

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARA OLIVEIRA PIRES

SAÚDE MENTAL E TRABALHO DO(C)ENTE:
OS(AS) PROFESSORES(AS) E A PANDEMIA DE COVID-19

Goiânia
2021

Processo: 23070.027441/2021-63 Documento: 2129171

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Clara Oliveira Pires

Título do trabalho: Saúde mental e trabalho do(c)ente: os(as) professores(as) e a pandemia de Covid-19

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Processo:

23070.027441/2021-63

Documento:

2129171



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2021, às 21:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLARA OLIVEIRA PIRES, Discente**, em 14/06/2021, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



CLARA OLIVEIRA PIRES

**SAÚDE MENTAL E TRABALHO DO(C)ENTE:
OS(AS) PROFESSORES(AS) E A PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pires, Clara Oliveira
SAÚDE MENTAL E TRABALHO DO(C)ENTE [manuscrito] : OS(AS)
PROFESSORES(AS) E A PANDEMIA DE COVID-19 / Clara Oliveira
Pires. - 2021.
36 f.

Orientador: Prof. Cynthia Maria Jorge Viana.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2021.

1. Professor. 2. Saúde mental. 3. Adoecimento. 4. Precarização do
trabalho. 5. Pandemia. I. Jorge Viana, Cynthia Maria, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos oito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Saúde mental e trabalho do(c)ente: os(as) professores(as) e a pandemia de Covid-19”, de autoria de Clara Oliveira Pires, do curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora - FE/UFG) com a participação da professora membro da Banca Examinadora: profa. Dra. Joana Alice Ribeiro de Freitas. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 8,0 (oito) , tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 20:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Alice Ribeiro De Freitas, Professora do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 21:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLARA OLIVEIRA PIRES, Discente**, em 12/06/2021, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2116014** e o código CRC **4F67904F**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha vida e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Agradeço aos meus pais e a minha sogra, que sempre me incentivaram e me apoiaram quando mais precisei.

Agradeço ao meu esposo e filha que são meu porto seguro, e sempre que preciso encontro força neles.

Agradeço também a minha orientadora pela sua compreensão e por estar nos guiando para a realização do trabalho.

Agradeço a professora Joana Alice, que aceitou o convite para Banca e fará muitas contribuições.

RESUMO

O presente trabalho discute a precarização do trabalho do professor e os efeitos da pandemia em sua saúde mental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica que se baseia em alguns estudos e referenciais relacionados ao tema. As principais referências discutidas foram: Luz *et al.* (2019), Assunção e Oliveira (2009), Facci, Urt e Barros (2018), Souza *et al.* (2020), Gatti (2020), entre outros estudos importantes que fundamentaram conceitualmente os argumentos da temática. No primeiro capítulo, discutiu-se sobre o desempenho do professor em sala de aula, sobre como ele lida com a inflexibilidade de horários, a indisciplina em sala de aula, a precariedade das condições existentes, a burocracia administrativa, a situação salarial, entre outras adversidades, que acarretam sobrecarga de trabalho; também é discutido sobre a Síndrome de Burnout, que acomete vários profissionais e suas principais razões estão no ambiente, na carga e na pressão no trabalho. No segundo capítulo, propõe-se uma reflexão sobre os efeitos da pandemia na saúde mental dos (as) docentes, tendo como eixo norteador a nova realidade social que torna imperativo o uso de novas tecnologias digitais nos processos educacionais. Importa aqui evidenciar de que maneira o ensino remoto modificou a prática docente em sua totalidade, tanto no que diz respeito à necessidade de reformulação dos planos de ensino quanto à relação educador e aluno e educador e escola. Nesse sentido, discute-se também o papel do poder público brasileiro na viabilização de recursos e acesso a essas tecnologias (ferramentas e conhecimento de uso), bem como na reformulação dos projetos pedagógicos, imprescindíveis frente à desigualdade social evidenciada pela pandemia. Percebe-se, no geral, que a precarização do trabalho do professor implica em proletarização de suas condições de trabalho e na desvalorização social da profissão.

Palavras-chave: Professor. Saúde mental. Adoecimento. Precarização do trabalho. Pandemia.

ABSTRACT

This paper discusses the precariousness of teachers' work and the effects of the pandemic on his mental health. This is a qualitative bibliographic research that is based on some studies and references related to the theme. The main references discussed were: Luz et al. (2019), Assunção and Oliveira (2009), Facci, Urt and Barros (2018), Souza et al. (2020), Gatti (2020), among other important studies that conceptually substantiated the arguments on the subject. In the first chapter, the teacher's performance in the classroom was discussed; it is also discussed about the Burnout Syndrome, which affects several professionals and its main reasons are the environment, the load and pressure at work. The second chapter proposes a reflection on the effects of the pandemic on the mental health of teachers, having as a guiding axis the new social reality that makes it imperative to use new digital technologies in educational processes. It is important here to show how remote teaching has changed teaching practice in its entirety, both with regard to the need to reformulate teaching plans and the relationship between educator and student and educator and school. In this sense, the role of the Brazilian government in making resources viable and accessing these technologies (tools and knowledge of use) is also discussed, as well as in the reformulation of pedagogical projects, which are essential in light of the social inequality evidenced by the pandemic. It is noticed, in general, that the precariousness of the teacher's work implies the proletarianization of their working conditions and the social devaluation of the profession.

Keywords: Teacher. Mental health. Illness. Precariousness of work. Pandemic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1:	14
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR	14
CAPÍTULO 2:	20
OS PROFESSORES E A PANDEMIA	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

A rápida e alarmante disseminação do vírus SARS-CoV-2 que causa a doença Covid-19 causou um impacto sem precedentes no desenvolvimento populacional multidimensional em todas as nações. No discurso do Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), na coletiva de imprensa em 11 de março de 2020, notou-se que a doença estava se espalhando de pessoa para pessoa em todas as partes do mundo, sendo considerada e declarada como uma pandemia pelas instituições oficiais de saúde. Isso resultou em governos se manifestando a favor da adoção e da implementação de medidas emergenciais¹, que incluíram o confinamento e isolamento social para prevenir a propagação do vírus, proposta dos órgãos globais e ministeriais de saúde dos diferentes países.

Os efeitos adversos que a pandemia trouxe foram devastadores em diversas áreas da vida humana, desde o campo da saúde física e mental até o econômico, cultural e social, segundo dados de organizações como a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2020) e a Visão Mundial Internacional (2020). À medida que a pandemia da Covid-19 assola o mundo amenizar esses efeitos e atender às necessidades educacionais de crianças e jovens durante esta crise de saúde global torna-se essencial. É justamente nesse nível que os governos adotaram medidas para suspender as atividades presenciais em sala de aula², atendendo às recomendações do setor de saúde, a fim de prevenir a propagação e disseminação do vírus. Deve-se notar que, de acordo com os números da UNESCO (2020), cerca de 1,2 bilhão de estudantes em todo o mundo foram afetados pelo fechamento de escolas e universidades devido ao surto da Covid-19.

Devido a pandemia, a única alternativa de solução imediata para as atividades regulares em sala de aula foi a imediata implantação da modalidade a distância para

¹ A adoção das medidas de segurança por meio do Governo Federal, no Brasil, foi algo complicado e alvo de muitas críticas desde o início da pandemia.

² Por meio de uma nota técnica, a Secretaria da Saúde anunciou no dia 16/03/2020 a paralisação das aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias, podendo tal paralisação ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado, e isso não ocorre de forma simples. Até o presente momento há muita discussão e disputa em torno do retorno ou não das aulas presenciais.

dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem. Isto tem implicado a adaptação de abordagens orientadas para a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Sem dúvida foi um esforço institucional e humano que participou desse processo abrupto de mudança de uma modalidade de sala de aula para outra caracterizada pela não presença física dos professores. Porém, surgem questionamentos a respeito de como estes foram preparados para esse novo contexto e de que modo a necessidade de dominar, de maneira urgente, ferramentas tecnológicas e virtuais afetou a saúde mental dos professores.

A fim de refletir sobre essas questões, este trabalho delimita-se a área de Ciências Humanas, especificamente ao âmbito da educação, e busca investigar os efeitos da pandemia na saúde de profissionais docentes. Destaca-se a relevância acadêmica do tema, pois é notável que várias (os) professoras e professores passam pelo adoecimento no ato do trabalho docente. Souza *et al.* (2020) discutem que em diferentes países foram identificados sintomas de esgotamento profissional, estresse e depressão entre professores durante a pandemia. Em relação ao ensino, os autores discutem que as escolas particulares e, também, as escolas públicas, adotaram plataformas de ensino nas quais é possível lecionar por meio de aulas *online*, que são realizadas em tempo real com a participação do professor e dos alunos e por aulas previamente gravadas, que podem ser acessadas pelos estudantes por meio das plataformas. Algumas delas dispõem da possibilidade de atendimento por meio de tutoria, que presta uma atenção individual ao estudante (SOUZA *et al.*, 2020).

A educação presencial foi substituída, nesse contexto, pela aula remota, para qual os professores possuem pouco conhecimento e se esforçam na adaptação. Percebe-se a individualização da responsabilidade em relação a educação dos estudantes para os professores, o que contribuiu com a sensação de não cumprimento da sua função social ou de inadequação ao contexto de uso de novas tecnologias. Além disso, o isolamento dificultou a organização coletiva, de modo que muitos profissionais ficaram sozinhos com suas angústias e demandas de seus empregadores, sejam eles privados ou públicos. Sendo assim, é importante que a pesquisa acadêmica traga contribuições para identificação dos efeitos da pandemia na saúde mental desses profissionais, contribuindo com subsídios que permitam a construção de políticas que promovam o bem-estar desses trabalhadores, bem como

o amplo debate sobre essa temática, além de pensar os desafios que assolam os(as) docentes nesse momento de pandemia.

Nesse sentido, no presente trabalho apresentam-se dois capítulos: no primeiro, discute-se sobre a precarização e a intensificação do trabalho do professor e a saúde docente. Reflete-se sobre o desempenho do professor, sobre a Síndrome de Burnout que acomete vários profissionais, sobre os danos causados a fala, sobre a desvalorização do trabalho do professor por parte dos pais e sobre o fato dos professores precisarem levar trabalho para casa³, dentre outros tópicos importantes. No segundo, tem-se reflexões sobre os efeitos da pandemia na saúde mental dos(as) docentes, tendo como eixo norteador a nova realidade social que torna necessário o uso de novas tecnologias nos processos educacionais. Evidencia-se de que maneira o ensino remoto modificou a prática docente, tanto no que diz respeito à necessidade de reformulação dos planos de ensino quanto à relação educador e aluno e educador e escola. Nesse sentido, discute-se também o papel do poder público brasileiro na viabilização de recursos e acesso a essas tecnologias (ferramentas e conhecimento de uso) e na reformulação dos projetos pedagógicos.

³ Quando o professor trabalha presencialmente, ele leva trabalho para casa, como correções de trabalhos e etc, agora no cenário de pandemia, em que o professor está em *home office* é difícil fazer a separação do trabalho docente e os afazeres de casa.

CAPÍTULO 1: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR

Segundo Luz *et al.* (2019), o professor é um elemento fundamental no processo educativo e o desempenho da atividade docente é um grande desafio, pois, “[...] lidar com a inflexibilidade de horários, indisciplina em sala de aula, precariedade das condições existentes, burocracia administrativa, déficit de recursos, situação salarial, entre outras adversidades, acarreta em sobrecarga de trabalho” (p. 4622). O volume diário de atividades aumenta sua responsabilidade e, também, a carga de trabalho, afetando seu desempenho profissional. Nesse sentido, os autores afirmam:

Os aspectos psicossociais, estruturais e relacionais intervêm no convívio e rotina de trabalho e, além destes, a organização e a vulnerabilidade das demandas de expediente resultam na desestabilização da capacidade para o trabalho. Vários dos fatores citados podem acometer a saúde do professor e, por consequência, acarretar em diminuição da aptidão laboral. (LUZ *et al.*, 2019, p. 4.622).

Em relação à saúde mental dos professores, Luz *et al.* (2019) destacam que muitos estudos apontam que os principais efeitos surgem mediante à desvalorização profissional, baixa autoestima, ausência de resultados, estresse e falta de reconhecimento. Decorrente disso, a Síndrome de Burnout é uma doença recorrente entre esses profissionais e dentre suas principais possíveis razões estão o ambiente, a carga e a pressão no trabalho. Para os autores, essa síndrome “[...] é significativamente relacionada com as condições de trabalho a que os docentes são submetidos, principalmente em ambientes precários de ensino, que geram aumentos significativos nos níveis de esgotamento” (LUZ *et al.*, 2019, p. 4.629). Outro pesquisador que também estuda a Síndrome de Burnout e todos os seus indícios é Chan (2002), citado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), que em diversos estudos realizados em Hong Kong também mostra que ensinar é uma atividade laboral extremamente estressante. Entre os principais problemas de saúde mental observados, os mais comuns são: “[...] quadro leve de frustração, ansiedade e irritabilidade até o quadro de exaustão emocional, com sintomas psicossomáticos e depressivos severos” (p.195).

Dentre às enfermidades físicas, podem-se destacar aquelas que estão relacionadas à fala, que é o instrumento essencial para o trabalho do professor. Para Luz *et al.* (2019) “Algumas das causas de alteração vocal são os ambientes ruidosos, uso extensivo da voz, falta de repouso e hidratação, qualidade do ar, fonação incorreta

e alergias. Dentre os principais sintomas relatados estão a fadiga vocal, a rouquidão e a disфонia” (p. 4.622). Em sua pesquisa Luz *et al.* (2019) verificam que os professores também são geralmente acometidos com dores musculoesqueléticas que estão geralmente relacionadas a posturas incorretas, longos períodos na mesma posição, mobiliário inadequado e falta de alongamentos. Os autores destacam que a questão da saúde relacionada ao ambiente de trabalho, no que diz respeito aos docentes, pode ser discutida de duas formas diferentes segundo alguns estudos: a física e a mental, sendo que a saúde física também é destaque primário em alguns trabalhos e secundário em outros, e inclusive é um dos vetores de distúrbios mentais⁴.

A título de exemplo, esforços físicos realizados no trabalho foram frequentemente apontados pelos professores brasileiros de pré-escola, ensino primário e secundário, que destacaram as posturas incômodas e inadequadas do corpo, no caso, permanecer em pé ou correção de trabalhos escolares por tempo demasiado, como fatores de desgaste. No trabalho de Erick e Smith, que pesquisou a dor lombar em docentes do ensino primário e secundário de Botswana, os investigados relataram que seu trabalho exige alto esforço físico, atividade física rápida, posturas incômodas de corpo e braço. Essas demandas, aliadas às altas exigências psicológicas, apresentaram associação com a dor lombar. (LUZ *et al.*, 2019, p. 4628).

As políticas educacionais das últimas duas décadas no Brasil têm sido orientadas pela busca da promoção de justiça social. Desde o início da década de 1990, o país vive várias reformas nos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), no sentido de atenderem às exigências de maior equidade social, ou seja, a fim de ampliar o atendimento educacional. Essas reformas atuam, na prática, organizando as demandas para uma ampliação do atendimento, inclusive, ampliação do número de matrículas, exigindo assim um maior número de turmas e um aumento do efetivo de alunos em sala de aula. As escolas obtêm maior autonomia nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. As reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990 ocorrem em um contexto em que o Estado adota novas formas de gestão pública. A respeito das reformas e sobre as políticas educacionais, para Assunção e Oliveira (2009):

Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à gestão escolar – fato observado em outras realidades nacionais: o financiamento per capita, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar [...] as políticas educacionais apresentam-se assim na atualidade como políticas de

⁴ Devido a essa gama de riscos de enfermidades, exhibe-se uma realidade de abandono de trabalho e aposentadoria precoce. Os professores desistem do trabalho por não suportarem as adversidades e enfermidades às quais são expostos.

desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e à assistência. (p. 350-351).

A grande necessidade da implantação da gestão democrática nas escolas públicas foi uma conquista obtida a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96. Essa Lei amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais, no Ensino Fundamental e apesar de ser considerada uma conquista dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar, tem implicado para os docentes uma maior exigência. Já a LDB nº. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, discute sobre as competências dos estabelecimentos de ensino, sobre os docentes e, também, sobre a gestão democrática, enfatizando que “[...] no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 352).

Como consequência da ampliação e complexidade assumidas pela escola, ela passa por um novo processo de organização do trabalho, que implica em novas funções, obrigações e tarefas no processo de trabalho docente. Nesse sentido, trabalhos que entendam criticamente essa problemática, a reestruturação do trabalho docente e seus efeitos sobre a saúde dos profissionais que atuam nas escolas são importantes. Com relação ao que isso traz relacionado à precarização do trabalho, Assunção e Oliveira (2009), citando uma pesquisa realizada por Noronha (2001) em Montes Claros (MG), trazem o relato de uma professora. O autor destaca que a professora:

[...] estava ministrando aulas para 170 alunos distribuídos em diferentes turmas. Quando entrevistada, a professora relatou que diariamente corrige em torno de 32 a 34 cadernos. Para dar conta de tal tarefa, a estratégia adotada pela professora invade sua vida extratrabalho: ela corrige os cadernos no ônibus, enquanto aguarda atendimento em alguma fila e até na hora da ‘cervejinha’. [...] ‘Não paro. Da hora em que eu entro, eu não paro na escola... sempre que tenho uma horinha, estou fazendo uma atividade...’. Seriam situações cotidianas, *modus operandi*, senso de responsabilidade? Sob a ótica das relações sociais e de produção, caracterizariam um processo de intensificação do trabalho? (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 353, grifo dos autores).

Melchior (2008) citado por Assunção e Oliveira (2009) discorre sobre a intensificação do trabalho:

A intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho. Mas é no âmbito da atividade que o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe. (p. 354)

Sobre a precarização do trabalho do corpo docente, como definem Tumolo e Fontana (2008) citado por Facci, Urt e Barros (2018): “[...] esses profissionais, tais como outras categorias, vivenciam o processo de proletarização de suas condições de trabalho, configurado como rebaixamento salarial, desqualificação da atividade realizada, desvalorização social da profissão, perda de controle do processo de trabalho” (p. 282). A junção da precarização e a intensificação do trabalho docente, segundo Facci, Urt e Barros (2018), passa a compor a forma de relação do homem com os campos de ação profissional. Facci, Urt e Barros (2018) citam Marx (2008) para destacar que o que ocorre é a objetificação do trabalho, em que o trabalhador não trabalha para autossatisfação, mas apenas para obter o pouco recurso que é possível através de seu trabalho.

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 2008, p. 82 *apud* FACCI; URT; BARROS, 2018, p. 283, grifo dos autores).

Em relação ao ambiente de trabalho Luz *et al.* (2019) afirmam que os desgastes são impostos pela organização institucional e pelas exigências de trabalho. Fatores como horas extras e os serviços extraordinários podem levar a fadiga e a risco de lesões. Eles identificam que se as escalas adicionais forem administradas de forma moderada, elas deixam de ser prejudiciais para os trabalhadores, como também com acordos flexíveis que forneçam controle do tempo de trabalho, e a atribuição das horas-extras para o início da semana. Por outro lado, o contentamento com o trabalho está intrinsecamente relacionado com o ambiente, a organização e as condições do trabalho a que os profissionais são expostos. Um ambiente de trabalho com condições favoráveis é capaz de aumentar a satisfação do trabalhador e, conseqüentemente, seu desenvolvimento e aptidão laboral. Um dos principais fatores para se tornar um ambiente depreciativo na vida laboral dos educadores é a carga horária elevada.

Há também outro aspecto que confronta e inibe os professores atualmente que é a pressão por parte dos pais dos alunos, que ao mesmo tempo em que parecem valorizar mais a educação, sendo mais exigentes, desvalorizam o trabalho do professor, além de terem menos tempo para educar e acompanhar seus filhos. Sobre essa contradição Assunção e Oliveira (2009) trazem relatos colhidos por Noronha (2001):

É difícil trabalhar com estas crianças (...) elas são difíceis e eu me sinto bem cansada (...) eu tento conversar com eles, só que às vezes foge ao controle e a gente grita (...) às vezes o aluno foge tanto, mas tanto, da disciplina que a gente tem de pegar pelo braço (...) quando os pais vêm, eles falam que não têm como, se a gente quiser até bater, porque eles não têm como controlá-los em casa. (NORONHA, 2011 *apud* ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 357).

Além disso, Assunção e Oliveira (2009) abordam as dificuldades que os professores em comunidades de periferia também enfrentam com problemas como criminalidade, tráfico de drogas, posse de armas, assédio, ameaças ou até mesmo violência verbal e física. Nesse sentido, os professores são chamados a resolver problemas que fogem a sua competência. Assim, “O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam” (p. 355). Também segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005), o professor à frente da sala de aula carrega para si todas essas implicações, assumindo inconscientemente uma determinada culpa por tudo o que é ocorrido, dada a sua figura de autoridade e liderança. Essas intempéries acumuladas na consciência dos trabalhadores docentes podem vir a acarretar uma série de doenças psíquicas.

O conjunto de características do trabalho do professor que os levam a adoecer foi descrito por Esteves (1999) citado por Araújo, Pinho e Masson (2019) como “mal-estar docente” que é:

Um fenômeno social cujas características envolvem a desvalorização, associada ao contínuo incremento de exigências profissionais, violência e indisciplina, que produzem, por sua vez, uma crise de identidade: o/a professor/a questiona-se sobre a sua escolha profissional e o sentido da sua profissão. Como impactos dessas condições emergem esgotamento, fadiga, sofrimento e desencantamento. Com base nessa formulação, o foco das análises volta-se às condições sociais do trabalho, redirecionando-se a ênfase, até então focada na análise do/a professor/a isolado/a na sala de aula, para a avaliação da organização do trabalho na escola e o contexto social no qual a escola está inserida. (p. 5).

Para as autoras, todas essas questões afetam o trabalho. Com a quantidade de tarefas e responsabilidades, por muitas vezes, o professor acaba não olhando para própria saúde. Assim, apesar de toda construção teórica, no dia a dia das escolas a saúde do professor não é foco de debate de uma maneira coletiva. Aos olhos das instituições, na maioria das vezes, o adoecimento do corpo docente é tratado de maneira individual. O olhar coletivo sobre esse problema é algo que ainda deve ser construído dentro das instituições.

Outro aspecto importante a ser analisado por Araújo, Pinho e Masson (2019) é a questão de gênero, em que se observa que há uma divisão sexual do trabalho, que pode ser compreendida através das atribuições diferenciadas de poder, de valorização social e de remuneração. No Brasil, o que corresponde ao primeiro nível do ensino escolar, 80% do efetivo de corpo docente é composto por mulheres, mas o que acontece nas pesquisas nesse campo é de generalizarem os resultados, desconsiderando os diferenciais de gênero. As mulheres são marcadas pela jornada dupla de trabalho (doméstica e profissional), além da segregação sexual das ocupações. Nesse sentido:

Em consonância com diferenciais observados nas características do trabalho entre homens e mulheres, há sólidas evidências de maior adoecimento entre as mulheres e diferenças no perfil de agravos à saúde por gênero. Assim, deve-se ampliar o foco de análise para além das condições do ambiente laboral, superando a dicotomia entre espaço profissional e familiar. É imprescindível, assim, fomentar novas perspectivas analíticas do trabalho docente, incorporando avaliações que incluam divisão sexual do trabalho, trabalho doméstico, conflito trabalho/família, modelos de conciliação vida profissional/vida familiar, bem como carga total de trabalho (remunerado e doméstico), já que estes aspectos carregam demandas, sentidos e valores capazes de influenciar o processo saúde/doença, seja na direção da satisfação e prazer, como também de sofrimento e adoecimento. (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019, p. 7).

Além disso, há dados que comprovam que no Brasil existem muitos servidores da educação que são afastados de seus cargos ou readaptados por motivo de saúde. Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005) dados da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica reunidos em relatório, em Belo Horizonte, no período de maio de 2001 a abril de 2002, 84% dos profissionais da educação afastados são professores. Para Facci, Urt e Barros (2018) apesar destes dados de afastamento remeterem ao início dos anos 2000 e não expressarem os problemas de saúde, e se esses têm relação direta com o trabalho dos servidores, é possível, a partir deles, elaborar hipóteses ao analisar pesquisas em conjunto. Entre os diagnósticos que

provocaram os afastamentos, os transtornos psíquicos estão em primeiro lugar com uma estimativa de 15% dos casos. Em segundo lugar, estão as doenças do aparelho respiratório e, em terceiro, doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) afirmam que outros estudos obtiveram resultados semelhantes: Zaragoza (1999) estudou a evolução da saúde dos professores não universitários em Málaga, entre 1982 e 1989, e concluiu que triplicou o número de professores em licença nesse período. Shonfeld (1992) realizou um estudo envolvendo 225 professoras com o objetivo de estimar os efeitos do ambiente de trabalho sobre sintomas depressivos desse grupo através de dois instrumentos: o *Episodic Stressor Scale* e o *Strains Scale* para distinguir estresses eventuais de permanente. Já Pittthers e Fogarty (1995) utilizaram-se do *Occupational Stress Inventory* para avaliar o estresse ocupacional de trabalhadores. As maiores pontuações foram encontradas entre os professores comparadas à de outros profissionais. Foi realizada uma pesquisa com 163 professores em Santa Maria (RS) cujo foco era investigar o estresse e o que fazia desencadeá-lo, e nesse estudo, foram identificados vários agentes estressores com os quais o professor tem de lidar no seu cotidiano profissional:

A falta de preparo dos professores para o processo de inclusão foi a principal fonte geradora de estresse por eles apresentada. Os docentes pesquisados citam como fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a 'nova' demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos profissionais estudados ao estresse. A autora desse estudo conclui que as atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, entre outros. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 194, grifos dos autores).

Essa investigação das condições de saúde e o trabalho de professores, destaca uma grande proporção de adoecimento numa população considerada jovem, se queixando do funcionamento psíquico, com cansaço mental e nervosismo, e que se intensifica em tempos de pandemia.

CAPÍTULO 2: OS PROFESSORES E A PANDEMIA

Em 31 de dezembro de 2019 foram reportados às autoridades da China os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido, em Wuhan, rapidamente identificados como decorrentes da infecção do organismo humano pelo vírus *Sars-Cov-2* (*severe acute respiratory syndrome – associated coronavirus 2*) (BRITO *et al.*, 2020). O Coronavírus (CoV), isolado em 1937, foi responsável por causar uma síndrome respiratória aguda grave (SARS) na China, Canadá e EUA em 2002 e 2003, rapidamente controlada. A nova cepa identificada em Wuhan, batizada de SARS-CoV-2, ainda que menos letal que a anterior, tem como característica principal um maior potencial de propagação e disseminação, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a classificá-la como pandemia em 11 de março de 2020 (BRITO *et al.*, 2020).

O termo pandemia, segundo Rezende (1998), foi primeiramente empregado por Platão e refere-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população; o adjetivo pandêmico, por sua vez, utilizado por Galeno, refere-se a doenças epidêmicas de grande difusão. De fato, em poucos meses casos de contaminação por SARS-CoV-2 eram registrados em todo o mundo, exigindo medidas de contenção e enfrentamento da doença. O impacto da pandemia gerado pelo Coronavírus em vários âmbitos ainda não pode ser estimado. A quarentena e o distanciamento social, necessários para evitar o aumento do contágio, afetaram todas as áreas da vida coletiva e individual, exigindo a construção de novas formas de organização do tecido social. Os estabelecimentos de ensino, por exemplo, foram obrigados a encerrar suas atividades presenciais em março de 2020, gerando a demissão de professores temporários, estagiários e funcionários de limpeza e alimentação contratados por empresas terceirizadas (ALVES *et al.*, 2020).

Souza *et al.* (2020) realizaram um estudo no qual buscaram discutir as mudanças ocorridas na atividade pedagógica de professores de escolas particulares durante a pandemia, de modo a verificar como ela afetou a saúde dos trabalhadores de educação. Segundo os autores, a exigência do isolamento social dificultou a prática do trabalho como comumente é conhecida e aumentou as desigualdades sociais através da precariedade do trabalho e da exploração do trabalhador. Souza *et al.* (2020) observam que a instabilidade do trabalho, a inadequação dos sistemas

tradicionais de proteção social, somados às novas configurações do trabalho, o desemprego, a informalidade, têm levado os trabalhadores a um lugar marcado pela precariedade, vulnerabilidade e incerteza. Para os autores:

De acordo com o documento da International Labour Organization (ILO), 'Monitor OIT: Covid-19 e o mundo do trabalho' (International Labour Organization, 2020), trata-se da pior crise global desde a Segunda Guerra Mundial que afeta 3,3 bilhões de trabalhadores, causando um grave declínio de postos de trabalho. Segundo o mesmo documento, o fechamento dos locais de trabalho no período da pandemia aumentou tão rapidamente que 81% da força de trabalho global está em situação de isolamento obrigatório ou recomendado. Frente às medidas de *lockdown*, confinamento e isolamento social como alternativas coletivas possíveis de enfrentamento à doença, enquanto a vacina não é descoberta, para muitos trabalhadores, o ato de trabalhar em seus tradicionais postos de trabalho tornou-se uma atividade impossível. (p. 2).

Apesar da vacina já ter sido descoberta e alguns grupos já terem sido vacinados, os setores mais afetados nesse contexto pandêmico são os que tradicionalmente se organizam em razão de atividades coletivas, como é o caso da educação que, no Brasil, teve suas aulas presenciais suspensas por tempo indeterminado em todo o país. Isso exigiu a adaptação a atividades letivas que utilizam recursos digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (SOUZA *et al.*, 2020). Vários estabelecimentos de ensino adotaram essa orientação, entre eles as escolas da rede particular de ensino, cujos educadores passaram obrigatoriamente a trabalhar em tempo integral em caráter remoto, *home office* ou teletrabalho, sendo expostos a condições de trabalho improvisadas e jornadas extenuantes (SOUZA *et al.*, 2020).

Nesse contexto, os educadores passaram abruptamente a realizar suas atividades profissionais e educacionais por meio de plataformas digitais sem terem sido formados ou recebido condições materiais e orientações mínimas para tal, o que exigiu adaptação por parte destes a esse novo formato de ensino e ambiente virtual de trabalho, que envolve também a improvisação do espaço doméstico enquanto espaço laboral (SOUZA *et al.*, 2020). A ausência de limites bem estabelecidos entre a esfera laboral e doméstica também trouxe consequências ainda pouco discutidas para a saúde dos educadores.

A aula remota, como tem sido chamada, não é educação à distância e não é ensino presencial, consistindo em novidade a respeito da qual os professores possuem pouco conhecimento, sendo necessário extremo esforço no processo de

adaptação à metodologia e tecnologias envolvidas. Essas particularidades, segundo Souza *et al.* (2020), permitem desenvolver uma crítica ao trabalho remoto, pois o professor faz o uso exacerbado da tecnologia além de estar subjugado a novos modos de controle do trabalho. O aumento do controle sobre o trabalho do educador ficou ainda mais evidente nesse contexto, sendo a produção do trabalho docente medida agora a partir do número de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos no interior das plataformas e pela quantidade de avaliações de aprendizagem. Esse controle é exercido através do monitoramento das aulas *online* e presença não comunicada previamente por parte dos gestores pedagógicos da escola, gerando constrangimento e incômodo nesses profissionais, em um processo que talvez não seja extinto com a pandemia.

Por certo, novas exigências e modalidades de controle de gestão passaram a fazer parte da rotina do trabalho docente, de modo que as metas escolares a serem alcançadas expressam o aumento da produtividade sob parâmetros quantitativos, muitas vezes, ao custo da pressão psicológica sobre os profissionais da educação. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 7).

A sobrecarga de trabalho pode ser mais facilmente observada nas reuniões virtuais com a coordenação pedagógica escolar, geralmente agendadas em curto espaço de tempo e comumente fora da jornada formal de trabalho, no período noturno; na responsabilização dos professores pela construção de novas metodologias e espaços pedagógicos para que a aula remota seja possível; na produção de aulas gravadas para serem disponibilizadas em plataformas digitais; no atendimento aos alunos por aplicativos como *WhatsApp*, em grupos criados geralmente pela própria coordenação escolar. A intensificação do trabalho docente leva à redução do tempo para descanso da jornada de trabalho, bem como a falta de tempo para atualização e requalificação profissional por meio da realização de estudos e cursos (SOUZA *et al.*, 2020).

Outra questão trazida pelo contexto pandêmico atual em relação às novas configurações do trabalho docente nas escolas envolve o interesse destas em reduzir os custos de produção e aumentar os lucros com as aulas remotas. Um dos meios encontrados foi o processo de “uberização” do trabalho, por meio do qual as empresas acabam transferindo para os empregados custos que antes eram seus, como transporte, alimentação, energia e espaço físico para realização do trabalho (SOUZA *et al.*, 2020). De fato, nesse tipo de relação trabalhista dentro do sistema educacional

brasileiro, observa-se a diminuição de despesas com o trabalho presencial, uma vez que as instalações físicas são dispensáveis e todo o instrumental e manutenção do espaço de labor do educador ficam sob responsabilidade de cada um dos professores. Cabe ainda observar que nesse sistema nenhum suporte em relação a oferta de rede de internet, de espaço físico para produção de materiais de ensino remoto ou mesmo de formação e orientação para a operacionalização dos equipamentos é dado aos docentes.

Essa modalidade de relação precarizada de trabalho contribui para a “desprofissionalização docente”, pois considera muitas vezes desnecessária a qualificação do profissional para ministrar as aulas remotas, sendo a contratação do professor eventual, geralmente convocado pouco tempo antes do início da aula, uma de suas características. Nesse sentido, “A uberização é um fenômeno mundial da nova configuração do trabalho que reafirma uma história de acúmulo de precariedades, exacerba o isolamento do trabalhador(a) e fragiliza ainda mais processos de organização coletiva do trabalho” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 4).

A adoção do ensino remoto na prática diária do educador implica necessariamente a existência de novos contratos e processos de trabalho que podem afetar irreversivelmente a saúde dos profissionais da educação, considerando que essa excepcionalidade laboral não foi ainda regulamentada em termos de proteção desses trabalhadores (SOUZA *et al.*, 2020). Além disso, como observam os autores, ocorreu uma mudança nos modos de organização coletiva dos profissionais de educação, que inclui greves virtuais e diferentes perspectivas relacionadas ao ensino remoto. Os sindicatos também foram afetados, com a necessidade de organização remota e assembleias *online*. Os autores definiram quatro eixos para a ampliação do debate a respeito dos desafios da educação durante a pandemia: a prática docente durante a pandemia, as alterações no processo e organização do trabalho, as questões de gênero e a saúde docente e a organização sindical.

Com relação à prática docente e às alterações no processo do trabalho, os autores afirmam que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Fundamental deve ser presencial, sendo apenas complementar ou emergencial a modalidade de ensino à distância, orientação alterada pelo MEC devido à pandemia, e que trouxe modificação dos contratos e processos de trabalho docente

somada a riscos à saúde dos educadores, considerando que nenhuma medida de regulamentação e proteção desses profissionais foi definida (SOUZA *et al.* 2020).

Especificamente sobre a questão de gênero, que diz respeito à divisão desigual de tarefas domésticas entre homens e mulheres, principalmente as casadas e com filhos, Souza *et al.* (2020) com base Vieira, Garcia e Maciel (2020) afirmam que:

[...] durante o isolamento social, em regime de *home office*, o trabalho doméstico aumentou na medida em que há mais pessoas passando mais tempo em casa. No ambiente do lar, na maioria das vezes, a presença dos homens em casa não significa cooperação ou distribuição simétrica das tarefas, mas sim o aumento da sobrecarga de trabalho feminino. (p. 08).

De fato, muitos são os fatores vinculados ao trabalho remoto na situação de quarentena e distanciamento social capazes de suscitar resistências e questionamentos por parte dos profissionais da educação, objetivando construir estratégias coletivas de defesa da saúde. Para Souza *et al.* (2020), a pandemia tornou evidente a fragmentação que já vinha se construindo em relação a força dos sindicatos, de modo que a solidariedade entre os trabalhadores ficou fragilizada e não permitiu a construção de estratégias eficazes no enfrentamento do problema sob o ponto de vista sindical. No entanto, entre os professores os sindicatos se mantiveram ativos na produção de manifestos e orientações a respeito do enfrentamento a pandemia, incluindo a organização de greves virtuais em favor de seus direitos.

Gatti (2020) concorda com Souza *et al.* (2020) e acrescenta que a pandemia mudará não somente as relações de trabalho, como também todas as relações sociais. Escolas, empresas, instituições públicas e famílias pertencem a mesma sociedade e não estarão isentas dos efeitos da pandemia nas relações sociais. A autora discute que, durante a pandemia, diferentes setores da sociedade e dos níveis de governo se manifestaram a respeito de recomendações para a educação básica. No entanto, as discordâncias políticas entre os governos geraram uma divergência nas abordagens educacionais propostas. Segundo Gatti (2020), apesar dos esforços do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para unificar as tomadas de decisões políticas em relação à saúde pública, a disparidade se manteve entre Estados e municípios, o que trouxe consequências negativas para a situação geral e educacional.

[...] manteve-se a proposta de educação em forma remota, com variações nas propostas, e com vários percalços. Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. Em outras circunstâncias também se recorreu ao envio de material impresso aos alunos, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas propostas. Orientações a pais fizeram parte da ação de algumas propostas de redes de educação básica, muito especialmente no referente a crianças pequenas - creches e pré-escolas. (GATTI, 2020, p. 32).

Cabe ressaltar que muitos alunos não dispõem ou dispõem com restrições de acesso à internet, computador ou outro suporte, celular pré-pago com acesso à rede; outros não possuem quaisquer condições para o uso dos suportes tecnológicos escolhidos pela rede de ensino para suprir as aulas presenciais. A dependência de alunos das redes educacionais para acesso à internet evidenciou que elas próprias não tinham condições de oferta remota de seus currículos, sendo que atividades práticas, de laboratório, campo e estágios foram todas suspensas (GATTI, 2020).

Além disso, verifica-se uma responsabilidade compartilhada entre pais e professores na oferta da educação, sem que sejam consideradas as limitações técnicas, estruturais e de formação. Soma-se a isso o fato de que muitos pais não possuem escolarização, de modo que se sentem frustrados ou incapazes de auxiliar os estudantes em suas atividades ou trabalham em setores que não foram interrompidos durante a pandemia.

Na Educação Especial e na Educação Infantil existem lacunas em relação as possibilidades desenvolvidas para a educação remota, considerando a ausência de metodologias à distância amplamente estudadas, discutidas e consolidadas para esses níveis educativos. É preciso considerar, ainda, a situação de vulnerabilidade social em que muitas crianças estão. Segundo Gatti (2020), “Não há evidências de boas soluções nessa emergência para a ampla população de crianças vinculadas às escolas públicas. O atendimento daqueles que demandam atenção especial também ficou com precárias alternativas” (p. 23-33).

Para a autora, após a pandemia as escolas encontrarão o desafio de reconstruir a sociabilidade e propor novos modelos de educação escolar capazes, também, de atender as demandas psicossociais dos estudantes que foram impactados de maneira significativa em seus processos de socialização. A autora observa ainda que o retorno às aulas presenciais e aos contatos escolares, se consiste em desejo por parte de

toda a sociedade, também gera insegurança, ansiedade e medo, sendo importante que esses sentimentos sejam trabalhados e trazidos nos diálogos construídos (GATTI, 2020). Advém daí a necessidade de preparo psicológico por parte de todos os profissionais envolvidos com a escolarização para que seja possível de fato promover o diálogo sobre como se deu o processo educacional no período de isolamento para cada um dos estudantes.

Ao propor a construção de vetores saudáveis como resposta frente a todos esses questionamentos sobre o futuro do processo educacional, Gatti (2020) elenca alguns vetores considerados por ela como fundamentais: a transformação do espaço escolar (físico, infra estrutural, curricular) em ambiente de serenidade para recepcionar os estudantes; o bom senso e equilíbrio nas tomadas de decisões, ações e relações; a flexibilidade no planejamento local das dinâmicas pedagógicas; a formação contínua da equipe gestora e dos professores e a apreensão de conhecimentos que envolvem os valores de vida, considerado por ela o vetor mais saudável a ser preservado para os novos tempos.

De fato, para autora o impacto gerado pela pandemia provocou reflexões sobre o que é essencial ou não na vida de todos e em relação aos sentidos e significados da formação das gerações futuras. Segundo Gatti (2020):

A educação tem tudo a ver com a preservação da vida em todos os seus aspectos, sejam sociais, ambientais, científicos, sejam culturais ou outros. É ela que pode propiciar a formação de valores de vida com base em conhecimentos, para as novas gerações. É nela que o sentido das aprendizagens é garantido e estamos diante da possibilidade de criação de nova consciência e posturas diante da vida, nas relações, na sociedade, na educação das futuras gerações. Somos chamados a superar individualismos excessivos e competitividade insana. O cuidado de si adquire sentido no cuidado de todos e no cuidado com o mundo onde vivemos. Esquecer o que estivemos sendo chamados a repensar nesse período pandêmico será um retrocesso muito indesejável para o futuro da vida. Tudo nos chama a repensar a educação fragmentária, de caráter apenas cognitivo, e, para muitos jovens e adolescentes, sem sentido, que oferecemos. (p. 39).

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) analisaram as paralisações em escolas e os desafios do uso de tecnologias educacionais durante a pandemia de Covid-19. Os autores citam diferentes episódios ocorridos em todo o mundo que resultaram em paralisações nos sistemas educacionais ao longo do século XX, como a epidemia de poliomielite ocorrida nos Estados Unidos em 1916 e a paralisação da Bélgica em 1990, na qual uma greve parou as escolas por um semestre. Esses eventos, assim como a

paralisação escolar consequente do furacão Katrina, em 2005, resultaram em déficit educacional entre os estudantes afetados.

Dada a evidência empírica a respeito do impacto de fechamento das escolas (planejados ou não) sobre a aprendizagem, permanecem incertos a ocorrência, a magnitude das perdas e os efeitos sobre diferentes grupos de alunos. Em face às incertezas, o mais intuitivo no retorno às aulas seria ampliar a jornada diária, de modo que a carga horária incorrida nos 200 dias letivos se encaixe nos dias letivos restantes pós-pandemia. Dessa forma, o currículo seria cumprido e não afetaria o ano letivo de 2021. Dependendo da duração da quarentena, isso poderia requerer um esforço equivalente a implementar o tempo integral em todas as escolas do país. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 558).

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020) observam, no entanto, que como sugerido por diferentes trabalhos sobre o assunto, os efeitos positivos da implementação do tempo integral nas escolas são modestos e dependem, de maneira crucial, de fatores como a existência de um currículo bem estruturado. Dadas as distinções dos efeitos da pandemia no aprendizado de estudantes de diferentes grupos sociais, considera-se necessário o estabelecimento de metas e propostas distintas para o aprendizado daqueles que serão mais afetados pela pandemia. Esse contexto deixou explícita a necessidade de construção de propostas educacionais cada vez mais individualizadas, distintas dos modelos padronizados existentes no Brasil, segundo os autores.

As saídas consideradas mais óbvias para o período pós-pandemia – como o Ensino remoto, o uso de tecnologias e o aumento da carga horária – dificilmente constituem soluções robustas para enfrentar as consequências da interrupção do calendário escolar [...] embora estejam sendo incorporadas ao dia a dia da escola com maior intensidade, essas três opções dificilmente contêm os elementos para ajudar na recuperação dos alunos mais prejudicados. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 566).

Verifica-se, assim, a necessidade de identificar a situação geral do aprendizado desses alunos, desenvolvendo diagnósticos individuais e sociais que considerem os diferentes processos cognitivos que envolvem a educação escolar. É apenas a partir desses diagnósticos que a retomada concreta dos programas de ensino deve ser feita, podendo então ser desenvolvidas intervenções que realmente reestruturem o ensino pós pandemia, sempre considerando o uso de metodologias adequadas de alfabetização dentro do quadro identificado, em que o uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura e tutoria para alunos com mais defasagem, deve ser aplicado (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

É importante considerar, como colocado pelos autores, que eventos extremos como é o caso da pandemia gerada pela Covid-19, desnudam as desigualdades existentes na sociedade e, por consequência, nas diferentes relações que envolvem o sistema de ensino. Não é possível mais, após esses eventos, ignorar os abismos sociais que distanciam diferentes grupos de alunos e as diferentes necessidades pedagógicas de cada um dentro desse contexto de desigualdade. Ainda que, como afirmam Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), o desenvolvimento de políticas intensivas para a primeira infância, somadas à atenção especial para os alunos dos primeiros anos escolares possibilitem atenuar essas desigualdades, toda e qualquer tentativa nesse sentido, como os diagnósticos de aprendizado e as propostas de solução colocadas anteriormente, exige uma massiva política que considere o investimento financeiro no sistema educacional do país como prioritário. Sem a adoção dessa política pelos governos federal, estadual e municipal, nada poderá ser realmente desenvolvido.

A par desta discussão, Alves *et al.* (2020) investigaram o impacto da pandemia na arrecadação tributária que financia a educação pública no Brasil. Os autores verificaram que a educação terá um decréscimo de R\$ 16,6 bilhões por ano em seus recursos, correspondendo a uma redução que variará entre 4,1% e 26,9% nos municípios. Municípios mais pobres terão, nesse contexto, o financiamento da educação pública inviabilizado, sendo urgente se pensar em alternativas para a captação de recursos para a educação básica.

Destaca-se, inicialmente, o papel constitucional da União de suplementar recursos, considerando sua responsabilidade de garantir equidade e padrão de qualidade na educação. Nesse marco, advoga-se pelo aumento imediato da complementação da União ao Fundeb. A aprovação da PEC 15/2015, com a implantação do novo Fundeb já em 2021, é outra medida viável em curto prazo. A previsão de aumento da complementação da União e as novas regras para a sua repartição vão beneficiar redes públicas com menor capacidade de gasto em todos os estados da federação. (ALVES *et al.*, 2020, p. 990).

Destaca-se que essa redução dos recursos para a educação básica não é algo novo, conseqüente da pandemia. Ela vem sendo construída no decorrer dos anos e foram aprofundadas com o contexto pandêmico. Essa conta será paga no futuro, com a precarização ainda mais acentuada da atividade docente e das estruturas escolares nos anos pós-pandemia, caso não seja realizada uma maior destinação de recursos aos municípios. De fato, como observam Alves *et al.* (2020), os programas de

assistência financeira da União para a educação básica têm sofrido decréscimo nas aplicações nos últimos anos, sendo urgente e necessária a injeção expressiva de recursos, principalmente no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), no Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnae) e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Segundo os autores, é urgente também a implantação de auxílio financeiro da União para compensar a perda de receitas vinculadas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em todo o país, considerando que a complementação ao Fundeb, mesmo ocorrendo aumento em 2020, é destinada a fundos estaduais com valores mais baixos por aluno.

Duas medidas foram editadas recentemente para compensar perdas de receitas: a Medida Provisória nº 938/2020, que estabelece apoio financeiro aos estados e municípios, para manter, de março a junho de 2020, o nível de recursos do FPE e FPM transferidos no mesmo intervalo de 2019 (com o limite de até 16 bilhões de reais); e a Lei Complementar nº 173/2020, que cria o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus, na qual há previsão de repasse de 50 bilhões nos chamados 'recursos livres' (não vinculados às ações das áreas da saúde e assistência social) aos governos estaduais e prefeituras. Em ambas, não foi estipulada a observância da vinculação de uma proporção a MDE. (ALVES *et al.*, 2020, p. 990, grifos dos autores).

Nesse sentido, Alves *et al.* (2020) afirmam ser razoável cogitar a ocorrência, apesar da lacuna no âmbito legal, de ações administrativas e judiciais que tornem compulsória a destinação a MDE de uma parte dos auxílios emergenciais citados, sendo indiscutível que providências para proteger a receita da educação são imprescindíveis a curto prazo. Ainda segundo os autores, o financiamento da educação possui efeitos econômicos positivos já identificados, como o melhor desempenho dos estudantes e a inserção de um grande número de profissionais da educação no mercado de consumo. Considerando que entre 80% e 90% das despesas educacionais são destinadas ao pagamento de professores e funcionários de escolas, boa parte dos salários é transformada em consumo, com efeitos imediatos na atividade econômica e arrecadação de tributos (ALVES *et al.*, 2020). Esses consumidores ajudam a manter a economia ativa. Além disso, o abandono escolar ou a redução do número de vagas na educação básica tem consequências no aumento da violência, da ociosidade dos jovens e no aumento de indivíduos inseridos em trabalhos precários.

Do mesmo modo que o aprendizado estará comprometido de maneira diferente de acordo com as condições socioeconômicas dos estudantes, as escolas e redes de

ensino também serão comprometidas de maneira desigual. Municípios periféricos e rurais sofrerão com o maior impacto a redução dos recursos para a educação, considerando o orçamento limitado para o próprio custeio das suas redes de ensino. Na Educação Infantil, esse comprometimento será mais significativo, tendo em vista que as creches de período integral demandam maiores recursos e serão as mais afetadas.

Tranier *et al.* (2020) realizaram um estudo reflexivo por meio do qual destacaram alguns elementos importantes para se pensar a educação em tempos de pandemia:

[...] o que permanece e o que muda; os medos e como eles podem paralisar ou traçar novos horizontes; a possibilidade de pensar esta crise para reinaugurar a solidariedade social: as fronteiras entre normalidade e excepcionalidade; a condição da pedagogia em termos vitais e como gestos sensíveis, e o que nos salva? (TRANIER *et al.*, 2020, p. 2, tradução nossa).

Os autores afirmam que é preciso pensar na Pedagogia e na educação como elementos vitais para a construção de uma sociedade pós-pandêmica, apresentando o conceito de pedagogias vitais. Trata-se de uma ideia de que, sem a educação, não é possível construir novos modelos sociais, tampouco compreender determinados fenômenos, pois ela é vista como forma de ser, estar e sentir os mundos possíveis.

Em tempos de COVID-19, apelamos à reconstituição de pedagogias que apoiem os sentidos vitais; afetiva e afetuosa, sensível e atenta ao mundo, geradoras de outras narrativas vivenciais possíveis sobre esses mundos, como modos de viver e sentir em tempos difíceis, mas também de pensar e experimentar possibilidades futuras fora do labirinto. A modernidade mostrou o seu esgotamento, se algumas dessas promessas ainda são possíveis, elas serão refundadas a partir da complexidade do presente que nos toca e do projeto de futuro de que necessitamos. (TRANIER *et al.*, 2020, p. 16, tradução nossa).

A respeito do que muda, Tranier *et al.* (2020) entendem que a pandemia mudará a pedagogia normativa vigente no sistema brasileiro, fundamentada em currículos fechados e prescrições metodológicas. Durante a pandemia, verificou-se que a diversidade existente na educação em relação aos diferentes perfis de alunos, contextos escolares, estruturas e tipos de práticas docentes, bem como características culturais e regionais impedem a obediência a um modelo engessado de educação. Para dar conta das demandas educacionais diversas e heterogêneas, professores buscam personalizar cada vez mais os seus materiais pedagógicos e métodos de ensino. No entanto, mesmo entre os professores as características

distintas dificultam a execução de seus próprios projetos pedagógicos, diante das dificuldades de uso das tecnologias ou mesmo da falta de acesso a equipamentos e recursos para aulas remotas.

No que se refere aos medos, Tranier *et al.* (2020) acreditam que esses se vinculam a um temor relacionado ao futuro, a miséria, a pobreza e a ausência de uma solução de curto prazo para os problemas identificados na pandemia. Em relação a prática docente, os professores precisaram construir novas subjetividades, relacionadas aos diferentes aspectos da profissão. Muitos deles, em fim de carreira, precisam confrontar os seus modelos estabelecidos de planejamento e atividade pedagógica, construindo novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico.

É neste ponto especial que nos deparamos com todo um conjunto de novas reconfigurações, nas quais apontamos a preeminência e a tensão de um dos dois momentos historicamente 'cruciais' que nos permitem compreender os princípios fundadores de uma 'classe': o momento do planejamento e o ato pedagógico capaz de concretizá-lo ou sustentá-lo. Desse modo, se o analisássemos à luz de suas possibilidades síncronas e assíncronas, como está acontecendo nesta pandemia, poderíamos sugerir o seguinte: a identificação de uma espécie de excesso na eternização do momento do planejamento, como sintoma especial, capaz de expressar certas enfermidades na (sobre) atividade docente. (TRANIER *et al.*, 2020, p. 6-7, tradução nossa).

Ainda que sejam extremamente recentes as reflexões sobre o impacto da pandemia gerada pela Covid-19 no sistema de ensino como um todo, parece clara a urgência em rever e atualizar os projetos pedagógicos existentes, agora considerando as desigualdades sociais evidenciadas e todos os seus desdobramentos. Essa reformulação, ao contrário do que tem sido colocado até então, não é responsabilidade unicamente dos educadores, mas de todos os envolvidos no sistema público e particular de educação brasileiro, sendo imprescindível que o Estado, no caso da educação pública, e demais gestores, no caso da educação particular, atuem de maneira mais incisiva.

O acesso a novas tecnologias, que envolve tanto a disponibilidade de equipamentos e recursos quanto o conhecimento de usá-los, deve ser assumido como responsabilidade dos gestores e não exclusivamente dos educadores que, em muitos casos, sofrem com a mesma dificuldade exposta aos alunos. Eximir o Estado e demais gestores de suas responsabilidades desumaniza o trabalho docente, sobrecarrega e

adoece o educador, inviabilizando qualquer possibilidade de mudança nos projetos pedagógicos e práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação extraordinária devido a pandemia vivenciada pela população mundial, desde o início do ano de 2020, desencadeou processos de ensino e aprendizagem de modo remoto e emergencial. Esse contexto trouxe inúmeros desafios, seja pelo planejamento em curto período ou pela extensa carga horária de trabalho. Pesquisas sobre a Síndrome de Burnout revelam os danos causados devido à “uberização” do trabalho educativo, sob exigências do capitalismo contemporâneo. Os profissionais encontraram-se diante de uma competição injusta, um crescente índice de desemprego, além de arcar com despesas e recursos pertinentes às instituições e ao acúmulo de trabalho extra. Tais encargos, debruçados sobre os (as) professores (as), evidenciam a precarização docente, pressionando-os a atividades com longo período de tempo e sem a devida remuneração.

Está claro a urgência em promover projetos pedagógicos pensados a partir da enorme desigualdade social do país. Torna-se necessário equipar e atualizar o sistema educacional brasileiro, a fim de estabelecer, merecidamente, uma educação de qualidade no período pandêmico e, consideravelmente, posterior a ele. Para tanto, deve-se preocupar com equilíbrio físico, mental e econômico dos profissionais da educação, o que implica colocar à disposição todo e qualquer recurso que possa promover um planejamento coerente com a devida qualidade de ensino que os brasileiros merecem.

O intuito desta pesquisa tornou-se válido ao identificar os efeitos avassaladores desencadeados pelo ensino remoto emergencial na saúde mental e física dos trabalhadores docentes. Esses efeitos já fazem parte dessa classe trabalhadora, porém no período de pandemia, o índice de profissionais mentalmente exaustos cresceu consideravelmente. Portanto, é essencial pontuar sobre a carente e atual conjuntura educacional e econômica brasileira, sendo cabível estudar e propiciar políticas públicas, tendo como propósito final o bem-estar desses trabalhadores, bem como a redução no alto índice de desigualdade socioeconômica e educacional das famílias brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago et al. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. *Revista de Administração Pública*, v. 54, n. 4, p. 979–993, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000400979&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 novembro 2020

ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, n. suppl 1, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503002>. Acesso em: 24 maio 2021.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 349–372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRITO, Sávio Breno Pires et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância Sanitária em Debate*, v. 8, n. 2, p. 54–63, 2020. Disponível em: <<https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>>. Acesso em: 05 abril 2021.

CEPAL. Programas e projetos | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. *Cepal.org*. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/projects/list/date-start/2020>>. Acesso em: 19 novembro 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 281–290, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200281&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 maio 2021.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 189–199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 maio 2021.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 29–41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 novembro 2020

LUZ, Jaqueline Galleazzi da et al. Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 12, p. 4621–4632, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/csc/v24n12/1413-8123-csc-24-12-4621.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 555–578, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 novembro 2020

OMS | Publicações da OMS. Who.int, 2013. Disponível em: <<https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>>. Acesso em: 19 novembro 2020.

OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde. Paho.org. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/brasil>>. Acesso em: 19 novembro 2020.

REZENDE, Joffre Marcondes de, EPIDEMIA, ENDEMIAS, PANDEMIA, EPIDEMIOLOGIA. *Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology*, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199>>. Acesso em: 05 abril 2021.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 novembro 2020

TRANIER, José et al. Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, v. 24, n. 2, p. 1–18, 2020. Disponível em: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4812>>. Acesso em: 19 novembro 2020.

UNESCO. Disponível em: <<https://en.unesco.org/>>. Acesso em: 19 novembro 2020.

VISÃO MUNDIAL BRASIL . Disponível em: <<https://visaomundial.org.br/>>. Acesso em: 19 novembro 2020.