

Pandemia e ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente

Winnie Gomes da Silva Barros*, Aparecida da Silva Xavier Barros**,
Andreza Silva Medeiros***, Marcia Karina Luiz****

Resumo

O presente artigo, elaborado metodologicamente a partir de pesquisa bibliográfica e documental, discute sobre as principais implicações do ensino remoto sobre a saúde mental dos professores que atuam na educação básica das redes públicas, especificamente, questões relativas às novas demandas que o docente passou a ter após o isolamento social para prevenção da COVID-19. Espera-se, dessa forma, contribuir com o debate público educacional sobre a importância dos apoios emocional/psicológico e pedagógico nas escolas, especialmente a partir deste momento onde muitas redes de ensino já sinalizam a retomada das atividades presenciais

Palavras-chave: ensino remoto; professor na pandemia; saúde mental do professor.

Considerações iniciais

A COVID-19 trouxe desafios de diferentes dimensões e complexidades para todos os setores, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a propagação vertiginosa do vírus SARS-CoV-2, medidas de caráter farmacêutico e sociais foram implementadas desde o início da pandemia por parte dos governos de vários países para proteger as suas populações. O distanciamento social foi uma das respostas implementadas

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Psicóloga. Professora da Universidade de Pernambuco (UPE), Brasil. E-mail: winniegomes@hotmail.com

** Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Brasil. E-mail: aparecidaxbarros@hotmail.com

*** Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (PE). Pós-graduada em Terapia Cognitivo-Comportamental Avançada pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional (IDE), Brasil. E-mail: andrezamedeirospsicologa@gmail.com

**** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil. E-mail: marcialuiz6@gmail.com



(OLIVEIRA, P., 2020 *online*). Neste sentido, dado o elevado risco de contágio nas instituições de ensino, cujo trabalho se realiza de maneira presencial e coletiva, países de diferentes continentes optaram pela suspensão temporária das aulas.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou no dia 17 de março a Portaria nº 343/2020, que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais por até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Na sequência, as Portarias MEC nº 345, de 19 de março de 2020, nº 395, de 15 de abril de 2020 e nº 473, de 12 de maio de 2020 alteraram a Portaria nº 343. Em 16 de junho, todas as portarias citadas foram revogadas pela Portaria nº 544/2020, que estendeu a substituição até o dia 31 de dezembro de 2020.

Posteriormente, a Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, alterou a Portaria nº 544, estendendo a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais até 28 de fevereiro de 2021, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia. Portanto, datas específicas do possível retorno presencial ainda não podem ser firmadas, tendo em vista que o enfrentamento da COVID-19 depende muito da situação local, da vacinação, dentre outras questões.

Frente a esse panorama, este artigo discute sobre a sobrecarga de trabalho docente agravada pelo novo cenário, uma vez que se entende que o ensino remoto tem sobrecarregado a rotina de muitos professores, que passaram, por exemplo, a dividir seu tempo diário entre a participação em reuniões, a preparação de aulas e materiais de apoio, o atendimento aos alunos e à rotina doméstica. Evidentemente, o trabalho em casa por conta da pandemia da COVID-19 impacta os professores de cada rede de ensino de maneira diferenciada. Porém, acredita-se que mesmo aqueles docentes que já desenvolviam algum tipo de atividade *online* podem de alguma forma sofrer com esse excesso de trabalho e sobrecarga mental.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, delineado por pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) fundamenta-se no *“levantamento de referências já publicadas, em forma de artigos científicos (impressos ou virtuais), livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado”* (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 33). Enquanto a pesquisa documental (ou de fontes

primárias) engloba materiais que “*não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise*” (SEVERINO, 2016, p. 131).

Ensinar e aprender na incerteza e na urgência

De acordo o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2021), no ano de 2020 foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica do país. Estima-se que “*praticamente todos esses estudantes tiveram as aulas presenciais suspensas em consequência dos riscos da pandemia do coronavírus*” (RETRATOS..., 2020, p. 8). Os efeitos do fechamento das instituições de ensino foram sentidos em maior escala pelos estudantes da educação básica pública, especialmente pelas crianças, uma vez que, além das funções explícitas, as escolas e os professores têm também uma função importante de proteção de seu bem-estar (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020).

Em 18 de março, um dia após o MEC ter se manifestado sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020), o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu nota com vistas a orientar os sistemas e as redes de ensino na reorganização de suas atividades face à suspensão das aulas presenciais. Dentre as orientações, está a que explica que as atividades escolares na modalidade a distância¹ são autorizadas nos seguintes níveis e modalidades: i) ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei no 9.394/1996; ii) ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da LDBN; iii) educação profissional técnica de nível médio; iv) educação de jovens e adultos; e v) educação especial.

No dia 28 de abril, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 5, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 9, onde esclareceu sobre a reorganização do calendário escolar e apontou algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDBN, a saber: reposição da carga horária de forma presencial após a situação de emergência; realização de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), enquanto o ensino presencial nas escolas estiver suspenso; e ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas



ou não por TDIC, de modo concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

A partir desse momento, conselhos estaduais e conselhos municipais de educação também emitiram resoluções e/ou pareceres para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas. Segundo o levantamento *“Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto”*, organizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Lemann, realizado entre os dias 24 e 26 de março de 2020, 2.522 secretarias municipais (83,8% das Secretarias Municipais dos respondentes) e 20 secretarias estaduais (95,2% das secretarias respondentes) já haviam emitido normativas específicas, sendo que a maior parte delas determinando a suspensão das aulas presenciais (40% das secretarias estaduais e 63,1% das secretarias municipais) ou o adiantamento de férias ou recesso escolar (40% das secretarias estaduais e 27,3% das secretarias municipais).

A pesquisa apontou, ainda, que 945 (37%) das 2.520 redes municipais que publicaram normativa não utilizavam nenhum recurso digital. Entre as secretarias que já utilizaram ou utilizam algum recurso, houve uma predominância dos ambientes virtuais de aprendizagem (21%), Ferramentas Google (18%) e YouTube Edu (11%). No âmbito estadual, as secretarias indicaram que já utilizaram ou utilizam: ambientes virtuais de aprendizagem (65%) e Ferramentas Google (65%). Para a maioria dos municípios, orientações por WhatsApp, envio de materiais digitais pelo professor e videoaulas gravadas e enviadas aos estudantes via redes sociais são as estratégias mais adequadas à realidade da rede. Por sua vez, as secretarias estaduais participantes elegeram as plataformas *online*, a disponibilização de videoaulas gravadas via redes sociais e o compartilhamento de materiais digitais via redes sociais como as estratégias prioritárias.

Outro levantamento realizado pela Undime/Consed e parceiros, “Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais”, foi realizado entre os dias 27 de abril e 4 de maio de 2020 e contou com a participação de 3.978 redes municipais (71% do total). Na época da pesquisa, 1.578 redes municipais (40%) ainda não tinham definição sobre atividades pedagógicas não presenciais; 90% dessas redes eram de municípios pequenos e a maior parte (50,3%) atendia alunos mais carentes. Entre as redes que haviam adotado estas

atividades, 1.710 (43%) haviam optado por usar materiais impressos como parte das estratégias e 958 (53,4%) possuíam políticas de rede para monitorar as atividades.

O principal desafio apontado por 1.135 redes (28,5%) para a implantação de atividades pedagógicas não presenciais diz respeito às dificuldades para publicar instrumentos legais que orientem a rede de ensino sobre como proceder durante a suspensão de aulas presenciais, assim como acompanhar as definições de órgãos federais e/ou locais. Outros desafios citados foram: as dificuldades dos professores com uso de tecnologia (27,8% das redes) e a falta de equipamentos por parte de professores e alunos (26,7% das redes). O contexto das famílias para adoção das referidas atividades também se mostrou desafiador: 83% dos alunos das redes municipais vivem em famílias vulneráveis, que recebem até 1 salário mínimo per capita; 79% dos alunos tem acesso à internet, mas 46% deles acessam apenas por celular, o que traz limitações para o acompanhamento das aulas.

Em um novo levantamento, “*Ações das Secretarias Municipais de Educação durante a pandemia da COVID-19*”, realizado pela Undime e parceiros, entre os dias 7 e 18 de agosto, envolvendo 4.272 redes municipais, que representam 77% do total de municípios brasileiros, 4.114 (96%) das redes afirmaram que estão oferecendo atividades pedagógicas não presenciais aos estudantes. Na pesquisa anterior, cerca de 40% dessas redes ainda não tinha definições sobre a continuidade das atividades escolares. A maioria das redes informou também que estava utilizando combinações de estratégias *online* e estratégias *off-line*: 3.593 redes (84,1%) usavam uma combinação de ao menos uma estratégia de ensino não presencial via internet com uma estratégia sem uso de internet; e 460 redes (10,7%) usavam exclusivamente estratégia sem mediação da internet. Quase a totalidade das redes (99,15%) apontou que estava conseguindo monitorar as atividades não presenciais.

Pode-se observar que “*a pandemia mudou abruptamente o processo de trabalho na educação básica, trazendo novos desafios para as redes públicas*” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 772). Neste sentido, como não havia, até aquele momento, qualquer tipo de planejamento para lidar com este tipo de situação, em muitos casos, o que se viu foi “*a migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem o suporte técnico necessário e sem qualquer planejamento prévio*” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 733). Com outras palavras, pode-se dizer que, com o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais, em muitas redes de ensino



os professores foram “jogados vivos” no virtual (LÉVY, 1999) e tiveram que aprender a fazer a mediação didático-pedagógica de uma forma bem diferente daquela de antes da pandemia, o que exigiu deles recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para manejá-los.

Neste contexto inédito, o termo ensino remoto se popularizou para nomear as atividades pedagógicas desenvolvidas em caráter emergencial e pontual durante a pandemia. Nesta perspectiva, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) afirmam que o ensino remoto deve ser compreendido como:

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Fazendo parte da legislação educacional desde a promulgação da LDBN (BRASIL, 1996), a Educação a Distância (EaD) não deve ser confundida com o ensino remoto, uma vez que esta modalidade tem outra estrutura e outro tipo de abordagem. Conforme definido no artigo 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a EaD caracteriza-se como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

Nessa esteira, é importante frisar que o ensino remoto praticado na pandemia representa uma solução rápida e acessível para muitas instituições de ensino no Brasil, especialmente àquelas que não estavam preparadas tecnologicamente, nem teoricamente. Neste sentido, conforme demonstrado na próxima seção deste artigo, a COVID-19 não somente evidencia a grave desigualdade educacional brasileira e as precárias condições para a realização das atividades pedagógicas nas escolas públicas, expostas, ano a ano, através de estudos, pesquisas e constante agenda das instituições representativas docentes, como reverbera os limites que o ensino remoto apresenta (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

O professor e o ensino remoto: implicações na rotina de trabalho e na saúde

Como os professores estão se sentindo? O que pode ajudar a explicar esses sentimentos? Como estão lidando com o contexto atual? Quais mudanças ocorreram desde o início da pandemia? Para responder a estas perguntas, o Instituto Península optou por escutá-los através da pesquisa *“Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”*. Participaram das quatro etapas do estudo professores de diferentes modalidades de ensino das redes pública e privada. Para Heloísa Morel, diretora do Instituto Península, o professor foi obrigado a se reinventar. Ele não teve apenas que reorganizar sua vida para colocar outras funções dentro do mesmo horário, mas precisou aprender, em um curto espaço de tempo, a lidar com a tecnologia e fazer dela uma aliada (OLIVEIRA, M., 2020 *online*).

Na primeira etapa da pesquisa, realizada entre 23 e 27 de março, foram coletadas 2400 respostas: mais de 90% dos docentes demonstraram estar muito ou totalmente preocupados com a situação vivenciada e efeitos, apesar de pequenos, podiam ser notados na saúde mental dos respondentes (numa escala de 0 a 5, o impacto foi de 2,16); mais de 70% dos docentes precisou mudar muito ou totalmente suas rotinas pessoais e profissionais; sobre o suporte e treinamento recebidos para o ensino não presencial, 49% dos professores da rede privada e 47% daqueles das redes estaduais afirmaram ter recebido tal suporte, essa proporção caiu para 30% nas redes municipais; os docentes apontaram que estão buscando apoio informacional, emocional/psicológico e financeiro, nesta ordem.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada entre os dias 13 de abril e 14 de maio e contou com a participação de 7.734 professores: quase 50% dos respondentes estavam preocupados com a sua saúde mental; 83,4% deles não se sentiam preparados para o ensino remoto e, naquele momento, demandavam por treinamentos para ensinar a distância (75%), seguido de apoio pedagógico para auxiliar os alunos (64%) e apoio psicológico/emocional (55%); sobre os equipamentos recomendados para trabalhar, 90% dos professores possuíam notebook e 38% compartilhavam o equipamento com outra pessoa da família e, entre os 46% que possuíam desktop, 27% compartilhavam com outra pessoa da família; a rotina dos docentes passou a ser ocupada por mais atividades domésticas (66%), trabalho de casa nas atividades da escolas (62%) e estudos (50%).



A terceira etapa da pesquisa envolveu mais de 3.800 professores e foi realizada entre 20 de julho e 14 de agosto: 64% dos respondentes se sentiam ansiosos, sobrecarregados (53%) e cansados (46%); havia grande preocupação em relação à saúde emocional dos alunos (apontada por 75% dos docentes), à frente até mesmo da sua própria saúde mental (54%); 1 em cada 3 professores relatou ter piorado em certos aspectos da vida, como a prática de atividades de lazer e cultura, condicionamento físico e qualidade do sono; a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos (apontada por 79% dos respondentes) e a dificuldade para engajá-los (apontada por 64%) apareceram como os principais desafios do ensino remoto; a falta de formação para ensinar remotamente ainda era um desafio para 49% dos professores; 41% dos docentes acreditavam que poucos alunos aprenderam o esperado; e 94% indicaram que enxergavam a tecnologia como muito ou completamente importante no processo de aprendizagem dos alunos. Antes, apenas 57% tinham essa percepção.

A quarta etapa da pesquisa, realizada entre os dias 16 e 26 de novembro, contou com a participação de 2.961 professores: 72% dos respondentes seguem dando aulas de forma remota; em comparação com a etapa anterior, os entrevistados estão se sentindo menos ansiosos (64% para 58%), mais sobrecarregados (53% para 57%) e mais cansados (46% para 53%); a saúde mental dos alunos segue como sendo o principal fator de preocupação dos professores (68%); na percepção dos respondentes, apenas 40% dos alunos evoluíram no aprendizado e 91% acreditam que haverá um aumento da desigualdade educacional entre os estudantes mais pobres.

Os recortes apresentados da pesquisa do Instituto Península (2020) mostram com clareza que, além da angústia, medo de contágio, insegurança, sentimentos de desamparo e sofrimento, a pandemia da COVID-19 trouxe mudanças consideráveis para os professores, que tiveram que se adaptar à nova realidade, equilibrando as novas demandas pedagógicas com questões emocionais e pessoais. *“As condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto”* (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 750). Importante ressaltar que na década de 1980, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), já considerava a docência como uma das profissões mais estressantes devido a presença de elementos que favoreciam fortemente o esgotamento mental: precarização das condições de trabalho, acúmulo de tarefas e desvalorização da carreira (BIROLIM *et al.*, 2019).

Outra pesquisa, *“Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”*, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), também traz dados preocupantes, que corroboram os achados da pesquisa apresentada. Para este estudo, dados de 15.654 professores foram recolhidos, entre 8 e 30 de junho de 2020, com o objetivo de conhecer os efeitos das medidas de isolamento social, em função da pandemia da COVID-19, sobre o trabalho docente na educação básica nas redes públicas de ensino. Do total de respondentes, 84% afirmaram que estavam desenvolvendo atividades escolares de forma remota.

O quadro geral apresentado no relatório da pesquisa do Gestrado (2020) mostra que: apenas 28,9% dos respondentes afirmaram possuir facilidade para lidar com tecnologias digitais; entre os que tiveram acesso à formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas, a proporção de professores das redes municipais (53,6%) que não recebeu nenhum tipo de formação é mais que o dobro que a dos professores das redes estaduais (24,6%)²; somente 3 a cada 10 docentes possuíam tanto os recursos tecnológicos quanto o preparo necessário à realização das atividades remotas, sendo que 41,5% compartilhavam seus recursos tecnológicos com outros membros da família. Sobre os estudantes, os respondentes acreditavam que 1 a cada 3 alunos não possuía acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades; já a queda da participação dos alunos durante as aulas foi maior no ensino médio (45,8%) e nos anos finais do ensino fundamental (44,5%).

Em um dos trabalhos produzidos pelo grupo, intitulado *“Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente”*, Gonçalves e Guimarães (2020), analisaram os sentimentos dos professores em meio à pandemia. Ao responder à questão 1 sobre como se sentem em relação ao trabalho desenvolvido naquele momento, os professores expressaram apenas sentimentos negativos em 86,3% dos casos. *“Os três sentimentos mais referidos (‘medo e insegurança’, ‘angústia’ e ‘apreensão’) projetam um futuro de incertezas e instabilidade correlacionados com o estresse”* (p. 776). Com relação a suporte emocional e psicológico, 63,6% (9.825) dos docentes responderam que não receberam apoio.

A experiência com o ensino remoto pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional para muitos docentes, mas, para outros, ela pode ser



geradora de tensões e angústias (GESTRADO, 2020), podendo, inclusive, tornar-se um fator preditor para o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT)³ e a Síndrome de Burnout (SB)⁴. O TEPT decorre da exposição direta ou indireta a eventos violentos ou situações traumáticas (agentes estressores) que, em geral, representam ameaça à vida da vítima ou à vida de outras pessoas. Nesse caso, é possível “*identificar casos da doença em indivíduos diretamente vitimizados (TEPT primário) e em pessoas que apenas testemunharam eventos traumáticos (TEPT secundário)*” (LIMA; ASSUNÇÃO, 2011, p. 219). Dessa maneira, além do próprio sofrimento com inseguranças de saúde, profissionais, financeiras e políticas, o professor pode ser abalado também por violências e traumas psicológicos sofridos por seus alunos durante a pandemia (HART; NASH, 2020).

A SB, por sua vez, atinge diversos trabalhadores, em especial, aqueles que lidam com pessoas no contexto laboral. No cenário atual, profissionais de saúde, bombeiros e policiais estão entre as categorias mais afetadas, pois atuam na linha de frente do combate ao novo coronavírus, “*mas também não se pode deixar de falar dos professores, tendo em vista que a educação não parou*” (AMORIM *et al*, 2020, p. 44). A classe docente é uma das mais vulneráveis para desenvolver a SB, pontuam os autores. Porém “*o que se tem agora é um novo panorama para a ocorrência da SB, o profissional passa a adoecer no ambiente de trabalho home office*” (p. 46), ou seja, no o lar, que, obviamente, não estava preparado para a “*docência home office*”.

O ambiente de trabalho agora mudou, por outro lado, as relações de trabalho permanecem mesmo no ambiente remoto. As demandas agora aumentaram, além do trabalhador ter que lidar com as atividades e afazeres de casa, têm que organizar o seu ambiente de trabalho home office, continua com as obrigações do ser professor para com a instituição, e acrescenta o fato de ter que elaborar novos materiais para as aulas remotas síncronas e assíncronas, se adequar a novas formas de avaliação, e a exposição da sua própria imagem no ambiente virtual (AMORIM *et al*, 2020, p. 46).

Com a pandemia ainda vigente, muitas redes de ensino deram início ao ano letivo em 2021 pelo modelo remoto ou híbrido (com escalonamento e/ou rodízio presencial) (CONSED, 2021). Contudo, algumas questões não podem continuar sendo ignoradas, como, por exemplo: (1) a necessidade de investimento das redes públicas para “*garantir a oferta e a participação dos docentes em processos formativos capazes de apoiá-los na construção de novas práticas pedagógicas consoantes com as mudanças nas condições de trabalho, considerando cada realidade local*” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 784); e (2) o grave problema da falta de condições adequadas de

trabalho, que historicamente leva um terço da categoria docente a ser acometida de doenças profissionais, como a síndrome de Burnout. “Com a pandemia, o quadro foi agravado”, ressalta Heleno Araújo, presidente da CNTE (MOROSINI, 2020, p. 27).

Considerações finais

Desde o início da pandemia, processos de exclusão social/digital foram revelados e ampliados, contribuindo, dessa forma, para o agravamento do quadro de desigualdade educacional no país. No tocante ao trabalho docente em si, a falta de formação, apoio e condições trabalho estão contribuindo para que muitos professores se sintam sobrecarregados e tenham a saúde mental afetada. Neste sentido, reforça-se a urgência e a necessidade de que as redes e escolas invistam em momentos dedicados ao aprimoramento da formação docente e ao apoio emocional/psicológico junto aos professores que dele necessitem.

Pandemic and remote learning: a discussion about work overload in teachers

Abstract

The present article was developed methodologically from bibliographic and documental researches to discuss the main implications of remote teaching on the mental health of teachers who works in primary education in public school, specifically, issues about new demands that the teacher started to have after social isolation to prevent the COVID-19. Thus, we hope to contribute to the public debate on education about the importance of emotional/psychological and pedagogical support in schools, especially at this time with school re-entry activities.

Keywords: remote learning; remote teaching; teacher's mental health.

Notas

- ¹ Não há previsão legal para oferta de educação a distância na educação infantil, mesmo em situação de emergência. Existem também limitações relacionadas à exposição de crianças pequenas às telas (SBP, 2020 *online*) e inadequações em relação ao próprio formato do ensino (ANPED, 2020; UNDIME, 2020).
- ² Pinto, Zuasnabar e Ramos (2018) buscaram identificar as necessidades formativas dos professores de escolas estaduais de Minas Gerais referentes ao contexto das tecnologias na escola. Com base nas respostas dos 80 professores, apontaram que: “além da ausência de formação continuada (68%) que permita aprender a utilizar os equipamentos, está também os recursos tecnológicos insuficientes (55%) para a quantidade de alunos que a escola atende e os equipamentos sucateados ou/e em constante manutenção (30%). Foi citado também a sobrecarga de trabalho dos professores (22%) e a falta de incentivo pela equipe gestora (11%)” (Ibidem, p. 5).



- ³ Quadro psicopatológico desenvolvido após a exposição a um evento traumático ou estressante que causa sofrimento psicológico na pessoa (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).
- ⁴ É uma síndrome que consiste na cronificação de um processo de estresse relacionado ao contexto do trabalho. A pessoa apresenta fadiga mental e física, baixa autoestima, desmotivação pelo trabalho e pela vida, e sentimento de inutilidade (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Referências

AMORIM, E. H. et al. O trabalho docente “home office” em tempos de Covid-19 e a síndrome de Burnout: relato de experiência. **Revista Temas em Saúde**, João Pessoa, Edição Especial Covid-19, p. 39-50, 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Manifesto ANPED, 20/04/2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 25 abr 2020.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – 5**, 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho. In: MORENO-JIMÉNEZ, B.; KUROWSKI, C. M.; AMORIM, C. A.; CARLOTTO, M. S.; GARROSA, E.; GONZÁLEZ, J. L. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BIROLIM, M. M. et al. Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1255-1264, 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ed. 100, seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 de maio. 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, ed. 224, seção 1, Brasília, DF, p. 21, 22 de nov. 2018.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 de mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. **Altera a Portaria MEC nº 343**, de 17 de mar. de 2020. Diário Oficial da União, ed. 54-D, seção 1 - Extra, Brasília, DF, p. 1, 19 de mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Nota de Esclarecimento - COVID- 19**, de 18 de mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343**, de 17 de mar. de 2020. Diário Oficial da União, ed. 73, seção 1, Brasília, DF, p. 61, 16 de abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE n. 5, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União, ed. 103, seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1 de jun. 2020.

BRASIL. Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de mar. de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 90, seção 1, Brasília, DF, p. 55, 13 de maio. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de mar. de 2020, nº 345, de 19 de mar. de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 17 de jun. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União, ed. 130, seção 1, Brasília, DF, p. 129, 9 de jul. 2020

BRASIL. Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. **Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de jun. de 2020 e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dez. de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 233-A, seção 1 - Extra A, Brasília, DF, p. 1, 7 de dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2021.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Início das aulas estaduais.** Consed. info. <https://consed.info/ensinoremoto/>

DUARTE, A.W.B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília v.14, n.30, 736-753, 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: Relatório Técnico**, UFMG, Belo Horizonte, 2020.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n.30, p.772-787, 2020.

HART, C.; NASH, F. Coaching for Teacher Resilience during COVID-19: Burnout and Trauma. **RTI Internacional**. 19/05/2020. Disponível: <https://www.rti.org/insights/coaching-teacher-resilience-during-covid-19-burnout-and-trauma>. Acesso: 10 jun 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil:** Relatório de Pesquisa. Março de 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 jun 2020.

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

LIMA, E. P.; ASSUNÇÃO, A. Á. Prevalência e fatores associados ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) em profissionais de emergência: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.217-230, 2011.



MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico...** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOROSINI, L. Sob a pressão das telas: Docentes sofrem efeitos do isolamento social, sobrecarga do ensino remoto e mudanças na rotina. **RADIS**, n. 217, p. 27-30, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHELMMER, E. Por um novo conceito e paradigma da educação onlife. **Revista UFG**, Belo Horizonte, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n.30, p.719-735, 2020.

OLIVEIRA, M. V. Pesquisa mostra o sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus. **Porvir**, 2020b (16/04/2020). Disponível em: <https://porvir.org/pesquisa-mostra-o-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso: 10 jun 2020.

OLIVEIRA, P. I. Veja as dicas da OMS para se proteger do novo coronavírus. **Agência Brasil**, 2020a (26/02/2020). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-02/veja-dicas-da-oms-para-se-proteger-do-coronavirus>. Acesso: 10 jun 2020.

PINTO, K. L. J.; ZUASNABAR, D. H.; RAMOS, J. C. S. Núcleo de Tecnologia Educacional: Estratégia de estudo do perfil dos professores para a elaboração do curso de formação continuada. 5º SENID Cultura Digital na Educação, 2018. **Anais...** Passo Fundo, SENID. Disponível em: <https://bityli.com/HmKoR>.

Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: Perspectivas em diálogo, 2020. Disponível: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_versao2.pdf. Acesso: 10 jun 2020.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital**, 11/02/2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso: 10 jun 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª ed. Cortez, São Paulo: 2016.

UNDIME. **Uso da Educação a Distância (EAD)**, Nota pública, 31/03/2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-03-2020-23-55-nota-publica-uso-da-educacao-a-distancia-ead>. Acesso: 10 jun 2020.