapia, estou estudando, eu

pareço estar forte, entrei na academia, há um mês, nunca tinha entrado em uma academia (Entrevistada P5).

Eu faço academia, caminhada, mas não é todo dia. Eu sei que preciso de um suporte de terapia. Se for para pagar é um gasto grande e nem cabe no bolso, né? (Entrevistada P7).

Eu preciso parar, respirar e relaxar. [...]. E olhando para essa roda eu vejo que relaxei muito com o cuidado muito da parte física. Eu sinto falta. [...] Normalmente, gosto de caminhar, antes de ir trabalhar faço minhas orientações. sou bem ligada ao espiritual e para todos os desafios, uso a oração (Participante P13).

Esses depoimentos evidenciam o esforço dos docentes em buscar formas de cuidado que estejam ao seu alcance, como a prática de atividades físicas, o fortalecimento da espiritualidade ou a busca por momentos de pausa e introspecção. Nesse sentido, conforme apontam Esperidião, Farinhas e Saidel (2020), as práticas de autocuidado em saúde mental, quando incorporadas de forma contínua à rotina, atuam como estratégias eficazes de promoção do bem-estar. Mesmo diante das adversidades psicossociais, é possível alcançar equilíbrio emocional e crescimento pessoal. Os autores citaram um estudo que foi realizado na Irlanda com mais de 600 participantes, que demonstrou que atividades como exercícios ao ar livre, jardinagem e *hobbies* desenvolvidos para reduzir emoções negativas durante o isolamento social provocado pela pandemia, reforçando o papel protetor dessas ações.

Dessa forma, resgatar atitudes simples, reconhecer os próprios limites e investir no autoconhecimento são caminhos saudáveis para lidar com o sofrimento psíquico. Estratégias como o *mindfulness* têm se mostrado eficazes na promoção da saúde mental, bem como pausas conscientes ao longo do dia, para respirar profundamente e se reconectar, são iniciativas simples, mas que contribuem para o alívio das tensões e o fortalecimento do autocuidado (Esperidião; Farinhas; Saidel, 2020). Entretanto, é importante destacar que a responsabilidade pelo bem-estar emocional no ambiente escolar não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo, mas precisa ser também uma diretriz institucional clara e efetiva.

Assim, ainda no contexto dessa pesquisa, também conseguiu-se observar que, embora existam práticas institucionalizadas de cuidado com a saúde mental no ambiente escolar, elas estão distantes de serem efetivas no chão da escola, seja pelas barreiras institucionais, seja pelas barreiras culturais. Durante a entrevista realizada com a gestora da CEAPRO, foi possível compreender melhor o panorama das ações promovidas pela SME no período durante e pós-pandemia. Ela explicou que uma das iniciativas implementadas é o GASP, um curso virtual realizado em parceria com a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), no qual a

inscrição é feita *online* e as atividades ocorrem de forma remota, geralmente à noite. As turmas possuem número limitado de participantes, que são acompanhados por psicólogos da universidade em encontros com duração de uma hora e meia. Sobre sua criação, a gestora relatou:

O GASP foi criado em 2020, começou então na pandemia. E continuou no pós-pandemia, porque ele nunca foi esvaziado. Para você ter uma ideia, ele foi tão necessário na pandemia, porque, enfim, era a única forma que havia e, depois, no retorno, os professores estavam muito estressados, curiosos, medrosos com esse retorno, né, presencial. Então o GASP foi fundamental e ele continua no mesmo formato (Entrevistada G).

O relato mostra que o GASP surgiu como uma resposta emergencial às demandas emocionais dos docentes durante o período pandêmico e que, mesmo com o retorno das atividades presenciais, manteve-se relevante devido aos impactos emocionais vivenciados pelos professores. A continuidade dessa ação no pós-pandemia indica que as questões de saúde mental dos profissionais da educação ultrapassam os momentos de crise sanitária, configurando-se como uma problemática estrutural que exige políticas permanentes e efetivas de cuidado no ambiente escolar.

Além do GASP, a CEAPRO desenvolveu outras iniciativas para o cuidado com a saúde mental dos docentes, como vivências de psicomotricidade relacional, plantão psicológico e atividades físicas (balé, jiu-jitsu e hidroginástica), visando promover bem-estar emocional e físico. Apesar dos esforços, a baixa adesão dos professores revela desafios no engajamento com essas práticas. E gestora reconhece que há limitações quanto ao engajamento docente nas práticas oferecidas, como afirma:

Eu preciso te dizer que o nível de engajamento dos docentes com as práticas de cuidado em saúde mental tem sido insuficiente, é completamente insuficiente, mas já é algo grandioso ter começado, né? Porque nós temos hoje uma cobertura extremamente significativa, mas nós poderíamos melhorar. Nós temos muita demanda e nós temos pouca procura (Entrevistada G).

Ao ser questionada sobre de que forma essas práticas de cuidado adotadas pela SME têm contribuído para a promoção da saúde mental do docente no contexto de trabalho pós-pandemia da COVID-19? — questão central dessa pesquisa —, a gestora relatou a percepção de um impacto bastante positivo entre os participantes. Ela afirmou:

De forma extremamente significativa. Eu tenho testemunhos de professores que tiveram a sua ressignificação do trabalho, a partir dos atendimentos do GASP, por exemplo. Então têm pessoas que me dizem que não conseguem ficar fora do GASP, porque entraram no ano passado e nunca saíram: termina uma turma e já entram na outra. Não há impedimento, eles podem permanecer. É uma roda de conversa, então

ele termina uma e já entra em outra. Com o plantão é a mesma coisa: o professor tem até seis atendimentos e, se quiser, pode fazer novamente. [...] Eu preciso te dizer que o nível de engajamento dos docentes com as práticas de cuidado em saúde mental tem sido insuficiente, é completamente insuficiente, mas já é algo grandioso ter começado, né? Porque nós temos hoje uma cobertura extremamente significativa, mas nós poderíamos melhorar. Nós temos muita demanda e nós temos pouca procura (Entrevistada G).

Conclui-se, portanto, que, apesar da percepção positiva apresentada pela gestora da CEAPRO sobre o impacto de práticas como o GASP e o Plantão Psicológico, as falas das professoras participantes da pesquisa revelam um cenário contraditório. Muitas docentes afirmaram desconhecer a existência dessas iniciativas, atribuindo essa falta de acesso principalmente à ausência de divulgação efetiva por parte da SME. Esse cenário ajuda a explicar a baixa adesão aos serviços de suporte psicossocial, como também apontado pela gestora. Apesar dos avanços institucionais, ainda há uma lacuna importante entre a oferta das ações e a efetiva apropriação dessas práticas por parte dos professores. Tal desencontro de percepções demonstra uma fragilidade na comunicação institucional, dificultando que as práticas de cuidado em saúde mental alcancem, de fato, o público a que se destinam.

Fatores como sobrecarga de trabalho, os horários incompatíveis e a cultura de silenciamento do sofrimento no ambiente escolar ainda operam como barreiras importantes à participação ativa dos docentes nessas ações institucionais. Essa percepção é ilustrada nas falas das docentes participantes:

É uma divulgação muito superficial, porque, por exemplo, gente, ó, nós passamos pelo período de pandemia e tá acontecendo isso. Isso que a gente tá conversando aqui nem sempre acontece muito com o todo, é um ou outro. Gente, eu não sabia (Entrevistada P2).

Eu não conheço, mas eu ouvi falar do GASP que funciona lá na Academia. Nunca chegou nenhuma informação aqui na escola, nada de divulgação (Entrevistada P3).

Tinha que vir outro grupo aqui para ouvir as nossas angústias. Como não tem prática nenhuma, é só acúmulo de problema, são tantas as angústias. Sabe o que acontece? As pessoas vão perdendo o encanto com a educação, que é o mais grave. E acho que isso é muito grave..entendeu? (Entrevistada P8).

Nesse sentido, apesar da existência de políticas públicas como a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (Brasil, 2012), o que as falas revelam é que essas iniciativas raramente chegam de forma concreta ao ambiente escolar. Mesmo quando há programas voltados à saúde do servidor, como o GASP, muitos professores relatam que não sabem da existência do serviço ou que não conseguem acessá-lo, seja pelos horários, pela falta de divulgação ou pela dificuldade de conciliar com a rotina de trabalho. Tal fato evidencia uma distância entre o que está previsto nas políticas e o que, de fato, se torna acessível para

quem está na sala de aula. Incluir esse olhar ajuda a compreender que o cuidado com a saúde mental docente não pode depender apenas de esforços individuais, mas precisa ser pensado como responsabilidade institucional, com condições reais de acesso.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre a saúde mental nas escolas deve considerar o papel das políticas públicas que sustentam (ou deveriam sustentar) esse cuidado. Embora muitas vezes tratadas como algo abstrato, essas políticas impactam diretamente o cotidiano das pessoas. O Portal Fiocruz (2021) esclarece que são um conjunto de ações governamentais que garantem direitos independentemente de classe social, credo, cor ou gênero. Albuquerque (2022), ao discutir os avanços constitucionais, destaca a importância da Carta de 1988 (Brasil, 1988) como marco importante para a redefinição das prioridades quanto à saúde pública, incluindo a mental, que passa a ser assumida como responsabilidade do Estado, e não como ação complementar, mas como um dever constitucional. Assim explica:

As políticas públicas ‘tomam forma’ por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede, atores sociais, gasto público direto, dentre outros. Pode-se ter como exemplo as políticas públicas de saúde, de educação, de justiça e cidadania, de economia etc. Essas políticas públicas são respostas do Estado às necessidades da população; cada área específica que afeta a vida do cidadão merece uma resposta do Estado, gerando, então, políticas públicas em cada uma delas." (Albuquerque, 2022, p. 14).

Ao analisar o que foi construído em termos de políticas educacionais desde os anos 1990, fica evidente um esforço para valorizar a carreira docente. A LDBEN, o Fundeb (Lei nº 11.494/2007), o Piso Nacional (Lei nº 11.738/2008) e os Planos Nacionais de Educação são exemplos disso. Todos trazem dispositivos que tratam da formação, remuneração e estrutura da profissão. No entanto, é curioso notar como a saúde mental dos professores quase nunca aparece como prioridade nesses documentos. A valorização, nesse caso, foi tratada mais como uma questão técnica do que como um compromisso com o bem-estar integral de quem está na linha de frente da educação.

Ademais, embora exista uma articulação entre saúde e educação no Brasil desde 2004, com a implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e a Política dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Promoção em Saúde, aprovada em 2006 pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006), a saúde mental do professor também não recebe menção. Mesmo com as novas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que incluem competências socioemocionais no ambiente escolar (Brasil,

2017), não há menção específica à saúde mental do docente, sendo as orientações gerais direcionadas principalmente para a saúde mental do aluno.

Tal lacuna não se restringe à esfera nacional, no entanto. Mesmo com os avanços apontados no Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME, 2015), percebe-se a falta de propostas mais concretas que tratem da saúde mental do docente. A ausência de medidas nesse campo, em nível local, reforça uma impressão que se repete em outras esferas: o cuidado com o bem-estar psíquico dos profissionais da educação ainda é tratado de forma periférica, muitas vezes como algo secundário, quando não ignorado. As iniciativas existem, mas parecem desconectadas, pontuais, e, por isso, pouco efetivas. Isso é percebido no relato da G e da P6 que afirmam, respectivamente:

[..] Quanto à saúde mental, a gente até pensou em criar uma política em nível municipal. A gente tem isso na ideia, né? Que tá nascendo dentro da nossa célula e o propósito era a gente fazer isso, expandir o ano que vem, mas não sei se vai ser possível porque a gente teve essa mudança de gestão agora para o próximo ano, tá? Então enquanto o nosso desejo era expandir, a gente tá com medo que ele seja aí retrocedido (Entrevistada G).

[..] A SME deveria ter a preocupação de propor políticas públicas para o atendimento ao professor, né? Eu acredito que um diagnóstico em saúde mental é muito delicado. Por isso deveria ter um profissional especializado na escola para esse apoio (Entrevistada P6)

Cipriano (2019) destaca que o docente exerce um papel direto e indireto na construção política e social da escola, sendo uma parte essencial da instituição e possuindo direitos à saúde física e mental no ambiente de trabalho. Reconhecer essa importância é fundamental, pois as políticas públicas têm como objetivo aprimorar a qualidade de vida na escola. No entanto, observa-se que a saúde mental do docente, tanto dentro quanto fora das instituições, enfrenta desafios consideráveis, relacionados às altas cargas de estresse e às dificuldades diárias.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), embora traga discussões importantes sobre inclusão, financiamento e qualidade do ensino, a saúde mental dos docentes não aparece entre as prioridades. E isso num momento em que crescem os relatos de docentes esgotados, ansiosos, desmotivados. A literatura tem mostrado como essa realidade está ligada à sobrecarga de trabalho, à cobrança por resultados e à pouca valorização (Souza *et al.*, 2021; Lira, 2022; Krause; Possa, 2023). Quando esses fatores são ignorados, o impacto vai além da saúde individual: prejudica o ensino, afasta bons profissionais e

compromete a aprendizagem dos alunos. Assim, a omissão do bem-estar psíquico dos docentes revela uma lacuna crítica no relatório, contrariando o próprio objetivo de garantir uma educação de qualidade, inclusiva e sustentável.

Esse histórico de omissões começa a ser enfrentado, pois em 16 de janeiro de 2024, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 14.819, a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasil, 2024). Essa é a primeira vez que o Estado brasileiro reconhece oficialmente, e com força de lei, que a saúde mental precisa ter lugar garantido nas escolas. E não apenas para os alunos, mas para os profissionais da educação. Ainda estamos nos primeiros passos da implementação, é verdade. Mas a mensagem é clara: estamos, finalmente, começando a romper com a lógica da responsabilização individual dos professores. Em seu lugar, ganha espaço uma cultura de cuidado compartilhado: mais humana, mais justa, mais necessária.

Diante do exposto, as políticas públicas da educação devem estar articuladas com a área da saúde, uma vez que são instrumentos fundamentais para assegurar condições de trabalho mais saudáveis emocionalmente aos docentes, como apontam Magnago *et al.* (2024). Dessa forma, considerando os achados dessa pesquisa, conclui-se que a promoção da saúde mental no ambiente escolar requer não apenas iniciativas pontuais, mas a consolidação de políticas públicas integradas, contínuas e sensíveis às realidades dos profissionais da educação.

Segundo a OMS (2022) e os estudos de Tavares *et al.* (2023), a escola ocupa um lugar estratégico na promoção do bem-estar emocional. É ali, entre aulas, recreios e trocas cotidianas, que podem se formar redes potentes de apoio à saúde mental. Mas há uma questão importante: para que essa missão deixe de ser apenas uma intenção e se transforme em prática concreta, o cuidado precisa estar institucionalizado. Ou seja, precisa fazer parte da estrutura, do cotidiano de trabalho, das políticas internas, do jeito de ser da escola. Nesse sentido, Silva (2022) salienta que a consolidação dessa proposta depende de políticas educacionais que incentivem a formação continuada dos docentes em competências socioemocionais. O autor observa que as críticas à presença desse conteúdo na formação escolar mostra justamente a ausência de políticas públicas, que garantam o apoio necessário para que os professores estejam devidamente preparados para atuar nesse campo.

Nesse cenário, é importante salientar que, mesmo diante dos problemas institucionais quanto às práticas de cuidado, as professoras demonstraram uma compreensão sensível e propositiva sobre o que consideram ser práticas efetivas de cuidado com a saúde mental no ambiente escolar. Suas sugestões vão desde a presença contínua de profissionais especializados, como psicólogos atuando diretamente nas escolas, até a descentralização dos serviços de apoio psicossocial, tornando-os mais acessíveis geograficamente e que assim possam atender à realidade de cada escola. Essas percepções podem ser conferidas nas falas das docentes, conforme se observa a seguir:

Eu acho que disponibilizar mais psicólogo, né? Tanto para o professor quanto para os alunos, porque assim os nossos alunos, eles vêm de uma realidade muito difícil... emocionalmente isso impacta no trabalho da gente (Entrevistada P4).

A SME poderia estender esse atendimento de saúde mental, criando polos de atendimento psicológico por distritos, que é o que fica mais perto da escola, e mais viável para atender professor, é mais acessível (Entrevistada P9).

Acho que deveria ter ioga, meditação, relaxamento... Acho que poderia se fazer de imediato. [...] O professor tem que ser ouvido, não só pela coordenadora, porque ela não pode. [...] A SME, o distrito, tem que chegar perto de quem está sofrendo (Entrevistada P8).

Além disso, as docentes apontam para a importância de espaços formais de acolhimento, como rodas de conversa e grupos de apoio, inseridos na rotina escolar, promovendo uma cultura de escuta ativa e cuidado mútuo. Essa valorização da escuta é vista como uma forma de reconhecimento subjetivo que ultrapassa a formação pedagógica tradicional, colocando o bem-estar emocional como algo prioritário que deve ser incluído nas formações de conteúdo.

Outro ponto recorrente nas falas é a necessidade de integrar o cuidado com a saúde mental à cultura escolar, para que esse aspecto não seja tratado como algo secundário ou emergencial, mas como parte constitutiva do projeto político-pedagógico e das práticas cotidianas. Para tanto, é preciso também melhorar a comunicação institucional sobre os serviços já existentes, garantindo que professores saibam como e quando acessá-los, o que implica não apenas informar, mas construir uma relação de confiança com esses canais de apoio.

Por fim, as professoras também reclamaram o quanto a ausência de suporte às famílias dos alunos impacta diretamente em sua sobrecarga emocional, sugerindo a criação de programas que contemplem a comunidade escolar como um todo. Com isso, suas sugestões

refletem um desejo coletivo por uma abordagem mais humana, afetiva, integrada e permanente no cuidado com a saúde mental na escola.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer que o cuidado com a saúde mental dos docentes não pode ser visto como uma responsabilidade individual, mas sim como uma construção coletiva, que leve em consideração a atuação integrada das instituições educacionais, das redes de apoio e, principalmente, do Estado. Quando esse cuidado institucional é negligenciado, não apenas o educador adoece, mas toda escola sofre. Afinal, como apontado por Magnago *et al.* (2024, p. 2), “a saúde mental dos professores influencia não apenas o seu desempenho, mas também a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. Portanto, é a partir da compreensão do papel do apoio psicológico nas escolas que é possível a formulação de políticas educacionais mais efetivas nesse ambiente.

Reafirma-se, portanto, e longe de querer esgotar a discussão sobre essa problemática, a necessidade de que a saúde mental dos docentes seja compreendida como parte indissociável das políticas educacionais e de saúde pública, superando a visão fragmentada que historicamente marcou essas agendas. Desse modo, a boa notícia é que a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819/2024), já mencionada, sinaliza uma oportunidade importante para a construção de uma nova cultura de cuidado, mais inclusiva, sustentável e efetiva no cenário educacional brasileiro. É considerada um avanço, pois prevê a promoção de ações integradas entre educação, saúde e assistência social. Ao reconhecer a escola como espaço de convivência e não apenas de ensino, a lei propõe uma abordagem contínua e preventiva, que valoriza o bem-estar dos profissionais da educação. Com diretrizes como formação continuada, apoio psicossocial e participação ativa da comunidade escolar, essa política cria condições para que os docentes não apenas cuidem, mas também sejam cuidados, rompendo com a lógica da sobrecarga silenciosa e contribuindo para a construção de ambientes escolares mais saudáveis, acolhedores e humanos.

4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

4.1 Proposta de intervenção: Rodas de conversa

Neste capítulo, descreve-se a terceira e última etapa da pesquisa-intervenção realizada nas três escolas do Distrito de Educação 2, sendo elas: CEI Esmerinda Soares da Silva, EM José Carlos de Pinho e ETI Professora Antonieta Cals. Após a coleta de dados, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora deu continuidade ao trabalho no campo, dessa vez para realizar a intervenção. Para isso, agendou com os gestores de cada escola um horário para divulgar as inscrições para participação nas rodas de conversa sobre saúde mental na escola, por meio de um cartaz, conforme Apêndice E.

A metodologia das rodas de conversa consiste na participação coletiva de debate acerca de determinada temática, no diálogo, por meio do exercício reflexivo. Para Moura e Lima (2014), a roda é um instrumento científico que favorece um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. As autoras explicam que roda de conversa nesse sentido, “é uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e para escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo, suscitando, inclusive a atenção na escuta” (p.28).

Nessa perspectiva, as rodas de conversas objetivam socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. Portanto, ao utilizar as rodas de conversa na pesquisa, tem-se a intenção de “construir um espaço favorável ao diálogo, onde todos possam falar, serem escutados e compartilhar suas ideias, pensamentos, angústias e sentimentos” (Moreira; Barroso Júnior, 2022, p.155).

Essa metodologia foi utilizada para oportunizar espaços para o diálogo que, segundo Moura e Lima (2014, p. 28), “pressupõe um exercício de escuta e fala”. Além disso, possibilita as trocas de experiências entre pesquisadora e participantes que possibilitam ressignificar vivências e a transformação do sofrimento patológico, certamente intensificado pelas condições de trabalho na pandemia, em sofrimento criativo (Cardoso *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, essas rodas tiveram como objetivo promover espaços de escuta, troca e acolhimento, fortalecendo o cuidado com a saúde mental no ambiente escolar. Para tanto, foram organizados encontros nas três unidades escolares, nos quais a pesquisadora forneceu escuta ativa e apoio especializado — entendido aqui como o compartilhamento de conhecimentos técnico-científicos sobre saúde mental, com base na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) (Beck, 2013), além da mediação sensível dos relatos e da orientação prática sobre estratégias de enfrentamento ao estresse e ao sofrimento emocional no trabalho docente. Esses encontros proporcionaram um espaço aberto para que as docentes compartilhassem suas experiências e desafios, além de receberem orientações sobre estratégias para lidar com o estresse, práticas de autocuidado e apoio emocional. A proposta inicial previa a realização de quatro encontros de 1h30min cada. No entanto, devido à agenda escolar sobrecarregada de atividades, foi possível realizar apenas três encontros quinzenais de 1h, ajustados conforme a disponibilidade dos participantes, com duração aproximada de uma hora.

É importante destacar que, embora a TCC não tenha sido utilizada como referencial teórico principal ao longo deste trabalho final, seus princípios orientaram de forma mais direta o desenvolvimento da intervenção e a elaboração do produto técnico (a cartilha digital). A escolha pela TCC se deu pela sua ênfase em estratégias práticas e aplicáveis ao cotidiano, com foco no manejo do estresse, na identificação de pensamentos disfuncionais e na promoção de habilidades de enfrentamento, aspectos compatíveis com o contexto docente abordado nas rodas de conversa. Assim, a TCC aparece com mais evidência na fase interventiva do estudo, compondo um dos referenciais que se articulam à abordagem qualitativa e à escuta fenomenológica adotada durante a produção dos dados. Essa integração permitiu que a cartilha oferecesse sugestões concretas de autocuidado sem perder a escuta sensível às vivências das participantes.

O planejamento das atividades para os três encontros estruturados foi orientado por temas centrais relacionados à saúde mental no contexto escolar. Esses eixos foram definidos com base nas falas das docentes durante as entrevistas semiestruturadas, o que permitiu alinhar o conteúdo das rodas de conversa às experiências e necessidades reais expressas pelas participantes. Entre os temas abordados, destacaram-se: as dificuldades enfrentadas no pós-pandemia em relação à saúde mental; as carências percebidas no ambiente de trabalho, sejam elas de ordem material ou emocional (do que sentem falta?); e as estratégias de autocuidado adotadas ou desejadas pelos docentes.

Os encontros seguiram uma metodologia participativa, baseada em dinâmicas de integração (quebra-gelo), momentos de escuta e partilha coletiva, além de práticas introdutórias de *mindfulness* e dicas de autocuidado. A inclusão do *mindfulness* teve como objetivo proporcionar às participantes um momento de leveza, relaxamento e reconexão com o presente, favorecendo a diminuição do estresse e contribuindo para um ambiente mais acolhedor e propício à partilha. Embora não tenha sido utilizado como técnica terapêutica formal, o *mindfulness* foi incorporado como um recurso simples e acessível, voltado ao cuidado de si no cotidiano escolar.

Além disso, foi apresentado às participantes o cronograma das atividades, juntamente com a possibilidade de alterações em sua estrutura. Entretanto, a programação foi aceita pelas profissionais, que solicitaram apenas a alteração no tempo de duração das atividades. Para facilitar a compreensão da intervenção, cada encontro é apresentado com um quadro que traz seu respectivo cronograma e as atividades realizadas.

4.2 Descrição dos encontro

4.2.1 Encontro I: Dificuldades enfrentadas no pós-pandemia em relação à saúde mental

Quadro 1 - Cronograma das atividades da primeira roda de conversa

DATA	LOCAL	DURAÇÃO	ATIVIDADE	TEMA
14/11/24	ETI Antonieta Cals	1h	- Boas-vindas; - Dinâmica quebra-gelo. - Metodologia: Linha do Tempo - Aplicação da Escala de Percepção do Estresse - 10 (EPS-10) - Encerramento: Música de "Tocando em Frente", de Almir Sater e Renato Teixeira. - Lanche.	Dificuldades enfrentadas no pós-pandemia em relação à saúde mental
18/11/24	EM José Carlos de Pinho	1h		
22/11/24	CEI Esmerinda Soares	1h		
Total	3h			

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025).

No primeiro encontro, o momento inicial da intervenção foi marcado pelas boas-vindas nas escolas, com a apresentação da pesquisadora, que compartilhou seu percurso profissional e a importância da participação das professoras na pesquisa desenvolvida para beneficiar a comunidade escolar. Nesse instante, foi entregue um presente simbólico às participantes (um saquinho de papel com caneta e bombom de doce de leite mineiro), gesto simples, mas que causou grande afeição entre as professoras. Foi uma acolhida calorosa por parte das professoras, que agradeceram pela disposição em escutá-las. Também foram apresentados os acordos éticos que nortearam os encontros, reforçando a importância do sigilo, do respeito mútuo e da escuta ativa e empática.

Esse encontro teve como tema principal as dificuldades enfrentadas no pós-pandemia em relação à saúde mental. A proposta foi criar um espaço seguro, acolhedor e colaborativo, no qual as participantes pudessem compartilhar experiências e refletir sobre os desafios vividos no contexto escolar durante e após a pandemia da COVID-19.

Após a recepção e contextualização da roda de conversa, foi realizada uma dinâmica quebra-gelo de movimento e rima corporal, com o intuito de aliviar tensões e promover um ambiente mais leve e descontraído. A facilitadora conduziu verbalizando frases rimadas associadas a partes do corpo, como: “Para acabar com a tensão, eu mexo as minhas mãos”, realizando simultaneamente o movimento correspondente. As participantes foram convidadas a repetir em uníssono e executar os mesmos gestos. A atividade seguiu com variações, como mexer os pés, o pescoço e a barriga, sempre acompanhadas de frases criativas e bem-humoradas, incentivando o riso e a leveza. A proposta, que teve excelente receptividade, buscou integrar corpo e expressão verbal como forma de cuidado simples e acessível no cotidiano escolar. Assim, as professoras manifestaram o desejo de replicá-la em sala de aula, como estratégia para ajudar os alunos a lidarem com suas próprias tensões.

Na sequência, foi aplicada a Escala de Percepção do Estresse (EPS-10) tipo Likert, desenvolvida por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) e validada no Brasil por Reis, Hino e Rodriguez-Añez (2005). Trata-se de uma ferramenta que mensura a percepção subjetiva do estresse nos últimos 30 dias, apresentando dez afirmações relacionadas a sentimentos de sobrecarga, perda de controle e tensão, com respostas variando de 0 ("nunca") a 4 ("muito frequente"). O escore total varia de 0 a 40, sendo que escores mais altos indicam maior percepção de estresse. Nesse sentido, é um instrumento que fornece uma medida subjetiva e global de estresse percebido, porém não é uma medida critério-concorrente. Isso significa que

não serve diretamente para diagnóstico clínico de transtornos relacionados ao estresse, mas é útil para monitoramento de níveis de estresse em populações (Cohen; Kamarck; Mermelstein, 1983). Portanto, o objetivo de sua aplicação foi identificar o nível de estresse percebido pelas professoras, permitindo entender como cada uma tem sentido e enfrentado as pressões do dia a dia nas últimas semanas.

Assim, antes de iniciar a aplicação, ficou acordado que a devolutiva individual dos resultados seria realizada no último encontro, após uma análise geral do estado de estresse do grupo, respeitando o sigilo e a privacidade de cada participante. Depois de preencherem o instrumento, essa aplicação serviu como ponto de partida para a reflexão coletiva sobre como elas vêm percebendo o dia a dia: se estão se sentindo sobrecarregadas, ansiosas, se têm conseguido lidar com as demandas ou se têm sentido que a rotina está exigindo mais do que conseguem suportar.

Em seguida, foi proposta a atividade da Linha do Tempo (2020–2024), como disparadora para a iniciar a conversa, com a finalidade de estimular a autorreflexão sobre vivências pessoais e profissionais ao longo dos últimos quatro anos. Essa metodologia tem sido amplamente utilizada em práticas de pesquisa-intervenção, formação de educadores e processos terapêuticos, por permitir que as pessoas reconstruam suas trajetórias a partir de marcos importantes. Ao preencherem suas linhas do tempo, destacando eventos positivos e negativos vividos ao longo dos últimos quatro anos, as professoras puderam acessar experiências pessoais e profissionais muitas vezes silenciadas pelo ritmo acelerado da rotina. Como apontam autores como Bosi (1994) e Josso (2004), ao narrar suas histórias, os sujeitos produzem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo, em um movimento contínuo de reconstrução identitária.

No momento de partilha coletiva, surgiram diversos relatos que evidenciaram experiências marcadas por afetos, perdas, aprendizados, desafios institucionais e conquistas pessoais. Entre os aspectos negativos, destacaram-se: sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura nas escolas, ausência de apoio emocional institucional, dificuldade de acesso a alguns eventos e práticas oferecidos pela instituição e gastos pessoais para viabilizar atividades escolares. Os conflitos dentro do ambiente escolar com as famílias, alunos e entre os professores também foi uma questão apontada como um fator que compromete a saúde mental delas e impacta no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Em relação aos aspectos positivos, foram mencionadas conquistas pessoais como a realização de viagens dos

sonhos, conclusão de estudos de pós-graduação, momentos de lazer retomados no pós-pandemia, e iniciativas da SME, como o programa “Professor sem Fronteiras”, considerado uma oportunidade enriquecedora, pois oportuniza realizar intercâmbio acadêmico em países como França e Espanha. Também foram valorizadas mudanças que proporcionaram melhor qualidade de vida, como a lotação em escolas próximas à residência.

A escuta ativa coletiva revelou sentimentos de frustração, exaustão e luto, mas também resiliência, gratidão e esperança. As falas apontaram para a necessidade de apoio mútuo, de espaços contínuos de diálogo e de valorização da saúde mental docente.

Ao final do encontro, a pesquisadora colocou para tocar a canção *"Tocando em Frente"*, de Almir Sater e Renato Teixeira, um gesto simbólico que convidou à pausa, à reflexão e à valorização do caminho percorrido por cada uma ali presente. A escolha da música não foi aleatória: foi uma forma sensível de reforçar a importância do cuidado com a saúde emocional e da construção de relações mais humanas e solidárias no ambiente escolar. Para concluir esse momento com leveza e acolhimento, ela convidou as participantes para um lanche coletivo. Esse instante de partilha, simples e cheio de significado, serviu para fortalecer os laços entre elas, encerrando a roda de conversa com o mesmo clima de escuta, afeto e presença que marcou toda a atividade.

4.2.2 Encontro II: Do que sentem falta hoje na escola?

Quadro 2 – Cronograma das atividades da segunda roda de conversa

DATA	LOCAL	DURAÇÃO	ATIVIDADE	TEMA
28/11/24	ETI Antonieta Cals	1h	1. Abertura; 2. Dinâmica: Desenhe seu monstro 3. Metodologia do Dragon Dreaming - disparador da conversa; 4. Encerramento: Poema de Bráulio Bessa “O que aprendi chorando”; 5. Lanche.	Do que sentem falta hoje na escola?
02/12/24	EM José Carlos de Pinho	1h		
06/12/24	CEI Esmerinda Soares	1h		

Total	3h
-------	----

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025).

O segundo encontro teve como foco a pergunta disparadora “Do que sentem falta hoje na escola” para ajudar as participantes a identificar suas necessidades e desejos atuais, com foco no que sentem falta no ambiente de trabalho. Além disso, refletir sobre a comunicação, a escuta e suas relações com a saúde mental, utilizando atividades práticas, momentos de leitura e partilha, além de uma proposta coletiva de planejamento escolar participativo.

A abertura foi marcada pela apresentação da atividade “Desenhe seu monstro”, uma dinâmica que levou as participantes a nomear suas criações e refletir sobre como a interpretação individual impacta a comunicação interpessoal e o acolhimento no ambiente escolar. A experiência serviu como ponto de partida para o debate sobre a importância da escuta ativa, empatia e clareza na comunicação, especialmente em contextos de sobrecarga emocional e para a mediação dos conflitos interpessoais no ambiente escolar.

Após a atividade, foi realizada a leitura coletiva da *Carta de Abraham Lincoln ao professor de seu filho*. O texto estimulou discussões sobre o papel ampliado dos professores no cenário contemporâneo, com destaque para a crescente demanda emocional e social que recai sobre os docentes, muitas vezes exigidos a assumir funções para além do ensino, como as de conselheiro, psicólogo e mediador social. As professoras compartilharam experiências que confirmam essa percepção, apontando para a necessidade de formações (capacitações) que abordem práticas que promovam o bem-estar emocional, tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Relataram também desafios vivenciados com alunos em situação de vulnerabilidade, que frequentemente chegam à escola emocionalmente sobrecarregados, e a falta de responsabilidade das famílias com a educação dos seus filhos.

Posteriormente, foi utilizada a metodologia do *Dragon Dreaming* (Croft, 2010), que é uma abordagem colaborativa inspirada na cultura aborígene australiana com teorias científicas contemporâneas, oferecendo caminhos para a criação de projetos bem-sucedidos e organizações comprometidas com a transição para uma Cultura de Sustentação da Vida. Trata-se de uma filosofia de *design* com aplicação global, que integra diferentes dimensões da vida humana, fundamentada na democracia participativa, na sustentabilidade ecológica e na promoção da justiça social. Como está dividida em quatro fases (Sonho, Planejamento,

Realização e Celebração), foi aplicada à roda de conversa com o propósito de construir coletivamente propostas de melhoria para o ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o *Dragon Dreaming* foi o disparador das conversas das participantes em torno dos seus sonhos e desejos por melhor infraestrutura física e apoio emocional nas escolas, citando a ausência de salas climatizadas, materiais pedagógicos básicos, áreas de convivência adequadas, e condições de trabalho dignas. Foram estimuladas a falarem um pouco como seria o planejamento para se atingir a realização e, consequente, a celebração proposta pela metodologia. As ações propostas incluíram mobilizações coletivas, diálogo com a gestão pública e estratégias de reivindicação por meio de articulação com o sindicato da categoria.

Durante a conversa, evidenciou-se o impacto das más condições estruturais sobre a saúde mental das docentes, bem como a frustração com a constante falta de apoio institucional e a falta de atendimento psicológico aos professores, alunos e as famílias. A reflexão foi ampliada com a citação, pela facilitadora, do escritor Rubem Alves, reforçando a importância de desenvolver a "Escutatória" como uma competência socioemocional em espaços educativos.

O encerramento do encontro foi realizado com a leitura do poema "O que aprendi chorando", de Bráulio Bessa, que proporcionou um momento de introspecção e conexão emocional. A atividade foi seguida pela oferta de um lanche coletivo, como gesto simbólico de acolhimento e encerramento da roda de conversa.

4.2.3 Encontro III: Estratégias de autocuidado em saúde mental

O terceiro e último encontro (replicado nas três escolas), teve como foco central a reflexão sobre estratégias de autocuidado e o fortalecimento da saúde emocional no contexto escolar, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 3 - Cronograma das atividades da terceira roda de conversa

DATA	LOCAL	DURAÇÃO	ATIVIDADE	TEMA
12/12/24	ETI Antonieta Cals	1h	1. Abertura (vídeo sobre a paciência)	

16/12/24	EM José Carlos de Pinho	1h	2. Metodologia: roda da medicina - disparador da conversa; ; 3. Sugestões para a Cartilha de Saúde Mental; 4. Sessão Informal de <i>Mindfulness</i> ; 5. Devolutiva da Escala de Estresse Percebido; 6. Entrega do Mimo com Agradecimento (5 minutos) junto com 3 dicas rápidas de autocuidado;	Estratégias de autocuidado em saúde mental
18/12/24	CEI Esmerinda Soares	1h	7. Encerramento com a música "Marcas do Que Se Foi".	
Total	3h			

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025).

Para abrir a roda de conversa com leveza, foi exibido o vídeo "Qual o segredo da longevidade?" (Henriques, 2017), que, de forma bem-humorada, aborda a virtude da paciência, um tema tão necessário no cotidiano de quem ensina. A reação foi imediata: risos, identificação e comentários entusiasmados. As participantes se encantaram com a forma leve e espirituosa com que o vídeo tratou de algo tão profundo, criando um clima acolhedor e propício à troca de experiências.

Na sequência, foi apresentada a ferramenta da Roda da Medicina, um saber ancestral oriundo de tradições indígenas da América do Norte (Vitor, 2023), que propõe o equilíbrio entre quatro dimensões da vida: física, emocional, social e espiritual. As professoras foram convidadas a refletir, individualmente, sobre como estavam cuidando de cada uma dessas áreas, identificando quais aspectos necessitavam de maior atenção. Ao término da atividade, algumas participantes compartilharam suas percepções, revelando desequilíbrios entre as demandas profissionais e o cuidado pessoal, sobretudo nas dimensões física e emocional, muitas vezes deixadas em segundo plano devido à sobrecarga de trabalho e à conciliação com compromissos pessoais e familiares.

Em seguida, as participantes foram solicitadas a sugerir práticas de autocuidado para compor uma cartilha sobre saúde mental docente, que será construída pela facilitadora e divulgada no *site* da SME, como resultado dessa intervenção. Esse momento foi seguido por uma breve prática informal de *mindfulness* (Bays, 2011), guiada pela facilitadora, com o objetivo de introduzir uma técnica simples de atenção plena que pode ser aplicada em

situações de estresse e ansiedade. A prática escolhida foi um exercício introdutório de presença e respiração consciente, com fins pedagógicos e de cuidado leve. Essa prática envolveu três elementos principais: respiração consciente, escaneamento corporal (*body scan*) e foco no momento presente, com o objetivo de promover relaxamento, consciência corporal e conexão interior.

Ao final da prática de *mindfulness* guiada, as participantes relataram sensações de alívio, relaxamento e presença. Algumas mencionaram que “nunca tinham parado para respirar assim durante o dia”, enquanto outras expressaram surpresa ao perceberem como o corpo estava tenso e, após a atividade, mais leve. De maneira geral, o momento foi bem acolhido pelo grupo, que demonstrou interesse em repetir a prática e afirmou que poderia aplicá-la em outros momentos de sua rotina. As falas e expressões corporais indicaram que a proposta teve efeito positivo, mesmo sendo uma introdução breve.

Depois disso, a pesquisadora foi chamando cada participante para entregar um envelope nominal com os resultados da aplicação da EPS-10, que ofereceu um mapeamento importante dos níveis de estresse percebido entre elas. Com base nesses resultados, foi possível identificar diferentes formas de vivência do estresse pelas participantes.

Os resultados da ESP-10 identificaram que cinco participantes apresentaram alto nível de estresse (escores acima de 26), sugerindo que elas haviam sido impactadas por situações de carga emocional elevada, com a percepção de que as demandas superam sua capacidade de enfrentamento. A maioria (sete professoras), no entanto, apresentou moderado nível de estresse (entre 14 e 25), o que sinaliza que, embora enfrente situações desafiadoras, ainda consegue recorrer a recursos próprios, ou contar com o apoio de alguém, para atravessar os dias. E um grupo menor (três professoras) indicou nível mais baixo de estresse, o que não significa ausência de dificuldades, mas sim uma sensação maior de estabilidade emocional naquele momento, provavelmente sustentada por estratégias de cuidado já incorporadas à rotina.

A interpretação desses dados foi realizada com bastante cuidado, respeitando a singularidade de cada pessoa e sempre com o objetivo de acolher e sugerir caminhos possíveis de cuidado, de acordo com o nível de estresse percebido, e não de rotular ou diagnosticar. A partir disso, o grupo refletiu sobre a importância de práticas diárias, como respiração consciente, pausas intencionais, alimentação balanceada, limites, sono organização do tempo,

sono de qualidade, atividade física regular, *hobbies*, relações de apoio, conversas acolhedoras e momentos de silêncio, como formas de prevenção do adoecimento emocional.

Na etapa final, cada participante foi convidada a compartilhar, em uma palavra, o que levava da experiência vivenciada: termos como “acolhimento”, “atenção” e “escuta” foram destacados, reforçando a potência do que foi os encontros. Como gesto simbólico de encerramento, e também de reconhecimento pela trajetória construída em grupo, cada professora recebeu um pequeno mimo: uma xícara com palavras inspiradoras, acompanhada de um envelope com dicas práticas de autocuidado. Um convite delicado para pausar. Seja para um café, um chá ou dois tragos de conversa entre colegas, longe da correria que costuma dominar os dias. Felizmente, os encontros despertaram o desejo de continuidade. As participantes expressaram, com emoção, o quanto momentos como aqueles fazem diferença. Revelaram o quanto o espaço de escuta, acolhimento e partilha contribui para fortalecer a saúde mental e o bem-estar coletivo. Como mostram algumas falas que encheram o coração da pesquisadora de esperança:

Que esses momentos possam ser mais frequentes na escola. Nós precisamos que momentos assim sejam incorporados à rotina. Foi muito bom mesmo! Precisamos disso mais vezes (Participante P1).

Eu queria falar que foi muito bom participar dessa roda. A gente falou coisas aqui como se estivéssemos num consultório. Sentimos segurança em falar. Por coincidência, você juntou professores que são muito hostilizados aqui na escola porque apontam as coisas erradas da gestão. Sofremos assédio reverso. Obrigada por ter vindo (Participante P8).

Queremos que você venha para o encontro pedagógico de janeiro e em outras ocasiões. Vamos pedir à SME (Participante P12).

Por fim, o encontro foi encerrado com agradecimentos, música e afeto; um convite simbólico à continuidade dessas práticas no cotidiano escolar. O lanche coletivo, oferecido ao final, também se transformou em um momento de partilha, leveza e conexão, trazendo uma energia de cuidado que envolveu todas as participantes. Foi uma vivência breve, mas profundamente marcante, pelo valor da presença, da escuta atenta e do afeto como elementos transformadores naquele ambiente.

5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO

A produção técnica é uma exigência dos programas profissionais nas universidades e incorpora pesquisas aplicadas que possibilitam a resolução de problemas sociais, seguindo as diretrizes do Grupo de Trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2019). Nesse contexto, Negret (2008) discute a aprovação e o funcionamento desses programas, enfatizando a importância da pesquisa, da aplicabilidade das dissertações e de seus produtos. O autor ressalta a relevância da produção de um produto técnico ou tecnológico nos mestrados profissionais, com o objetivo de contribuir para a resolução de problemas sociais.

A Portaria Normativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que regulamenta o mestrado profissional, estabelece que o produto técnico deve manter a aplicabilidade prática e a contribuição social como princípios norteadores (Brasil, 2009). Nesse sentido, a CAPES define relevância como “a importância que se atribui ao resultado (Produtos) de um processo ou conjunto de atividades” (Brasil, 2019, p. 16).

Diante dessa perspectiva, entende-se, por produto técnico, o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, que pode ser realizada de forma individual ou em grupo. Um produto técnico, no contexto do mestrado profissional, é algo que pode ser visto, lido ou tocado, apresentado como um cultivar ou ainda um conjunto de instruções de um método de trabalho (Brasil, 2019).

No desenvolvimento dessa pesquisa-intervenção, como um de seus desdobramentos, buscou-se a construção de um produto técnico alinhado com a proposta fundamental aqui destinada a orientar docentes sobre estratégias de autocuidado e apoio emocional no contexto de trabalho pós-pandemia. Seu desenvolvimento partiu da escuta ativa dos docentes e da análise de desafios enfrentados no cenário escolar. Assim, a cartilha digital *Saúde mental na escola: entre o estresse e o cuidado diário* é o produto técnico resultado dessa pesquisa-intervenção desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional da UNISC, vinculada à área de concentração em “Saúde Mental e Práticas Sociais” na linha de pesquisa “Práticas Sociais, Organizações e Cultura”. Portanto, trata-se de um material didático, informativo e interativo, desenvolvido para apoiar o dia a dia dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia.

O percurso metodológico para a construção dessa cartilha se deu a partir de demandas identificadas nos relatos de docentes da rede municipal de ensino de Fortaleza, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversa realizadas no contexto da pesquisa-intervenção. Foi criada na plataforma Canva (2025). Essa escolha está relacionada às múltiplas possibilidades criativas que a plataforma oferece, permitindo a elaboração de um material visualmente atrativo, acessível e adaptável, mesmo para quem não possui formação técnica em *design* gráfico. Cabe destacar que a utilização dos modelos da ferramenta não configura violação de direitos autorais, uma vez que a pesquisadora os modificou, personalizou e criou com base em sua própria identidade visual, *layout* e conteúdo autoral. Por esse motivo, a cartilha, embora construída a partir de modelos disponíveis na plataforma, é uma produção original que deve ser registrada. Ressalta-se ainda que este material não tem fins comerciais, sendo um recurso pedagógico de uso livre e gratuito, para auxiliar os docentes nos cuidados com a saúde mental no ambiente escolar pós-pandemia.

Esse produto está classificado como “material didático”, atendendo aos critérios metodológicos descritos no relatório sobre produção técnica da CAPES. Esse documento estabelece parâmetros para a avaliação de materiais como este, que se caracteriza como um modelo de desenvolvimento de material didático e instrucional. Além disso, a CAPES define material didático como um recurso de apoio/suporte com fins pedagógicos, voltado à mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (Brasil, 2019).

Nessa perspectiva, a cartilha foi pensada a partir de uma abordagem qualitativa. Para isso, foram utilizadas referências reconhecidas nas áreas de saúde mental e educação (Brasil, 2019; OMS, 2020; Beck, 2013). Pensou-se em conteúdos que pudessem, de fato, ser úteis no cotidiano de trabalho e fora dele. Por isso, foram incluídas estratégias práticas e sugestões aplicáveis no dia a dia dos professores. Quanto à apresentação do material, optou-se por uma organização didática, com apoio de elementos gráficos, identidade visual consistente, layout funcional, linguagem acessível e uso de cores que facilitam a leitura, tornando o material mais atrativo (Canva, 2025).

Park & Park (2020) concluem que os cuidados em saúde mental são tão importantes quanto os cuidados básicos em saúde. Dessa forma, é imprescindível a adoção de medidas de cuidado com a saúde mental para minimizar o estresse, a depressão, a ansiedade e a Síndrome de *Burnout*, entre outros problemas agravados durante a pandemia de COVID-19. Lira (2022)

observa que, no período pós-pandemia, os docentes continuam lidando com as consequências dessas questões em sua saúde mental. Nesse sentido, ações como a elaboração dessa cartilha são fundamentais para contribuir na minimização desse quadro acentuado durante e após esse período caótico.

Nesse cenário, a escolha desse produto se justifica pelo fato de que o uso de cartilhas é uma tecnologia que proporciona fácil visualização das informações, por meio de ilustrações, e utiliza uma linguagem acessível (Jorge; Pedrosa, 2022). Para Medeiros *et al.* (2020), cartilhas são inovações tecnológicas leves e com a junção da educação e saúde no fortalecimento da propagação de informações se faz a promoção e os cuidados em saúde. Assim, a cartilha surge como uma resposta direta às demandas identificadas pela referida pesquisa-intervenção realizada junto às escolas da SME, buscando preencher uma lacuna: a ausência, na rede municipal de ensino de Fortaleza, de materiais nesse formato que abordem a saúde mental dos docentes e que ofereçam suporte teórico e prático para o cuidado com ela. A proposta, portanto, foi reunir estratégias e dicas simples, baseadas em evidências, a partir dos pressupostos teóricos da TCC (Beck, 2013).

Além disso, esse produto, em relação à aderência à linha de pesquisa II "Práticas Sociais, Organizações e Cultura" do referido mestrado profissional, é pertinente, uma vez que essa linha busca criar dispositivos voltados para a resolução de problemas sociais. No caso específico, a cartilha intervém nas questões de saúde mental no contexto pós-pandemia, ajudando a promover o bem-estar psicológico e reforçando uma cultura de apoio e cuidado no ambiente escolar para os docentes. Nessa perspectiva, a OMS propõe um ambiente onde a saúde mental seja valorizada, promovida e protegida; onde as condições de saúde mental são prevenidas; onde qualquer pessoa possa exercer seus direitos humanos e ter acesso a cuidados de saúde mental de qualidade e acessíveis; e onde todos possam participar plenamente na sociedade livre de estigma e discriminação (OMS, 2022).

Soldatelli (2020) aponta a importância do cuidado com a saúde mental de diversas categorias profissionais, especialmente destacando-se a preocupação com os professores nos períodos críticos de emergência de saúde pública. Considerando esse cenário, o impacto do produto técnico mostra-se relevante no campo da educação, por se configurar como uma proposta concreta de apoio aos docentes da rede pública de ensino de Fortaleza, especialmente no contexto identificado pelas demandas levantadas durante a pesquisa nas três escolas participantes.

Além disso, a cartilha apresenta um potencial de abrangência, uma vez que pode ser socializada, facilmente replicada e adaptada para outras regiões e outros níveis de ensino, devido à universalidade das práticas de autocuidado e à abordagem em saúde mental. Está sendo projetada para ser replicável, com adaptações mínimas para atender às particularidades de diferentes contextos educacionais. Para Antonini *et al.* (2023), essas práticas têm o potencial de proporcionar benefícios, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do ambiente de trabalho.

Embora utilize uma linguagem acessível e orientações práticas, que não exigem conhecimento prévio em saúde mental e facilitam a aplicação pelos próprios docentes, a cartilha não pode ser considerada simples. Pelo contrário, trata-se de uma produção de alta complexidade, fundamentada em uma pesquisa consistente, que envolveu a aplicação de questionários a 32 docentes, entrevistas com nove professoras e uma gestora, além de rodas de conversa com 15 professoras. Soma-se a isso o embasamento teórico ancorado na TCC e a expertise da pesquisadora nesse campo.

A demanda pelo produto é alta, especialmente diante do crescimento das dificuldades psicológicas enfrentadas pelos docentes no contexto pós-pandemia, o que o torna um recurso relevante, prático e necessário no atual cenário educacional. Além disso, a cartilha, em formato digital, configura uma inovação social e educativa ao propor a integração de práticas de autocuidado à rotina dos professores, destacando-se pela adaptação ao contexto escolar, baixo custo e acessibilidade *online*.

Outro aspecto que contribui para sua relevância é o caráter interativo do material: por meio de QR Codes, os docentes podem acessar conteúdos complementares, como áudio de meditação guiada, quiz de cuidados em saúde mental, treino de habilidades sociais e informações sobre os serviços de suporte psicossocial oferecidos pela SME. Esses recursos ampliam a experiência do usuário, promovendo o engajamento com práticas de cuidado de forma dinâmica e acessível.

Por fim, a divulgação do produto no sítio eletrônico da SME visa alcançar não apenas os participantes da pesquisa, mas todo o corpo docente da rede municipal de ensino de Fortaleza. A cartilha digital estará disponível *online* por meio do link que será criado no sítio da SME. Para fins de apresentação neste trabalho, seu conteúdo está integralmente disponível no Apêndice A e por meio do link: <https://heyzine.com/flip-book/f800853cc0.html>

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desse percurso investigativo é também chegar a uma certeza: este trabalho foi construído com a intenção de lançar luz sobre um tema ainda pouco valorizado no cotidiano escolar, o cuidado com a saúde mental dos professores. Mais do que uma exigência metodológica ou um requisito acadêmico, essa pesquisa nasceu da escuta atenta e do desejo sincero de contribuir socialmente para que as experiências de sofrimento psíquico dos docentes no contexto de trabalho não permaneçam negligenciadas ou silenciadas. Ao longo desse processo, foi possível perceber o quanto é urgente (e necessário) reconhecer o professor como sujeito de cuidado, e não apenas como aquele que cuida.

Nesse percurso, é possível afirmar que os objetivos traçados no início da pesquisa foram efetivamente alcançados ao longo do estudo. Os objetivos específicos eram: 1) Analisar as políticas e diretrizes existentes na SME referentes à saúde mental dos docentes, antes e depois da pandemia da Covid-19; 2) Conhecer quais os tipos de sofrimento psíquico enfrentados pelos docentes no ambiente de trabalho; 3) Avaliar a percepção dos docentes em relação às práticas e aos serviços de suporte psicossocial oferecidos à categoria neste contexto; e 4) Construir, a partir da intervenção realizada com os docentes, uma cartilha virtual de Práticas de Cuidados em Saúde Mental para o Professor da SME. Cada um deles contribuiu de maneira articulada para responder ao objetivo geral: compreender como práticas de cuidado adotadas pela SME contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da COVID-19. Dessa forma, em relação às respostas obtidas: 1) Na análise das políticas e diretrizes institucionais, constatou-se a ausência de normativas e diretrizes específicas direcionadas à saúde mental dos docentes, em nível municipal. Em nível federal, houve um avanço com a aprovação recente da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819/2024); 2) Foram identificados, como principais formas de sofrimento psíquico, ansiedade, depressão e sobrecarga mental, além da sobrecarga de trabalho, conflitos interpessoais, falta de apoio psicológico na escola, ausência de suporte à inclusão escolar e precarização das condições de trabalho; 3) Verificou-se que a maioria dos docentes desconhece as práticas e serviços de cuidado oferecidos pela SME, e os que os conhecem enfrentam dificuldades de acesso, resultando em baixa adesão; e 4) Por fim, foi construída a cartilha digital intitulada *Saúde mental na escola: entre o estresse e o cuidado diário*, um material didático, informativo e interativo para apoiar no cuidado com a saúde mental, pensada para ser incorporada à rotina escolar e promover uma cultura de autocuidado entre os profissionais da educação.

É importante esclarecer que, embora recursos de apoio estejam disponíveis, há ainda uma carência considerável de iniciativas de cuidado que possam alcançar os professores no contexto de trabalho escolar. Além disso, há um cenário de impactos da COVID-19 na saúde mental dos docentes no pós-pandemia; sobrecarga e precarização das condições de trabalho; barreiras institucionais e culturais no acesso a esse suporte; conflitos e fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar; e um desamparo institucional das políticas públicas de cuidado em saúde mental na rotina docente. Esses fatores têm impactado diretamente o exercício da docência e comprometido a qualidade das relações no ambiente escolar e, por que não dizer, a própria qualidade da educação. Em síntese, ficou evidente a necessidade de práticas de cuidado mais efetivas para promover a saúde mental dos docentes da rede municipal de ensino de Fortaleza no contexto pós-pandêmico.

Ao responder à questão central da pesquisa — de que forma as práticas de cuidado adotadas pela SME têm contribuído (ou não) para a promoção da saúde mental do docente no contexto de trabalho pós-pandemia da Covid-19 —, os resultados indicam que, embora existam iniciativas com esse propósito, sua atuação ainda é pontual, pouco visibilizada e fragilmente articulada à cultura institucional. Nesse contexto, as práticas institucionais de cuidado, ainda que relevantes, mostraram-se insuficientemente divulgadas e pouco acessadas, contribuindo de maneira incipiente para o bem-estar docente. Assim, o objetivo geral de compreender como as práticas de cuidado adotadas pela SME contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da Covid-19 foi atingido.

Nessa perspectiva, e sob o ponto de vista científico, esta pesquisa aprofundou a compreensão sobre as práticas de cuidado em saúde mental direcionadas aos docentes no contexto pós-pandêmico, articulando teoria e prática por meio de uma abordagem qualitativa e interventiva. A partir da análise de conteúdo das entrevistas e da escuta ativa proporcionada pelas rodas de conversa, foi possível não apenas mapear fatores de sofrimento psíquico, mas também identificar as práticas institucionais de cuidado, estratégias de enfrentamento e demandas por políticas públicas mais direcionadas.

No âmbito social, os achados reforçam a importância de repensar o papel da escola como espaço coletivo de cuidado em saúde mental. Os resultados revelam que a promoção do bem-estar no ambiente escolar exige ações institucionais contínuas e atentas às demandas emocionais dos docentes.

Dessa forma, as contribuições deste estudo podem ultrapassar o debate acadêmico, pois oferecem subsídios teóricos para a construção de políticas públicas mais efetivas, que priorizem a saúde mental no ambiente escolar, e para o aprimoramento de práticas formativas

alinhadas às necessidades emocionais dos profissionais da educação. Entretanto, a pesquisa apresenta algumas limitações, que devem ser consideradas. O recorte metodológico, restrito a uma única rede de ensino e a uma amostra reduzida de participantes, limita a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, a ausência de relatos diretos sobre transtornos mentais, como o *burnout*, pode estar associada a preconceitos, medos, tabus, resistências inconscientes ou mesmo limitações do instrumento de coleta utilizado e dos objetivos da própria pesquisa.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a amostra, incluindo outras regiões e diferentes perfis profissionais da educação, bem como realizem estudos longitudinais que acompanhem os efeitos de intervenções permanentes em saúde mental no contexto escolar. Conclui-se, portanto, que a saúde mental dos docentes continua sendo uma dimensão negligenciada, exigindo que as instituições educacionais assumam um papel mais propositivo e comprometido, de modo que reivindiquem do poder público a formulação de políticas educacionais que integrem o cuidado com a saúde mental dos docentes. Tais políticas devem contemplar todas as redes de ensino, considerando a complexidade das demandas da profissão docente, por meio da oferta de recursos adequados, formação continuada que priorize o tema e acesso ampliado a suporte psicossocial. Além disso, devem reconhecer o professor como sujeito que precisa de escuta, acolhimento e valorização, pilares fundamentais para a construção de uma escola mais humana, democrática e afetivamente saudável.

Desse modo, o mestrado em Psicologia, na modalidade profissional, não foi apenas uma jornada de aperfeiçoamento técnico e científico, mas um encontro inevitável com as fragilidades, os desafios e a necessidade de escutar aqueles que dedicam suas vidas ao ato de ensinar. Assim, cada página escrita neste trabalho carrega não só dados e análises, mas também um desejo genuíno de compreender e contribuir para a transformação da realidade social. Para a pesquisadora, a experiência foi profundamente transformadora, pois não se tratou apenas de colher dados ou cumprir uma etapa metodológica. Ela finalizou a intervenção com o coração aquecido — tocada pelos afetos que circularam, pelas histórias partilhadas com coragem e pelas conexões que se teceram com autenticidade. Teve a certeza de que a pesquisa cumpriu, sim, o seu papel: não apenas como instrumento de investigação, mas como ponte para o encontro verdadeiramente humano, para a escuta ativa e para a construção de um espaço seguro, onde o cuidado também é ciência.

Por fim, o pedido especial de uma professora, feito ao encontrar a pesquisadora três meses após o encerramento da intervenção na escola — “Vem cuidar da saúde mental da

gente” — traduz, com delicadeza e potência, o impacto da intervenção realizada. É também uma prova do quanto essa experiência continua reverberando afetivamente na vida das participantes. Saber disso fez a pesquisadora sentir que, naquele momento, tudo fez sentido. Porque, além de investigar, este trabalho acolheu. E lembrar disso é reafirmar: cuidar de quem educa é, antes de tudo, um gesto de humanidade. É cuidar de quem sente, sofre, se afeta e resiste diariamente dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gracielle A. de; SANTOS, Franciele D. V. dos; MOTA, Francisco L.; SCHOFFEN, Adriana C. Z.; SILVA, André C. da; VALENTIM, Rayane E. de O.; QUADROS, Ariane P. de; MANFRENATTI, Rafaella R. da Silva; SANTOS, Francisnei F.; KOSCHECK, Arcelita. Saúde mental dos professores em contextos de precarização: perspectivas sobre a educação contemporânea. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, e1320, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-317-2024>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- ALBUQUERQUE, Flávia M. P. **Políticas públicas de saúde mental como promotoras de cidadania e (re) inserção social**: um novo lugar para ser feliz? Chapecó: Ed. UFFS, 2022.
- ALENCAR, Vitor P. Roda medicinal de saberes ancestrais. **Serpente da Cura**, 26 mar. 2023. Disponível em: <https://serpentedacura.com/roda-medicinal-de-saberes-ancestrais/>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- ANTERO, Kátia F. O Desafio do retorno às aulas presenciais no “novo normal”. In: CARDOSO, Nilson de S. *et al.* **Ciência e Democracia**: interfaces e convergências/Organizadores, Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 831-846. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/ciencia-e-democracia-o-que-essa-relacao-depende-de-nos> Acesso em: 08 abr. 2025.
- ARAÚJO, Tânia M de; TORRENTÉ, Mônica. O. N de. Saúde Mental no Brasil: desafios para a construção de políticas de atenção e de monitoramento de seus determinantes. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, vol. 32, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/sHG86NSQNYMdLY5CxdBc3gN/?lang=pt#> Acesso em: 11 mar. 2025.
- ANTONINI, Fabiano O.; HEIDEMANN, Ivonete T. S. B.; DURAND, Michelle K.; SOUZA, Jeane B. de; MANFRINI, Gisele C.; ROCHA, Carolina G. G. da; ARAÚJO, Leandro M. C. de. Reflexões sobre a saúde mental do professor: possibilidades para promover a saúde do trabalhador. **Enfermagem em Foco**, 2023, n. 14, e-202354, jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2023.v14.e-202354>. Disponível em: https://enfermfoco.org/wp-content/uploads/articles_xml/2357-707X-enfoco-14-e-202354/2357-707X-enfoco-14-e-202354.pdf Acesso em: 05 mar. 2025.
- ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima**: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAYS, Jan C. **Como domar um elefante**: 53 maneiras de acalmar a mente e aproveitar a vida. Tradução de Marta de Mello. São Paulo: Alaúde Editorial, 2011.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BICUDO, Maria. A. V. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Paradigma**, [S. l.], p. 30-56, 2020. Disponível em: DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020. p30-56.id928. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf> Acesso em: 3mar. 2025.

BICUDO, Maria. A. V., ESPÓSITO, Vitória H. C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n.º 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Cria o Programa Saúde na Escola – PSE. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse>. Acesso em: 12 abr.. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ago. 2012. Seção 1, p. 46-51. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view> Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 16 jan. 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bnc>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de grupo de trabalho**: produção técnica. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre mestrado profissional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753> Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view> Acesso em: 28 mar. 2025.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Taís C.; VÉRAS, Renata M.; ARAÚJO, Tânia M. de. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Revista Avaliação**, v. 25, n. 03, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SVyyKwCpTcmR4CDskV3hSPN/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed., 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. Tradução de: *Le normal et le pathologique*. Original publicado em 1966.

CANVA. **Plataforma de design gráfico online**. Disponível em: <https://www.canva.com/> Acesso em: 7 abr. 2025.

CARDOSO, Marta R.; DEMANTOVA, Aline G.; SILVA, Gabriel V. L. e; ALVES, Júlia C. D.; HONORIO, Vitor H. L.; TANNURI, Yasmin de A. Sofrimento e trabalho em tempos de pandemia: uma intervenção clínica com educadores. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 1, p. 44-57, 2021. Disponível em: [Sofrimento psíquico e trabalho em tempos de pandemia: uma intervenção clínica com educadores | Estilos da Clínica](#) Acesso em: 05 out. 2023.

CARLOTTO, Mary S. **Síndrome de Burnout em professores**: avaliação, fatores associados e intervenção. Porto, Portugal: LivPsic, 2012.

CARVALHO, Socorro T. A.; VIANA, Beatriz. A; ARAÚJO, Ana R. A. DE; ARAGÃO, Heliandra. L. Quem ‘liga’ para saúde mental no contexto pandêmico: uma experiência de acolhimento psicológico on-line”. **Barbarói**, vol. 62, n. 2, 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/17091> Acesso em: 10 abr. 2025.

CIPRIANO, Jonathan; LOPES, Antonio J. R. .ALMEIDA Leila C. da C.S. Docência e ansiedade: a ampliação do PSE como medida preventiva na saúde mental do professor. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59975> Acesso em: 09 abr. 2025.

CODO, Wandereley.; BATISTA, Anália S. A crise de identidade e sofrimento. *In*: CODO, Wandereley.(org.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ: 22/04/2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81ti-co-EaD-2.pdf> Acesso em: 30 mar. 2025.

COHEN, Sheldon; KAMARCK, Tom; MERMELSTEIN, Robin. A global measure of perceived stress. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 24, n. 4, p. 385-396, 1983. Available from: <https://www.jstor.org/stable/2136404> Access in 02 november 2024.

COSTIN, Cláudia. A indisciplina escolar no pós-pandemia e os robôs. **Folha de S. Paulo**, 21 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/claudia-costin/2022/04/a-indisciplina-escolar-no-pos-pandemia-e-os-robos.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2025.

COUTO, Lucia M.; MONTEIRO, Edenar S. Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/mediacao-escolar-como-ferramenta-na-resolucao-de-conflitos-no-espaco-educacional> Acesso em: 18 abr. 2025.

CROFT, John. **Como conduzir um círculo de criação de Dragon Dreaming**: o guia do facilitador. Tradução: Felipe Simas. Revisão: Áureo Gaspar. Última atualização: 8 nov. 2010. Disponível em: <https://dragondreamingbr.org/materias/> Acesso em 16 nov. 2024.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. *In*: CHANLAT, J.-F. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuição da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Coordenação Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

DE MELO, Leandro F.; BERNARDO, Julia; SILVA, Tatiane C.; DE MICHELI, D. Fatores que afetam a saúde docente: estudo introdutório em uma escola de educação básica de São

Paulo. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 438–443, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n4p438-443. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/5244>. Acesso em: 3 mar. 2025.

DIAS, Adriano V. D; LIMA, Juliano F. de; SANTOS, Ana M. V. G. dos; BENÍCIO, Antonia J. de O.; NASCIMENTO, Jackson S. do; SOUZA, Josiane S. de; TELES, Karina D. R.; MOURÃO, Francisca S. L. The relevance of conflict mediation in the school environment. **Lumen et Virtus**, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 8040–8052, 2024. DOI: 10.56238/levv15n43-030. Available from: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/1969>. Access in: 28 April 2025.

DUNKER, Christian; PAULON, Clarice; SANCHES, Daniele; LANA, Hugo; LIMA, Rafael Alves; BAZZO, Renata. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: DUNKER, Christian; SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 221–265.

ESPERIDIÃO, Elizabeth; FARINHAS, Marciana Gonçalves; SAIDEL, Maria Giovana Borges. Práticas de autocuidado em saúde mental em contexto de pandemia. In: SAIDEL, Maria G. B. (orgs.). **Enfermagem em saúde mental e COVID-19**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Editora ABEn, 2020. (Série Enfermagem e Pandemias, 4). Disponível em: <https://doi.org/10.51234/aben.20.e04.c09>. Acesso em: 17 abr. 2025.

FERNANDES, Elen D. Q.; MARTINS, Raul A. Os conflitos interpessoais na escola e a importância da prática docente no desenvolvimento moral dos alunos. **Educação em Revista**, v. 25, e024007, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024007>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FERREIRA, Lúcia G.; FERRAZ, Roselane D.; FERRAZ, Rita de C. S. N.. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367878538_TRABALHO_DOCENTE_NA_PANDEMIA_DISCURSOS_DE_PROFESSORES SOBRE_O_OFICIO Acesso em: 17 abr. 2025.

FORTALEZA (Município). Lei Ordinária nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. Câmara Municipal de Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/481/text>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FORTALEZA (CE). Academia do Professor Darcy Ribeiro abre inscrições para atividades gratuitas de saúde e bem-estar. **Prefeitura de Fortaleza**, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/academia-do-professor-darcy-ribeiro-abre-inscricoes-para-atividades-gratuitas-de-saude-e-bem-estar>. Acesso em: 5 abr. 2025.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rafael. Escolas enfrentam mais bullying e indisciplina após a pandemia. **A Tribuna**, 2 mai. 2022. Disponível em: <https://tribunaonline.com.br/cidades/escolas-enfrentam-mais-bullying-e-indisciplina-apos-a-pandemia-115652>. Acesso em: 16 abr. 2025.

HENRIQUES, Conceição. **Qual o segredo da longevidade?** [S.l.]. YouTube, 2017. 1 vídeo (1:24 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JV6yoMlxXc4> Acesso em: 24 nov. 2024.

JENNINGS, Patricia. A.; GREENBERG, Mark. T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 79, n. 1, p. 491-525, Mar. 2009. Available from: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>. Access in: 12 April 2025.

JORGE, Maria Salete Bessa; PEDROSA, Kamyla de Arruda. Cartilhas em cuidados e promoção da saúde mental na pandemia da COVID-19 como ferramentas da educação em saúde: revisão de escopo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e54611730256, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30256>. Acesso em: 22 abr. 2024.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP, 2006, v. 1, p. 63-75.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. Disponível em: <https://dirzon.com/file/telegram/livrosgratisdocursodehistoria2/Experie%CC%82ncias%20de%20vida%20e%20formac%CC%A7a%CC%83o%20-%20JOSSO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

JUNGLES, Lisiane A. S. **Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p.: il. (Ebook). Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria_familia_escola_vf.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

KRAUSE, Marcia; POSSA, Joce D. B.. Saúde mental dos professores na contemporaneidade: impactos educacionais. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, v. 10, 2023. ISSN 2359-263X. Disponível em: https://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/446?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 mar. 2025.

LIMA, Francisca F. F.; ALENCAR, Nadyelle E. S.; GOUVEIA, Marcia T. de O. Impactos na saúde mental da população causados pela pandemia da COVID-19. In: ESPERIDIÃO, E.; SAIDEL, M. G. B. (orgs.). **Enfermagem em saúde mental e COVID-19**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Editora ABEn, 2020. p. 72-76. (Série Enfermagem e Pandemias, 4). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349641114_IMPACTOS_NA_SAUDE_MENTAL_DA_POPULACAO_CAUSADOS_PELA_PANDEMIA_DA_COVID-19 Acesso em: 10 abr. 2025.

LIRA, Tays. A pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. **Nova Escola**, São Paulo, out. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022> Acesso em: 21 mar. 2025.

LOPES, Leidiano. P.; NASCIMENTO, Adriano. R. A. O que faz uma psicologia social? Intervenção na psicologia social brasileira. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 14-25, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop002> Acesso em 31 mar. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUZ, Dulcinéia A. de M. da; KAEFER, Carin O. A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.14, n.41, p.19-37, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/71246/52342> Acesso em 23 de mar. 2025.

MAGNAGO, Walaci; CANDEIA, Állan S.; BAIÔCCO, Larissa V.; SILVA, Elbert I. V. N. da; PIRES, Helicy L.; MONTEIRO, Girlene C.; RAMOS, Aline M.; BRAVIM, Sabrina C. S. O papel do apoio psicológico nas escolas. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S.l.], v. 5, n. 10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i10.5799>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, p. 103-111, 2016. Available from: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>. Access in: 07 April 2025.

MEDEIROS, Lauany S.; NETO, José B. S.; CASTRO, Karen S.; SILVA, Herberth R.S.; GOUVEIA, Amanda O. de; GOUVEIA, Aline O. de; GOUVEIA, Alisson O.de. Saúde mental em tempos de pandemia: construção de cartilha digital para adultos e idosos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, São Carlos, 2020. **Anais do CIET: EnPED** – São Carlos: UFSCAR, 2020. p. 1-8.

MENEZES, Kelly M. G.; MARTILIS, Luiz F. de S.; MENDES, Virzângela. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Universidade e Sociedade**, n. 67, ANDES-SN, janeiro de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf f. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAYO, Maria C.de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.; GOMES, R.; MINAYO, Maria C. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria C.S., and BAHIA, Camila. Suicídio no Brasil: mortalidade, tentativas, ideação e prevenção. In: NJAINE, K., ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P., and AVANCI, J.Q., eds. **Impactos da violência na saúde** [online]. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020, pp. 159-180. ISBN: 978-65-5708-094-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349660334_Suicidio_no_Brasil_mortalidade_tentativas_ideacao_e_prevencao Acesso em: 10 abr. 2025.

MOREIRA, M. de C.; BARROSO JÚNIOR, M. Relato de Experiência sobre Rodas de Conversa On-Line com Professores. **Periferia**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 149–171, 2022. DOI:

10.12957/periferia. 2022.69262. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/69262> . Acesso em: 22 mar. 2025.

MOURA, Adriana B. F.; LIMA, Maria da G. S. B.. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414#:~:text=A%20Roda%20de%20Conversa%20%C3%A9,tempo%2Cproduz%20dados%20para%20discuss%C3%A3o>. Acesso em 12 abr. 2025.

NEGRET, Fernando. A Identidade e a importância dos mestrados profissionais. **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, 2008. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/39> Acesso em 15 mar. 2025.

OLIMPIO, Nágila L. A.; MACIEL, Alessandra de O.; SAMPAIO, Maria L.; MORAIS, Francisca R. C. de. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, p. e021024, 2021. DOI: 10.51281/impae021024.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impae/article/view/6844>. Acesso em: 17 abr. 2025.

OLIVEIRA, Erik. C. de; SANTOS, Vera M. dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 39193-39199, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307/22408>

Acesso em: 08 abr. 2025.

OLIVEIRA, Helter L. R.; BALK, Rodrigo S.; GRAUP, Susane; MUNIZ, Ane G. Perceptions on mental health of teachers at a public school on the west border of Rio Grande do Sul. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 1-16, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.3060.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3060> . Acesso em: 2 abr. 2025.

OLIVEIRA, Rosane S. de; ROLIM, Paulo D. da S. A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, e199932773, 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/340244159_A_mediacao_de_conflitos_no_ambiente_escolar_um_olhar_da_psicologia Acesso em: 24 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Constituição da**

Organização Internacional do Trabalho, Declaração de Filadélfia: Declaração da OIT relativa aos Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho e Regulamento da Conferência Internacional do Trabalho. Lisboa: Gabinete para a Cooperação do Ministério do Trabalho e da Solidariedade de Portugal, 2007. Disponível em:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/gericdocument/wcms_336957.pdf Acesso em: 23 abr. 2025.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial de Saúde Mental:**

transformando a saúde mental para todos (versão eletrônica). Genebra: OMS, 2022.

Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338> Acesso em 23 mar. 2025.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Manejo clínico de condições mentais, neurológicas e por uso de substâncias em emergências humanitárias**. Guia de Intervenção Humanitária. Brasília, DF: OPAS. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Beyond academic learning**: first results from the survey of social and emotional skills. Paris: OECD Publishing, 2021. Available from: https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html. Access in: 10 April 2025.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara; MONDRAGON, Nahia. I.; BUENO-NOTIVOL, Juan; PÉREZ-MORENO, Maria; SANTABÁRBARA, Javier. Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. **Brain Sciences**, v. 11, n. 9, p. 1172, 2021. Available from: <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>. Access in: 26 march 2025.

PARK, Seon-Cheol; PARK, Yong C. Mental health care measures in response to the 2019 novel coronavirus outbreak in Korea. **Psychiatry Investigation**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 85-86, 2020. Available from: <https://doi.org/10.30773/pi.2020.0058>. Access in: 27 march 2025.

PAVANI, Fabiane M.; SILVA, Aline B. da; OLSCHOWSKY, Agnes; WETZEL, Christine; NUNES, Cristiane K.; SOUZA, Luíza B. Covid-19 e as repercussões na saúde mental: estudo de revisão narrativa de literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, esp., e20200188, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200188>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/YD6WWBggJmkcBY8jNsFypSd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PEREIRA, Hortência. P.; SANTOS, Fábio V.; MANENTI, Mariana. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Revista BOCA**, Boa Vista, v. 3, n. 9. 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74/77> Acesso: 08 abr. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRESSLEY, Tim. Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. **Educational Researcher**, v. 50, n. 5, p. 325–332, 2021. Available from: <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>. Access in: 28 March 2025.

PORTAL FIOCRUZ. **Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020**. Bel Levy. 21 de agosto de 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020> Acesso em: 13 abr. 2025.

REIS, Rodrigo S.; HINO, Adriano; RODRIGUEZ-AÑEZ, Ciro R. Perceived Stress Scale: reliability and validity study in Brazil. **Journal of Health Psychology**, [S. l.], 2005. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20064889/> Acesso em: 2 november 2024.

RIBEIRO, Franrobson R.; OLIVEIRA, Samara P. de; ALVES, Gabriel Cunha. A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 45, 21 de novembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-da-participacao-ativa-da-familia-no-ambito-escolar> Acesso em: 08 mar. 2025.

ROGERS, Carl R.; FARSON, Richard. Active listening. In: KOLB, David; RUBIN, Irwin; MacINTYRE, James. (org.). **Organisational psychology**. New Jersey: Prentice Hall, 1979. p. 168-180. Tradução livre para fins de estudo por Juliana Fitaroni. Available from: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-de-brasilia/introducao-a-psicologia/rogers-farson-escuta-ativa-1957/58580201> Access in: 17 April 2025.

SAFATLE, Vladimir. Em direção a um novo modelo de crítica: as possibilidades de recuperação contemporânea do conceito de patologia social. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2018. p. 7–35.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney C.; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, v. 18, supl. 2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Aleide M. da C. **Atividades escolares: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio à pandemia do Covid-19**. Orientador: Rejane de Oliveira Alves. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-atividades-escolares-instrumentos-procedimentos-avaliativos-em-meio-a-pandemia-do-covid-19.a3a0480f-2540-44b0-a690-4456eb16e321>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, Thais A.; GOMES, Amaral. R.; SILVA, Erliandro. F.; NOGUEIRA, Tales. D. M. .; GOMIDES, Paula. A. D. Docência em tempos de pandemia: impactos na saúde mental do educador. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 52, p. 462–485, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11177214. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4104>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Jerto C.; LEAL, Luiza T. A.; SCHMIDT, Stefanie; FUHR, Maiara S.; SARAIVA, Eduardo S. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Márcio M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871> Acesso em: 17 abr. de 2025.

SILVA, Rosilda V.; OLIVEIRA, Walter F. de. O método fenomenológico nas pesquisas em saúde no Brasil: uma análise de produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1421-1441, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1009> Acesso em: 15 abr. 2025.

SOARES, Marijane. de O.; PORTO, Ana. P. T. Educação como reinvenção da vida pós-pandemia. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27072, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2022.v27.38690. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38690>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SOLDATELLI, Rosangela. Processo de adoecimento de professores amplia durante a pandemia. **Esquerda Marxista**. Corrente Marxista Internacional, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/> Acesso em: 18 mar. 2025.

SOUZA, Jaqueline. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F. da; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 142-159, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047>. Acesso em: 21 mar. 2025.

TAVARES, Cláudia M. M.; SILVA, Thiago N.; GOMES, Aline D.; REBELLO, Marcelle I. Percepção de professores de uma escola pública sobre a saúde mental dos escolares adolescentes. **Ciência, Cuidado e Saúde**, p. 1-8, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372019369_Percepcao_de_professores_de_uma_escola_publica_sobre_a_saude_mental_dos_escolares_adolescentes Acesso em: 20 mar. 2025.

TESCH, Adriana da C.; SILVA, Dirceu da; LÔBO, Ítalo M.; ZATTI, Marta C. K.; FERREIRA, Patrícia. A. Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 11–28, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i7.344. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/344>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos: citação e referência**: ABNT/ Célia Regina Inoue et al. Botucatu: Série Manuais Técnicos, Coordenadoria Geral de Bibliotecas, 2023.

VALIENTE, Cleia A. S.; AMARAL, Flávia N. R.; AMARAL, River C.; SIMÃO, Josilaine S. S.; OLIVEIRA, Luciana M. P. Perspectiva sobre o cenário atual do adoecimento mental dos professores da rede pública de ensino de Rondônia. **Linguística, Letras e Artes**, v. 28, n. 138, set. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ch10202409300816 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384714079_PERSPECTIVA SOBRE O CENARIO ATUAL DO ADOECIMENTO MENTAL DOS PROFESSORES DA REDE PUBLICA DE ENSINO DE RONDONIA Acesso em: 12 abr. 2025.

VINHA, Telma. Rigidez na escola não dá conta de relações complexas. Entrevista concedida a Isadora Rupp. **Nexo Jornal**, 26 nov. 2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2023/11/26/rigidez-na-escola-nao-da-conta-de-relacoes-complexas>. Acesso em: 31 mar. 2025.

WHO - World Health Organization. Improving health through schools: national and international strategies. **World Health Organization**. Geneva: WHO, 1999. Available from: <https://www.who.int/publications/i/item/improving-health-through-schools-national-and-international-strategies>. Access in: 12 April 2025.

WHO - World Health Organization. The world health report 2001: mental health: new understanding new hope / The world health report 2001: mental health: new understanding new hope. **World Health Organization**. Geneva: WHO, 2001. 178 p. Available from: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/pah-51783>. Access in: 12 April 2025.

APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO



SÁUDE MENTAL NA ESCOLA: ENTRE O ESTRESSE E O CUIDADO DIÁRIO

CARTILHA DIGITAL DE ORIENTAÇÃO PARA DOCENTES

ORGANIZAÇÃO:



EDUCAÇÃO



Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
**Mestrado Profissional
em Psicologia**

AUTORIA

Ana Cláudia da Silva Portela

Psicóloga. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Técnica da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME).

E-mail: anaportela@mx2.unisc.br

Silvia Virginia Coutinho Areosa

Psicóloga. Mestre em Psicologia Social e da Personalidade. Doutora e Pós-Doutora em Serviço Social. Docente do Curso de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento e Cidadania (GEPEC).

E-mail: sareosa@unisc.br

.....

AGRADECIMENTOS

À SME, às gestoras das escolas e, especialmente, às docentes participantes da pesquisa “Docentes em pós-pandemia e práticas de cuidado em saúde mental da Secretaria Municipal da Educação”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional da UNISC, pelo apoio na construção desta cartilha.



P843s Portela, Ana Cláudia da Silva
Saúde mental na escola [recurso eletrônico] : entre o estresse e o cuidado diário: cartilha digital de orientação para docentes / Ana Cláudia da Silva Portela, Silvia Virginia Coutinho Areosa – Fortaleza, [2025].
28 f.; il.

Texto eletrônico.
Modo de acesso: World Wide Web.
Produto Técnico.

1. Professores - Saúde mental. 2. Estresse psicológico. 3. Administração do estresse. 4. Autocuidado. 5. Cartilhas. I. Areosa, Silvia Virginia Coutinho. II. Título.

CDD: 371.10019

Bibliotecária responsável: Fabiana Lorenzon Prates - CRB 10/1406



SÁUDE MENTAL NA ESCOLA: ENTRE O ESTRESSE E O CUIDADO DIÁRIO

CARTILHA DIGITAL DE ORIENTAÇÃO PARA DOCENTES

APRESENTAÇÃO

“A prova de que estou recuperando minha saúde mental é que estou cada minuto mais permissiva.”

— CLARICE LISPECTOR

Esta cartilha digital é o produto técnico resultado da pesquisa-intervenção intitulada “Docentes em Pós-Pandemia e Práticas de Cuidado em Saúde Mental da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)”. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), vinculada à área de concentração “Saúde Mental e Práticas Sociais” na linha de pesquisa “Práticas Sociais, Organizações e Cultura”. Trata-se de um material didático, informativo e interativo, desenvolvido para apoiar o dia a dia dos(as) docentes no contexto de trabalho pós-pandemia.

A proposta parte do reconhecimento de que cuidar da saúde mental não se resume a estar bem o tempo todo, mas envolve, muitas vezes, o exercício de se permitir sentir, parar, respirar e acolher a própria vulnerabilidade. Em um ambiente escolar frequentemente marcado por sobrecarga, cobranças e silenciamento emocional, essa permissão pode ser, para muitos(as) docentes, o primeiro gesto de reconexão consigo mesmos.

Ao longo da cartilha, essa perspectiva se desdobra em reflexões, estratégias e práticas simples para lidar com o estresse cotidiano de forma mais leve, consciente e possível. Seu objetivo é incentivar o autocuidado, promover a reflexão sobre o manejo saudável do estresse e oferecer sugestões que contribuam para o bem-estar emocional dos(as) docentes e, consequentemente, para a qualidade da educação de Fortaleza.

Desejamos uma ótima leitura!





SUMÁRIO



1	CONVERSAS INICIAIS	5
2	E OS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA?	6
3	ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE	9
4	DICAS DE AUTOUIDADO	15
5	PRÁTICAS DE CUIDADO DA SME	23
6	CONVERSAS FINAIS	24
	REFERÊNCIAS	25

CONVERSAS INICIAIS

Olá, professor(a)!

Se você chegou até aqui, já deu o primeiro passo: reconhecer que cuidar da saúde mental é tão importante quanto preparar uma boa aula. E mais do que isso – é um direito seu. Nos últimos anos, especialmente depois da pandemia da COVID-19, a rotina escolar mudou. As emoções também mudaram. O cansaço parece que ficou crônico. Mas aqui vai uma verdade simples:

Você não está sozinho(a).

Esta cartilha é um convite para conversar, de forma leve, prática e sincera, sobre o estresse que atravessa o cotidiano docente – sobre aquilo que nos pesa, nos afeta e se acumula dentro da mente e da sala de aula.

VAMOS JUNTOS(AS)?



E OS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA?



VOCÊ SE LEMBRA DE COMO FOI DAR AULA NO AUGE DA PANDEMIA?

A gente sabe... Não foi fácil.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 2020, a pandemia da COVID-19 como uma crise sanitária global, que afetou drasticamente a economia e escancarou diversas desigualdades sociais já existentes. Contudo, essa crise se intensificou tanto que provocou repercussões em toda a estrutura social e impactou diretamente a saúde mental dos professores (Oliveira; Santos, 2021).

De acordo com a pesquisa realizada pela Revista Nova Escola (Lira, 2022), em parceria com o Instituto Ame Sua Mente, durante e após a pandemia de COVID-19, os educadores – que integram uma das categorias mais afetadas por transtornos emocionais, como ansiedade, estresse crônico e exaustão mental – relataram sintomas de *burnout* e uma sensação constante de esgotamento. Isso porque a pandemia não afetou apenas o modo de ensinar: ela abalou o corpo, a mente e as relações.

— E OS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA?

E NO PÓS-PANDEMIA?

A volta não foi tão simples... Muita gente achava que, com o retorno às aulas presenciais, tudo voltaria ao normal.



Mas... que normal?

Os professores voltaram diferentes. Os alunos também. O clima nas escolas e no mundo mudou. A sobrecarga aumentou. Conflitos internos ficaram mais visíveis. E, em meio a tudo isso, o cuidado com a saúde mental – que já era deixado de lado – continuou sendo empurrado para depois.



Mesmo com a volta presencial, o estresse não passou. Na verdade, muitas feridas emocionais seguiram abertas, e o cuidado com a saúde mental continua sendo deixado em segundo plano.

E OS DESAFIOS DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA?



POR QUE CUIDAR DA SAÚDE MENTAL?

A gente partiu da ideia de que a escola pode – e deve – ser um lugar de cuidado também. O ambiente escolar é um espaço super importante para isso: ele pode ajudar no bem-estar de quem trabalha ali e também facilitar o acesso a apoio psicológico de verdade, que faz diferença no dia a dia (Tavares et al., 2023). Mas isso só acontece quando esse cuidado é reconhecido como prioridade.

Dessa forma, o cuidado com a saúde mental não pode ser mais negligenciado.

Porque a sala de aula precisa de professores(as) que se sintam bem psicologicamente no trabalho. Porque ensinar com qualidade exige presença – e não só física. Porque sentir, se emocionar e até pedir ajuda não é fraqueza. É humanidade. Cuidar da saúde mental dos(as) docentes não é apenas um ato de valorização profissional, mas um compromisso com a educação que transforma, que acolhe, que respeita o ser humano que ensina.



ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE

RESPIRA... AGORA VAMOS FALAR DE CUIDADO REAL?

Você sabia que o sofrimento psíquico de professores(as) é real e merece atenção?

Não se trata de exagero, mas de uma condição séria que impacta diretamente a saúde e o trabalho docente. Tem dia que a gente acorda e parece que o mundo já está gritando com a gente, né?

O despertador toca,  você levanta no automático,  mal toma café, já está resolvendo mil coisas —  e quando percebe, já está com o pescoço travado,  o coração acelerado e aquela sensação de “não tô dando conta”.

— ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE

Pois é. Isso tem nome: **estresse**. Mas calma, pois o estresse faz parte da vida. O problema é quando ele vira rotina – e a gente vai empurrando, fingindo que dá para segurar tudo sozinho, sem aprender a lidar. Essa cartilha não vai te dar fórmulas mágicas. A ideia aqui é outra: **mostrar estratégias reais, testadas e validadas pela Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC)** – uma abordagem que ajuda a gente a entender os próprios pensamentos, identificar os gatilhos e mudar, aos poucos, a forma como reagimos.

E o melhor? Tudo isso de um jeito leve, direto ao ponto, e com dicas que você realmente pode aplicar no seu dia a dia.

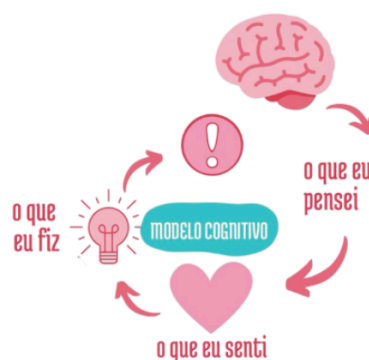


— ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE

O QUE É A TCC?

A TCC é uma abordagem psicológica que ajuda a gente a perceber como nossos **pensamentos influenciam nossas emoções e comportamentos**

(Beck, 2013). Ela é usada por psicólogos no mundo todo porque funciona bem na prática: ajuda a entender os pensamentos que alimentam o estresse, a ansiedade ou o desânimo – e, melhor ainda, ensina como mudá-los.



Sabe aquele dia em que você sai da sala achando que nada deu certo e se culpa por tudo? A TCC ajuda a identificar esses pensamentos e a questionar:

“Será que isso é 100% verdade?”



“Existe uma forma mais justa de ver essa situação?”



Ou seja, ela ensina a responder ao estresse com mais consciência e menos reatividade.

ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE

COMO APLICAR A TCC NA PRÁTICA?

Aqui vão algumas dicas diretas da TCC que você pode usar – ou até trazer para o coletivo da escola:

1. Perceba o pensamento automático

Quando algo te estressa, tente notar qual foi o **pensamento** que veio na hora.

“Se a aula saiu do controle, é porque eu sou um péssimo professor.”

“Isso é um fato ou um pensamento?”

Pergunte-se:

“Eu falaria isso para um colega meu, se ele estivesse nessa situação?”

Substitua por:

“Hoje foi difícil, mas isso não define minha capacidade.”

“Amanhã posso tentar de outro jeito.”

2. Faça um diário de situações estressantes

Isso ajuda a entender padrões.

Anote:



O que aconteceu?

Como você se sentiu?

O que pensou?

O que fez depois?

Depois, **reflita:**

“Existe outra forma de interpretar essa situação?”

— ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE

3. Reforce pensamentos mais funcionais

A TCC trabalha com algo chamado “reestruturação cognitiva”. Parece complicado, mas é só isso:

“Trocar pensamentos que te derrubam por outros que te apoiam.”

Exemplo:



De: “Nunca consigo dar conta.”



Para: “Não dou conta de tudo, mas faço o melhor possível com o que tenho.”



Você não está se iludindo – está sendo mais justo com você mesmo.

4. Use técnicas de relaxamento e respiração

A TCC também ensina formas de acalmar o corpo, porque mente e corpo andam juntos. Práticas simples como **respiração diafragmática**, **relaxamento muscular** e **meditação guiada** ajudam a reduzir o estresse e recuperar o foco.

Vamos experimentar?

+📱 Aponte a câmera para o **QR Code** e acesse uma prática guiada de mindfulness com duração de 10 minutos.

Um convite simples para pausar, respirar e se reconectar.



— ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO ESTRESSE

5. Crie seu “cartão de enfrentamento”

Monte uma frase que funcione como um lembrete nos momentos difíceis.

Exemplos:

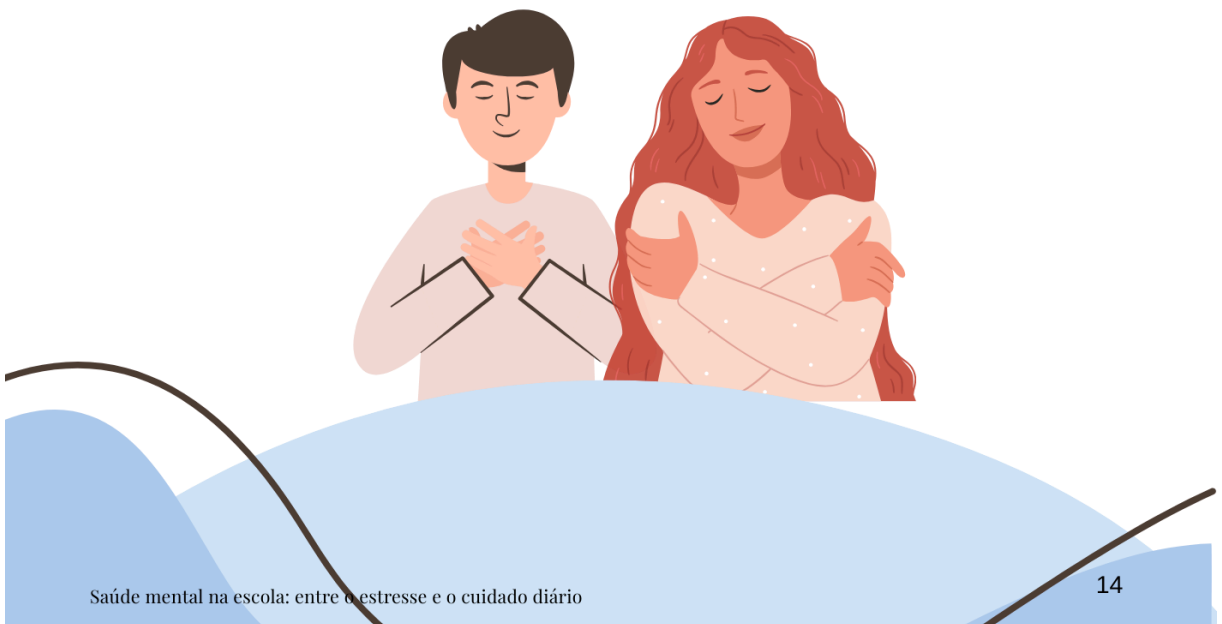
“Está tudo bem
se nem tudo
sair perfeito
hoje.”

“Isso é um
desafio, não
um fracasso.”

“Respira. Eu
tenho
ferramentas
para lidar com
isso.”

Escreva num *post-it* e deixe por perto. Ou salve no papel de parede do celular.

A TCC nos lembra que, mesmo no meio do caos da escola, a gente tem escolha sobre como lidar com o que sente. Você não vai controlar tudo – mas pode aprender a cuidar melhor de si diante do que não dá para controlar.



— DICAS DE AUTOCUIDADO

E VOCÊ, CUIDOU DE SI HOJE?

Na correria de preparar aulas, corrigir trabalhos, dar conta de mil demandas (dentro e fora da sala de aula), é fácil esquecer do principal: você. Sim, você mesmo(a). O estresse, o cansaço e a ansiedade muitas vezes vão se acumulando silenciosamente. E a verdade é que a gente não precisa esperar o corpo gritar para começar a cuidar da mente.

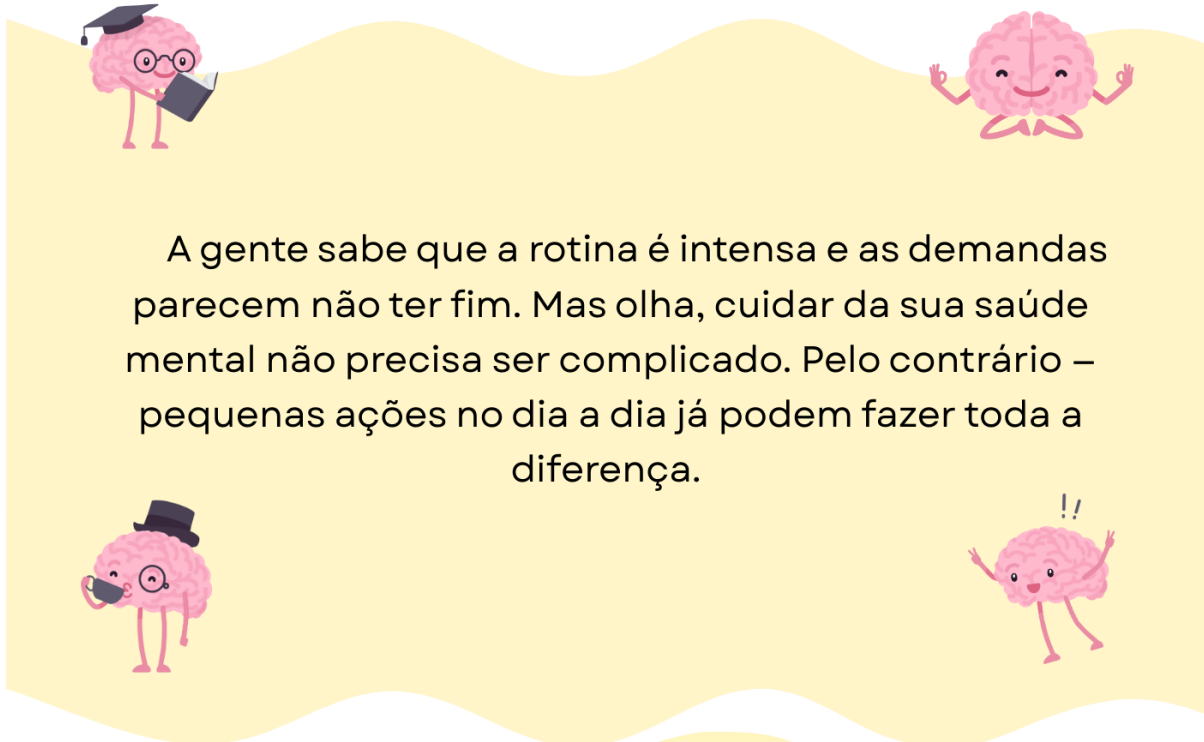
O autocuidado não é luxo – é necessidade. E, sim, ele pode caber no seu dia, mesmo com uma agenda apertada. Pensando nisso, preparamos uma **Lista de Verificação de Autocuidado** feita especialmente para docentes. Ela é um convite para você se observar, reconhecer o que funcionou e ajustar o que for preciso. Não precisa ser perfeito. A ideia aqui é criar consciência – e dar pequenos passos consistentes na direção do seu bem-estar.



DICAS DE AUTOCUIDADO

**LISTA DE VERIFICAÇÃO
DE AUTOCUIDADO:****Sono Adequado****Alimentação Saudável****Atividade Física****Pausas e Descanso****Gestão do Tempo****Práticas de Relaxamento e
Alívio do Estresse****Conexões Sociais e Apoio****Reflexão Positiva**

— DICAS DE AUTOCUIDADO



A gente sabe que a rotina é intensa e as demandas parecem não ter fim. Mas olha, cuidar da sua saúde mental não precisa ser complicado. Pelo contrário – pequenas ações no dia a dia já podem fazer toda a diferença.

Confira **cinco dicas** simples, a seguir, para renovar suas **energias** e **cuidar** do seu **bem-estar**:



— DICAS DE AUTOCUIDADO



DICA 1

Busque equilíbrio entre vida pessoal e profissional

Sabemos que o trabalho do professor não se limita à sala de aula. Provas, planejamento, reuniões, relatórios... Muitas vezes, esse trabalho é levado para casa, tornando difícil “desligar-se” completamente da rotina profissional.

DICA 2

Estabeleça limites na vida profissional

Saiba identificar seus próprios limites e o momento certo de dizer “não”. Isso vale para convites que exigiriam mais do que você pode oferecer, para pedidos fora do horário ou tarefas que te sobrecarregariam.



Muitas vezes, temos o impulso de agradar e acabamos aceitando mais do que conseguimos dar conta. Esse comportamento, embora compreensível, pode comprometer nossa saúde mental.



DICA 3

Cultive relações além do ambiente de trabalho

É ótimo fazer amizades com colegas professores. No entanto, quando quase todas as suas interações sociais giram em torno do trabalho, isso pode gerar uma sobrecarga mental.

— DICAS DE AUTOCUIDADO

Busque se conectar também com pessoas fora do seu círculo profissional e converse sobre outros assuntos. Diversificar as relações e os temas das conversas ajuda a manter a mente mais leve.

DICA 4

Gerencie o seu tempo

Com tantas demandas, é essencial ter um mínimo de planejamento. Organize suas tarefas, defina prioridades e aprenda a distribuir sua energia.



Mesmo que organização não seja o seu ponto forte, vale tentar ferramentas simples, como listas ou agendas. Isso evita acúmulo de tarefas e ajuda você a manter espaço para o que realmente gosta de fazer.



DICA 5

Invista em atividades prazerosas

Não esqueça de você! Separe um tempo para fazer o que te dá prazer – seja caminhar, dançar, pintar, cantar, praticar um esporte ou apenas descansar.

— DICAS DE AUTOCUIDADO

ALÉM DISSO:

Atividades físicas também fazem bem à saúde mental. Experimente diferentes opções: academia, yoga, pilates, dança, natação, bicicleta... o importante é encontrar algo com que você se identifique.



PARA FINALIZAR...

Se você conseguir aplicar as cinco dicas, ótimo. Se conseguir começar com uma ou duas, já é um excelente começo.

O importante é dar o primeiro passo.



— DICAS DE AUTOCUIDADO

Parabéns por chegar até aqui!!!



Como a gente acredita que cuidar de quem cuida é coisa séria, preparamos um presente para você, é **um Mini Treino de Habilidades Sociais (THS)**. Na TCC, esse treino tem o objetivo de desenvolver competências que ajudam a gente a reduzir o estresse – tudo isso de um jeito leve, prático e realista.

📱 Aponte a câmera do seu celular para o QR Code ao lado e acesse o treino, sem pressão, sem avaliação. Apenas um convite para experimentar. Assim, fechamos as dicas com chave de cuidado.



Nenhuma dessas dicas substitui o acompanhamento de um profissional da Psicologia. Se você sentir necessidade, procure um(a) psicólogo(a) da sua confiança.

Cuidar da saúde mental não significa estar bem o tempo todo, mas sim aprender a reconhecer os próprios limites com gentileza. Ninguém precisa dar conta de tudo. Às vezes, permitir-se sentir, pausar, ser imperfeito – ser humano, é o gesto mais corajoso e honesto que podemos fazer por nós mesmos. Cuidar de si também envolve aceitar a própria vulnerabilidade e respeitar os momentos de fragilidade, sem julgamentos. Por isso, encerramos este material lembrando, com a delicadeza de Clarice Lispector, que permitir-se sentir é também um gesto de coragem:

“Mas nem sempre é necessário tornar-se forte. Temos que respeitar a nossa fraqueza.”

— CLARICE LISPECTOR

PRÁTICAS DE CUIDADO DA SME

E tem mais: o que já existe para apoiar você, professor(a)!

Durante a pesquisa, a gente percebeu algo importante: muitos professores(as) que participaram disseram não conhecer as ações de cuidado com a saúde mental que já existem. E isso precisa mudar! Se tem coisa boa sendo feita, ela merece (e muito!) ser divulgada. Por isso, aproveitamos para lembrar aqui **algumas iniciativas da SME** pensadas especialmente para apoiar você, professor(a), no seu bem-estar.

A Célula de Atenção e Promoção da Saúde dos Profissionais da Educação (CEAPRO) é responsável pelos serviços de suporte psicossocial ao(á) docente. Essas ações mostram que o cuidado com quem ensina é, sim, prioridade. E quanto mais a gente conhece e participa, mais forte fica essa rede de apoio.

➡ **Para ter acesso a esses serviços, aponte a câmera para o QR Code ao lado:**

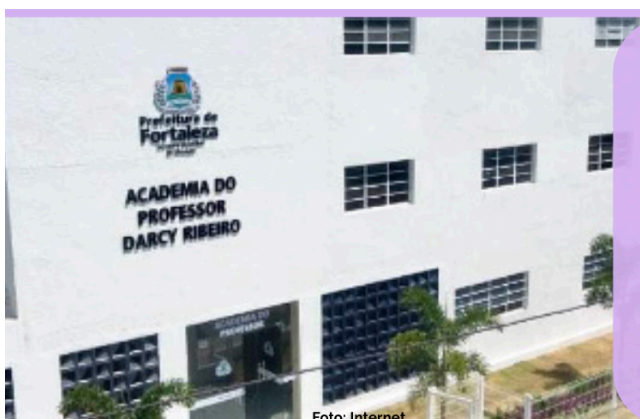


Foto: Internet

Para saber mais sobre as ações de cuidado e apoio ao docente, a equipe da Academia do Professor Darcy Ribeiro (APROF) está à disposição na Rua Dona Leopoldina, nº 907, Centro – Fortaleza, CE. CEP: 60110-000, ou entre em contato pelo telefone: (85) 3459-6795

Será um prazer receber você para fortalecer o seu bem-estar.

CONVERSAS FINAIS

Chegamos ao fim desta cartilha, mas não ao fim das nossas conversas. Pelo contrário – que esse seja só o começo de um cuidado mais constante, mais consciente e mais coletivo com a saúde mental de quem ensina. Aqui, trouxemos dicas baseadas na TCC, práticas simples de autocuidado e um lembrete importante: lidar com o estresse da rotina escolar é possível, sim – e você não precisa dar conta de tudo sozinho(a).



Esta cartilha é um recurso, uma ferramenta, uma companhia para os dias mais difíceis e um lembrete de que sua saúde mental importa. Ela é uma forma de fazer sua voz ecoar, para que as redes de apoio realmente cheguem ao chão da escola.



Continue cuidando de você.
Que a escuta, o acolhimento
e o bem-estar façam parte da educação, todos
os dias.

ESTAMOS JUNTOS(AS) NESSA CAMINHADA.

REFERÊNCIAS

ANIJAR, Alana. **Psicologia na prática**: um guia interativo para uma vida mais leve. São Paulo: Quatro Ventos, 2024.

BAYS, Jan C. **Como domar um elefante**: 53 maneiras de acalmar a mente e aproveitar a vida. Tradução de Marta de Mello. São Paulo: Alaúde Editorial, 2011.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CANVA. **Plataforma de design gráfico online**. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

LIRA, Tays. **A pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022**. Nova Escola, São Paulo, out. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

OLIVEIRA, Erik. C. de; SANTOS, Vera M. dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 39193-39199, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307/22408> Acesso em: 08 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial de Saúde Mental: transformando a saúde mental para todos**. ISBN 978-92-4-004933-8 [versão eletrônica]. Genebra: OMS, 2022. Disponível em : <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338> Acesso em 23 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manejo clínico de condições mentais, neurológicas e por uso de substâncias em emergências humanitárias**. Guia de Intervenção Humanitária. Brasília, DF: OPAS. 2020.

TAVARES, Cláudia M. M.; SILVA, Thiago N.; GOMES, Aline D.; REBELLO, Marcelle I. Percepção de professores de uma escola pública sobre a saúde mental dos escolares adolescentes. **Ciência, Cuidado e Saúde**, p. 1-8, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372019369_Percepcao_de_professores_de_uma_escola_publica_sobre_a_saude_mental_dos_escolares_adolescentes Acesso em: 20 mar. 2025.

Nosso agradecimento especial!

A todas as professoras que participaram da pesquisa e toparam compartilhar suas experiências, emoções e reflexões: o nosso mais sincero agradecimento.

Sem a escuta generosa de vocês, esta cartilha simplesmente não existiria. Cada fala, cada relato e cada sugestão foram fundamentais para que este material ganhasse vida e sentido.

Obrigada por confiarem, por abrirem espaço para o cuidado e por seguirem ensinando — mesmo quando é difícil. Que este seja apenas um passo entre tantos que ainda vamos dar juntos(as) em direção a uma escola mais humana e acolhedora para quem ensina e aprende.

Com afeto,
As autoras



A reprodução integral ou parcial deste conteúdo, inclusive sua estrutura, sem autorização prévia das autoras, caracteriza plágio e está sujeita às sanções legais.

SIGA NOSSAS REDES SOCIAIS



@mestradoempsicologiaunisc
@prefeituradefortaleza



Mestrado e Doutorado - UNISC
Prefeitura de Fortaleza

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE**QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE**

Pesquisa: Docentes em Pós-Pandemia e Práticas de Cuidado em Saúde Mental da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Você concorda com o TCLE acima?

- () Sim, pois aceito participar da pesquisa.
() Não, pois não aceito participar da pesquisa.

CONTINUAÇÃO OU ENCERRAMENTO DO PREENCHIMENTO

Se você respondeu NÃO para a questão anterior, não aceitando participar das etapas seguintes da pesquisa (entrevista/roda de conversa), mas se dispõe a preencher este questionário, por gentileza, marque sua opção abaixo para ser direcionado(a) ao formulário para continuar ou encerrar. Agradecemos sua colaboração!

- () Sim, eu quero preencher o questionário.
() Não, eu não quero preencher o questionário.

ATENÇÃO: Seus dados estarão protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018).

Nome*:

CPF*:

E-mail: *

WhatSapp: *

1. Gênero:*

- () Feminino
() Masculino
() Prefiro não dizer

2. Cargo: *

- ☐ Professor Nível Médio
- ☐ Professor Pedagogo
- ☐ Professor de Área Específica

3. Tempo de atuação na educação: *

- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos.

4. Qual a sua área de atuação na escola? *

- ☐ Berçário
- ☐ Infantil 1 a 5
- ☐ Fundamental 1
- ☐ Fundamental 2
- ☐ Atendimento Educacional Especializado - AEE

5. Há quanto tempo você trabalha como professor na rede municipal de ensino de Fortaleza? *

- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Mais de 20 anos

6. Em que tipo de escola trabalha?

- ☐ Tempo integral
- ☐ Tempo parcial

7. Como foi seu período de trabalho durante a pandemia da COVID-19?*

- ☐ Trabalho presencial
- ☐ Trabalho remoto
- ☐ Ambos

☐ Não trabalhei durante a pandemia

8. Quais das seguintes atividades você desempenhou durante o período de pandemia? *

☐ Preparação de exercícios para enviar aos alunos

☐ Planejamento de aulas

☐ Aulas por meio de plataforma virtual

☐ Envio de textos aos alunos

☐ Reuniões com gestores

☐ Reuniões com outros professores

☐ Leitura de trabalhos de alunos

☐ Gravação de aulas para a internet

☐ Realização de chats e fóruns virtuais

☐ Todas se aplicam

☐ _____)

Outros _____

—

9. As atividades listadas anteriormente impactaram sua saúde mental durante o período da pandemia? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

10. Você conhece algum suporte psicológico oferecido atualmente pela SME aos docentes? *

☐ Sim

☐ Não

11. Há práticas de cuidado em saúde mental coletivas na escola?

☐ Sim

☐ Não

12. Já participou de alguma dessas práticas?

() Sim

() Não

Agradecemos imensamente seu tempo e contribuição para esta pesquisa.
Juntos, podemos criar um ambiente de trabalho na escola mais saudável
e acolhedor.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA/ DOCENTES**ROTEIRO DE ENTREVISTA/ DOCENTES****Identificação e contexto:**

- Qual é sua área de atuação na rede municipal de educação?
- Quais desafios específicos relacionados à saúde mental, você tem enfrentado no ambiente de trabalho pós-pandemia?

Sofrimento psíquico e necessidades de apoio:

- Quais emoções ou sintomas de sofrimento psíquico você identifica em si mesmo ou em seus colegas?
- Que tipo de apoio psicossocial ou suporte você acha necessário para lidar com esses desafios/sentimentos?

Percepção sobre os serviços de suporte oferecidos:

- Você percebe alguma mudança significativa na abordagem da escola em relação à saúde mental dos docentes após o período pandêmico?
- Em sua opinião, o que poderia ser melhorado ou implementado para melhorar o suporte à saúde mental dos docentes na Escola em que atua?

Políticas e diretrizes da SME:

- Você tem conhecimento das políticas e diretrizes da SME relacionadas à saúde mental dos docentes?
- Na prática, como essas políticas têm afetado ou influenciado o suporte à saúde mental no seu ambiente de trabalho?

Práticas de cuidado propostas pela SME:

- Que iniciativas ou práticas específicas a SME tem adotado para apoiar a saúde mental dos professores no contexto pós-pandemia?
- Qual é sua opinião sobre essas práticas? Elas têm sido eficazes?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA/ GESTOR**ROTEIRO DE ENTREVISTA/ GESTOR**

- Existem práticas de cuidado adotadas antes e depois da pandemia para promover a saúde mental do docente? Se sim, quais são?
- Em que medida esse serviço de atendimento psicológico foi desenvolvido em cooperação com políticas públicas existentes ou em resposta a demandas identificadas dentro desse contexto de pós-pandemia?
- Quais são os objetivos principais desse serviço em relação ao suporte à saúde mental dos docentes?
- Como essas práticas são avaliadas?
- Qual tem sido o nível de engajamento dos docentes com essas práticas de cuidado em saúde mental? Qual a demanda mensal de procura pelo serviço?
- Quais são os principais desafios enfrentados ao implementar ou manter as práticas de cuidado em saúde mental no contexto de trabalho pós-pandemia?
- Como você vê o papel desse serviço no contexto de trabalho pós-pandemia?
- Quais são as políticas educacionais relacionadas à saúde mental dos profissionais de educação?
- Quais são as expectativas ou planos futuros da Secretaria Municipal de Educação em relação ao fortalecimento das políticas voltadas para a saúde mental dos docentes?

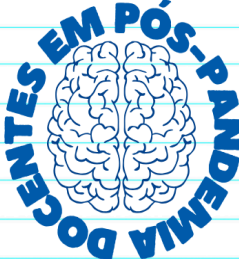
Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

APÊNDICE E - DIVULGAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

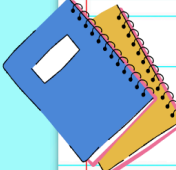



Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Psicologia





as práticas de cuidado em saúde mental da
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

Olá, Professor(a),

Estamos convidando você para participar de uma pesquisa acadêmica cujo objetivo é compreender se as práticas de cuidado adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da Covid-19.

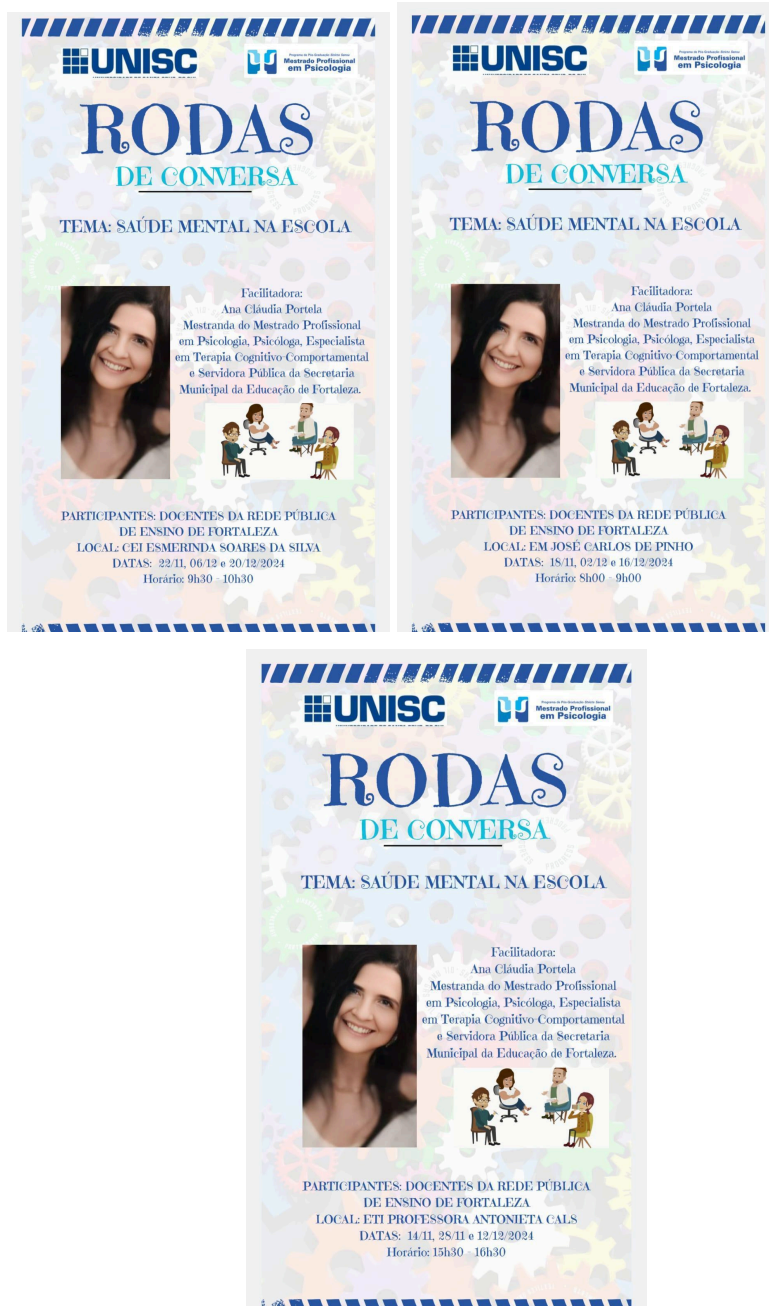


Que tal ajudar a criar um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor após o período da pandemia de COVID-19? Para isso, pedimos que responda um questionário breve, que levará, no máximo cinco minutos, pelo Google Forms. O link <https://forms.gle/1uVfajsV7lhFqAbu8> está disponível e será enviado, por e-mail ou WhatsApp, pela direção da sua unidade escolar.

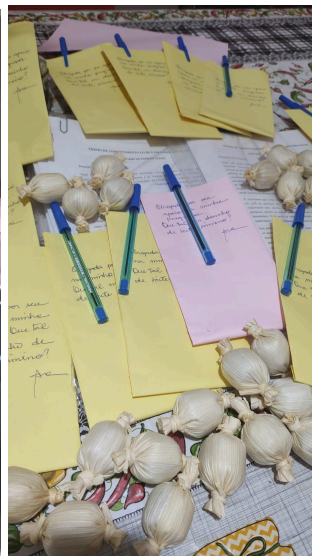
Agradecemos muito a sua colaboração, ressaltando que suas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Mestranda: Ana Cláudia Portela (Psicóloga/CRP-1108067)
Orientadora: Dra. Sílvia Areosa

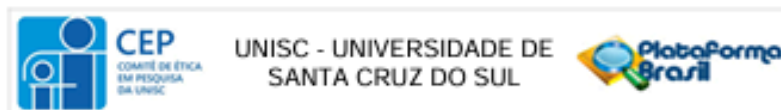
APÊNDICE F - CONVITES PARA PARTICIPAÇÃO NAS RODAS



APÊNDICE G - REGISTRO FOTOGRÁFICO DOS ENCONTROS



ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UNISC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCENTES EM PÓS-PANDEMIA E AS PRÁTICAS DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Pesquisador: ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78098624.1.0000.5343

Instituição Proponente: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.711.861

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de pesquisa apresentado ao Programa Pós-Graduação em Psicologia/Mestrado Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia orientado pela Profa. Dra. Sílvia Virginia Coutinho Areosa

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos presentes, claros e exequíveis. Quais sejam:

Objetivo Primário: Compreender se as práticas de cuidado adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) contribuem para a promoção da saúde mental dos docentes no contexto de trabalho pós-pandemia da Covid-19.

Objetivo Secundário: 1. Investigar as políticas e diretrizes existentes na SME referentes à saúde mental dos docentes, antes e depois da pandemia da Covid-19. 2. Conhecer quais os tipos de sofrimento psíquico enfrentados pelos docentes no ambiente de trabalho; 3. Avaliar a percepção dos docentes em relação às práticas e aos serviços de suporte de atenção psicossocial oferecidos à categoria neste contexto

As informações foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296986-1.pdf

Endereço: Av. Independência, nº 2293 - Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitário **CEP:** 95.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51) 33717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 6.111.581

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são de cunho íntimo e pessoal, pois se encontram no campo dos comportamentos internos. No entanto, mediante o indício de quaisquer constrangimentos, como timidez, nervosismo, evocação de memórias ou incômodo, o questionário e a entrevista podem ser imediatamente encerrados. Além dos riscos inerentes à finalidade da pesquisa, há os riscos do ambiente virtual que podem incluir a invasão de privacidade, método de coleta e armazenamento de dados suscetíveis a violações, e divulgação de informações confidenciais.

Benefícios: Os benefícios são: proporcionar um espaço de acolhimento, favorecendo a escuta, a fala, o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, além de promover o senso de pertencimento, o autoconhecimento, o autocuidado e o fortalecimento de vínculos. Além disso, os participantes receberão orientação gratuita sobre os cuidados em saúde mental para melhorar sua qualidade de vida. Outras pessoas, como os participantes, também serão beneficiadas, pois com sua participação, outros pesquisadores e profissionais terão conhecimento dos resultados, o que pode incentivar novas pesquisas visando aprimorar a qualidade de vida a partir da promoção da saúde mental no ambiente escolar.

As informações foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296986-1.pdf

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será utilizado um questionário eletrônico por meio da plataforma Google Forms, além de entrevistas. O questionário será aplicado a 75 docentes, abrangendo todos os professores das três escolas. Destes, nove serão selecionados aleatoriamente, sendo três de cada escola, para participar de entrevistas individuais. Além disso, o coordenador do serviço de apoio ao docente também será convidado a participar da entrevista, integrando a amostra.

As informações foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296986-1.pdf

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios apresentados e adequados

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. Independência, nº 2293 - Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitário **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51) 3717-7600 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação de Parecer: 6.711.081

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto APROVADO e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Considerações Finais a critério do CEP:

PROTOCOLO APROVADO e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Alerta-se o pesquisador responsável para a necessidade de realizar e encaminhar ao CEP-UNISC, via Plataforma Brasil, os Relatórios Parciais de Acompanhamento da Pesquisa e o Relatório Final de Acompanhamento da Pesquisa. Os formulários para os relatórios estão disponíveis no link do CEP-UNISC (<https://www.unisc.br/pt/pesquisa/comite-de-etica>), aba Documentação, Arquivo "Modelo de Relatório Parcial ou Final de Pesquisa". É o mesmo formulário para ambos os relatórios (as marcações no próprio formulário é que diferem, a depender da natureza do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2296986.pdf	07/03/2024 17:23:43		Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	07/03/2024 17:22:24	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Outros	ROTEIROS.pdf	07/03/2024 17:18:15	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTEACEITE.pdf	07/03/2024 17:17:14	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOassinado.pdf	07/03/2024 17:13:08	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_para_apresentao_de_protocolo_de_pesquisaassinado.pdf	07/03/2024 16:57:23	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Outros	TERMO.pdf	07/03/2024 15:33:58	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/03/2024 15:32:31	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	07/03/2024	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito

Endereço: Av. Independência, nº 2293 - Bloco 13, sala 1306
 Bairro: Universitário CEP: 96.815-900
 UF: RS Município: SANTA CRUZ DO SUL
 Telefone: (51)3717-7680 E-mail: cep@unisc.br



Continuação de Parecer: 6.111.061

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15:29:12	SILVA PORTELA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/03/2024 15:27:51	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	07/03/2024 15:14:32	ANA CLAUDIA DA SILVA PORTELA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA CRUZ DO SUL, 19 de Março de 2024

Assinado por:
Renato Nunes
(Coordenador(a))