

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS EFEITOS DAS  
ATIVIDADES REMOTAS DE ENSINO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA**

**TEACHING WORK IN TIMES OF PANDEMIC: THE EFFECTS OF REMOTE  
TEACHING ACTIVITIES ON THE MENTAL HEALTH OF BASIC EDUCATION  
TEACHERS AT A PUBLIC SCHOOL**

**EL TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LOS EFECTOS DE LAS  
ACTIVIDADES DOCENTES A DISTANCIA EN LA SALUD MENTAL DE LOS  
PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA ESCUELA PÚBLICA**

NEVES, Daniella Gualberto  
neves.daniellag@gmail.com  
Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
<https://orcid.org/0000-0001-8327-8144>

BORGES, Regilson Maciel  
regilson.borges@ufla.br  
Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
<https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

**RESUMO**

Este estudo apresentou dados acerca dos efeitos das atividades remotas na saúde mental de professores que lecionaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição pública localizada no Sul do estado de Minas Gerais. Considerou-se como pressuposto que o trabalho docente remoto, imposto pela pandemia da Covid-19, gerou prejuízos na saúde mental de muitos professores, especialmente em virtude das rápidas modificações nas rotinas e nas práticas pedagógicas. Como método, adotou-se a pesquisa qualitativa; como instrumento de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas, que tiveram seus materiais submetidos à técnica da Análise de Conteúdo orientada por Bardin (2016) e Franco (2005). Os resultados, que se assemelham com os de outras pesquisas dessa linha, mostraram que a saúde mental docente, durante o período remoto, foi afetada devido à sobrecarga e à precarização do trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Docência. Condições de trabalho. Saúde mental.

**ABSTRACT**

This study presented data on the effects of remote activities on the mental health of teachers who taught in the early years of elementary school at a public institution located in the south of the state of Minas Gerais. The assumption was that remote teaching work, imposed by the Covid-19 pandemic, has damaged the mental health of many teachers, especially due to the rapid changes in teaching routines and practices. The method adopted was qualitative research; the data collection instrument was semi-structured interviews, the materials of which were subjected to the Content

Analysis technique guided by Bardin (2016) and Franco (2005). The results, which are similar to those of other studies in this field, showed that teachers' mental health was affected during the remote period due to work overload and job insecurity.

**Keywords:** Remote teaching. Teaching. Working conditions. Mental health.

## RESUMEN

Este estudio presentó datos sobre los efectos de las actividades a distancia en la salud mental de profesores que enseñaban en los primeros años de la enseñanza primaria en una institución pública situada en el sur del estado de Minas Gerais. La hipótesis fue que el trabajo docente a distancia, impuesto por la pandemia de Covid-19, ha perjudicado la salud mental de muchos profesores, especialmente debido a los rápidos cambios en las rutinas y prácticas de enseñanza. Se adoptó como método la investigación cualitativa; se utilizaron entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos, y los materiales fueron sometidos a la técnica de Análisis de Contenido orientada por Laurence Bardin (2016) y Maria Laura Franco (2005). Los resultados, que son similares a los de otros estudios en este campo, mostraron que la salud mental de los profesores se vio afectada durante el período remoto debido a la sobrecarga de trabajo y la inseguridad laboral.

**Palabras clave:** Enseñanza a distancia. La enseñanza. Condiciones de trabajo. Salud mental.

## 1 INTRODUÇÃO

A saúde mental docente, que não é um assunto inédito, foi negativamente afetada devido às circunstâncias impostas pelo Ensino Remoto Emergencial, que impactou a organização e as condições de trabalho do professor. A temática acerca da saúde mental docente e os primeiros casos de adoecimento psíquico dessa classe decorrentes das alterações no trabalho remontam à década de 1980 nos países europeus. De acordo com Cruz *et al.* (2010), entre as principais manifestações entre professores, naquela época, o estresse e a síndrome de *burnout* se destacavam, resultando no absenteísmo em função da doença e no abandono da profissão.

Mesmo antes do ensino remoto, a saúde mental docente já era um aspecto preocupante e vinha se tornando objeto de interesse, como mostram os estudos de Esteve (1999 apud Reinhold, 2004), Reis *et al.* (2006), Souza e Leite (2011), Diehl e Marin (2016), Tostes *et al.* (2018), entre outros, que investigaram fatores que relacionam agravos à saúde mental com o trabalho docente. Essas pesquisas apontam alguns aspectos que podem levar ao sofrimento e, possivelmente, ao adoecimento mental dos professores, sendo eles: a desvalorização social, as

exigências profissionais, as violências e indisciplinas, a ausência de vínculos empregatícios consistentes, a sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, a inexistência de tempo para descanso, além das condições precárias de trabalho.

Todavia, com a implantação do ensino remoto, estratégia adotada de maneira emergencial diante da pandemia da Covid-19 instalada no Brasil nos primeiros meses do ano de 2020, situações já existentes, como as mencionadas no excerto anterior, ficaram ainda mais acentuadas e outras acabaram surgindo, por exemplo: a ausência do ambiente escolar, a alteração da rotina, a adaptação imediata para as aulas *on-line* e falta de suporte para lecionar no ensino remoto, a exclusão digital, os problemas relacionados à conexão com a *internet*, as dificuldades para uso das tecnologias aplicadas ao ensino, a desmotivação e queda no comprometimento dos alunos, o aumento da carga horária, a precarização do trabalho docente e as exigências na qualidade do desempenho do professor. Esses dados também são apontados em pesquisas como as de Stevanim (2020), Cordeiro (2020), Pontes e Rostas (2020), Zaidan e Galvão (2020), Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021), Souza *et al.* (2021) e Souza, A *et al.* (2021). Essas situações vivenciadas pela maioria dos docentes, somadas a um contexto de incertezas, medos e desafios, contribuíram, de modo significativo, com o sofrimento e adoecimento psíquico de muitos profissionais dessa classe.

Considerando que saúde e educação têm um papel fundamental em nossa sociedade, sendo condições imprescindíveis para o desenvolvimento humano e social, este estudo teve como objetivo investigar as implicações das atividades remotas de ensino na saúde mental de professores. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa que, por meio de entrevistas semiestruturadas, coletou dados de 11 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuaram no ensino remoto durante a pandemia. Ouviu-se, assim, as falas sobre suas experiências nesse período de trabalho. Os materiais obtidos com as entrevistas foram tratados com base na técnica da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016) e Franco (2005).



Destaca-se que os dados apresentados ao longo deste trabalho configuram-se como fragmentos de uma pesquisa maior (Neves, 2023). Esta buscou compreender, além dos impactos do ensino remoto na saúde mental docente, outros desafios vividos pelo cenário educacional durante a pandemia da Covid-19, principalmente aqueles relacionados à avaliação da aprendizagem experienciados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de Ensino Remoto Emergencial (Neves; Borges, 2023).

Assim sendo, este estudo justifica-se pela necessidade de fomentar discussões acerca da relação trabalho docente e saúde mental, possibilitando a elaboração de ações que não tornem essa atividade laboral prejudicial, mas que promovam e fortaleçam a saúde coletiva no âmbito da educação, visto que a prática docente é considerada desgastante (Reis *et al.*, 2006). Por isso, muitos profissionais necessitam de apoio e cuidado neste campo da saúde.

## **2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NO PERÍODO DE PANDEMIA**

Em função da pandemia, rapidamente, as escolas suspenderam suas atividades presenciais, o que deu lugar a uma nova modalidade de ensino, denominada de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além de afetar de maneira significativa os processos de ensino e aprendizagem, essa transição inesperada gerou outros desafios aos professores, como a rápida adaptação ao ensino por meios digitais, problemas de conexão com a *internet*, falta de habilidades para uso de tecnologias aplicadas à educação, desmotivação e pouco comprometimento dos alunos nas aulas *on-line*, precarização do trabalho docente em razão da falta de estrutura e das condições materiais escassas para desempenhar suas atividades, aumento da carga horária, pressão. Situações como essas foram evidenciadas e outras acabaram surgindo durante o ERE, o que possivelmente, levou ao sofrimento e adoecimento mental dessa classe profissional.

A discussão a seguir versa sobre a saúde mental docente enfatizando os impactos do ERE no aspecto psíquico desses profissionais, uma vez que o trabalho do professor é tido como um dos mais estressantes devido à rotina múltipla de tarefas.

Considera-se, então, relevante abordar esta temática, visto que o docente cumpre um papel social e dinâmico que precisa responder a muitas demandas profissionais e deve estar saudável física, social e mentalmente para lidar com as adversidades laborais.

Conforme apontam Cruz *et al.* (2010), as primeiras notícias sobre adoecimento docente provocado por alterações nas condições de trabalho surgiram em países europeus, no começo da década de 1980. Entre os principais problemas relatados pelos professores naquela época, destacam-se o estresse e a síndrome de *burnout*, que levaram ao absenteísmo motivado por doenças e ao abandono da profissão, dados de um estudo desenvolvido por José Manoel Esteve e publicado pela primeira vez em 1987.

Na década de 1990, Esteve (1999 *apud* Reinhold, 2004) afirmou que, em função das rápidas transformações sociais, o papel do professor passou por modificações radicais, o que aumentou de forma considerável suas atribuições e responsabilidades, resultando em quadros de adoecimento mental. Para esse autor, o trabalho docente está, na maioria das vezes, envolvido com situações difíceis e ambivalentes:

O professor desempenha vários papéis contraditórios: companheiro, amigo, mas avaliador; ter que atender às necessidades individuais, mas também às necessidades políticas e econômicas do momento; deve desenvolver a autonomia do aluno, mas também produzir sua integração social. O trabalho do professor deixou de ser valorizado: o fracasso do aluno é atribuído ao professor, mas o sucesso é considerado mérito do próprio aluno. Modificou-se o status social do professor, em grande parte devido aos baixos salários. Os professores se queixam da sobrecarga de trabalho, da pouca oportunidade de progredir. Além disso, o contínuo avanço do saber gera insegurança e exige tempo adicional para manter-se atualizado em sua área de saber (Esteve, 1999 *apud* Reinhold, 2004, p. 30).

O autor citado por Reinhold (2004), um estudioso que discorre sobre o *burnout* em professores, chama a atenção para o fato de que, além dessas situações mencionadas, outros aspectos podem contribuir para o que ele chama de “mal-estar docente” (referindo-se ao *burnout*), como a falta de recursos (materiais, didáticos, móveis adequados) e a violência nos contextos escolares.



Baseadas nas ideias de Esteve (1999), Souza e Leite (2011) descrevem a expressão “mal-estar docente” como o resultado das condições em que o professor exerce a docência. Assim, o mal-estar docente é definido como

um fenômeno social do mundo ocidental, que possui como agentes desencadeadores a desvalorização, concomitante às constantes exigências profissionais; a violência; a indisciplina, entre outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão (Esteve, 1999 *apud* Souza; Leite, 2011, p. 1109).

Nesse sentido, Reis *et al.* (2006) também apontam que, devido a vários fatores, ensinar é uma atividade desgastante que afeta de forma evidente a saúde física e mental bem como o desempenho do professor. De maneira convergente, dados presentes no estudo de Cruz *et al.* (2010) indicam que as modificações na organização do trabalho docente, junto com as exigências atribuídas a essa classe, resultam em uma sobrecarga de trabalho para os professores e acentuam a precariedade das condições de ensino. Sendo assim, além da complexidade de atuar diante da diversidade existente na sala de aula, o professor é obrigado a lidar com a expectativa social criada em relação à excelência de seu trabalho.

Pesquisas como a de Diehl e Marin (2016), mostram que, mesmo antes da pandemia, a saúde mental de professores já era uma questão preocupante por conta de diversas modificações que ocorrem ao longo do percurso de trabalho desse profissional, sendo a categoria vinculada ao Ensino Fundamental e Médio uma das mais expostas a ambientes de conflitos, exigências de trabalho por ter que assumir atividades extraclasse, pressão do tempo e, ainda, lidar com comportamentos inadequados dos alunos. Lembramos que, com a pandemia, essas modificações que fazem parte da trajetória docente foram ainda mais intensificadas, diante de um contexto de instabilidades no campo da educação e das exigências da sociedade.

Tostes *et al.* (2018) contribuem com a discussão exposta anteriormente ao pontuarem que o professor assume muitas responsabilidades e enfrenta inúmeros desafios que os tornam parte da classe mais propensa a ter sofrimento mental. Enquanto a valorização ao trabalho do professor vem diminuindo, cresce a cobrança para que a escola cumpra papéis que são, na maioria das vezes, deveres da instituição familiar.

A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente. A isto se somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência (Tostes *et al.*, 2018, p. 89).

Conforme Tostes *et al.* (2018), a literatura aponta que a exploração deste profissional e a precariedade em relação às condições de trabalho afetam a saúde dos professores. Observa-se, nas últimas décadas, um adoecimento crescente dessa classe, sendo o sofrimento mental uma das formas mais recorrentes. No que diz respeito ao termo “mal-estar docente” supracitado, os autores aqui o utilizam para caracterizar o sofrimento dos professores, que se manifesta por meio de um conjunto de sinais do corpo e da mente, como estresse, ansiedade e fadiga, que surgem como resultado negativo da docência na atualidade.

Vimos, até o presente momento, que a saúde mental do professor não é um assunto recente. Desde a década de 1990, essa temática vem sendo estudada e discutida, pois aspectos relacionados à dinâmica do trabalho e à prática cotidiana podem levar ao sofrimento e adoecimento mental docente.

Diante disso, no início de 2020, instalou-se a pandemia da Covid-19, que acentuou os problemas já existentes e revelou um cenário de instabilidades e rupturas no campo educacional. Isso afetou, de maneira radical, a rotina dos professores e suas práticas pedagógicas, alteradas para então atender ao ERE. Esse contexto de mudanças, diante das aulas remotas, refletiu na saúde mental dos professores desde os primeiros meses de pandemia, é o que aponta uma pesquisa realizada pela Nova Escola e descrita por Salas (2020) na página da *web*. De acordo com o estudo, ao coletarem dados de 8,1 mil professores da Educação Básica, no mês de maio, foi possível verificar que os termos mais utilizados para descrever como os professores se sentiam em meio àquela emergência de saúde pública eram: ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia.

Uma das primeiras situações afetadas com o ensino remoto foi a ausência do ambiente escolar e a ruptura da relação professor-aluno, que se estabelecia nas aulas presenciais, por meio da troca de ideias e diálogos, ações que formam laços afetivos e que contribuem para o desenvolvimento do ensino, como explicitam Souza, A *et al.* (2021). Devido ao isolamento social e à imposição das aulas remotas, essa interação adotou novas configurações e o trabalho do professor diante de uma tela de computador se tornou uma jornada solitária.

Com a implantação rápida da modalidade remota, a fim de garantir que o ensino continuasse, outras exigências foram impostas aos professores, sendo uma delas a reinvenção constante; porém, desconsiderou-se as condições de trabalho em relação à estrutura, além de formação adequada para a atuação pelos meios digitais.

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho, que inclui conexão com a internet, a energia elétrica, o equipamento, não raro compartilhado por diversos membros da mesma família, condições ergonômicas, entre outras (Zaidan; Galvão, 2020, p. 264).

O excesso de trabalho preenchia todo o cotidiano dos professores, Zaidan e Galvão (2020) o denominam como “superexploração da força de trabalho”, situação que já existia antes, mas que foi acentuada no ensino remoto. As autoras ainda destacam que a exploração do trabalho docente, tanto no contexto público quanto no privado, foi vista em relação ao descaso com o fato de que muitos professores não tinham habilidades para o uso de ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino remoto, bem como para a preparação de videoaulas, sendo esses alguns dos requisitos imprescindíveis para essa modalidade de trabalho.

Assim, o ensino remoto surgiu como uma forma de dar continuidade à educação, mas trouxe desafios que geraram impactos significativos na saúde mental docente, uma vez que a ausência do ambiente escolar, a reinvenção constante, a precarização e o excesso de trabalho e as dificuldades no uso de tecnologias diante do contexto de medos e incertezas, são eventos que podem acentuar e contribuir com o adoecimento psíquico. Dessa forma, Correa (2020) menciona que a atividade remota impôs uma sobrecarga de trabalho que acarretou ansiedade, estresse e outros

sintomas que possuem relação com a saúde mental e que se tornaram recorrentes entre os professores durante a pandemia.

Nessa perspectiva, Souza *et al.* (2021) também apontam que o formato de trabalho docente, exigido pelo ensino remoto, mostra indícios de agravamento à saúde mental dos professores. Salientam, ainda, que os antigos e os novos modelos que correspondem à prática docente revelam precarização, sobrecarga e intensificação do trabalho, falta de valorização do professor, falta de suporte da gestão escolar quando os professores são desrespeitados e responsabilização desses profissionais pelo fracasso dos alunos, de modo que o ensino remoto agravou essas situações. Os autores reforçam que ter que passar por situações desconhecidas, como a pandemia, pode revelar angústia, ansiedade e pânico. Além disso, dependendo da forma como se lida com o contexto, levando em conta quem já apresentava algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência.

Mesmo com as dificuldades impostas pelo período de pandemia, a função do professor foi ampliada e modificada para atender a um novo perfil profissional diante do ERE. Houve uma exigência para que ele se adaptasse rapidamente e se reinventasse todos os dias, além de ter que garantir a aproximação entre a comunidade e a escola.

Portanto, o cuidado com a saúde mental docente, de uma forma geral, deve ser considerado, visto que os casos de adoecimento psíquico desta categoria datam da década de 1980. É fato que o ERE ocasionou muitas situações difíceis, mas acentuou outras que já existiam, como sobrecarga de trabalho, precarização e desvalorização profissional, condições que podem levar ao sofrimento e possivelmente ao adoecimento mental. Logo, compreender os fatores que levaram ao adoecimento psíquico docente durante o ERE é fundamental para criar estratégias de prevenção que promovam o bem-estar e a saúde mental dessa categoria, refletindo, também, na qualidade da educação brasileira.

Vale ressaltar que os estudos sobre a saúde mental docente no período de ensino remoto ainda são incipientes por se tratar de algo recente. Porém, requerem maiores investigações, pois, como descrito, as condições de trabalho impostas por essa solução temporária para continuidade das atividades de ensino, impactaram de

maneira negativa a saúde mental do professor e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere à pesquisa com seres humanos é imprescindível que o projeto seja submetido ao Comitê de Ética, com o intuito de resguardar os direitos dos envolvidos no estudo. Desse modo, a proposta desta pesquisa, o Requerimento de Autorização de Coleta para Pesquisa com Seres Humanos e demais documentos obrigatórios foram enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) por meio da Plataforma Brasil, sendo então aprovados sob o n.º de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 58497622.3.0000.5148. Esse procedimento é de extrema importância, pois resguarda os interesses, a integridade e autonomia dos participantes assim como demais fatores descritos na Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre diretrizes orientadoras para pesquisas com seres humanos (Brasil, 2012).

Logo, os professores que confirmaram ter atuado durante o ensino remoto por pelo menos 6 meses (critério de inclusão) receberam uma solicitação para participar do estudo, sendo essa etapa formalizada por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); obteve-se, então, o aceite de 11 professoras. O TCLE é de extrema importância, pois é um documento que tem como objetivo fornecer informações às pessoas que participarão de uma pesquisa, como riscos, benefícios e direitos envolvidos, visando a permitir uma decisão autônoma (Goldim *et al.*, 2003). Depois de receber os termos devidamente assinados, as entrevistas foram agendadas em horários confortáveis e apropriados tanto para as participantes quanto para os pesquisadores. Vale destacar que, durante a coleta de dados que deram subsídios a este estudo, as entrevistadas foram respeitadas quanto à liberdade de participação, expressão, confidencialidade e sigilo.

Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas nas salas de aulas, nos meses de setembro e outubro do ano de 2022, com a finalidade de investigar as experiências de 11 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

de uma escola da rede pública do Sul de Minas Gerais acerca do trabalho docente durante o ERE. A instituição escolhida para a realização do estudo é a única, em um município de aproximadamente 4 mil habitantes, que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) e, portanto, essa foi uma maneira de contribuir com o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras, uma vez que as entrevistas, que tiveram um modelo semiestruturado, permitiram momentos de diálogos, desabafos e reflexões sobre suas vivências diante dos obstáculos e das angústias do período mencionado.

Lüdke e André (2018, p. 40) destacam que as entrevistas com esquemas mais livres são as mais adequadas para o campo da educação, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. As entrevistas foram gravadas em áudio mediante o uso de *smartphone*, não sendo estabelecido tempo de fala; assim, as professoras tiveram liberdade para expor suas opiniões, seus sentimentos e suas crenças conforme as perguntas. Na ocasião, haveria a possibilidade de fazer as entrevistas pelo *Google Meet*, mas optou-se por realizá-las pessoalmente para evitar problemas com a conexão da *internet* e por acreditar que, por meio do contato físico, é possível deixar a entrevistada mais à vontade e observar melhor as expressões que acompanharam os discursos.

Depois disso, o material obtido foi transcrito e analisado com base nos princípios da Análise de Conteúdo (AC), um instrumento que permite analisar de maneira interpretativa e identificar os principais conceitos ou o conteúdo de um texto. Essa é uma das técnicas mais antigas de pesquisa; a origem da sua utilização data de 1787, nos Estados Unidos, emergindo como método de estudo nas décadas de 20 e 30 do século passado (Oliveira *et al.*, 2003).

Como aponta Bardin (2016), a interpretação dos dados coletados é a etapa principal de uma pesquisa, sendo a AC um conjunto de técnicas que permite analisar as comunicações. Dessa forma, esse método de análise torna possível que o pesquisador faça inferências sobre os elementos da comunicação (Franco, 2005).

Considerando a técnica utilizada, o material coletado passou pela etapa de pré-análise, que tem por objetivo organizar as informações dos materiais coletados. Nessa

fase, realizou-se a leitura flutuante, que possibilitou o contato com os documentos para conhecer o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016). Logo, a organização das informações viabilizou a codificação dos dados, sendo esse um estágio que

corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin, 2016).

Depois do tratamento de codificação, o material foi categorizado. Esse é, de acordo com Bardin (2016), o momento de identificar e agrupar elementos em comum de determinado conteúdo.

Finalmente, com a categorização foi possível realizar inferências acerca do material analisado, pois, como ressalta Franco (2005), a inferência é a razão da AC, uma vez que faz comparações dos dados obtidos com resultados de outros estudos de linhas convergentes. A autora evidencia que um aspecto sobre o conteúdo de uma mensagem só tem sentido se for relacionado com outros dados. Assim sendo, a categoria construída a partir da categorização foi relacionada com dados de outras pesquisas e interpretada, revelando significado para as mensagens, como veremos na próxima seção.

#### **4 OS EFEITOS DAS ATIVIDADES REMOTAS DE ENSINO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA**

Após as análises, as mensagens codificadas das entrevistas deram origem à categoria intitulada “a sobrecarga e a precarização do trabalho docente no ensino remoto e suas consequências na saúde mental”, resultado de respostas às perguntas sobre as condições de trabalho durante a pandemia e sobre o modo como estas afetaram a saúde mental das participantes. Ter boas condições de trabalho, de acordo com Oliveira (2020), significa ter acesso a recursos que contribuam com o desenvolvimento das atividades laborais, envolvendo aspectos físicos, materiais e ferramentas disponíveis, assim como outros tipos de apoio que se fizerem necessários.



Para expor algumas falas das 11 entrevistadas, utilizou-se códigos como P1, P2, P3 e assim sucessivamente. A letra “P” mencionada no código representa Professora, sendo o formato escolhido para garantir o anonimato das participantes e manter o sigilo assegurado pelo TCLE.

Veja abaixo o que as participantes citaram em relação às situações que enfrentaram e aquelas que consideraram mais críticas durante suas atividades laborais no período remoto:

Eu tinha hora que eu não sabia se eu era a dona de casa, se eu era professora, se eu era a mãe, que que eu tinha que fazer ali, se eu poderia dormir ou não porque eu cheguei a receber WhatsApp uma e meia da manhã, né, mandando mensagens de pais para mim, uma e meia da manhã. (P1)

Excesso de trabalho, falta equipamento porque a escola não forneceu equipamento nenhum pra gente em momento algum, né, os equipamentos que tinham aqui na escola era um e se a gente quisesse usar só que ele tava numa situação bem precária, então entre vir aqui e adquirir outro eu preferi adquirir. Então eu comprei meus equipamentos, eu comprei até tripé porque eu queria mesmo fazer um bom atendimento. Então a minha maior dificuldade foi essa, falta de equipamento e excesso de trabalho. (P7)

Foram, foram difíceis, porque aqui pra nós professoras dessa escola não foi oferecido nada de recurso tecnológico pra nos ajudar, a gente teve que literalmente se virar nos 30 com o que a gente tinha em particular, nosso celular, a câmera do nosso celular, uma luz que a gente tinha em casa e ali se virar, aprender, correr atrás. (P8)

Meu celular não é um celular bom [...], eu não tinha tripé, eu não tinha luz, era caixa de sapato que segurava o celular com fitão em cima de livros. (P11)

O contexto de pandemia transformou o trabalho docente, que rapidamente precisou se adaptar a uma modalidade emergencial de ensino para que a educação fosse garantida. Diante das novas demandas, as professoras foram responsáveis por fazerem de suas casas “salas de aulas”, encararam a tecnologia como a única maneira de compartilhar e produzir saberes, e se viram diante de jornadas intensas de trabalho para que seus alunos e familiares fossem atendidos da melhor forma possível.

A falta de estrutura para o trabalho foi a queixa da maioria das entrevistadas, pois as mudanças imediatas impostas pela pandemia não permitiram que essas profissionais se preparassem e se organizassem de maneira adequada para as atividades remotas. Sobre esse cenário de incertezas, Souza *et al.* (2021, p. 5) apontam:

A aula remota é um terreno sobre o qual docentes do ensino fundamental tinham pouco domínio, vendo-se inesperadamente obrigados a repensar seus processos de trabalho por ambiente virtual e por plataformas de videoconferência que, até então, estavam restritas ao ensino superior.

Essa nova situação, que demandava apoio tecnológico e investimento em formação, tornou-se um transtorno para as professoras que precisaram enfrentar as situações com o que tinham, para fazer o ensino acontecer, mesmo trabalhando em péssimas condições e efetuando gastos que não foram ressarcidos. Os aspectos mencionados nas entrevistas sobre a falta de estrutura e despesas também são descritos no estudo de Souza *et al.* (2021), revelando que os custos dos materiais de trabalho e da infraestrutura física, como computador, microfone, *internet* e luz elétrica, ficaram por conta dos professores, bem como a manutenção desses equipamentos. Esses autores salientam que a reorganização do trabalho docente devido à pandemia intensificou a precarização das condições laborais desses profissionais.

A sobrecarga de trabalho também foi citada pelas professoras, assim como a falta de habilidades para o uso de tecnologias aplicadas ao ensino. Essas duas situações possuem relação de causa e consequência, pois, conforme Oliveira (2020), as dificuldades em lidar com as ferramentas digitais e a falta de formação específica para o uso de tecnologias na educação remota contribuíram para o aumento das horas de trabalho.

É certo que as mudanças ocorreram repentinamente. Entretanto, Souza, A *et al.* (2021) ressaltam que o ensino por meio de tecnologias carece de um olhar mais amplo, a fim de promover formação adequada aos docentes para que eles possam acompanhar a evolução dessas novas metodologias educacionais.

Até o momento dessa discussão, ficou evidente, diante das falas das entrevistadas, que a falta de estrutura, o excesso de trabalho e as dificuldades para o uso de tecnologias revelaram que a docência no ensino remoto foi bastante precária. Mas, por outro lado, mostrou também o engajamento das professoras, que, diante de uma realidade inteiramente nova, esforçaram-se para garantir a continuidade do ensino, mesmo sem formação específica e suporte material e tecnológico.

Posteriormente, foi questionado se as condições em que as professoras haviam trabalhado no ensino remoto afetaram a saúde mental delas. Além disso, as participantes foram indagadas se em algum momento elas se sentiram esgotadas,

perceberam o aumento da irritabilidade, tiveram esquecimentos, estresse, ansiedade, alterações do sono ou outros sintomas de sofrimento ou adoecimento psíquico que poderiam ter sido desencadeados pelo ERE.

Como se vê em algumas falas a seguir, as professoras afirmaram que o ERE afetou a saúde mental, principalmente devido à sobrecarga de trabalho:

Olha, isso me afetou e ainda está me afetando! Porque eu ainda não consegui regularizar o meu sono, né, porque às vezes tinha dia que eu ia dormir 2 horas da manhã e 6 horas eu já estava acordada né [pausa] ia fazer, elaborar atividade até 3 horas da manhã, 5 horas, 6 horas, 7 horas já estava acordada de novo na frente do computador, né. Então, assim, isso me afetou demais, entendeu?! A gente não tinha horário! (P1).

Eu tive até síndrome do pânico [pausa], eu tive! Eu fiquei muito esgotada, porque era assim: eu trabalhava o dia todo planejando as aulas, fazendo os vídeos que tinha que editar, né [pausa], tinha que editar os vídeos pra poder tá jogando, né, no *WhatsApp* ou no *Google Meet*, então foi muito estressante (P2).

Ah, eu acho que sim! Acho que todo mundo foi pego muito de surpresa, mexeu sim com o psicológico da gente. Eu senti muito no começo. Eu achei que eu não fosse dar conta [pausa], muita pressão, você tem que aprender, você tem que fazer, você tem que dar conta (P3).

Sim, tive muito cansaço, a mente né, cansaço mental. Nossa, eu chegava no final do dia eu não sabia se eu fazia minhas coisas de casa, se eu fazia a correção das atividades, porque os pais ficavam em cima [pausa], tinham alguns pais que ficavam em cima, aí você tinha que corrigir atividade por atividade. Ah, então eu fiquei muito cansada, estressada também (P6).

Eu fiquei muito ansiosa, eu fiquei muito desesperada, eu achava que eu não ia dar conta por conta dessa sobrecarga, eu cheguei a ter crise de labirintite, porque eu não dormia, porque eu tinha que cumprir o horário on-line [...], ficar por conta 24 horas. E ainda tinha minha vida particular, meu marido, meu filho, minha casa, a minha sorte é que eles foram me ajudando; então eu tive um apoio familiar muito bom (P7).

Senti muita angústia, me sentia muito sozinha, eu sentia assim [pausa] que o meu trabalho não tinha tanta assim importância. Eu sentia também cansaço mental, pensamento acelerado e muita preocupação (P10).

Sim! Cansaço, estresse, esgotamento, medo, pânico, porque eu tenho vergonha. Eu gosto de tirar foto, mas eu não gosto de filmar, eu não gosto de aparecer e eu tinha pânico só de pensar assim que estavam me vendo naquele vídeo. [...] Tenho esquecimento que eu acho que é de cansaço mesmo, os dias que eu tinha que gravar eu já levantava ruim, com medo [...]. Então tudo isso já me estressava, me cansava, o medo por si só já me dava pânico, esquecimento. Eu acho que hoje eu tô com esquecimento, eu acho que é por todo o cansaço (P11).

Após os relatos, infere-se que a modalidade de trabalho remoto trouxe muitos desafios que causaram transtornos à saúde mental das professoras. A saúde mental docente não é um tema que emergiu com a pandemia, mas um aspecto que vem sendo alvo de pesquisas nas últimas décadas. Conforme pontuam Cruz *et al.* (2010), as primeiras falas sobre adoecimento docente ocasionadas pelas alterações nas

condições de trabalho datam dos anos de 1980 e tiveram início nos países europeus. Diehl e Marin (2016) também mostram que antes da pandemia a saúde mental de professores já era alvo de preocupação devido às mudanças que ocorrem no percurso de trabalho desses profissionais e destacam, ainda, que a classe que atua no Ensino Fundamental e Médio é a mais sujeita a ambientes conflituosos, exigências de trabalho por assumir atividades extraclasse, pressão do tempo e falta de disciplina dos alunos. Nessa perspectiva, Tostes *et al.* (2018) discutem que a exploração do trabalho docente e as condições laborais precárias afetam a saúde mental dos professores, revelando um cenário de adoecimento psíquico crescente nos últimos anos.

Com a implantação do ERE, houve modificações repentinas na prática docente, que resultaram no excesso de trabalho, denominado por Zaidan e Galvão (2020) como “superexploração da força de trabalho”, fato que já existia antes, mas acentuou-se no ensino remoto. As autoras explicitam que a exploração do trabalho docente, tanto na rede pública quanto na privada, remete ao descaso com o fato de que muitos professores não sabiam utilizar ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino remoto nem preparar videoaulas, sendo que esses foram alguns dos requisitos imprescindíveis para o ERE.

Nos discursos das entrevistadas, percebe-se que a intensificação e a precarização do trabalho docente, durante o ensino remoto, causaram impactos significativos à saúde mental, gerando sofrimento e/ou adoecimento psíquico em todas as profissionais diante das instabilidades do contexto de pandemia, que impôs multitarefas a serem desempenhadas. Sobre o excesso de trabalho, estudos como os de Souza *et al.* (2021), Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), Souza, A *et al.* (2021) também confirmam tal situação:

Para dar conta de todas as tarefas, é necessário realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o *WhatsApp*, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar (Souza *et al.*, 2021, p. 6).

O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por *WhatsApp*. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as

atividades realizadas pelos alunos (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13).

A forma eletrônica (que faz uso mídias sociais) entre outras tecnologias, fez com que todos os professores que atuam na educação vivenciassem uma sobrecarga e acúmulo de trabalho, além do tempo para o preparo das aulas sem recursos tecnológicos e pedagógicos para as atividades docentes (Souza, A. *et al.*, 2021, p. 10).

Os relatos mostraram que as queixas das professoras se referem a alterações do sono, síndrome do pânico, esgotamento, cansaço mental, ansiedade, irritabilidade, angústia e esquecimentos. Apesar desses aspectos terem sido relacionados ao excesso de trabalho no ERE, algumas participantes do estudo também mencionaram o estresse de terem que aprender sozinhas a utilizar os recursos tecnológicos para fins educacionais. Vimos, então, que o ERE afetou de maneira negativa a saúde mental docente, uma vez que “a docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 17).

Souza *et al.* (2021) mencionam que a sala de aula, que antes permitia a aproximação entre professor e aluno, foi substituída pelos encontros virtuais para atender ao ensino remoto, sendo essa modalidade limitada e isolada. Por isso, ela gerou nos professores tristeza, insatisfação e ansiedade. Para esses autores, as antigas e as novas configurações do trabalho docente apontam para a precarização, por meio da intensificação da jornada e da sobrecarga de trabalho. Esse movimento decorre da falta de suporte da gestão escolar quando professores são desrespeitados e da culpabilização dos docentes pelo fracasso dos alunos. Tais fatores reforçam que o ensino remoto foi responsável por agravar ainda mais esses incidentes.

Por fim, houve interesse em saber se a escola desenvolveu, durante o ERE, alguma estratégia de apoio em relação à saúde mental dos professores ou cedeu espaço para discussões coletivas acerca dessa temática. Além disso, perguntou-se se as profissionais consideram relevante abordar o sofrimento/adoecimento psíquico docente em reuniões. As falas indicaram que a escola não ofereceu apoio emocional aos professores durante a pandemia nem após o retorno das aulas presenciais e que esse suporte seria essencial devido às condições em que o trabalho docente ocorreu no período remoto.

Sobre isso, as respondentes explicitam que “ser professor é uma profissão desgastante que exige muito do seu psíquico, do seu equilíbrio emocional” (P1) e que “o estresse é uma coisa que não vem de um dia pro outro” (P4), sendo o acúmulo de tarefas somado à responsabilidade diante de uma turma e dos responsáveis de seus alunos, situações que causam impactos negativos na saúde mental dessa classe. Os relatos também mostram que algumas professoras consideram importante ações preventivas a fim de minimizar os riscos de adoecimento psíquico causados pelo estresse da profissão e que essas profissionais criaram, durante o ERE, uma rede de apoio, na qual desabafavam umas com as outras para unirem forças e continuarem trabalhando diante de tantos desafios no campo educacional.

A respeito do retorno das aulas, houve um discurso que apontou para a necessidade de a escola ter desenvolvido um “projeto de acolhida, tanto para os professores como para os alunos” (P10) e sinalizou que as crianças com dificuldades deveriam ter recebido apoio, por exemplo, aulas no contraturno. Também se sublinhou a necessidade de atendimento psicológico, atendimento às famílias e um espaço para ouvir o professor sobre seus sentimentos e vivências de uma época tão difícil que foi a pandemia. Além disso, uma das participantes mencionou que o retorno não foi planejado e que isso deveria ter sido organizado no sentido de pensar “como nós vamos receber os alunos? Que situações eles virão mentalmente, socialmente? Como eles vão frequentar a escola? E nós, professores, que ficamos esse tempo todo em casa?” (P10).

Dando continuidade, as professoras foram questionadas se consideravam importante discutir sobre saúde mental docente em reuniões e o porquê. Em resposta, explicitou-se: “tem que ter um olhar para esse profissional, porque você precisa em um dado momento da profissão fazer com que esse profissional volte para si, cuidar dele, mostrar que você tem uma empatia, que você tá sabendo o que ele tá sentindo, o que ele tá passando né, e isso já vai ser uma ajuda” (P1); “a saúde mental [pausa], a mente é tudo! Se você está bem com a sua mente, você vai cuidar do seu corpo, você vai cuidar da sua interação com o grupo, você vai ter saúde, vai ter disposição, vai ter ânimo, autoestima é tudo!” (P10)

Diante do exposto, pondera-se que o trabalho docente, que antes acontecia no ambiente escolar permeado pela coletividade e pela interação física entre professor e

aluno, foi rapidamente substituído pelas telas dos computadores, celulares e *tablets*, fato que descaracterizou as práticas pedagógicas, visto que as professoras da Educação Básica não se encontravam capacitadas para o ensino *on-line*. Esse contexto tornou a docência uma ação isolada e solitária, mesclada com a rotina pessoal, acarretando sobrecarga e, conseqüentemente, causando sofrimento mental nessa classe.

Além da sobrecarga laboral ocasionada pelo ERE, a precarização do trabalho foi causa de sofrimento mental entre as professoras entrevistadas. Assim, este estudo abordou a relação saúde mental e trabalho docente, mostrando que esta não é uma situação inédita, mas se revelou ainda mais preocupante durante a pandemia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura de incertezas e instabilidades geradas pelo ensino remoto fez com que professores vivenciassem situações difíceis. Estas se tornaram gatilhos para sofrimento e adoecimento mental.

No que se refere às implicações das atividades na saúde mental docente, vimos que estas afetaram muito a saúde emocional das professoras participantes desse estudo, principalmente devido à sobrecarga e à precarização do trabalho durante a pandemia, causando impactos significativos, que geraram sofrimento e/ou adoecimento psíquico em todas as profissionais diante dos obstáculos desse contexto que impôs multitarefas a serem desempenhadas. Os resultados mostraram que a saúde física e mental das professoras foi afetada no que se refere a alterações do sono, síndrome do pânico, esgotamento, cansaço mental, ansiedade, irritabilidade, sintomas psicossomáticos, angústia e esquecimentos, além do estresse de terem que aprender a usar a tecnologia aplicada ao ensino sem nenhum suporte.

As constatações finais aqui apresentadas se aproximam de dados de outras pesquisas, mencionadas ao longo deste estudo, que ocorreram em estados variados do Brasil. Esse fator convergente permite confirmar que as atividades remotas afetaram de forma similar diversas instituições, em diferentes partes do país, no que diz respeito à saúde psíquica dos professores.

Sobre a saúde mental docente, dados de outros estudos mostraram que, mesmo antes da pandemia, o trabalho do professor, muitas vezes, ocorria sob condições difíceis, que desencadeavam sofrimento nessa classe. Mas, nesta pesquisa, ficou evidente que o ensino remoto intensificou a precarização e impôs longas horas de dedicação às atividades escolares, o que gerou sentimentos e sintomas negativos, que afetaram a saúde psíquica das respondentes. Percebeu-se, por meio dos relatos das professoras, a necessidade de um espaço em que elas pudessem falar e ser ouvidas a fim de compartilhar seus sentimentos, experiências e desafios vivenciados durante o período remoto e, assim, desenvolver estratégias para minimizar os prejuízos emocionais causados e/ou agravados por essa modalidade educativa.

#### **DANIELLA GUALBERTO NEVES**

Psicóloga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

#### **REGILSON MACIEL BORGES**

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

#### **REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução nº 466, de 2012. Brasília, DF: Conep/CNS/MS, 2012. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O impacto da pandemia na Educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CORREA, Sandra Milena Moreno. A inovação educacional na época do Coronavírus. *Salutem Scientia Spiritus*, [S. l.], v. 6, n. 1, 2020. Disponível em:



<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1087909>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CRUZ, Roberto Moraes *et al.* Saúde docente, condições e carga de trabalho. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Jaén, n. 4, p. 147-160, jun./jul. 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024>. Acesso em: 6 abr. 2023.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. Estudos interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005). Acesso em: 6 abr. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 323-344, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070/6051>. Acesso em: 6 abr. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GOLDIM, José Roberto *et al.* O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. Revista da Associação Médica Brasileira, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 372-374, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/bMN7wrgRNKjkhGPhmXJgzc/?lang=pt>. Acesso em 06 abr. 2023.

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

NEVES, D. G. Avaliação da aprendizagem e saúde mental docente: os desafios do ensino remoto emergencial na educação sob a ótica de professores de uma escola do sul de Minas Gerais. 2023. 134 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

NEVES, D. G.; BORGES, R. M. Avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial: relatos de experiências docentes sobre os desafios desse processo durante a pandemia. Revista Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul, v. 8, p. 1-22, 2023. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 6 abr. 2023.

OLIVEIRA, Eliana *et al.* Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. Revista diálogo educacional, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago.



2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Revista Thema*, Pelotas, v. 18, p. 278-300, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>. Acesso em: 06 abr. 2023.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. O sentido da vida: prevenção de stress e burnout do professor. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15657>. Acesso em: 6 abr. 2023.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos *et al.* Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SALAS, Paula. Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores. *Nova Escola*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SOUZA, Adriana da Silva *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4975/4231>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bTWb5wmPrcTwq49rTRNKfPM/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. *RADIS: Comunicação e*

Saúde, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em: 6 abr. 2023.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 42, p. 87-99, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n116/87-99/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dultra dos (org.). Pandemias e pandemônio no Brasil. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020. p. 261-278. Disponível em: <http://www.defesaclasetrabalhadora.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandem%C3%B4nio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

*Recebido em 12 de junho de 2024*

*Aceito em 31 de janeiro de 2025*