

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Carmen Regina Gonçalves Ferreira

E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Submetido: 08/09/2021

Aprovado: 25/10/2021

Publicado: 13/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8666932

e-Location: e023045

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M.; MICHEL, C. B. O ensino remoto e o mal-estar docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-20, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8666932.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666932>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O ENSINO REMOTO E O MAL-ESTAR DOCENTE¹

  **Carmen Regina Gonçalves Ferreira***

Universidade Federal do Rio Grande

  **Gabriela Medeiros Nogueira****

Universidade Federal do Rio Grande

  **Caroline Braga Michel*****

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

Este artigo, problematiza os impactos do ensino remoto no estado emocional de professoras alfabetizadoras iniciantes da carreira docente, durante o distanciamento social imposto para conter a disseminação da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com quatro professoras da rede pública municipal do Rio Grande do Sul. Os dados são oriundos das narrativas produzidas nos encontros de formação, que indiciam complexidades com relação às adaptações iniciais da nova modalidade de ensino, frente as demandas do trabalho remoto. Observou-se que a lógica capitalista de uma superprodução constante, invade e compromete o tempo relacionado ao descanso e lazer dessas profissionais, extrapolando sua carga horária habitual. As docentes sentem-se sobrecarregadas com tantas exigências que transgridem suas responsabilidades profissionais, levando-as à exaustão ou doenças psíquicas.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Ensino remoto. Professoras iniciantes. Mal-estar docente.

DISTANT TEACHING AND TEACHING UNEASINESS

Abstract

This article discusses the impacts of distant teaching in the emotional state of literacy teachers in the beginning of their teaching careers, during social distancing imposed to contain the spread of Covid-19. It is a qualitative research carried out with four teachers from municipal public schools of Rio Grande do Sul. The data result from narratives made at training meetings, which indicate complexities concerning the initial adaptations of the new teaching method, to face the demands of distance teaching. It has been observed that the capitalist logic of a constant overproduction, invades and undermines the resting and leisure time of these professionals, extrapolating their usual workload. The teachers feel burdened with so many requirements that transgress their professional responsibilities, leading to exhaustion or mental illnesses.

Keywords: Pandemic. Distance teaching. Beginner teachers. Teaching uneasiness.

LA ENSEÑANZA REMOTA Y EL MALESTAR DOCENTE

Resumen

Este artículo, problematiza los impactos de la enseñanza remota en el estado emocional de profesoras alfabetizadoras principiantes de la carrera docente, durante el distanciamiento social impuesto para contener la diseminación de Covid-19. Se trata de una investigación cualitativa, realizada con cuatro profesoras de la red pública municipal de Río Grande del Sur. Los datos son oriundos de las narrativas producidas en los encuentros de formación, que indican complejidades con relación a las adaptaciones iniciales de la nueva modalidad de enseñanza, frente a las demandas del trabajo remoto. Se observó que la lógica capitalista de una sobreproducción constante invade y compromete el tiempo relacionado al descanso y ocio de esas profesionales, extrapolando su carga horaria habitual. Las docentes se sienten sobrecargadas con tantas exigencias que transgreden sus responsabilidades profesionales, llevándolas al agotamiento o enfermedades psíquicas.

Palabras clave: Pandemia. Enseñanza remota. Profesoras principiantes. Malestar docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os impactos gerados pela pandemia da Covid-19² vêm modificando, desde 2020, as relações dos diferentes setores sociais, sobretudo, as relacionadas ao trabalho. As profissões que até então desempenhavam suas funções majoritariamente no presencial, um ano depois, continuam tentando se adaptar ao novo sistema de *home office*. Entre elas, profissões vinculadas à área da educação, como por exemplo, professores da educação básica. “A nossa relação com o trabalho não poderia passar impune e são muitos os aspectos desta crise que influenciam as relações de trabalho e o seu próprio significado” (Losekann; Mourão, 2020, p. 72).

No que diz respeito especificamente às professoras alfabetizadoras, sabe-se que historicamente elas³ sempre trabalharam para além da sala de aula, pois a docência é uma profissão que demanda muito tempo de estudo, planejamento e formação docente continuada. Com a pandemia, no entanto, esse trabalho aumentou consideravelmente. A necessidade de recomeçar o ensino de modo remoto ainda em 2020, acabou forjando um hibridismo entre o espaço profissional e a vida pessoal das docentes⁴.

Espaços antes destinados ao refúgio, na intimidade com familiares, tornaram-se também de trabalho em proporções expansivas ao utilizarem cômodos da casa para elaboração das atividades assíncronas e execução de aulas *online*. A rotina foi intensificada exigindo a participação das professoras em diversas reuniões com gestores e/ou equipe pedagógica; preenchimento de dados nas plataformas; devolutiva das atividades assíncronas; tempo para assistir as *lives* sobre educação; participar de cursos sobre o uso de tecnologias impostos pelas redes; gravar videoaulas; estar disponível para responder às centenas de mensagens de alunos e ou familiares e, ainda, elaborar tutoriais ensinando-os a registrar, anexar e reenviar as atividades realizadas pelos alunos, sem contar com a constante preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Esse novo contexto acabou gerando uma sobrecarga de trabalho e esgotamento físico e emocional podendo levar ao estresse ou a outras patologias psíquicas.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o estresse é uma epidemia global da contemporaneidade, em que somos a todo o tempo impulsionados a lidar com uma avalanche de exigências de informações e de novas atualizações constantemente. Resultado de uma sociedade de desempenho que vive uma pressão interna de impulsionar os indivíduos a ultrapassar os seus limites, levando-os à exaustão e até mesmo ao adoecimento (Han, 2017).

As novas exigências educacionais, forçadas pelo imperativo sanitário da COVID-19 evidenciou o aumento da sobrecarga de trabalho docente, em um regime capitalista contemporâneo que rouba o tempo de descanso e lazer, dando lugar ao processo de produção constante (Crary, 2016) originando relações quase ininterruptas de trabalho.

Além de toda a tensão gerada pelo medo que ronda todas as docentes de serem contaminadas com o vírus, considerado por si só um agente estressor, inúmeras delas vêm sofrendo física e mentalmente em silêncio, como decorrência da pressão para atingir os desafios impostos pelo ensino remoto. Além disso, vivenciam a culpabilização frente aos diversos desafios enfrentados, os quais vão desde o acesso aos alunos, dificuldades com as tecnologias, ausência do apoio dos responsáveis e/ou familiares, demandas e cobranças por parte das mantenedoras, evasão dos estudantes até as dificuldades em administrar o tempo para a vida pessoal.

São novas exigências que levam essas profissionais a estarem conectadas e envolvidas em suas atividades por um tempo muito maior do que no ensino presencial, uma vez que já extrapolam a sua carga horária de trabalho remunerada. Essa normalização do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase integral às demandas do tempo presente, só tem agravado um problema antigo que é o mal-estar docente. De acordo com Esteve (1999, p. 57), o mal-estar docente configura-se como “[...] um conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

Contudo, não é propósito deste artigo, traçar um paralelo entre a jornada de trabalho docente exercida no período pandêmico com a que era realizada anteriormente, mas, considera-se relevante analisar como esse novo modelo educacional, delineado pelo ensino remoto, impacta nas relações emocionais das docentes tendo em vista à escassez de pesquisas que abordam essa temática. Frente a isso, tem-se por objetivo, discutir sobre os impactos do ensino remoto no estado emocional de professoras alfabetizadoras em início da carreira docente.

É urgente e necessário que o mal-estar docente faça parte das pautas de discussões e pesquisas sobre os desafios e as dificuldades das experiências das docentes com o ensino não presencial, para que se possa, não apenas amenizar essa situação, mas replanejar o rumo do ensino remoto juntamente com suas demandas enquanto essa modalidade de ensino se fizer necessária.

O texto está organizado em três seções. A primeira discute o conceito de mal-estar docente e como a implementação do ensino remoto na alfabetização tem contribuído para retroalimentar a sociedade do cansaço. Na segunda seção são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, assim como a produção dos dados que foram problematizados e analisados na terceira e última seção deste texto.

O CANSAÇO DE UMA SOCIEDADE DE DESEMPENHO 24/7

A sociedade contemporânea passou por um processo de transição que, segundo Bauman (1998), trocou o mal-estar do limite, por um novo mal-estar que seria o do excesso de possibilidades, portanto, sem limites. É como se as pessoas se sentissem na obrigação de

realizar tudo o que é demandado, sendo a expressão de ordem “Sim, você pode!”. Tal sentença gera uma autocobrança impulsionada por uma ditadura das possibilidades, que leva os indivíduos irem sempre além, gerando cansaço, exaustão e até mesmo o adoecimento emocional que culmina com o aparecimento de doenças psíquicas.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, em sua obra *Sociedade do Cansaço*, descreve o cansaço como uma doença resultante da sociedade contemporânea, da era das patologias neurais: a depressão, o transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), o Transtorno de Personalidade Limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB). Segundo o autor, essas patologias surgem por um excesso de positividade que permeiam os vários âmbitos da sociedade de desempenho. Tal sociedade é descrita por Han (2017) como um contraponto à sociedade disciplinar de Michel Foucault, em que o indivíduo antes era vigiado constantemente e seus desvios de conduta eram punidos. Deixa-se de ser sujeito da obediência para transformar-se em sujeito do desempenho e produção. O imperativo da proibição ou mandamento dá lugar à iniciativa e à motivação advindas das mensagens de positividade.

Esses discursos seriam todos aqueles marcados por mensagens que incentivam o alcance de metas. “O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho” (Han, 2017, p. 24). E isso acaba criando uma sociedade na qual a produtividade é a bússola que orienta os indivíduos a realizarem múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Busca-se sempre a superprodução, o super desempenho, a super comunicação e isso gera a sociedade do cansaço.

Tudo é orientado para a produtividade e desempenho, o que acaba ocasionando essa sociedade do cansaço com uma falsa sensação de liberdade:

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhes são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (Han, 2017, p. 30).

É como se tudo dependesse exclusivamente da força de vontade individual. E esse “cansaço de si mesmo” acaba por culminar em uma auto exploração do indivíduo que se entrega ao excesso do trabalho munido de um sentimento de liberdade. E “[...] o que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (Han, 2017, p. 27).

Recentemente, em um ensaio para o Jornal espanhol *El País*, Han (2021) ressaltou que a pandemia acabou agravando as crises da sociedade contemporânea acentuando muitos dos sintomas das doenças já existentes, como o cansaço, ressaltando que:

De uma forma ou de outra, todos nos sentimos hoje muito cansados e extenuados. É um cansaço fundamental, que acompanha de forma permanente e em toda a parte a nossa vida como se fosse a nossa própria sombra. Durante a pandemia, nos sentimos até mais esgotados ainda do que de costume. Até a inatividade a que o confinamento nos obriga nos causa fadiga. Não é a ociosidade, mas o cansaço, que impera em tempos de pandemia (Han, 2021, p. 1).

São diversos os aspectos que geram o esgotamento resultante do cenário pandêmico que se vive atualmente. Os desconfortos resultantes desse contexto acentuam sintomas patológicos, que são oriundos de uma sociedade de desempenho que tem seus ideais de positividade ainda mais acentuados no teletrabalho.

O *home office* também cansa, ainda mais do que trabalhar no escritório. Causa tanto cansaço principalmente porque carece de rituais e estruturas temporárias fixas. É esgotante trabalhar sozinho, passar o dia todo sentado de pijama na frente da tela do computador. Também ficamos exaustos com a falta de contatos sociais, a falta de abraços e de contato corporal com os outros (Han, 2021, p. 1).

Com os protocolos de distanciamento entre as pessoas na pandemia, perde-se o social que depende da presença física e que se concretiza no toque, no olhar, no cheiro, nos gestos e expressões, enfim, em tudo que constitui a comunicação face a face. Essa ausência acentua o esgotamento dos indivíduos, que são seres sociais, que se humanizam no convívio com o outro por meio das relações de interação e conflito que se esvai no trabalho remoto, pois:

A comunicação digital é uma comunicação bastante unilateral, que não se transmite com o corpo ou através de olhares e que, portanto, é bastante limitada. A pandemia faz com que se estabeleça como padrão esse tipo de comunicação, que em si mesma é tão desumana. A comunicação digital nos esgota muito. É uma comunicação sem ressonância, uma comunicação que não nos traz felicidade. Em uma videoconferência, por razões puramente técnicas, não podemos nos olhar nos olhos. Cravamos o olhar na tela. É exaustivo para nós a falta do olhar do outro (Han, 2021, p. 2).

Assim, a distância física compromete as relações humanas e coloca uma lente de aumento nas crises da contemporaneidade, na sociedade do cansaço. Essa, enquanto sociedade superativa, faz os indivíduos resignificarem inclusive a noção do tempo. Vive-se imerso em uma sociedade cada vez mais acelerada, com múltiplas tarefas de trabalho que ultrapassam os limites do espaço da vida pessoal. O tempo para o ócio, para descanso se veem ameaçados (Crary, 2016). Se antes da suspensão das aulas presenciais, as horas de descanso para a maioria das professoras já estavam comprometidas, com o contexto pandêmico, essa situação parece ter sido ainda mais agravada, no qual, até mesmo o tempo de repouso, de descanso e de sono estão sendo roubados.

De acordo com Jonathan Crary, em 24/7⁵ - *Capitalismo tardio e os fins do sono*, o sono seria a última barreira a ser colonizada pelo capitalismo:

[...] o sono estará sempre a contrapelo das demandas de um universo 24/7. O fato de passarmos dormindo um bom período da vida, liberto de um atoleiro de carências simultâneas, subsiste como uma das grandes afrontas humanas à voracidade do capitalismo contemporâneo. O sono é um hiato incontornável no roubo do tempo a que o capitalismo nos submete. [...] O sono afirma a ideia de uma necessidade humana e de um intervalo de tempo que não pode ser colonizado nem submetido a um mecanismo monolítico de lucratividade, e desse modo permanece uma anomalia incongruente e um foco de crise no presente global. Apesar de todas as pesquisas científicas, frustra e confunde qualquer estratégia para explorá-lo ou redefini-lo. A verdade chocante, inconcebível, é que nenhum valor pode ser extraído do sono (Crary, 2016, p. 20).

Segundo o autor, a maioria das necessidades da vida humana como a fome, a sede, o desejo sexual e mesmo a necessidade de amizades já foram colonizadas pelo capitalismo. Um exemplo é a infinidade de aplicativos que as pessoas possuem nos celulares para fazer pedidos de diversos pratos de comida e bebidas, bem como de *sites* de relacionamentos e redes sociais que estão sempre crescendo e disponibilizando uma versão mais atualizada. No entanto, o sono é uma barreira para o capitalismo porque é um espaço e tempo em que não se está produzindo nem consumindo, o que o torna uma grande mácula para o capitalismo. “O tempo para descanso e regeneração dos seres humanos é caro demais, não é estruturalmente possível no capitalismo contemporâneo” (Han, 2017, p. 24), com isso a voracidade capitalista tem tentado encontrar formas de fazer com que as pessoas pensem que precisam menos do sono do que apontam os estudos que o defendem.

Há muito tempo as grandes cidades como São Paulo, Tóquio ou Nova York, por exemplo, exibem o *status* da cidade que não dorme, que vive 24h por dia em 7 dias por semana e 365 dias por ano. Existe sempre alguém produzindo para que se possa consumir, como uma necessidade de se existir para o processo de produção e do consumo, mesmo na hora que seria de descanso. “O sono não pode ser eliminado, mas pode ser destroçado e espoliado, [...] existem métodos e motivações para destruí-los” (Han, 2017, p. 27). Têm-se como exemplo diversas campanhas publicitárias que despejam discursos de positividade, que tentam convencer os indivíduos de que se precisa cada vez menos de descanso, como se isso fosse algo vantajoso. Dessa maneira, o capitalismo vai colonizando uma das últimas barreiras da sociedade contemporânea, e solidificando a sociedade de desempenho.

De acordo com Crary (2016), a sociedade está imersa em uma teia capitalista que rompe os limites para o consumo, produção, acesso às informações e conexão. A sociedade vive 24/7 quando se submete a reconfigurar sua identidade pessoal e social adaptando-se às diversas formas de relações ininterruptas. Entende-se, que em alguns casos, esse comportamento está estreitamente ligado à pressão do capitalismo que impulsiona as pessoas a abdicarem do seu tempo de descanso para mostrar produtividade e, assim, garantir a manutenção do seu emprego.

Normaliza-se a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase integral às demandas do tempo presente. O uso excessivo do aplicativo

WhatsApp é um forte exemplo quando se verifica o quanto é utilizado tanto para as relações pessoais quanto profissionais, sendo que o hibridismo dessas relações foi acentuado com o período atual de pandemia que instituiu o *home office*. São inúmeras as pessoas que mantêm o aplicativo sempre conectado e, mesmo no meio da noite, interrompem o sono para responder mensagens, pois, estrategicamente, há nesses aplicativos um som ou um modo de vibração que têm como objetivo alertar, avisar, lembrar os usuários que uma nova mensagem chegou, monitorando seu comportamento e indicando o que deve ser feito. Esse ritmo desenfreado atinge boa parte da população e em algumas profissões tem-se esse ritmo acentuado, como é o caso da docência.

O significativo aumento do adoecimento docente tornou-se uma temática multidisciplinar investigada por sociólogos, epidemiologistas e demais profissionais da saúde, bem como da educação; pesquisas essas que vêm indicando que o estresse e a síndrome de *Burnout* estão entre as principais causas de afastamento do trabalho docente (Cruz; Lemos, 2005; Esteve, 1999; Silva, 2014; Vale; Aguilera, 2016; Vieira *et al.*, 2010). Nos últimos anos esse tem sido um problema de saúde pública de docentes que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), vem sendo considerada uma das profissões mais estressantes na atualidade (Reis, *et al.*, 2006).

Como mencionado, o estresse tem sido apontado como um sinal de adoecimento docente em virtude dos inúmeros fatores desgastantes, tais como: condições precárias de trabalho, desvalorização social, baixa remuneração, falta de materiais, desmotivação, relações interpessoais insatisfatórias, indisciplina dos alunos, falta de orientação pedagógica, ausência de tempo para descanso e atividades de lazer, além da sobrecarga de trabalho (Neves; Silva, 2006). As incessantes tentativas em tentar lidar com esses diferentes aspectos podem contribuir para que as professoras fiquem vulneráveis ao surgimento de estresse, que ao se tornar crônico, pode ter como resposta a síndrome de *Burnout* (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001).

Esta é considerada um distúrbio, segundo a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS), desde maio de 2019. Os principais sintomas são exaustão, alterações no apetite e no humor, sentimento de incompetência, dores musculares e falhas na memória. O exercício de trabalho que exige demasiada responsabilidade ou desgastes de diferentes ordens, como a docência, pode causar estresse de caráter persistente, resultante da constante e repetitiva pressão emocional (Carlotto, 2002).

Com as medidas decorrentes do isolamento social, para evitar a disseminação da COVID-19, o mal-estar docente parece ter se intensificado em função da imediata adaptação das relações de trabalho. Realizar as atividades laborais em casa foi a solução adotada por uma parcela de trabalhadores e representou desafios significativos, principalmente, para docentes que precisaram vivenciar o ensino remoto. Essa transformação trouxe mudanças bruscas que exigiram o desenvolvimento de habilidades e competências em um curto espaço de tempo.

A maioria das professoras não estava habituada a lidar com a tecnologia e foram pressionadas a aprender diversas ferramentas rapidamente. Soma-se a isso o fato de ter de ensinar a ler e a escrever crianças pequenas, no caso das alfabetizadoras, de modo remoto, algo completamente inédito até então. Toda essa mudança é algo que demanda tempo para capacitação e adaptação ao novo modelo de educação (Capellini; Germano, 2020).

Ao que tudo indica, as alfabetizadoras não contaram com apoio do poder público nesse complexo cenário de tantas incertezas advindas do ensino remoto, e tiveram, de forma solitária, que encontrar alternativas. Além do abandono, transferiu-se para elas a responsabilidade de buscar meios de viabilizar o ensino remoto mesmo para as crianças que não possuíam aparelhos de celular/computadores⁶ com acesso à internet, tendo que planejar mais atividades para serem impressas. A carga horária de *home office*, por inúmeras vezes, superou a do período presencial.

Essas profissionais precisaram, ainda, atender as demandas da escola, das famílias e realizarem cursos de formação continuada. Soma-se a isso, a dupla jornada de trabalho por serem mulheres e mães, algumas com filhos também em fase de alfabetização (Macêdo, 2020). Toda essa carga de responsabilidade e alto nível de cobranças, inevitavelmente, trouxe a sensação de fracasso, impotência, frustração, entre outras emoções extremamente negativas, deixando muitas docentes emocionalmente debilitadas (Arruda, 2020; Wang, Wang, 2020).

Com efeito, a pandemia causada pela COVID-19 e a implementação do ensino remoto na alfabetização, gerou mudanças sociais aceleradas e adaptações às práticas pedagógicas que acabaram intensificando e retroalimentando a sociedade do cansaço e o mal-estar docente.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os dados apresentados neste artigo estão vinculados a uma pesquisa de cunho nacional intitulada AlfaRede, que visa pesquisar como o ensino remoto vem sendo realizado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁷. E como desdobramentos, cada instituição ou grupo de pesquisa tem aprofundado a investigação, buscando entender o ensino remoto no seu contexto regional ou local.

Frente a isso, como forma de contribuir com essa pesquisa mais ampla, criou-se um grupo de pesquisa-formação (Josso, 2004), com docentes em início de carreira no âmbito da alfabetização, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com o objetivo de investigar quais seriam os desafios, dilemas e perspectivas vivenciados no contexto do ensino remoto emergencial por este grupo de profissionais.

Essa pesquisa mais específica trata-se, portanto, de um estudo qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994)⁸, que tem como abordagem metodológica a pesquisa-formação estabelecendo uma estreita relação entre a ação reflexiva de si e a ressignificação da experiência, uma vez

que as narrativas de formação oferecem aos sujeitos questionarem suas identidades (Josso, 2004). Partindo desse pressuposto metodológico, criou-se um grupo de pesquisa-formação, constituído por quatro professoras alfabetizadoras que ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público no município de Rio Grande (RS). Todas possuem menos de três anos de experiência na alfabetização e atuam nos primeiros do Ensino Fundamental. Além das quatro alfabetizadoras iniciantes, integram também o grupo, uma professora com mais de 15 anos de experiência na alfabetização e a pesquisadora.

Com o intuito de manter o anonimato, os nomes atribuídos às professoras neste trabalho são fictícios. Ressalta-se que as professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual declararam o seu consentimento em participar do estudo, bem como concordaram que os dados resultantes da investigação fossem utilizados para fins acadêmicos/científicos.

Os encontros de formação aconteceram de forma *online*, pela plataforma *Meet*, entre os meses de abril e dezembro de 2020, totalizando seis encontros com duração em torno de 2h 30min. cada um deles. A dinâmica do grupo consistia em estudo prévio de textos, vídeos ou *podcast* sobre questões relacionadas aos impasses que surgiram a respeito do ensino remoto na alfabetização, que eram discutidos e confrontados com as práticas das docentes.

A professora alfabetizadora mais experiente configurou-se como um elemento chave nas discussões do grupo, pois apresentava exemplos da sua prática no ensino remoto na alfabetização, com base na sua experiência de 15 anos no ensino presencial, com a diferença de que não fazia uma simples transposição do presencial para o ensino remoto. Convém ressaltar que a proposta não consistia em seguir um modelo, mas de confrontar os estudos realizados com as experiências de uma alfabetizadora que embora mais experiente, também precisou se reinventar para viabilizar o ensino remoto.

Essa ação de compartilhamento de experiências do que pode ser possível realizar no ensino não presencial, provocou espaços de reflexão e discussão entre as docentes que ao mesmo tempo são sujeitos da pesquisa e se formam com e a partir dela (Josso, 2004). Nesse processo, as docentes têm a possibilidade de discutir o desenvolvimento e as modalidades do seu trabalho, construindo suas capacidades de escuta e de partilha, atentas as considerações sobre formação tecidas ao longo do trabalho com seus pares.

Os dados apresentados neste artigo são oriundos das transcrições das filmagens do encontro realizado em dezembro de 2020 com duração de 2h e 36 minutos. As discussões partiram das reflexões da leitura prévia de um texto a respeito dos desafios do ensino remoto na alfabetização. Salienta-se que esse encontro foi selecionado devido à riqueza de dados sobre a temática que envolve o mal-estar docente, uma vez que em meio as discussões, as professoras narraram sobre o seu estado emocional frente as demandas e impasses do ensino remoto na alfabetização. Esses dados são analisados e problematizados a seguir. Optou-se pelos procedimentos e definições da Análise de Conteúdo (AC) apresentada por Moraes (1994).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme tratado até então, a crise pandêmica provocada pelo novo coronavírus trouxe inúmeros desafios para a educação e agravou muitos dos problemas enfrentados há décadas na educação brasileira como a sobrecarga de trabalho das professoras, que tem sido uma das causas do mal-estar docente. Na narrativa das docentes investigadas evidencia-se o quanto o *home office* intensificou as rotinas dessas profissionais exigindo um aprimoramento rápido. O relato da professora alfabetizadora, a seguir, exemplifica essa questão:

E nós como professores nessa realidade que a gente está vivendo, a gente está estudando muito mais, está buscando muito mais do que se a gente estivesse em sala de aula e não estivesse vivendo esse momento [...] a dor ensina a gente a gemer, a gente teve que aprender muitas coisas na marra, e eu não sabia muito de informática e eu estou me desafiando muito (Professora Denise, 2020).

As transformações impostas pelo ensino remoto, como o uso de tecnologias digitais na educação básica, exigiram das docentes o desenvolvimento de habilidades em um curto espaço de tempo. “O trabalho docente remoto parece demandar ainda mais tempo de preparação, uma vez que exige também a antecipação de situações antes agenciadas no decorrer da aula e o domínio de ferramentas e suportes pouco amigáveis” (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 11). Mesmo que nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular fosse preconizado o ensino mediado pelas tecnologias, essa ainda é uma realidade distante, em especial, das salas de alfabetização, pelos inúmeros fatores resultantes das desigualdades sociais e falta de políticas públicas de investimento na educação digital de qualidade.

Desse modo, as docentes se viram obrigadas a aprender diversos conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias digitais rapidamente, muitas vezes de forma solitária, e sem tempo necessário para se apropriar verdadeiramente desses recursos como, por exemplo, saber gravar e editar vídeo aulas. Toda essa pressa acabou gerando frustrações e a sensação de impotência frente a tantos obstáculos, pois o ensino remoto não se resume a ter ou não um computador/*tablet/smartfone* com acesso à internet, “[...], mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte” (Arruda, 2020, p. 10).

A sobrecarga de trabalho constitui-se em uma dessas complexidades que se intensificou com a pandemia. As docentes vivenciam a pressão em ter que se autoformar no uso das tecnologias e planejar ações pedagógicas para o ensino remoto, que são diferentes do presencial, isso acabou acarretando mais tempo de trabalho, como é possível analisar na narrativa da Professora Beatriz:

Eu trabalho sábado e domingo direto, tá?! Eu não tenho vida social. Faço planejamento todos os dias, não que isso seja indicação da escola, muito

pelo contrário. O que eles pedem, o que eles sugerem é que a gente pare, pelo amor de Deus, no final de semana! Só que na modalidade não presencial o planejamento tem que ser elaborado de uma forma que haja uma compreensão de quem vai ler a atividade para passar para a criança. Diferente do que nós tivéssemos em uma sala de aula e pudesse conversar e mostrar para aquela criança. Então existe toda uma organização diferente que a gente acaba, para mim, acaba me ocupando um pouco mais de tempo. (Professora Beatriz, 2020).

Observa-se no excerto anterior, o quanto a autocobrança, explicitada pela docente, que não se trata de uma exigência da escola, retrata a sociedade do desempenho mencionada por Han (2017), na qual as pessoas são sujeitos voltados para o desempenho e a produção. O que as move é uma cobrança interna, constituída psicologicamente e gerenciada por um regime de autopunição, marcado por metas a serem alcançadas e guiadas pela ordem: sim, eu consigo! Mesmo que isso exija sacrifícios como viver 24/7 para o trabalho, sem vida social (Crary, 2016).

As novas exigências em um curto espaço de tempo impostas pelo *home office* em um regime capitalista contemporâneo, tende por roubar o tempo de descanso e lazer, dando lugar ao processo de produção constante (Crary, 2016) originando relações quase interrompidas de trabalho (Han, 2017) em que as pessoas acabam executando várias atividades ao mesmo tempo como relatado por uma das professoras entrevistadas:

A vida é corrida e parece que a gente trabalha muito mais, assim, parece não, a gente trabalha! Né?! Porque a gente vai emendando uma coisa na outra e acaba que a gente não consegue parar, fazer uma coisa só, né?! Eu estou aqui conversando com vocês, e estou ainda em atendimento com os alunos e na função da outra escola, estou aqui ouvindo, mas estou trabalhando também [...] faz parte! Vida de profe, né?! (Professora Carla, 2020).

Como se observa, a narrativa da Professora Carla demonstra que ela trata como natural o fato de o professor extrapolar sua carga horária e as condições de trabalho, a qual se alia ao discurso de doação, vocação ou missão que muitos atribuem à docência. Esse tipo de atitude, acaba caracterizando “[...] as representações do ofício de professor na sociedade - trabalhar sem condições físicas e emocionais faz parte da doação diária e da luta das professoras” (Vieira *et al.*, 2010, p. 19). Dessa narrativa também se nota uma máxima importante que é “necessidade de fazer muito”, como mencionado por Codo (1999, p. 371):

O idealismo do professor alimenta um sonho não só no sentido de ser feliz, mas numa coisa muito maior, na necessidade de fazer muito, provocando uma hiperagitação física e mental que resulta num dinamismo cujas ações buscam superar dificuldades, embora às vezes possam atropelar o pensamento.

Durante os encontros de formação era visível o quanto essa professora vinha executando múltiplas tarefas ao mesmo tempo e, ainda assim, considera-as típicas do seu

ofício como docente, promovendo “[...] a naturalização do sacrifício como *ethos* da profissão” (Vieira *et al.*, 2010, p. 19). Trata-se do processo de aceleração do tempo preconizado por Han (2017), no qual influenciadas pelo excesso de positividade, as docentes convencem-se de que precisam vencer várias demandas simultaneamente. Na sociedade de desempenho a questão do poder se transforma em uma espécie de dever. E essa habilidade de fazer múltiplas tarefas ao mesmo tempo é uma forma de excesso de estímulos (Han, 2017). Como destaca o autor, com esse excesso, perde-se o aprofundamento contemplativo do ser humano, sendo necessário, nesta vida contemplativa, saber dizer não ao excesso de estímulos. Caso contrário, chega-se ao que Han (2017) denomina sociedade do cansaço que surge com a união de todos os fatores daquilo que intitula “infarto da alma”, que culmina no contexto investigado, no mal-estar docente.

A rotina das professoras, em especial, das alfabetizadoras, acaba sendo marcada por um contexto em que a casa se transformou no único e exclusivo local de trabalho, que atravessa o cotidiano da vida pessoal dessas profissionais, gerando uma atmosfera estressante. Nesse contexto atual de ensino remoto, segundo Ferreira e Barbosa (2020, p. 3):

[...] encontram-se professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas.

Todavia, torna-se perigoso normatizar esse hibridismo entre vida pessoal e profissional, gerado pelo *home office* com o ensino remoto. Soma-se a isso outras atribuições que acabam assumindo para além do pedagógico como se pode observar na narrativa da docente a seguir:

A gente tem que fazer o atendimento pedagógico, tem que dar conta dos roteiros das atividades, das demandas da secretaria, do administrativo, porque claro, eles não têm mais essa possibilidade de irem lá conversar com secretária, de conversar com o coordenador, com a vice-diretora, com a diretora, e a gente fica intermediando essas coisas. É muito! Até da função de cesta básica a gente, às vezes, tem que dar conta né, de listagem cesta básica que não tem a ver com a gente (Professora Carla, 2020).

Toda essa carga de responsabilidade, acaba por gerar um alto nível de cobranças. Essa necessidade de atender às demandas que estão além da sua formação, acabam gerando a sensação de perda de identidade docente (Duarte, 2011). A ideia da produtividade sem limites e de uma disponibilidade integral às tarefas que circundam as demandas da escola, hoje não mais como um espaço físico, tem um alto custo para essas docentes: o roubo do seu tempo de descanso e lazer, gerando muitas vezes a sensação de fracasso, impotência,

frustração, o que deixa muitas docentes emocionalmente debilitadas (Arruda, 2020; Wang, Wang, 2020).

Um exemplo dessas ações desenfreadas é o uso constante do aplicativo *WhatsApp*, o qual se tornou uma ferramenta de trabalho que ultrapassa os limites do tempo de labor. Segundo dados parciais do relatório técnico da pesquisa Alfabetização em Rede que investiga o ensino remoto da alfabetização na pandemia da Covid-19, o *WhatsApp* tem sido o principal meio de comunicação utilizado pelas docentes para manter o contato com os alunos e suas famílias (Em Rede, 2020). No entanto, apesar de ser um meio acessível no ensino remoto, com a pandemia, tal aplicativo acabou virando uma estratégia perigosa para cair na armadilha capitalista do trabalho sem pausa.

Com as inúmeras exigências do ensino remoto, muitas docentes acabam mantendo o aplicativo sempre conectado para responder às demandas do *home office* incluindo os finais de semana e horários tarde da noite. Na narrativa da professora, apresentada abaixo, percebe-se que mesmo com inúmeras tarefas, ela se sente no dever de responder as mensagens recebidas, mesmo que isso signifique trabalhar fora dos horários estabelecidos com os alunos, os responsáveis ou os gestores:

Não consigo ver conversa no *WhatsApp* e não responder. Por mais que eu esteja atrapalhada eu sempre quero responder para todo mundo, não gosto de deixar as pessoas esperando e aí a gente tá tumultuada né?! Porque tem escola, tem essas atividades que tem que ser salvas, tem que anotar os retornos das famílias, e as famílias te chamam no *WhatsApp*, tu tens que planejar, [...] eu estou terminando o meu curso de neuro, eu estou fazendo estágio, então eu estou assim ó, quase arrancando os cabelos da cabeça e eu não consigo não responder para as mães, mesmo quando elas me chamam fora de horário (Professora Denise, 2020).

No relato da professora Denise destaca-se a angústia em querer responder aos familiares e não conseguir, as atividades que fazem parte do ser professor como planejamento, as novas demandas oriundas do ensino remoto e a sua formação profissional concomitante ao trabalho. Isso explicita a complexidade que envolve a docência, lidar com as demandas cotidianas e urgentes da profissão e estar constantemente em formação. Além disso, cabe destacar que o ensino remoto vem rompendo o limite do tempo destinado ao trabalho, não há mais um horário específico para atender as famílias que entram em contato a qualquer hora do dia em virtude de, em muitas situações, estarem tendo que elas, também, darem conta de outras atividades que até então não faziam parte de suas rotinas como, por exemplo, mediar os processos de aprendizagens das crianças, dar retorno das atividades às professoras, auxiliar as crianças no uso das ferramentas e suportes digitais, entre outros elementos.

Entende-se que é necessário problematizar o uso contínuo das tecnologias, uma vez que se vive a incompatibilidade entre as demandas do mercado e as necessidades de uma vida humana saudável. Guiados pelo imperativo: “Sim, eu posso”, o uso desenfreado da

tecnologia que rouba os momentos de descanso, de sono e lazer, último reduto da humanidade contra a produtividade capitalista (Crary, 2016), a sociedade do desempenho, com seus excessos de atividades, de multitarefas, acaba por gerar problemas psicológicos graves como as doenças contemporâneas, dentre elas a depressão, a síndrome do pânico, dentre outras.

As docentes pesquisadas sentem que estão no seu limite, já identificam sinais desse adoecimento causado pela sobrecarga do *home office*. Fato este que pode ser constatado nas narrativas que seguem:

Me assusta porque a gente não é robô, né?! Acaba que vai estourar uma hora, a gente não é máquina. Vai uma hora vai dando sinais, né?! Eu já tinha te falado umas duas ou três semana atrás que estava me sentindo sobrecarregada e realmente estava, imagina só! (Professora Aline, 2020).

A gente se sente sim sobrecarregada, tanto que eu tive meu corpo físico, tive a minha saúde bem abalada, tive síndrome do pânico, precisei de ajuda, precisei ir ao médico, [...] com a pandemia cheguei no limite. Então precisei entrar com medicação, enfim, essa é a realidade do momento (Professora Beatriz, 2020).

Observa-se na narrativa da Professora Aline a preocupação em perceber o quanto estar sobrecarregada com as demandas do teletrabalho pode lhe causar adoecimento, pois diferentemente de um robô, precisa de pausas para se manter saudável. Segundo Correa (2020), as exigências geradas pelo ensino remoto tendem a sobrecarregar as docentes, causando ansiedade, estresse e outros sintomas relacionados, os quais estão cada mais comuns dentre as professoras neste momento de pandemia. Algo que acabou acontecendo com a Professora Beatriz que, por ultrapassar esses limites, desenvolveu uma patologia típica desse esgotamento do trabalho, como a síndrome do pânico.

Como já mencionado, o mal-estar docente não é um tema novo nos estudos sobre educação. Segundo Moreira e Rodrigues (2018), o contexto escolar tornou-se um ambiente capaz de gerar tensão e estresse nas professoras, que acabam se desestimulando com o trabalho e entram em um *looping* de sofrimento, adoecimento e constantes pedidos de afastamento. Esse sentimento acaba “[...] jogando as professoras em práticas rotinizadas e desmotivadoras de inovações ao processo educativo” (Vieira *et al.*, 2010, p. 3).

Sobre o mal-estar docente no contexto da pandemia ainda são escassos os estudos, mas algumas pesquisas (Asmundson; Taylor, 2020; Carvalho *et al.*, 2020; Wang; Wang, 2020) já identificaram aspectos relativos aos sentimentos negativos vivenciados durante esse momento, e apontam que grande parte da população tem sofrido emocionalmente, resultando em sentimentos como: casos de suicídio, depressão, ansiedade e níveis elevados de estresse.

Se a população em geral tem vivenciado esses sentimentos, na profissão docente, tem-se o agravamento desse mal-estar, associado às novas formas de relações da prática pedagógica e às cobranças advindas desse modelo. O mal-estar docente no contexto da

pandemia está diretamente relacionado a todos esses fatores, o que, não raras vezes, levam ao adoecimento, além do imperativo gerado pela sociedade de desempenho a que se submetem inconscientemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos do ensino remoto no estado emocional de professoras alfabetizadoras foi o foco abordado neste artigo, em que se observou que as mudanças para o formato de ensino não presencial, ocasionaram na ampliação da sobrecarga de trabalho docente.

Os dados problematizados ao longo do texto demonstram que o excesso de trabalho, muitas vezes, não é uma imposição da equipe gestora ou de órgãos governamentais, mas está associado a uma autocobrança das professoras como reflexo de uma sociedade de desempenho que acaba gerando a sociedade do cansaço, ao extrapolar as fronteiras entre a vida profissional e a pessoal. Com isso, têm-se o tempo de descanso e lazer furtados dentro de uma ótica que normaliza o trabalho contínuo como algo positivo acarreta no que identifica-se como mal-estar docente.

A sobrecarga de trabalho gerada pelo *home office* tem acentuado, portanto, as patologias que em tempos de aulas presenciais já faziam parte do contexto de doenças psíquicas, as quais, muitas vezes, causavam o afastamento de muitos docentes. Com a pandemia, percebe-se que essa situação tem sido agravada, devido aos inúmeros desafios que emergiram em meio ao ensino remoto, dentre eles, o uso excessivo das tecnologias e a incompatibilidade entre as exigências do mercado e o que é necessário para uma vida mais saudável possível.

É preciso repensar os tempos e os espaços de trabalho e investir em estratégias para exercer a docência no contexto do ensino remoto, em que o espaço privado e de lazer sejam preservados. Enfim, é necessário refletir sobre as consequências de uma lógica capitalista desenfreada e o impacto prejudicial na saúde mental das pessoas.

No caso das alfabetizadoras, destaca-se a relevância de participarem de espaços formativos que promovessem contextos de fala e escuta, e que possibilitassem compartilhar sentimentos e alternativas para que não cheguem a situações estressantes que possam levar a doenças psíquicas, oriundas do descaso vivenciado há anos com os educadores e que teve essa situação agravada com a pandemia.

Faz-se necessário que o mal-estar docente acentuado em decorrência da pandemia integre as pautas de discussões sobre a viabilidade do ensino remoto, bem como seja foco de estudo de pesquisas que abordem essa temática, problematizando e ampliando essa discussão, para que se possa avançar nesse debate que exige políticas públicas que assegurem o exercício docente de forma segura e saudável.

Portanto, reitera-se, neste texto, a importância de se analisar as dificuldades postas pelas docentes a respeito de como se sentem frente a tantas demandas imposta pelo *home office* como condição *sine qua non*, para que se possa superar esse período de incertezas na educação, sem abandonar um dos atores mais importantes desse novo processo de ensino, as professoras.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ASMUNDSON, G. J. G.; TAYLOR, S. Coronaphobia: fear and the 2019-nCoV outbreak. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 70, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32078967/>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. (org.). **Fonoaudiologia educacional em tempos de Covid-19: estrutura de rotinas, atividades e orientações a pais e professores**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. 60 p. Disponível em: <https://materiais.sbfa.org.br/ensino-durante-o-isolamento-social>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFp_gCNgqLHS3ppm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2021.
- CARVALHO, P. M. de M.; OLIVEIRA, M. N. A.; LANDIM, J. M. M.; NETO, M. L. R. The psychiatric impact of the novel coronavirus outbreak. **Psychiatry Research**, v. 286, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32146248/>. Acesso em: 21 set. 2020.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CORREA, S. M. M. A inovação educacional na época do Coronavírus. **Salutem Scientia Spiritus**. v. 6, n. 1, 2020.
- CRARY, J. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 24, p. 59-80, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/742> Acesso em: 21 set. 2020.

DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465> Acesso em: 21 set. 2020.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 jun. 2021.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Giachini, Enio Paulo. 2 ed. Petrópoles: Vozes, 2017.

HAN, B. C. Teletrabalho, Zoom e depressão: o filósofo Byung-Chul Han diz que exploramos a nós mesmos mais do que nunca. **El País**. 22 março, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: Quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá, ed. esp., v. 28, p. 51-55, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637> Acesso em: 10 jun. 2021.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.397> Acesso em: 10 jun. 2021.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1994.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 236-247, jul./set. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n3/a04v23n3.pdf>. Acesso em: 01 set. 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**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11082>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa – Depressão**. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>. Acesso em: 10 maio 2021.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, C. L. de L. **Sobre o mal-estar docente**: construindo percepções a partir de um grupo de professores de rede pública estadual do ensino do RS. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdades de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

VALE, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 86-94, 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/712>. Acesso em: 22 ago. 2021.

VIEIRA, J. S. V.; GARCIA, M. M. A.; MARTINS, M. F. D.; ESLABÃO, L.; SILVA, A. F. da S.; BALINHAS, V. G.; FETTER, C. L. da R.; GONÇALVES, V. B. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas n. 37, p. 303-324, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1589/1475>. Acesso em: 08 jul. 2021.

WANG, J.; WANG, Z. Análise dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças (SWOT) da estratégia de prevenção e controle da China para a epidemia COVID-19. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 7, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-832740>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Pesquisadora independente. Contato: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Contato: gabynogueira@me.com

*** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Contato: caroli_brga@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

FERREIRA, C. R. G.; NOGUEIRA, G. M.; MICHEL, C. B. O ensino remoto e o mal-estar docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-20, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666932. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666932>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Notas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. A rápida proliferação em escala mundial do vírus, levou a OMS a recomendar o isolamento social como modo prudente de diminuir o contágio e a sua propagação.

³ Neste texto utilizaremos o termo no feminino, visto ser uma profissão, majoritariamente, ocupada por mulheres.

⁴ Para mais informações sobre ensino remoto, consultar: Cenários escolares em tempo de COVID-19. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 10 n. 1, 2020. Número temático. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/issue/view/339>

⁵ 24/7 significa a máxima de se trabalhar o tempo todo, vinte e quatro horas nos sete dias da semana.

⁶ Sabe-se que em alguns estados brasileiros o ensino remoto foi efetivado por meio de rádio ou televisão, mas não foi a realidade de muitos estados como o do Rio Grande do Sul.

⁷ Essa pesquisa é conduzida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE (AlfaRede), formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

⁸ Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito de pós-doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob supervisão da Prof.^a. Dr.^a. Gabriela Nogueira e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI- FURG).