

# Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial

*Salud docente: el posible impacto de las condiciones de trabajo en la educación remota de emergencia*

*Teaching health: the possible impact of working conditions on emergency remote teaching*

Elita Betânia de Andrade Martins\*

Juliana Campos Schmitt\*\*

Alessandra Maia Lima Alves\*\*\*

## Resumo

O texto apresenta reflexões sobre as condições de trabalho de professores da educação básica no ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19, desenvolvidas a partir da realização de uma pesquisa que objetivou identificar as percepções dos professores da educação básica sobre o seu trabalho no referido contexto. O estudo é de caráter quantitativo-qualitativo, com o emprego de um questionário *online*, respondido por 110 professores de um município de Minas Gerais, e contou com o apoio de teóricos como Ball, Fairclough, Irigaray, Johnson, Zhang, etc., e do Modelo Teórico *Job Demand Resources*, de Bakker e Demerouti. Os dados indicaram o despreparo dos professores para lidar com as demandas do novo contexto, sem autonomia para lecionar e com seu trabalho expressamente controlado, sem aporte físico e mental e com sobrecarga de tarefas, revelando ainda a presença de sentimentos como cansaço, angústia e preocupação, que indicam uma linha tênue entre as condições de trabalho e o adoecimento do professorado, em um contexto de muita demanda e pouco recurso para lecionar.

*Palavras-chave:* ensino remoto emergencial; Covid-19; condições de trabalho docente.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 12/08/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.11804>

\* Professora Adjunta da Faculdade de Educação (UFJF), atuando na disciplina de Políticas Públicas e Gestão escolar. Doutora em Educação pela UFJF (2014), dedica seus estudos ao tema autonomia docente. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE, que discute questões ligadas a administração e sistemas de ensino. Tem experiência na educação, nas áreas de políticas públicas educacionais, gestão e formação de professores. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0070-6380>. E-mail: [elita.martins@ufjf.edu.br](mailto:elita.martins@ufjf.edu.br)

\*\* Doutoranda e mestre em Psicologia (UFJF/2017), graduada em Letras (UFJF/2014) e graduanda no curso de Pedagogia na UFJF. Membro do CogLin (UFJF/Psicologia), Grupo de Pesquisa Cognição e Linguagem. Na área de Psicologia, investiga os processos subjacentes à leitura e a influência das funções executivas na compreensão de textos em crianças com e sem TDAH. Na área da Educação, estuda as condições do trabalho do professor e é membro do grupo GESE (UFJF/educação). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4979-7623>. E-mail: [julianaschmittuff@hotmail.com](mailto:julianaschmittuff@hotmail.com)

\*\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2003), mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008) e doutora em Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Professora efetiva da educação básica – Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, professora do mestrado profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, atuação – Universidade Aberta do Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação infantil, políticas educacionais, formação de professores e aprendizagem. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7279-8766>. E-mail: [alesandramailima@outlook.com](mailto:alesandramailima@outlook.com)

## Resumen

El texto presenta reflexiones sobre las condiciones laborales de los docentes de educación básica en la Enseñanza Remota de Emergencia, durante la pandemia del Covid-19, desarrolladas a partir de una investigación que tuvo como objetivo identificar las percepciones de los docentes de educación básica sobre su labor en el contexto mencionado. El estudio es cuanti-cualitativo, con el uso de un cuestionario on-line, respondido por 110 docentes de un municipio de Minas Gerais y contó con el apoyo de teóricos como Ball, Fairclough, Irigaray, Johnson, Zhang, etc. y el Modelo Teórico Job Demand Resources de Bakker y Demerouti. Los datos indicaron la falta de preparación de los docentes para afrontar las demandas del nuevo contexto, sin autonomía para enseñar y con su trabajo expresamente controlado, sin apoyo físico y mental y sobrecarga de tareas, revelando la presencia de sentimientos como cansancio, angustia y preocupación, lo que indica una delgada línea entre las condiciones laborales y la enfermedad de los docentes en un contexto de alta demanda y pocos recursos para enseñar.

*Palabras-clave:* educación remota de emergencia; Covid-19; condiciones laborales docente.

## Abstract

The current text presents reflections on the working conditions of basic education teachers in Emergency Remote Teaching, during the Covid-19 pandemic. The reflections were developed from a survey that aimed to identify the perceptions of basic education teachers about their work in the present context. The study is quantitative and qualitative, using an online questionnaire, it answered by 110 teachers from a municipality in Minas Gerais. The study was supported by theorists such as Ball, Fairclough, Irigaray, Johnson, Zhang, etc., and the Theoretical Resources Model of Employment Demand of Bakker and Demerouti. The data have pointed to the lack of preparation of teachers to deal with the demands of the new context, they were without autonomy to teach and their work expressly controlled, they were without physical and mental support and they have an overload of tasks, it was revealed feelings such as tiredness, anguish and worry, which indicates the fine line between working conditions and the illness of teachers in a context of high demand and few resources to teach.

*Keywords:* emergency remote teaching; Covid-19; working conditions teacher.

## Introdução

Por meio deste artigo, propomos uma reflexão acerca do trabalho de docentes da educação básica no contexto pandêmico que nos assola e ponderamos, com base em teóricos da área e dados preliminares de uma pesquisa realizada em uma cidade de médio porte do estado de Minas Gerais, que os docentes podem ser alvo de adoecimento devido às suas condições de trabalho. Esses profissionais atuam na linha de frente, com diversas mudanças em seu modo e seu meio de trabalho, reféns de portarias e decretos do governo, sem autonomia para lecionar e com seu trabalho expressamente controlado; muitas vezes, sem preparo e amparo emocional, físico e mental para atuar. Partindo da premissa de que as atuais condições de trabalho docente podem desencadear o adoecimento da referida categoria, depreende-se a necessidade de dar visibilidade ao possível adoecimento docente decorrente das condições de trabalho vivenciadas no atual contexto e fomentar discussões com o intuito de instrumentalizar a categoria na luta por seus direitos.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 é uma doença causada por um coronavírus, o SARS-CoV-2; as pessoas infectadas apresentam doenças respiratórias de leves a moderadas. Assim, faz-se necessário que os indivíduos se mantenham em isolamento devido ao fácil contágio e à rápida transmissão, tendo em vista que o vírus se espalha através de gotículas salivares. Desse modo, torna-se impraticável o ensino presencial nas escolas e universidades, assim como o funcionamento de outros espaços em que há aglomeração de pessoas. Devido à dificuldade de combater a doença diante do desconhecimento de medicamentos que demonstrassem eficiência, a principal alternativa adotada foi o distanciamento social, a fim de prevenir e diminuir os casos e a demanda por vagas no serviço de saúde.

Há de se destacar que, diante do exposto, tem-se uma faca de dois gumes: de um lado, a educação e, de outro, a saúde. A Constituição federal (CF) (BRASIL, 1988) assegura como direitos sociais, dentre outros, a educação e a saúde como fundamentais. Entretanto, foi necessária a adoção de medidas de contenção do coronavírus em diversos contextos, dentre eles, o educacional, interferindo na garantia desse direito. Ressaltamos que, além de (BRASIL, 1988) reconhecer a saúde como um direito de todos, a CF atribui ao Estado o dever de garantir políticas que reduzam o risco de doenças, como destacado no art. 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988, não paginado).

Assim, dentro do contexto de isolamento, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país e o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aquelas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação. Esta seria uma alternativa com intuito de cumprir uma outra obrigação constitucional, a de assegurar a educação como um direito de todos, conforme estabelecido no art. 205 da CF (BRASIL, 1988). Todavia, a Portaria n. 343/2020 não determinou que essa medida tivesse que ser seguida, tratando-a como uma opção: “§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias”. Assim sendo, nenhuma escola se viu obrigada a adotar a educação *online*. Entretanto, diante da pressão exercida pelos responsáveis pelos alunos, sobretudo os da rede particular, que ameaçaram não pagar a mensalidade ou reduzi-la, o uso dos recursos *online* passou a ser justificativa para a não suspensão dos pagamentos das mensalidades, já que o serviço foi mantido.

Nesse contexto, o fortalecimento da ideia de educação como uma mercadoria que é entregue conforme pagamento ganhou tamanha força que o Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon-MG), através da Nota técnica n. 1/2020, publicada em 06 de abril de 2020, recomendou a suspensão dos contratos no caso de escolas de educação infantil diante da “impossibilidade de oferta de serviço na modalidade não presencial”. Tal recomendação foi posteriormente questionada, quanto à competência do órgão para tal orientação e sobre a constitucionalidade da medida.

Na rede pública, apesar de as famílias não terem o poder de pressão das mensalidades, os governantes sentem a necessidade de dar satisfação à opinião pública, ou ainda, pelo fato de estarem ligados a grupos empresariais com interesse no “mercado da educação básica”, aproveitam para expandir a proposta de educação *online*, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo alunado atendido pelas escolas públicas.

Assistimos, então, ao crescimento da oferta de aulas por meio de plataformas digitais, pertencentes a grupos tais como Microsoft, Google, Zoom e Facebook, que, juntos com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), participaram de uma coalizão global para a educação, sob o lema “#AprendizagemNuncaPara”, com o objetivo de apoiar os países a ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância e atingir crianças e jovens em maior risco (UNESCO, 2020).

A proposta de assegurar o direito à educação, mesmo que a distância, modificou a forma de lecionar e aprender, exigindo dos professores uma reestruturação na forma de ensinar, sendo obrigados a adaptarem o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual; o próprio papel do professor se intensificou, qualificando-o como protagonista, uma vez que a situação impôs que ele tivesse domínio sobre o processo de concepção, desenvolvimento e implementação de suas aulas *online*, muitas vezes sem ter sido preparado para isso. Desse modo, eles se viram obrigados a reinventar o seu ofício, seja agindo no preparo de atividades que mantivessem os alunos estimulados, seja respondendo e-mails, telefonemas de diretores, pais e alunos; devendo estar disponíveis para esclarecer as dúvidas de todos. Isso impactou diretamente no trabalho docente, imputando maior responsabilização e, por conseguinte, maior desgaste laboral.

Cabe salientar que os recursos tecnológicos nem sempre são familiares aos professores, como revela o Parecer CNE n. 11/2020, o qual, a partir de pesquisas realizadas por diferentes institutos, citou que apenas 39% das redes de ensino

ofereceram formação para as atividades não presenciais e 83% dos professores se sentiram despreparados para o ensino virtual. A falta de capacitação dos docentes com esses recursos tecnológicos também foi evidenciada na pesquisa que vem sendo desenvolvida por nosso grupo e sobre a qual trataremos adiante.

Outro fator que merece atenção é o local no qual o professor passou a desenvolver o seu trabalho. Mota (2012, p. 24) destaca que é “de extrema importância localizar o trabalho docente no espaço em que ele é executado”. Durante o ensino remoto emergencial (ERE), as atividades foram, na maioria das vezes, desenvolvidas na casa do docente, misturando espaço de vida privada e espaço de trabalho, o que pode tornar ainda mais complexa suas atividades, principalmente para as mulheres, que historicamente exercem dupla jornada. No ERE, a dupla jornada pode acontecer simultaneamente, havendo, dessa forma, uma sobrecarga.

É preciso salientar que, apesar de o ensino presencial ter migrado para um ensino virtual, o que comumente se denomina educação a distância (EaD), há diferença entre tal modalidade e o ERE. O primeiro já é estudado há décadas, havendo planejamento sistemático, um modelo de *design* e desenvolvimento (BOZKURT; SHARMA, 2020), já o segundo não foi planejado com antecedência, sendo caracterizado por uma mudança repentina do ensino tradicional para o remoto. A grande diferença é que a EaD sempre foi uma opção alternativa em termos de educação, ao contrário do ERE, que vem sendo apresentado como “a alternativa” em um contexto de pandemia, causando maior impacto ainda no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o ERE deva ser encarado como uma “solução” temporária para um problema imediato.

## O que as pesquisas evidenciam?

Motivados a conhecer a realidade dos professores que estão atuando no ERE, nosso grupo de pesquisa passou a desenvolver uma investigação<sup>1</sup> de cunho quantitativo-qualitativo, com o objetivo de identificar as percepções dos professores da educação básica que atuavam no ERE. Apoiados no ciclo de políticas apresentado por Ball, entendemos que uma política não é simplesmente implementada, ela pode ser reinterpretada e sofrer alterações por diferentes sujeitos nos diferentes contextos: o de influência, no qual as políticas e os discursos políticos são construídos; o de produção de texto, em que são construídos os textos políticos em suas diversas formas (textos legais, textos políticos, pronunciamentos oficiais, etc.), e o contexto de prática, em que a política é interpretada e produz seus efeitos.

Conforme Mainardes (2006, p. 53),

[...] esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Assim, entendemos que, para compreender alguns dos possíveis efeitos da adoção do ensino remoto como estratégia de manutenção do processo de escolarização, em tempos de pandemia, era fundamental ouvir os professores que estavam atuando diretamente no contexto da prática, representado pela escola. Para cumprir tal propósito, aplicamos questionários por meio da plataforma Google Forms e realizamos entrevistas via telefone.

Iniciamos o estudo convidando cinco professores a responderem o questionário *online* e, por meio da técnica *snow ball sampling*, eles ficaram incumbidos de convidar mais dois professores que atendessem aos critérios de inclusão: ser professor da educação básica de Juiz de Fora e estar lecionando *online* durante o período de pandemia. Dessa forma, obtivemos 110 questionários respondidos no período de maio a agosto de 2020.

Para análise dos dados obtidos, considerando que as políticas se expressam em textos, contamos com as contribuições de Fairclough (2016), com a análise de discurso para a interpretação das informações obtidas. O referido autor destaca que várias disciplinas reconhecem que as mudanças linguísticas estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos, refletindo mudanças sociais. Assim, os discursos dos professores expressos em suas respostas escritas nas entrevistas e nas notícias e legislações revelaram um pouco do contexto social que nos permitiria esboçar de modo crítico a realidade na qual os professores estavam desenvolvendo suas atividades *online*.

Dentre os respondentes de nossa pesquisa (2020), 75,5% eram mulheres, predominando a faixa etária de 30 a 44 anos (61,8%); com significativa experiência profissional, 39,1% possuindo entre 8 e 15 anos de atuação, 21,8% de 16 a 25 anos e 13,6% com mais de 25 anos de docência. Observamos que 56,4% atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos eram devidamente habilitados para a função e 55,7% declararam possuir especialização, 26,4% mestrado e 4,5% doutorado.

As entrevistas foram realizadas com os cinco primeiros participantes do questionário, que, ao longo de cinco dias, em horários previamente estabelecidos, contavam um pouco de sua rotina. Entrevistamos, também, representantes do sindicato dos professores e patronal, com o objetivo de reunir informações que nos auxi-

liassem a compreender melhor o contexto. Entretanto, no presente texto, foram abordados os dados obtidos nos questionários, em especial aqueles que se referem às condições de trabalho docente, e à luz desses dados trazemos à baila as possíveis consequências que as condições de trabalho no ERE podem acarretar na saúde docente. Com o objetivo de fomentar a discussão, também são discutidos os dados coletados pelo Instituto Península (2020), da pesquisa intitulada *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus*.

É importante destacar que, tratando-se do ERE, as condições de trabalho dos professores devem ser levadas em consideração por todas as redes de ensino, uma vez que nem todos possuem equipamentos necessários e adequados, e isso não deveria ser de responsabilidade dos empregados, mas do empregador. Como constatado pelo Instituto Península (2020), 99% dos professores utilizavam o celular para trabalhar; 90% usam o *notebook* e 46% o *desktop*. Houve, ainda, casos como o noticiado em São Paulo, em que professores foram pressionados a disponibilizarem seus telefones particulares para que os alunos esclarecessem suas dúvidas. Isso mostra que os professores acabam sofrendo interferência da escola até mesmo em sua vida particular. Como constatado em nossa pesquisa (2020), eles revelaram que recebiam dúvidas de alunos até mesmo no fim de semana e em horários alternados do dia, tendo a sua jornada de trabalho sem horário para terminar.

Um dos professores que responderam o questionário de nossa pesquisa (2020) expôs a exaustiva jornada e suas possíveis consequências:

Sinto-me trabalhando em tempo integral, apesar da rotina estabelecida. Isso tem causado um esgotamento mental bastante acentuado, junto das dores físicas pelo processo ergonômico estar acontecendo de forma errada. (Prof. 113<sup>2</sup>, Questão 6.3).

Sublinha-se que, com o objetivo de tentar coibir situações em que os professores não apresentassem ferramentas para executar o seu trabalho, o Sindicato dos Professores assinou, junto com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privados do município pesquisado, uma recomendação conjunta que, entre outros pontos, destaca:

Se os professores não dispuserem de equipamentos eletrônicos para a preparação das aulas e transmissão dos arquivos de dados, voz e/ou imagem, deverá o estabelecimento de ensino disponibilizar os equipamentos necessários, sob forma de comodato, bem como ressarcir o professor relativamente a eventuais custos adicionais, decorrentes da utilização de banda de internet ou pacote de dados para fins de transmissão de dados (SINPRO/JF, SINEPE, Recomendação conjunta, 2020, não paginado).

Diante do exposto, acreditamos que o mínimo que devia ser fornecido ao professor seria ferramentas para que ele exercesse o ERE, o que já demandaria dele a aprendizagem de novos recursos e mais tempo para preparar as suas aulas, pois muitos ainda precisavam aprender a utilizar as ferramentas *online* (Google Classroom, YouTube, Instagram, Moodle). No caso da realidade pesquisada, o fato de 61,8% terem de 30 a 44 anos pode indicar, ainda, uma familiaridade menor com os recursos tecnológicos, em comparação ao conhecimento que seus alunos podem possuir, afinal, segundo Quintanilha (2017), a chamada geração *Alpha* (nascida a partir de 2010), que já compõe a educação básica, é a primeira a ser “100% nativo digital”. As dificuldades tendem a se agravar quando consideramos que 60,9% dos respondentes afirmaram não ter concluído nenhum curso sobre educação *online*. Isso, por si só, já altera a relação do professorado com o seu trabalho, devido ao aumento das demandas que se tornam necessárias para o desenvolvimento desse novo modelo de aula.

De acordo com Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2001), as demandas são aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais relacionados ao trabalho e que requerem habilidades físicas e/ou psicológicas do indivíduo ou um esforço por parte dele para cumpri-los. Como exemplos, citam-se elevada pressão no trabalho, ambiente físico desfavorável e/ou exigência emocional nas interações com os alunos/responsáveis. Já os recursos são provedores de energia e de suporte psicossocial ao indivíduo, que se referem aos aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho. Vale destacar que, segundo dados do Instituto Península (2020), 75% dos professores afirmaram que não receberam sequer suporte emocional em meio à pandemia; sendo que 55% declararam que gostariam de suporte emocional e psicológico. Isso pode impactar no trabalho docente, já que os recursos ajudam na consecução de metas, na redução das demandas de trabalho e dos custos fisiológicos e psicológicos, além de estimularem o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Como exemplos de recursos, destacam-se: *feedback*, participação em treinamentos, oportunidade de carreira e nível de autonomia.

No contexto investigado, os professores revelaram não ter recebido apoio da escola, 54,5% afirmaram que sua escola não ofereceu nenhuma formação para auxiliá-los no exercício da docência na realidade de pandemia. Além disso, 22,7% declararam terem adquirido com recursos próprios equipamentos para o desenvolvimento de seu trabalho. Tais informações nos levaram a interpretar que há alta demanda e pouco recurso para os professores exercerem o ERE, ou seja, há um desequilíbrio entre ambos.

O modelo teórico *Job Demand Resources* (BAKKER; DEMEROUTI, 2007) pressupõe que a tensão no trabalho pode ser fruto de elevados níveis de demandas e baixos níveis de recursos no trabalho e que a motivação no trabalho pode ser potencializada pelos recursos, levando o indivíduo a um estado de engajamento elevado, uma baixa despersonalização e um excelente desempenho, sendo visto como um equilíbrio entre as demandas e os recursos de trabalho (TARIS; LEISINK; SCHAUFELI, 2017), pois, ao receber demandas e recursos adequados, as pessoas sentem-se desafiadas a cumprirem as metas e apresentam mais prazer na realização de seu trabalho. Acredita-se que, na realidade brasileira, a maioria dos professores não estavam/estão engajados devido ao estresse e à falta de recursos apropriados.

Outro fato que também pode ter impactado o trabalho docente na realidade pesquisada foi a diferença de calendário e de modelos de ERE adotados por cada uma das redes de ensino presentes no município de Juiz de Fora. As escolas da rede privada foram as primeiras a iniciarem as aulas não presenciais, logo em março, até mesmo como resposta à pressão dos responsáveis para redução ou suspensão de mensalidades, como tratamos anteriormente, mas, até entre elas, houve diferenciação de calendário. As que utilizavam plataformas de ensino migraram rapidamente suas atividades para esse espaço, as outras optaram por antecipação de recesso para poder se organizar. Já a rede pública iniciou algum tempo depois, primeiro porque os docentes, tanto da rede estadual quanto da municipal, haviam deflagrado greve alguns dias antes da suspensão das aulas pela pandemia e, também, em virtude de ter que considerar a realidade socioeconômica dos alunos atendidos e a dificuldade de acesso aos equipamentos necessários ao ensino virtual, assim como o próprio acesso à internet. Cabe ressaltar que as duas redes adotaram estratégias diferenciadas.

A rede estadual de Minas Gerais iniciou o que chamam de “regime de estudo não presencial” no mês de maio de 2020, fazendo uso de um canal de TV e de Planos de Estudos Tutorados (PETs), que são apostilas com o conteúdo das disciplinas, mas também de uma plataforma digital. A rede municipal iniciou as atividades virtuais de forma mais sistematizada a partir de agosto de 2020, com a utilização de diferentes ferramentas (TV, plataformas, atividades impressas), como parte do Programa “Cadinho de Prosa”, o qual, no primeiro semestre, priorizou atividades que fortaleciam o contato entre escola e comunidade, sem uma preocupação mais específica com o conteúdo.

Vale ressaltar que muitos docentes trabalhavam em uma ou mais redes de ensino, e o calendário diferenciado pode permitir um tempo maior para a adequação

a cada realidade, mas também pode implicar maior complexidade de tarefas, tendo que lidar com diferentes propostas, dominar tecnologias diversas e, ainda, como já destacamos, ter que lidar com as demandas de casa, com as necessidades de seus próprios filhos e entes queridos, enquanto gerenciam seu próprio medo em relação ao coronavírus.

A diferença de calendário entre redes de ensino e escolas para início das atividades virtuais pode ajudar a compreender o motivo pelo qual 54,5% dos professores que responderam ao questionário de nossa pesquisa (2020) afirmaram que estavam desenvolvendo atividades virtuais em apenas uma escola, apesar de a maioria (60%) ter afirmado trabalhar em duas escolas ou mais (40,9% em duas escolas e 19,1% em mais de duas escolas).

Há de se reconhecer as chances de agravamento de tais demandas quando consideramos que o professor pode estar enfrentando sobrecarga de trabalho. Conforme as respostas do questionário, apenas 20,9% tinham uma única turma sob sua responsabilidade; 24,5% tinham de duas a três turmas; 12,7%, de quatro a seis turmas; e 41,8%, mais de seis turmas. Se considerarmos a possibilidade de os professores trabalharem em mais de uma rede de ensino e estas terem adotado diferentes estratégias para oferecer o ERE, o professor passa a ter a necessidade de se adaptar a cada modelo de forma a atender as demandas de seus alunos, cujo número varia em torno de 30 estudantes por turma, como no caso do ensino médio, segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) (2017).

A própria dinâmica do trabalho *online* trouxe novas responsabilidades para o professor, como gravar as aulas, cuidar da edição, postar os materiais, atividades que ocupam grande tempo e que são necessárias para o desenvolvimento da própria aula, o que muitas vezes acontece em um tempo bem menor que o necessário para a sua preparação. Os professores revelaram também terem que lidar com trocas de mensagens com muita frequência, o que implica mais tempo voltado para telas de celulares. As mensagens eram de alunos, pais, colegas e também da coordenação da escola, que passou a utilizar esse recurso para o planejamento.

As respostas ao questionário indicaram que 97,3% dos docentes planejavam suas atividades remotas e 64,5% tinham feito esse planejamento com seus pares, sendo os grupos de mensagens a forma mais utilizada pelos professores para planejarem com seus colegas de trabalho, correspondendo a 34,5% da frequência de respostas. Em seguida, apareceu como forma de planejamento entre docentes: reuniões por aplicativos (32%) e trocas de e-mail (11,1%). Se tais novas formas de comunicação com os colegas de trabalho implicam mais tempo do professor em

frente às telas, podendo gerar impactos em seu trabalho e ainda mais cansaço, o trabalho realizado de forma individual, quase solitário, também pode interferir no seu emocional, principalmente se considerarmos o contexto atual de isolamento. Em nosso estudo, dentre as respostas sobre a forma utilizada para planejamento, 18,5% indicaram que desenvolvem a atividade individualmente, o que pode aumentar a responsabilidade do professor em buscar meios para manter seu aluno engajado e garantir o seu aprendizado.

Salientamos que a falta de diálogo com os colegas não parece ser por uma desconsideração sobre sua importância no trabalho docente, mas consequência da sobrecarga de trabalho, como justifica no questionário o Prof. 93: “Todos nós já estamos com uma demanda grande de trabalho. Não há possibilidade de contactar os amigos. Eles trabalham em outros colégios ou estão já sobrecarregados”.

A sobrecarga de trabalho foi evidenciada nas respostas, pois, quando foi solicitado aos professores que relatassem suas dificuldades e facilidades ao ministrarem aulas em tempos de pandemia, destacamos o seguinte depoimento:

O trabalho aumentou demais! São atividades semanais que devem ser corrigidas individualmente, **fora a preparação, gravação, edição e postagem das aulas...** e a burocracia é enorme com planos semanais de aula, controle das atividades e aulas, além de diários e controle de disciplina administrada em cada aula (Questão n. 6.1, Prof. 5, grifos nossos).

O relato supracitado apontou que a educação *online* envolve mais do que simplesmente enviar conteúdo, é um processo complexo que requer planejamento cuidadoso, concepção e determinação de objetivos, a fim de propiciar a aprendizagem, e por isso resulta em: “Um tempo excessivo na frente do computador e uma necessidade de adaptação às novas tecnologias em tempo recorde” (Prof. 1).

Os professores tiveram que lidar com uma velocidade e um senso de urgência sem precedentes, bem como o crescimento de tarefas sob a iminente perda do contrato de trabalho (IRIGARAY, 2020). Eles tiveram que barganhar por seus empregos, submetendo-se à realização de atividades adicionais, tais como treinamentos e reuniões não remuneradas (IRIGARAY, 2020), tendo que equilibrar suas múltiplas identidades dentro do espaço doméstico (professor, pai, mãe, cônjuge, chefe de família), o que era local de descanso passou a ser uma empresa sem CNPJ.

O depoimento dos professores 2 e 31 revelaram o desafio de combinar o trabalho remoto com as demandas domésticas, muitas vezes, em uma sociedade machista, atribuídas às mulheres: “Filho pequeno e não tenho ajuda que tinha anteriormente” (Prof. 2); “Conciliar as tarefas domésticas e escolares, recursos eficazes para exercer uma aula de qualidade nesta modalidade” (Prof. 31). Isso, por si só,

já é promissor para o desencadeamento de diversas doenças físicas e mentais, sem considerar que, em meio a esse conjunto de professores, também há aqueles que sofrem violência doméstica, ainda mais exacerbada na pandemia. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança indicaram que, em 2019, a cada 2 minutos, foi criado um boletim de ocorrência em alguma delegacia do país, com denúncia de violência doméstica (BASÍLIO, 2020). Com a pandemia e o confinamento em casa, segundo noticiários (ESTADÃO CONTEÚDO, 2020), houve um aumento de 40% no número de casos de violência contra a mulher.

Estudos como o do Instituto Península, que “ouve” 2.400 professores da educação básica e foi desenvolvido em três estágios: a) estágio inicial - 2 semanas após a suspensão de aulas, b) estágio intermediário - 2 a 6 semanas após a suspensão de aulas e c) estágio de controle - 4 a 6 semanas antes do retorno, reforçam aspectos indicados por nossa pesquisa (2020). Já em seu primeiro estágio, o referido estudo indicou que, apesar de pequenos, os efeitos podem ser observados na saúde mental dos professores; no segundo estágio, destacou que 66% dos docentes ocupavam seu tempo com mais atividades domésticas, e 32% se declararam sobrecarregados; na terceira fase, o número dos que se declararam sobrecarregados aumentou para 53%, e 1 a cada 3 professores revelou piora na qualidade de vida, incluindo a qualidade do sono.

No estudo realizado pelo GESE (2020), os professores, ao serem questionados sobre como se sentiam exercendo a docência durante a pandemia, expressaram-se utilizando os termos da Tabela 1.

Tabela 1 – Sentimentos dos docentes e frequência das expressões utilizadas

Expressão utilizada	Frequência (%)
Cansaço/exaustão	19,0
Satisfação/adaptação	14,5
Desafio	11,8
Angústia	11,8
Incapaz/despreparado	10,9
Sobrecarga	9,0
Preocupação/apreensão	5,4
Pressão/coação	4,5

Fonte: GESE (2020).

Ao nos depararmos com a expressão “satisfação/adaptação” em segundo lugar na ordem da Tabela (14,5%), isso pode parecer incoerente, afinal, como podiam estar satisfeitos em plena pandemia? Mas, como nos alerta Fairclough (2016), há o contexto de situação. Para alguns professores, “poder executar as atividades em *home office* traz a sensação de segurança” (Prof. 110), pois diminuem as chances de contágio, mas, ao mesmo tempo, como sinalizou o Prof. 73, a satisfação pode estar ligada à ideia de conseguir superar desafios: “Hoje estou mais tranquila e adaptada. Domino mais as ferramentas e a confecção das mediações”.

Apesar da manifestação do sentimento de satisfação por parte de alguns dos respondentes diante da questão 6.3 “Como você se sente tendo que exercer a docência em tempos de pandemia?”, a maioria das respostas indicaram sentimentos negativos em relação à experiência ou ligados a um processo de desgaste físico e emocional, como revelou a resposta a seguir:

Vivo a contradição da desigualdade social. Ofereço o meu dia de trabalho intenso para uma rede e para outra não foi discutida nenhuma proposta até o momento. Isso gera uma sensação horrível. Outra questão que tem angustiando é a demanda de trabalho, não nos permitindo ter tempo para cuidar dos filhos, da casa, da saúde emocional... Apesar de tudo vivido, é bom poder dar continuidade ao trabalho (Prof. 66, Questão 6.3).

O respondente 66, apesar de ter afirmado ser bom poder dar continuidade ao trabalho, revelou cansaço, mesmo trabalhando em apenas um de seus cargos, e tal cansaço não está ligado apenas ao aumento da demanda de atividades, mas também à “sensação horrível” de saber que parte de seus alunos pode estar sendo excluída de seu direito de educação, por fazer parte de uma rede de ensino<sup>3</sup> que, até aquele momento, não estava desenvolvendo atividades de ensino remoto, de forma mais sistematizada. Essas sensações podem trazer impactos na saúde docente, quando adicionados os sentimentos de cansaço, como revelado nos seguintes relatos:

Sobrecarregado. Muita demanda além das preocupações em função da pandemia (Prof. 97, Questão 6.3).

Me sinto sobrecarregada devido ao volume de trabalho que não permite trabalhar com qualidade. Me sinto depressiva e desmotivada visto que minha sala de aula presencial, sempre foi a motivação da minha docência. Me sinto invadida pois meu trabalho é integralmente dentro de casa e não consigo me desligar facilmente das tarefas docentes (Prof. 47, Questão 6.3).

Suspender as aulas presenciais foi a estratégia encontrada para diminuir o contato e, assim, preservar a saúde diante de um contexto de pandemia de Covid-19. Entretanto, o ERE adotado como “alternativa” para se assegurar o direito

à educação pareceu estar causando nos professores, além do agravamento das más condições de trabalho com sobrecarga de atividades, o crescimento de sentimentos como angústia, impotência, cansaço e desmotivação, o que pode comprometer a saúde docente.

De acordo com estudos desenvolvidos por Faro *et al.* (2020), muitas vezes, sequelas na saúde mental em uma pandemia são maiores do que o número de mortes. Os referidos autores destacaram que, conforme uma pesquisa desenvolvida em mais de 40 países, a maior preocupação em relação ao contágio é que o gênero feminino e as faixas etárias mais jovens estavam entre os fatores “preditores significativos para maior nível de estresse” (FARO *et al.*, 2020, p. 7). Os autores citam, também, um estudo desenvolvido na China, envolvendo 52 mil pessoas, o qual evidenciou a maior vulnerabilidade ao estresse entre mulheres, pessoas com mais de 60 anos e com maior nível educacional. Tais dados nos sinalizaram que a categoria docente possui características e condições de trabalho que podem contribuir para significativos danos em sua saúde, em um contexto de pandemia.

## Uma linha tênue: condições de trabalho no ensino remoto emergencial e adoecimento do professorado

A pandemia e o isolamento social tendem a provocar mudanças de humor no indivíduo, tais como solidão, tristeza, falta de motivação, estresse, picos de ansiedade, depressão, etc., além disso, muitos indivíduos têm que executar o seu serviço em *home office*, o que pode intensificar esses sentimentos devido a novas demandas e mudanças na rotina. Cumpre destacar que pesquisas como a de Diehl e Marin (2016) e a de Tostes (2018) já evidenciavam dados preocupantes em relação ao adoecimento mental dos professores, devido às diversas modificações ocorridas na profissão docente, como, por exemplo, a fragilização dos vínculos empregatícios. Com a pandemia, as mudanças se intensificaram, gerando impactos significativos na saúde docente. O contexto escolar tem se tornado um ambiente ocasionador de tensão e estresse; conseqüentemente, os professores sentem-se a cada dia menos estimulados a exercerem o seu trabalho, acarretando em sofrimento, resultando em adoecimento e repercutindo em afastamento (MOREIRA; RODRIGUES, 2018).

Segundo Ferreira (2019) e Araújo e Carvalho (2009), pesquisas qualitativas ou quantitativas acerca do trabalho docente evidenciam que professores sofrem de distúrbios de voz, distúrbios osteomusculares e problemas relacionados à saúde

mental. Vivências de sofrimento psíquico e sintomas de mal-estar são caracterizados, por esses profissionais, como nervosismo, esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, medo, depressão, insônia, entre outros, conforme ampla literatura (FERREIRA, 2019; NEVES; SILVA, 2006; GOMES; BRITO, 2006).

É notório que os professores, diante da pandemia, sofreram mudanças drásticas em sua rotina, sendo obrigados a lidarem com o ERE e com as demandas de suas casas. Há diferenças significativas entre o ensino presencial e o ERE no que se referem à preparação e à execução do trabalho. Apesar de a presença física do professor ceder lugar à presença digital, o que chamamos de “presença social” (GARRISON, 1991); para a promoção do conhecimento, o professor deve implementar modelos e estratégias pedagógicas, bem como fornecer ao aluno uma aula iterativa e motivadora e *feedbacks* constantes, a fim de mantê-lo engajado e evitar a evasão, mas tudo isso virtualmente, na maioria das vezes sozinho, sem apoio pedagógico e emocional, com uma carga de trabalho elástica, sendo submetido à pressão de terceiros.

Os professores experimentaram uma mudança brusca em seu dia a dia, com a penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços de seu cotidiano, independentemente se o seu empregador é o governo ou donos de escolas, muitas vezes, não lhes foi garantida a estrutura para a realização de seu trabalho de modo remoto (ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

Cuervo *et al.* (2018) afirmam que o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para exercício do trabalho virtual pode criar sentimentos de tensão, ansiedade, exaustão e diminuição de satisfação no trabalho. Em tempos de pandemia, como já discutido exaustivamente neste texto, estas eram as únicas ferramentas disponíveis para os professores.

Segundo Correa (2020), o trabalho remoto trouxe sobrecarga ao professor, como evidenciado na presente pesquisa, bem como em Oliveira e Pereira Júnior (2020), agregando a ansiedade, o estresse e outros sintomas relacionados à saúde mental de professores, neste momento em que a sala de aula não tem paredes. Araújo *et al.* (2020) corrobora Correa (2020) ao mencionar que as formas de adoecer do professor são experienciadas por meio de manifestações de alto nível de ansiedade, humor deprimido, sintomas de estresse e incertezas recorrentes, que levam os profissionais ao esgotamento mental e profissional.

O contexto atual em que o professor se encontra inserido permite-nos fazer luz à teoria de Freud (1930/1996), quando o psicanalista discorre sobre o “mal-estar”, segundo ele, o termo se refere ao adoecimento psíquico, refere-se “às condições

necessárias à construção e manutenção do processo civilizatório, pois exige que os sujeitos abram mão da satisfação pessoal pelo bem-estar comum, o que traz desconforto e dor” (PACHIEGA; MILANI, 2020, p. 222). Nesse sentido, o professor se viu obrigado a ignorar parte do que sentia física e psicologicamente, em prol da oferta e garantia de educação aos alunos em meio à pandemia.

O mal-estar docente está relacionado inteiramente às novas formas de relações da prática pedagógica, à própria identidade docente e às novas demandas do mundo externo que fogem do controle tanto de professores quanto de alunos (PACHIEGA; MILANI, 2020). O atual formato do trabalho docente apresenta indícios de agravamento para a saúde mental da classe. Dentre as causas desse adoecimento, destacam-se, segundo Souza *et al.* (2021), classes virtuais numerosas, despreparo para lidar com a tecnologia de ensino virtual, falta de apoio da gestão escolar, alunos desinteressados em aprender, inexistência de tempo adequado para descanso, além das cobranças, o que coaduna com os dados produzidos pela presente pesquisa.

A Fiocruz (2020, p. 02) alerta que “entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados”. Segundo Schmidt *et al.* (2020), apesar de as investigações e pesquisas científicas sobre os impactos na saúde mental dos professores devido à pandemia de Covid-19 ainda se configurarem como incipientes, já há implicações negativas consideráveis que merecem atenção.

A Fiocruz (2020) indicou estratégias de cuidado psíquico durante a pandemia, para aqueles que estavam trabalhando, como a criação de pausas no trabalho em local calmo e evitar o isolamento de sua rede socioafetiva, mantendo contato ainda que virtual. Porém, na realidade investigada, evidenciam-se limites para tais cuidados. Os trabalhos de docência e de cuidados com a casa se confundiram, dificultando o local calmo para a pausa, além disso, a sobrecarga ocasionou obstáculos na busca pelo outro, que também estava sobrecarregado, como evidenciado na fala de um respondente da presente pesquisa: “Não há possibilidade de contactar os amigos” (Prof. 93).

Assim sendo, com base nos estudos supracitados, nos dados desta pesquisa, bem como do Instituto Península e até mesmo de noticiários (SOUZA *et al.*, 2020), como o depoimento de uma professora dado ao jornal baiano sobre o ensino remoto: “Tenho tido ansiedade, picos de pressão. Já dei aula parando para vomitar por conta da hipertensão, dores de cabeça e das náuseas que tenho tido regularmente.

Muita pressão de todos os lados. [...]. Me sinto usada” (NATIVIDADE, 2020, não paginado), podemos inferir que o professor pode ter a sua saúde física e mental prejudicada, prova disso são as expressões da Tabela 1, destacadas no discurso dos docentes, ao serem questionados sobre como se sentiam no exercício da profissão.

Diante do exposto, devemos refletir a respeito da relação entre a saúde mental do professor e as suas condições de trabalho atuais. Os dados desta pesquisa revelaram insatisfação da categoria em relação às suas condições de trabalho. Cabe salientar que estas nunca foram as melhores, nem mesmo no ensino presencial, como relata Carvalho (2018, p. 41), “esses profissionais atuam em ambientes escolares que, muitas vezes, funcionam em condições estruturais precárias”. Sendo assim, podemos entender que o ERE agravou as condições de trabalho do professorado e, somado à pandemia, pode acarretar consequências negativas para a sua saúde, como elevar o nível de estresse e ansiedade, desencadear uma depressão, podendo até mesmo levar à síndrome de *burnout*.

É imprescindível trazer à baila que décadas de pesquisa confirmam que a profissão de lecionar por si só já é estressante (JOHNSON *et al.*, 2005; SKAALVIK; SKAALVIK, 2015). Arriscamo-nos a dizer que não é a pandemia em si que intensificou o estresse da categoria, mas, sim, o isolamento social aliado à carga de trabalho intensa, à falta de recursos, à falta de apoio emocional e psicológico.

Segundo Gomes e Pereira (2008), o estresse ocupacional é entendido como a interação de condições laborais e de características do indivíduo, de modo que as exigências direcionadas a ele podem ultrapassar a sua capacidade de enfrentamento. Zaffari *et al.* (2009 *apud* SILVEIRA *et al.*, 2014) destacaram que podem ser fonte de estresse: a indisciplina dos alunos, o excesso de trabalho e a falta de tempo, a própria motivação dos alunos e as políticas públicas educacionais (POCINHO; CAPELO, 2009). Em casos de extremo estresse pode ocorrer a síndrome de *burnout*, associada às dimensões de exaustão emocional, fadiga e perda de recursos emocionais, como esgotamento emocional devido ao trabalho (MASLACH; JACKSON, 1986). No ambiente de trabalho, quando o indivíduo é convocado a resolver problemas que estão relacionados ao meio em que está inserido, ele sai de um estado de equilíbrio para um estado de estresse. Se a demanda sobrepõe as suas capacidades, ele tende a não voltar ao estado original enquanto não resolver o problema (LIPP, 2003).

Zhang e Ma (2020) constataram que a mudança repentina na rotina associada à situação de isolamento social são fatores que por si só já causam estresse. Alguns sentimentos, emoções e reações geralmente sentidos por pessoas que sofrem

de estresse são: pensamentos negativos, ansiedade, preocupação, medo, tristeza, lágrimas, perda de interesse em atividades agradáveis, frustração, irritabilidade, raiva, inquietação ou agitação, sentimento de impotência, desconexão, dificuldade de concentração, dificuldade para relaxar ou dormir, sinais físicos como dor de estômago, fadiga e sensações desconfortáveis. Dessa forma, a pandemia pode contribuir para a exaustão emocional, acarretando dificuldade em continuar com as atividades laborais por parte dos docentes.

De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a síndrome de *burnout* pode ser entendida como uma reação crônica que pode levar a pessoa a uma situação de esgotamento. Os referidos autores nomearam três dimensões relacionadas à doença: exaustão emocional, despersonalização e frustração profissional. Segundo Koga *et al.* (2015), a exaustão emocional pode ser compreendida como o esgotamento das capacidades (físicas e psíquicas) do indivíduo para lidar com a situação estressora; a despersonalização como o estado em que o sujeito se distancia emocionalmente de seu papel/cargo, ficando menos receptivo com alunos e colegas de trabalho, bem como com suas atividades laborais; e a frustração profissional está relacionada a sentimentos negativos, como sensação de incapacidade e baixa eficácia e falta de produtividade.

Sokal, Trudel e Babb (2020) investigaram 1.278 professores canadenses durante a pandemia com base no modelo *Job Demands Resources* e constataram que a maioria das demandas estava fortemente correlacionada ao estado de exaustão inicial da síndrome de *burnout*. Foram investigadas variáveis relacionadas a demanda e recursos, sendo examinadas: gestão do tempo, tecnologia, expectativas dos pais, equilíbrio da casa e vida profissional e falta de recursos. O modelo retromencionado reconhece uma relação sistêmica dinâmica em que “as propriedades da situação de trabalho, assim como as características do indivíduo, podem amortecer os efeitos do estressor” (BAKKER; DEMEROUTI, 2007, p. 314). Assim, “propriedades da situação de trabalho”, como o apoio do diretor da escola, o apoio dos pares (COLLIE; MARTIN, 2017) e o desenvolvimento profissional (BOLDRINI; SAPPÀ; APREA, 2018), em ambos os métodos de ensino e tecnologia, foram examinados para determinar sua relação com os estágios de esgotamento do professor. Os dados revelaram um desequilíbrio entre demanda e recursos. Foi aplicado um instrumento para medir o risco para *burnout* e constatado que os participantes estavam funcionando em um nível de exaustão que poderia ser interpretado como uma indicação de que eles estavam nos estágios iniciais de *burnout*.

No estudo de Dalagasperina e Monteiro (2014), um dos resultados encontrados mostrou que, quando os professores estão sobrecarregados com suas atividades e quando há um desgaste emocional associado a isso, existe uma tendência maior para o desenvolvimento do estado de esgotamento (*burnout*). Essa relação com a quantidade de atividades também afetou as dimensões de despersonalização e baixa realização profissional, ou seja, quanto maior o número de atividades, menor é a sensação de competência e realização com o trabalho. Outro fator que apresentou importância nos resultados foi a falta de capacitação, sendo apontada como uma das principais variáveis que explicam a ilusão com o trabalho, suscitando exaustão emocional e frustração.

A fim de corroborar o que foi expresso nesta seção, descrevemos estudos empíricos recentes que investigaram a saúde do professorado durante o contexto pandêmico. Assim, cabe citar o estudo de Stachteas e Stachteas (2020) realizado na Grécia, em que os pesquisadores investigaram os efeitos psicológicos da pandemia de Covid-19 em professores do ensino médio, que assumiram o fardo da abstinência forçada de suas funções regulares de trabalho e a simultânea necessidade de se adaptarem ao processo sem precedentes de ensino a distância. Foram aplicados questionários, a fim de examinar as associações entre variáveis psicológicas e outras variáveis. Foi detectado, então, que 34% dos professores sentiram-se ansiosos durante a pandemia e 8% demonstraram emoções depressivas graves.

Santamaría *et al.* (2021) realizaram estudo na Espanha com 1.633 professores atuantes da educação infantil até o ensino superior, com idade média de 42 anos, e fizeram uso de instrumentos para medir a ansiedade e o estresse. Os dados evidenciaram alta porcentagem de professores com sintomas de estresse, ansiedade e depressão, sendo que as mulheres apresentaram significativamente mais sintomas de estresse e ansiedade do que os homens; as mulheres com filhos apresentaram mais sintomas depressivos do que aquelas sem filhos; e os professores que tinham patologia crônica ou que viviam com outras pessoas com a patologia apresentaram mais estresse, ansiedade e depressão.

À guisa de conclusão, inferimos que, devido às condições de trabalho atuais, somadas à falta de apoio psicológico e em conjunto com a grande demanda e os baixos recursos no trabalho, há possibilidade de professores serem acometidos pela síndrome de *burnout*, bem como estarem sujeitos a altos níveis de estresse, ansiedade, depressão, entre outros transtornos e doenças.

Como afirma o estudioso Jim Wallis, às vezes é preciso um desastre natural para revelar um desastre social. A educação e principalmente aqueles que atuam

nela não recebem a devida atenção que merecem. A pandemia tende a iluminar ainda mais a importância de trabalhos voltados para o professor e a sua saúde física, emocional e mental. O Instituto Península (2020) apresentou dados em relação à saúde do professorado e revelou que os respondentes não receberam nenhum apoio emocional durante o seu trabalho, assim como os resultados de nossa pesquisa, que revelaram como os docentes se sentiam no exercício de seu ofício no ERE. Acredita-se que algumas formas de amenizar os impactos das condições de trabalho no ERE na saúde do professorado na pandemia seriam: fornecer a eles recursos apropriados, diminuir as demandas, a carga de trabalho e, principalmente, ofertar-lhes apoio físico e mental. Alta demanda e pouco recurso é fator de risco para a síndrome de *burnout* e, segundo Taris, Leisink e Schaufeli (2017), é mais fácil preveni-la do que revertê-la.

Nas palavras de Palacios e Fleck (2020), um professor deve ter condições ambientais mínimas para exercer as atividades investidas em seu cargo ou função, deve ter tanto saúde psíquica quanto equilíbrio emocional, para prestar o seu serviço de modo eficiente, o contrário pode comprometer a qualidade do serviço, além da saúde como um todo desse profissional. Assim sendo, nossas preocupações com o trabalhador docente se acentuam quando consideramos o contexto revelado em um estudo realizado por Calliari e Junqueira (2021), para o **Fórum Econômico Mundial** com 30 países, que apontou que 53% dos brasileiros entrevistados acreditam que sua saúde mental piorou desde o início da crise de Covid-19.

## Considerações finais

Como explicitado neste artigo, são inúmeras as dificuldades experienciadas pelos docentes durante o seu trabalho na pandemia. A publicação de portarias e decretos elaborados pelo governo que visam garantir o cumprimento de carga horária letiva, mas sem assegurarem as condições adequadas para que os professores concretizem tal tarefa, impacta diretamente no trabalho docente.

A categoria participa do processo de ensino remoto como apenas um dos instrumentos necessários para o processo de aprendizagem, muitas vezes sem autonomia para lecionar, tendo que utilizar plataformas educacionais, as quais não escolheram e até mesmo desconheciam. Com o seu trabalho sendo controlado por terceiros, sem a oferta de apoio pedagógico e recursos para exercer o seu próprio trabalho e ainda sem forças para lutar diante dos limites do isolamento e da demanda de atividades em meio ao contexto pandêmico.

A partir do lema adotado mundialmente “*Learning never stops*”, foram tomadas diferentes medidas e soluções para imediatamente sustentar a educação, mas não houve, pelo menos no Brasil, a mínima preocupação com os profissionais que estão atuando na linha de frente para garantir o direito à educação. Além disso, há uma falha visível nas práticas atuais, que são os altos investimentos e a alta confiança depositados em processos de aprendizagem aprimorados pela tecnologia. A tecnologia é o meio e não o agente do processo, ou seja, o investimento também deve ser no professor, pois sem ele não é possível colocar em prática o lema adotado.

A educação *online* envolve mais do que simplesmente enviar conteúdo, trata-se de um processo de aprendizagem que exige dos alunos participação ativa, responsabilidade e flexibilidade. É um processo complexo que requer planejamento cuidadoso, concepção e determinação de objetivos, a fim de propiciar a aprendizagem. É preciso considerar que os recursos tecnológicos podem ser uma importante ferramenta neste momento, mas devem estar a serviço de professores e alunos, e não ser o centro do processo de aprendizagem.

A não consideração do professor como sujeito ativo no processo educacional do ensino remoto emergencial, somada à falta de condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades, pode fazer com que a estratégia adotada para preservação da saúde diante da pandemia tenha como um dos seus efeitos colaterais o adoecimento docente. Fornecer ao professorado condições básicas para atuar é o mínimo que deveria ocorrer, incluindo apoio emocional.

Espera-se que, à luz do modelo teórico *Job Demands Resources* e a partir dos dados apresentados neste texto, os profissionais da educação possam se instrumentalizar para lutar ainda mais pelos seus direitos, ainda que em um futuro próximo, que estudiosos da área de políticas públicas e autoridades públicas possam criar políticas, a partir do modelo e dos dados apresentados, a fim de propor medidas com intuito de prevenir doenças e transtornos que possam ser decorrentes ou até mesmo maximizados com as atuais condições de trabalho.

Por último, mas não menos importante, é necessário considerar que, em uma possível retomada das atividades presenciais, será extremamente importante se atentar para o acolhimento dos sujeitos envolvidos nesse processo, propondo formas que assegurem a professores e alunos o apoio que necessitam, inclusive com a atuação de psicólogos, que poderão “ocupar seu espaço na escola” em tempos de pandemia; o monitoramento contínuo da saúde dos profissionais da educação sob o enfoque da saúde coletiva e da vigilância em saúde do trabalhador também deve ser considerado.

## Notas

- <sup>1</sup> O nome da pesquisa não será divulgado neste artigo por questões éticas.
- <sup>2</sup> Atribuímos número conforme a ordem que as respostas dos professores apareceram na tabulação das respostas ao questionário, o que não significa nenhuma forma de classificação.
- <sup>3</sup> Vale lembrar que, como tratamos anteriormente, a rede municipal de Juiz de Fora só inicia um trabalho remoto mais sistematizado em agosto de 2020. No período que aplicamos o questionário, havia nesta rede apenas um trabalho de aproximação da comunidade com a escola, o que, para essa professora, pode representar um “atraso”, em comparação à rede privada, que desde março adotou o ensino remoto emergencial de forma mais sistematizada.

## Referências

ARAÚJO, F. J. de O.; LIMA, L. S. A. de; CIDADE, P. I. M.; NOBRE, C. B.; NETO, M. L. R. Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry Research*, v. 288, n. 112977, p. 1-2, jun. 2020.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702007>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, v. 22, n. 3, p. 309-328, Apr. 2007.

BASÍLIO, A. T. *A pandemia e a violência doméstica*. *Jornal do Brasil*. 2020. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/08/1025034-a-pandemia-e-a-violencia-domestica.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

BOLDRINI, E.; SAPPÀ, V.; APREA, C. Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teacher resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, v. 25, n. 1, p. 125-141, Sept. 2018.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a time of global crisis due to Coronavirus. *Asian Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. i-vi, Apr. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 11/2020*. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pecp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pecp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 set. 20.



CALLIARI, M.; JUNQUEIRA, H. *One Year of Covid-19: mais da metade dos brasileiros afirma que saúde mental piorou desde o início da pandemia*. Versão online. Notícias & Enquetes, 2021. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/one-year-covid-19-mais-da-metade-dos-brasileiros-afirma-que-saude-mental-piorou-desde-o-inicio-da>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CARVALHO, M. R. V. de. *Perfil do professor da educação básica: Série documental - Relatos de Pesquisa 41*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MEC, 2018.

COLLIE, R. J.; MARTIN, A. J. Teachers' sense of adaptability: examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, v. 55, p. 29-39, March 2017.

CORREA, S. M. M. La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, v. 6, n. 1, p. 14-26, 2020.

CUERVO, T. C.; ORVIZ, N. M.; ARCE, S. G.; FERNÁNDEZ, I. S. Technostress in communication and technology society: scoping literature review from the Web of science. *Archivos Prevencion Riesgos Laborales*, n. 1, p. 18-25, jan./mar. 2018.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de *Burnout* em docentes do ensino privado. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, maio/ago. 2014.

DEMEROUTI, E.; BAKKER, A. B.; NACHREINER, F.; SCHAUFELI, W. B. The Job Demands - Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, v. 86, n. 3, p. 499-512, July 2001.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

ESTADÃO CONTEÚDO. *Violência contra a mulher aumenta em meio à pandemia: denúncias ao 180 sobem 40%*. 2020. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/>. Acesso em: 30 set. 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2016.

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FERREIRA, L. L. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-11, 2019.

FIOCRUZ, F. O. C. *Saúde Mental e atenção Psicossocial na pandemia Covid-19*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21.; Trabalho original publicado em 1930).

GARRISON, R. D. Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, n. 4, p. 287-303, 1991.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 49-62, 2006.

GOMES, R. M. S.; PEREIRA, A. M. S. Estratégias de *coping* em educadores de infância portugueses. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 319-326, jul./dez. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Dados do censo escolar: ensino médio brasileiro tem média de 30 alunos por sala*. 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/b4aqv9zfy7bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-brasileiro-tem-media-de-30-alunos-por-sala/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/b4aqv9zfy7bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-brasileiro-tem-media-de-30-alunos-por-sala/21206). Acesso em: 02 out. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus*. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 16 set. 2020.

IRIGARAY, H. A. R. Pandemia, distanciamento social e academia - Dançando no escuro 20 anos depois. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 1-5, abr./jun. 2020.

JOHNSON, S.; COOPER, C.; CARTWRIGHT, S.; DONALD, I.; TAYLOR, P.; MILLET, C. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, v. 20, n. 2, p. 178-187, Mar. 2005.

KOGA, G. K. C.; MELANDA, F. N.; SANTOS, H. G. dos; SANT'ANNA, F. L.; GONZÁLEZ, A. D.; MESAS, A. E.; ANDRADE, S. M. de. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, jul./set.2015*.

LIPP, M. E. N. O modelo quadrifásico do stress. In: LIPP, M. E. N. (ed.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-22.

MAINARDES, J. Abordagem ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. *Maslach Burnout Inventory*. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Defining the construct: What is burnout? *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 397-422, Feb. 2001.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, jul./set. 2018.

MOTA, R. M. O trabalho docente: impactos e desafios frente ao cenário educacional atual. *Ponto-e-vírgula*, São Paulo, n. 11, p. 22-37, 1º semestre 2012.

NATIVIDADE, P. 'Preciso parar para vomitar': professores revelam bastidores de educação a distância. *Correio*, Bahia, 12 jul. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/no->

ticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/. Acesso em: 15 ago. 2021.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

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, set./dez. 2020.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. da C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez. 2020.

PALACIOS, R. A.; FLECK, C. F. Docente ou doente: Como fica a rotina dos profissionais da educação com o crescente adoecimento emocional? *Revista Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 36, p. 365-391, maio/ago. 2020.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2009.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. *Cadinho de Prosa*. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: 15 out. 2020.

PROCON. Minas Gerais. *Nota Técnica n. 01/2020 do Procon - MG: efeitos da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (2019-nCov) nos contratos escolares*. 2020. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A91CFA971872783017187C7C-F4670EF>. Acesso em: 5 set. 2020.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração Z. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 249-263, set. 2017.

SANTAMARÍA, M. D.; MONDRAGON, N. I.; SANTXO, N. B.; OZAMIZ-ETXEBARRIA, N. Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, v. 8, n. E14, p. 1-8, Aug. 2021.

SCHMIDT, B.; CREPALDI, M. A.; BOLZE, S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, n. e200063, p. 1-13, 2020.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; PAULA, K. M. P. de; BATISTA, E. P. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4. p. 15-36, out./dez. 2014.

SIMPRO/JUIZ DE FORA. *Recomendação conjunta*. 2020. Disponível em: <http://sinprojf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/sinpro-sinepe-04-13-2020-11.31.15.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SKAALVIK, E.; SKAALVIK, S. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession: What Do Teachers Say? *International Education Studies*, v. 8, n. 3, p. 181-192, Febr. 2015.

SOUZA, K. R.; RODRIGUES, A. M. dos S.; SANTOS, M. B. M. dos.; FELIX, E. G.; BARBOSA, R. H. S.; FERNANDEZ, V. S.; BARROS, W. de. O. Oficinas em saúde do trabalhador: ação educativa e produção dialógica de conhecimento sobre trabalho docente em universidade pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 45, p. 1-9, 2020.

SOUZA, K. R. de; SANTOS, G. B. dos; RODRIGUES, A. M. dos S.; FELIX, E. G.; GUILHERMINA, L. G.; ROCHA, L. da; CONCEIÇÃO, R. do C. M.; ROCHA, F. S. da; PEIXOTO, R. B. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, 2021.

SOKAL, L. J.; TRUDEL, L. G. E.; BABB, J. C. Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands - Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, v. 3, n. 2, p. 67-74, Aug. 2020.

STACHTEAS, P.; STACHTEAS, C. The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, v. 31, n. 4, p. 293-301, Oct./Dec. 2020.

TARIS, T., W.; LEISINK, P. L. M.; SCHAUFELI, W. B. Applying occupational health theories to educator stress: Contributions of the jobs-demands resources model. In: MCINTYRE, T. M.; MCINTYRE, S. E.; FRANCIS, D. J. (ed.). *Educator stress: an occupational health perspective*. Huston, TX: Springer, 2017. p. 237-260.

TOSTES, M. V. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

UNESCO. A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 15 out. 2020.

ZAIDAN, J. de M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. dos (org.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

ZHANG, Yingfei; MA, Zheng Feei. Impact of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Quality of Life among Local Residents in Liaoning Province, China: a Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 7, p. 2381, Mar. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavírus, 2020*. Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1). Acesso em: 20 set. 2020.