

UMA ANÁLISE PÓS-PANDÊMICA: ESGOTAMENTO PROFISSIONAL E PREJUÍZOS NA QUALIDADE DO ENSINO BRASILEIRO?

Airton Gonzaga Vieira 

Universidade Estácio de Sá – UNESA – professorairton2014@gmail.com

Andréa Villela Mafra da Silva 

Universidade Estácio de Sá – UNESA – andreamafra.iserj@gmail.com

Resumo: O presente artigo realiza uma análise pós-pandêmica tratando das complexidades e diversidades do uso intensivo das tecnologias no ensino remoto emergencial, durante o período da pandemia de Covid-19 no Brasil. Parte da principal hipótese de que os professores tiveram que se adaptar emergencialmente ao ensino remoto, os alunos precisaram aprender a lidar com as tecnologias e, ambos, ao se engajarem em atividades educacionais *on-line*, incorreram no risco do esgotamento profissional, acadêmico e em prejuízos na qualidade do ensino. O artigo se apoia em autores como Barreto (2016; 2021), Selwyn (2014), entre outros, para examinar o tema em tela. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos que as averiguações aqui relatadas repercutem sobre o futuro da educação, particularmente da escola, e ecoa dessas assertivas a necessidade de ampliarmos o debate acerca da qualidade da educação escolar, sua interação com as tecnologias digitais evocadas no período pandêmico, e destacarmos, também, a importância do cuidado com a saúde mental dos professores.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Ensino Remoto; Pós-pandemia.

A POST-PANDEMIC ANALYSIS: PROFESSIONAL BURNOUT AND LOSSES TO THE QUALITY OF BRAZILIAN EDUCATION?

Abstract: This article carries out a post-pandemic analysis dealing with the complexities and diversities of the intensive use of technologies in emergency remote teaching, during the period of the Covid-19 pandemic in Brazil. Part of the main hypothesis that teachers had to adapt to remote teaching emergency, students needed to learn to deal with technologies and, both, when engaging in online educational activities, ran the risk of professional, academic and social exhaustion. Damage to the quality of teaching. The article relies on authors such as Barreto (2016; 2021), Selwyn (2014), among others, to examine the topic at hand. Methodologically, we used bibliographic and documentary research. We conclude that the investigations reported here have repercussions on the future of education, particularly schools, and these assertions echo the need to expand the debate about the quality of school education, its interaction with digital technologies evoked in the pandemic period, and also highlight the importance of caring for teachers' mental health.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Remote Teaching; Post-pandemic.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como ponto de partida fragmentos da dissertação do autor orientado pela coautora, tendo sido adensada a investigação em outros debates antes não contemplados. O Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, anunciou a proposta da continuidade dos estudos por meio das mídias digitais, enquanto durasse o surto do novo coronavírus – SARS-CoV-2. Algumas instituições de ensino definiram de forma remota quais seriam as disciplinas desenvolvidas e forneceram ferramentas para que os alunos tivessem condições de acompanhar o conteúdo, bem como a execução de avaliações durante o período autorizado pela portaria (Brasil, 2020d). Assim, tal substituição das aulas presenciais para remotas passou a configurar uma alternativa viável para continuar atendendo aos estudantes das escolas brasileiras, sem prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Em 28 de abril de 2020, por intermédio do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil aprovou novas diretrizes para orientar as escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior durante a pandemia do novo coronavírus. O documento foi produzido em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), com intuito de nortear estados e municípios sobre as práticas docentes que deveriam ser desenvolvidas durante o período pandêmico.

Em detrimento dessas portarias implementadas pelo MEC, foi possível observar alguns desafios que permearam o cenário educacional, principalmente no que diz respeito às práticas docentes. O período da pandemia trouxe consigo uma série de dificuldades em virtude da transição emergencial para o ensino remoto, pois exigiu que os professores se adaptassem rapidamente a novas plataformas de ensino e aos recursos tecnológicos. Enfrentar esses obstáculos demandou formação, flexibilidade e uma abordagem didática para garantir que o processo educacional continuasse de maneira assertiva. Corroborando tal informação, Oliveira, Silva e Silva (2021) desenvolveram um estudo etnográfico com o objetivo de problematizar os desafios na reorganização das práticas pedagógicas, em função da suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia do coronavírus.

O uso intensivo das tecnologias nos ambientes escolares sempre foi um tema controverso na realidade nacional, uma vez que são observados problemas de infraestrutura e de formação inadequada de professores. Para Braga (2018) e Thadei (2018), estas são algumas das variáveis importantes que dificultam o uso crítico, intencional e produtivo da tecnologia na prática docente.

Na percepção de Barreto (2021), as dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica ao promover as aulas *on-line* ignoraram a falta de uma conexão de internet de alta velocidade, acessível universalmente, além dos estudantes em cenários socioeconômicos vulneráveis que não possuíam os meios necessários para acessar a internet. Segundo a autora, esse diagnóstico não levou em conta as circunstâncias de vida dos estudantes, tampouco as possibilidades de estratégias de inclusão social (Barreto, 2021). Em outra perspectiva de análise, Pretto (2013, p. 60-61) defende a ideia de que “computador, *tablet*, *smartphone* e todas essas tecnologias não podem ser vistas somente como meros auxiliares dos mesmos processos educacionais”, e acrescenta que a preparação dos professores exige “a imersão dos mestres na cultura digital”.

Resgatamos uma informação do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) vinculado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br), cuja atribuição é monitorar a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Brasil. Em uma pesquisa realizada no ano de 2021 pelo Cetic.br foram apresentados dados que destacaram a autopercepção dos professores acerca do nível de conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem. Essa pesquisa utilizou como indicadores: (i) professores, por autopercepção com relação ao nível de conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem; (ii) professores, por meios de autoformação ou formação em serviço, sobre o uso do computador e da internet; (iii) professores que ofertaram formação para outros educadores sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem nos últimos 12 meses; (iv) professores usuários de internet, por uso de tecnologias digitais na colaboração com outros educadores nos últimos três meses; (v) professores usuários de internet que realizaram tarefas administrativas da escola com o uso de tecnologias digitais nos últimos três meses (Cetic.br, 2021). Em termos gerais, do total de respondentes, 59% informaram possuir nível de conhecimento intermediário sobre a

temática, 28% relataram possuir nível básico e apenas 13% descreveram seu conhecimento como nível avançado (Cetic.br, 2021). Resumidamente, a pesquisa revela que uma parcela de docentes não possui o nível de conhecimento requerido sobre a temática, dificultando assim sua prática docente, o que expressa de forma acentuada a crise na relação trabalho e educação.

O USO INTENSIVO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi difícil para estudantes e professores, que tiveram que utilizar as tecnologias nas escolas brasileiras como importantes recursos para o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino (Avelino; Mendes, 2020; Martins A., 2020). Entretanto, Freitas (2020, grifos nossos) não corrobora a ideia de que o período pandêmico foi promissor para a inovação educacional, destacando que as TDIC representaram *“versões mais improvisadas ou envergonhadas que estão sendo chamadas de ensino remoto”*.

Do mesmo modo, Barreto (2021) comenta que não é possível falar em ensino *on-line* dadas as proporções de desigualdades entre os estudantes. Dessarte, a designação escolhida, ensino remoto emergencial, abrange os vários aspectos envolvidos, desde as etapas do planejamento para viabilizar a proposta até os meios pelos quais os conteúdos chegaram aos estudantes, tornando-se a única estratégia aplicável à situação, principalmente em virtude de seu caráter temporário, ou seja, durante o isolamento.

Apoiados em Oliveira (2009), destacamos as principais ramificações desse isolamento, bem como as práticas pedagógicas que, embora contextualizadas dentro dessa nova realidade pandêmica, demonstraram estar alinhadas ao modelo tradicional de ensino que ainda persiste no cenário atual. O mencionado modelo preserva a primazia do ensino, com a escola atuando como mediadora da informação, o professor ocupando um papel central como detentor do conhecimento e o aluno adotando uma postura mais passiva com relação ao processo de aprendizagem.

Todavia, segundo Bianchi e Hatje (2007), uma das principais propriedades da educação no contexto das TDIC é fomentar a disponibilidade das informações, resultando na

descentralização do domínio da comunicação em sala de aula, que anteriormente estava concentrado na figura do educador. No entanto, as autoras apontam os benefícios na aplicação das tecnologias no ambiente educacional, ao exporem que:

O uso das TDIC, quando bem conduzido, pode promover a interação entre professores e estudantes, intercâmbio de informações e experiências, agindo em outros espaços. Uma das principais características da educação, envolvendo as TDIC é o de promover o acesso às informações que acaba provocando uma descentralização do poder de comunicar em sala de aula, anteriormente, centrado na figura do professor (Bianchi; Hatje, 2007, p. 293-294).

As autoras assinalam que as TDIC são capazes de modificar e interferir na maneira como é processado e disseminado o conhecimento entre professores e alunos, caracterizando novas formas de espaço e tempo e estabelecendo contínuas e rápidas transições, necessárias ao trabalho pedagógico durante o período da pandemia (Bianchi; Hatje, 2007). Contudo, Selwyn (2017), de forma contrária, defende a necessidade de repensar o uso da tecnologia educacional, tendo em vista que estas não são soluções para possíveis problemas nas escolas e é por isso que há necessidade de um posicionamento cuidadoso usando as tecnologias, mesmo que seja apenas para entender melhor as implicações de seu uso.

Ainda em Selwyn (2014, p. 2), o autor vai definir a “tecnologia digital como uma coisa boa”, mas que “se tornou uma ortodoxia dentro do pensamento de educação”, ou seja, o emprego da tecnologia na educação é agora tão comum que, na maioria das vezes, é ignorado e não supervisionado, como praticamente “parte da mobília”, o que sugere que o significado e as peculiaridades do uso dessas ferramentas não são criticamente examinados.

De fato, a tecnologia utilizada na educação evoluiu em resposta à natureza em constante mudança da ciência, da sociedade e do propósito social da educação. O advento das TDIC trouxe mudanças profundas nos dias de hoje, levando à sua aplicação generalizada em diferentes áreas de trabalho e da vida cotidiana, permitindo, assim, que todos tenham a capacidade de acessar informações de forma mais rápida e eficiente. No entanto, é importante sinalizar que a inserção das tecnologias no contexto escolar não basta para trazer mudanças no processo educativo. Conforme afirma Kenski (2012, p. 46):

[...] Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

É possível inferir que é fundamental adotar uma abordagem realista e crítica, reconhecendo os pontos positivos do uso das TDIC, mas também identificando e enfrentando os desafios reais para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Assim, para superar tais desafios no contexto da prática pedagógica, Gadotti (2010, p. 87) aponta que “o educador tem que se educar com cada educando. Isto não exime, porém, da sua função essencial de coordenar e dirigir a aprendizagem do educando”, para que, assim, possa oferecer resultados satisfatórios.

Portanto, o professor passou a ser o personagem mais importante nesse novo modelo, porque é o mediador de todas as relações existentes entre as partes envolvidas no ensino e aprendizagem que foi estabelecido pelo ERE durante o período pandêmico.

Barreto (2021) cita o discurso sobre o “ensino remoto romantizado”, termo cunhado pela própria autora para fazer menção ao uso desacerbado e salvacionista da tecnologia no âmbito educacional, além de descrever uma visão idealizada e simplificada do ensino remoto que não reflete adequadamente os desafios e as complexidades envolvidos nesse processo. A expressão sugere que existe uma tendência a enxergar o ensino remoto de maneira positiva e sem reconhecer as dificuldades reais que alunos, professores e instituições enfrentam ao adotar esse formato de educação, especialmente durante situações adversas como aquelas vivenciadas durante a pandemia.

Ao romantizar o ensino remoto, podem-se negligenciar aspectos como a falta de acesso equitativo à tecnologia, as disparidades socioeconômicas entre os estudantes, a perda de interações sociais e a complexidade de adaptar métodos de ensino presencial para um ambiente virtual.

Os professores enfrentaram muitos desafios porque não foram preparados em sua formação como professores, seja na graduação ou na pós-graduação, para lidarem com diferentes tecnologias e acesso remoto a plataformas educacionais que se fizeram necessárias em razão da pandemia (Barros; Vieira, 2021; Peres, 2020).

A ausência de infraestrutura em determinadas localidades e a precarização da formação inicial e continuada de professores para lidar com as nuances das tecnologias emergentes e o ensino remoto ressaltam a necessidade de repensar as políticas

educacionais e incorporar uma abordagem mais abrangente e adaptativa, principalmente em situações de crise e excepcionais.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS MUDANÇAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A pandemia de Covid-19 acelerou algumas mudanças nos processos formativos que já vinham sendo discutidas há algum tempo. Uma das principais mudanças é a adoção de novas tecnologias, artefatos e ferramentas digitais no ensino, o que amplia as possibilidades de interação e colaboração entre alunos e professores, além de permitir maior flexibilidade nos horários e locais de estudo.

Historicamente, o fazer pedagógico dos professores foi e continua sendo marcado por grandes metamorfoses, sejam elas de ordem política, ideológica e/ou metodológica. Até certo tempo, bastavam-lhes o conhecimento objetivo e o saber técnico das disciplinas, porém os impactos da ação humana sobre a natureza e o surgimento de novas tecnologias, como é o caso avassalador da pandemia por Covid-19, que favoreceu a imposição do ERE, ocasionaram outros desafios que ultrapassam a dimensão do ensinar (Nogueira *et al.*, 2022).

Inclusive, Pretto (2013, p. 32) alerta para o fato de que a realidade da tecnologia encontrada de forma geral na sociedade não é refletida nos ambientes escolares, que ainda são carentes, em sua maioria, da mesma qualidade de acesso, revelando-se um óbice ao que se constituiria “[...] em instrumentos de produção de cultura e conhecimento [...]”, implicando diretamente sobre a equidade da educação quanto à formação humana. Assim, do nosso ponto de vista, o papel do docente não é o mesmo de antes. Atualmente, em virtude das mudanças do mundo em decorrência da pandemia de Covid-19 e da introdução da tecnologia na educação, os professores, de modo geral, sentiram a necessidade de aprender sobre o mundo virtual. Todavia, a maioria não possuía ou não conhecia a tecnologia, dificultando a prática docente e expressando, de forma acentuada, a crise na relação trabalho e educação.

Essa crise na relação trabalho e educação também é, segundo Barreto (2004, p. 1.191), em decorrência do esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para “capacitação em serviço” ou até mesmo “reciclagem”, visto que a formação

inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional alocado nas TDIC, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias.

Essa formação esvaziada também [...] refere-se à dicotomia: formação inicial x formação continuada, em nova roupagem. Se, até a década de 1990, o termo “formação” parecia aludir apenas à inicial, agora passa a indicar a continuada, destino de quase todos os investimentos nacionais e internacionais. Conforme argumenta Torres (1998, p. 176): “A questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo”. Simultaneamente, a formação continuada fica circunscrita a “capacitação”, “treinamento” e “reciclagem” (Barreto, 2004).

Outra mudança importante é a valorização da aprendizagem personalizada, que reconhece as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, as tecnologias digitais também têm um papel importante, pois permitem a criação de recursos e atividades personalizados de acordo com as necessidades de cada estudante.

No entanto, Barreto (2012) alerta que, ao contrário, sua proliferação desmedida pode exacerbar desigualdades econômicas e sociais. Isso denota a necessidade de uma perspectiva ampliada para seu emprego na educação e assinala que, embora a TDIC seja um instrumento imprescindível, não é suficiente para concretizar o processo de ensino-aprendizagem. Essa era a visão da autora naquele momento, pois em dez anos muitas mudanças ocorreram em matéria de recursos tecnológicos, e evitar utilizar a evolução tecnológica em favor da educação seria no mínimo ingenuidade, devendo, sim, existir um planejamento adequado e avaliações para uma implementação desses recursos de maneira eficaz.

Por exemplo, hoje o *smartphone* é uma realidade para uma enorme parcela da população, e porque não usar esse instrumento democrático para auxiliar os jovens em seu processo de ensino-aprendizagem? Inúmeros outros recursos, como a IA e treinamentos *on-line*, podem ser feitos em qualquer aparelho conectado.

No entanto, a autora está correta ao declarar que há uma preocupação no que tange à utilização dos recursos tecnológicos na escola, pois compreende que estes não podem ser inseridos apenas por imposição cultural tecnológica, mas, sim, como suporte, que venham agregar no sentido da construção de uma rede de conhecimentos, em que se possam valorizar as diferenças qualitativas, principalmente nas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais humana e inclusiva (Barreto, 2003). Há 20 anos, a autora possuía

uma visão contemporânea dos fatos, pois, apesar de na época não existirem os instrumentos tecnológicos de hoje, a visão é a de que estes podiam acrescer às práticas pedagógicas, ainda que transpareça certo protecionismo da atividade do docente, ou diria até preconceito, com o uso da tecnologia na educação da época.

Assim, o ensino remoto só forçou o uso das ferramentas tecnológicas, trazendo-as para um lugar que elas já deveriam estar ocupando há um bom tempo, pois, além de um ensino personalizado e individualizado, “é possível trabalhar cada estudante em seu ritmo individual, ajudando a desenvolver as competências e habilidades individuais” (Morais, 2021, p. 17). Ainda podemos ter as múltiplas possibilidades de avaliação com os acompanhamentos diários do desenvolvimento de cada um, viabilidades de adequações de atividades e métodos, acompanhamento de ritmos de aprendizagem, propiciando um novo direcionamento do fazer pedagógico e evitando uma evasão e desestímulo.

Considerando, dessa forma, que existimos atualmente em uma cultura (também) digital, o projeto de educação vigente desconsidera que lidamos frequentemente com interatividade, ubiquidade e convergências das mídias geradoras de outro ritmo de aprendizagem e construção de conhecimentos em nossas vidas. As TDIC são compreendidas como potenciais para uma apropriação crítica e criativa, isto é, como um recurso pedagógico que pode propiciar estratégias e intencionalidades pedagógicas mais consonantes com a cultura digital que vivemos hoje em dia. Ademais, tudo isso pode ser potencializado e fortalecido por políticas públicas que levem em conta que existimos numa cultura (também) digital (Ferreira, 2022).

Além disso, a pandemia também reforçou a importância da saúde mental e do bem-estar dos alunos e professores. A educação social e emocional ganhou mais espaço nos processos formativos com o objetivo de desenvolver habilidades socioemocionais como empatia, resiliência e autoconhecimento, fundamentais para enfrentar os desafios do mundo atual.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ADOECIMENTO FÍSICO E PSICOLÓGICO

A pandemia da Covid-19 afetou a sociedade e provocou mudanças e adaptações nas rotinas. Todas essas mudanças afetaram muitas áreas, e na educação não foi diferente

(Pereira; Narduchi; Miranda, 2020). A educação tornou-se um desafio para todos durante a pandemia da Covid-19, considerando a implantação de novas modalidades de ensino, como a introdução do ERE, em que não existiam relações pessoais (Cipriano; Almeida, 2020).

Assim, a sociedade mundial viveu um momento de situação inesperada atípica que causou uma pandemia. Com base nesse cenário, que se agravou significativamente ao longo dos meses, os países – federações, estados e municípios – começaram a fomentar a discussão sobre quais medidas poderiam ser tomadas para reduzir o impacto do aumento do número de pessoas infectadas pelo vírus. Entre as medidas adotadas pelo Brasil destaca-se a chamada “Lei da Quarentena”, Lei n.º 13.979, publicada em 6 de fevereiro de 2020, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (Brasil, 2020a).

Em vista disso, as relações estabelecidas a partir da suspensão das atividades escolares deram origem a diferentes interpretações e debates sobre as condições de realização, acesso e permanência dos alunos. Muitas dessas discussões centraram-se nas condições vividas pelos estudantes e na forma como lidaram com a incerteza causada pela pandemia. No entanto, os professores se viram em meio às atividades oferecidas às escolas pelas mantenedoras e à real situação vivenciada pelos alunos.

De acordo com pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2020, p. 67), os professores brasileiros têm apresentado altos índices de adoecimento físico e psicológico, como dores musculares, fadiga, ansiedade e depressão. Isso pode ser explicado pela precarização do trabalho docente, que gera estresse e sobrecarga emocional nos professores. Associado a todos esses fatores, esse momento de ameaças constantes e invisíveis está além de nosso controle. Não só causa medo e morte, flutuações emocionais, mudanças de rotina, sobreposição de papéis, mas também aumenta o estresse e a ansiedade, gera efeitos econômicos e sociais que, combinados com o trabalho didático, aprofundam a relação precária no trabalho dos professores (Pontes; Rostas, 2020).

O distanciamento social, o elevado número de mortes, a sobrecarga emocional causada pela pandemia associada ao excesso de trabalho e as exigências de otimização das tarefas laborais apontam para doenças psicológicas como “[...] ansiedade generalizada,

depressão, pânico e transtornos mentais [...]” (Barros, 2019, p.81), o que contribui para a precarização do trabalho docente.

A necessidade de atingir objetivos, a devida adaptação à nova forma de aulas *on-line*, a sensação de que não conseguem produzir, por não estarem preparados para a mudança, tudo isso deixou os professores mais vulneráveis (Pereira; Santos; Manenti, 2020), causando sofrimento e problemas de saúde como ansiedade, estresse emocional e falta de sono (Cipriano; Almeida, 2020), afetando os professores quanto à produtividade (Souza *et al.*, 2021).

Esse cenário de incertezas, segundo estudo da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), provoca sobrecarga mental, que gera estresse, doenças e transtornos, que vão do esgotamento à hipertensão e da depressão às neuroses e psicoses. Há também aqueles que causam problemas físicos por falta de exercícios e alimentação adequada, o que nos deu a oportunidade de caracterizar o quadro das doenças ocupacionais na profissão docente (Marinho, 2020).

Conforme Gouvêa (2016, p. 208), do ponto de vista da carga horária e da saúde dos professores, podem ser identificados dois fatores que influenciam o início dos processos de adoecimento. Um deles é a redução ou falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e lazer. O outro é o trabalho que envolve condições estressantes, que podem causar efeitos previsíveis à saúde porque colocam os trabalhadores em situações extremas.

Segundo Palacios e Fleck (2020), um docente eficaz deve, *a priori*, ter saúde psicológica e equilíbrio emocional, bem como condições ambientais mínimas para realizar as atividades relacionadas à sua função. A realidade oposta pode ameaçar a qualidade do serviço prestado, bem como a saúde desses profissionais.

Segundo Barroso (2008), os desafios e as dificuldades do trabalho pedagógico estão repletos de fatores que levam ao estresse diário e à angústia do professor, ressaltando que a docência não é um trabalho que só traz alegria. Assunção e Oliveira (2009, p. 363) enfatizam que um professor esgotado pela intensificação do trabalho está mais suscetível ao adoecimento.

Portanto, em virtude da pandemia, as atividades dos professores nas escolas foram cessadas e a comunicação presencial com colegas e alunos interrompida. Eles começaram a

viver e trabalhar em casa, com suas famílias, e a acumular tarefas escolares em sua rotina doméstica. As demandas dos governos e da sociedade e a pressão para o retorno às atividades presenciais geraram transtornos como estresse, tensão, ansiedade, depressão e fadiga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 motivou a paralisação de diversos setores no Brasil e no mundo, entre eles o setor educacional. Assim, diversas instituições de ensino tiveram que se adaptar remotamente com intuito de dar continuidade às aulas escolares. Dados da Fiocruz (2021) asseguram que muitas atividades laborais começaram a ser reorganizadas em *home office* e a parcela do ensino, outrora presencial, passou a ser realizado a distância na modalidade EaD ou, em alguns casos, remotamente.

O fechamento das escolas foi inevitável e, com isso, ocorreu gradativamente a contenção do vírus nos espaços escolares, mas tais medidas fizeram com que, mesmo cumprindo o calendário escolar, a ausência de orientações claras sobre a obrigatoriedade da participação nas aulas remotas e a falta de estrutura tecnológica fossem fatores preponderantes na inserção dos alunos e docentes no contexto escolar digital.

Outro fator importante foi a interação limitada entre professores e alunos, incluindo a falta de ciclos de *feedback* significativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a presença física em ambiente escolar foi vista como essencial para a obtenção de resultados satisfatórios. Além disso, enfatiza que as escolas ainda não avaliariam integralmente o impacto no currículo e suas consequências, haja vista ter sido sugerido que, em 2020/2021, os alunos não fossem retidos.

Nesse grave contexto de pandemia causado pela Covid-19, os professores tiveram que se adaptar rapidamente a novas rotinas e estilo de vida, antes não vividos, como o distanciamento social, o uso de tecnologias e trabalho *home office*. Com a pandemia, os professores foram obrigados a ficar em casa, o que não significou que não trabalhariam, pelo contrário, seu trabalho só aumentou, pois as tarefas domésticas se somaram aos trabalhos da escola. Aprender a usar as tecnologias fez com que esse profissional tivesse

uma intensificação de trabalho e o estresse e a angústia logo afetaram a saúde mental do professor.

Todos esses fatores somados à sobrecarga docente para a realização de intervenções significativas e à falta de continuidade nas propostas pedagógicas tornaram-se uma preocupação com a preservação da condição de saúde dos profissionais da educação, estudantes e seus familiares.

Diante das ações realizadas em instituições de ensino no Brasil e no mundo, considera-se importante que o impacto na aprendizagem dessas crianças, adolescentes e adultos, durante o atendimento escolar remoto, seja analisado criticamente para ajudar a superar as dificuldades apontadas e minimizar o impacto causado pela implementação do distanciamento social e, conseqüentemente, pelo fechamento das escolas.

A Covid-19 impactou a rotina dos profissionais da educação e entre as publicações analisadas foi possível identificar alguns danos à saúde dos professores: aumento de doenças psicológicas, ansiedade, depressão e estresse, além do excesso de trabalho e atividade doméstica, os quais resultaram no esgotamento desses profissionais. Dessarte, destaca-se a importância do cuidado com a saúde mental dos educadores, criando políticas públicas que possam garantir aos profissionais de educação acesso ao acompanhamento psicológico.

Portanto, é necessário redescobrir o significado do fenômeno pandêmico vivido e analisar suas conseqüências para a construção dos programas de estudo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Supõe-se que doravante a educação escolar sofrerá numerosas mudanças e ressignificações para começar a pensar na educação do futuro.

Por fim, concluímos que durante o período referente ao ERE a atuação dos docentes deixou a desejar, haja vista não estarem preparados para atender seus alunos remotamente, o que fez com que os alunos tivessem prejuízos na qualidade do ensino, e, da outra parte, professores esgotados profissionalmente.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, ed. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- AVELINO, Wagner Feitosa.; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrn.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BARRETO, Raquel Goulart. O papel das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. **Revista Científica da Educação a Distância**, v. 2, n. 2, p. 77-88, 2016.
- BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p41>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e243136, 2021.
- BARROS, Betijane Soares de. **Saúde mental do professor: uma questão de sobrevivência profissional**. Goiânia: Philos, 2019.
- BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826-849. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 09 maio 2024.
- BARROSO, Betania Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de ressignificação do mal-estar docente**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/938>. Acesso em: 09 maio 2024.
- BIANCHI, Paula.; HATJE, Marli. A formação profissional em Educação Física permeada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação no centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 291-306, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1097/1674>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13979&ano=2020&ato=fe8Mzaq1EMZpWT445>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 28 de abr. 2020. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoesprogramas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164> Acesso: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 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-19.2020c. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid

_ Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 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 – Covid-19. 2020d. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociaiseconomicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em:

12 ago. 2024.

CETIC. BR – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Educação 2021 Professores**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. 2021. Disponível em:

<https://cetic.br/pt/tics/educacao/2021/professores/C1/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CIPRIANO, J. A.; ALMEIDA, L. C. C. S. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. *In*: VII CONEDU. 2020. **Anais...** Edição Online. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68417>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de EAD, tecnologias e finalidades da educação. **Avaliação Educacional Blog do Freitas**, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Zcf3eP>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Coronavírus faz educação à distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperiência dos alunos. **Informe ENSP**, 24 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ANASTASIOU, L. G. C.; FIORENTINI, D. **Profissão docente**: características e tendências. São Paulo: Selo Negro Edições, 2020.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, ed. 111, p. 206-219, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0206.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma das análises políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 5, n. 1, p. 47-61, 2012. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARINHO, Genilson C. A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena: democracia e mundo do trabalho em debate. **Opinião**, 9 maio 2020. Disponível em:

<http://www.dmtemdebate.com.br/a-precarizacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MARTINS, A. L. C. F. A Formação continuada do professor nas TICs. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 16, p. 118-135, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1177>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARTINS, R. X. A Covid- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MORAIS, Andréa de Sousa Galliza Mitchell. A formação docente e o uso das metodologias ativas e ferramentas digitais como pensamento inovador no processo de metacognição. *In*: BORGES, Rita de Cássia; REZENDE, Flávia Amaral (org.). **Educação a distância e ensino remoto: a formação inicial e continuada**. Diadema: V&V, 2021. p. 12-30.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 25 out. 2023.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre *et al.* Tecnologia móvel e educação: a utilização do WhatsApp como dispositivo pedagógico no ensino remoto de Eusébio- CE. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 943-958, jan./fev. 2022.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 18 ago. 2023.

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**, v. 18, n. 36, p. 365- 391, 22 maio 2020.

PEREIRA, A. J. ; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do Covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

PEREIRA, H.; SANTOS, F.; MANENTI, M. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 9, 2020.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>. Acesso em: 18 ago. 2023.

PICHETH, F. M. **PeArte**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. especial, p. 278-300, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>. Acesso em: 18 ago. 2023.

PRETTO, N. L. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação Salvador: EDUFBA, 2013. p. 30-70.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.

Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SELWYN, N. A tecnologia educacional como ideologia. In: SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. London: Routledge, 2014. Disponível em:

https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. ; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. **Educação e tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-103.

SILVA, Janderson Dantas da; COSTA, Wênyka Preston Leite Batista da; ROCHA NETO, Manoel Pereira da. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo – Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 21, n. 2, p. 239-253, 1 maio 2020. Disponível em:

<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1725>. Acesso em: 9 maio 2024.

SOUSA, M. A.; OLIVEIRA, F. A. Impacto da pandemia no sistema nacional de ensino: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260005, 2021. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100505&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2023.

SOUZA, J. M.; DELL’AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *on-line*. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, 142-159.

Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047.2021>. Acesso em: 18 ago. 2023.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In:

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, SP, 1998. p. 173-191.