

ARTIGO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA DE COVID-19

CAMILA LOPES DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7846-971X>
<camila.lopes@ifba.edu.br>

DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-2073>
<davidmbs@uefs.br>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Euclides da Cunha (BA), Brasil.

² Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana (BA), Brasil.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar a atuação e desenvolvimento profissional de professores brasileiros durante o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19, considerando aspectos como condições de trabalho, de aprendizagem da docência e da saúde mental. Uma amostra de 364 professores da Educação Básica no Brasil foi avaliada a partir de instrumentos de autorrelato considerando dados sociodemográficos, condições de trabalho, aspectos relativos à atuação docente e aprendizado da docência (atividades, saberes e formação docentes), saúde mental e sentido da vida. Os resultados apontaram que as mudanças no trabalho docente ocorrem em meio à ausência ou pouca experiência da maioria dos professores com ensino *on-line* e/ou com uso de tecnologia digital, além da falta de apoio e condições de trabalho adequados. As principais tarefas foram mediadas por tecnologia e os saberes didáticos tiveram um papel fundamental neste contexto. A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes experienciais demonstraram ser fundamentais na aprendizagem da docência. Finalmente, a saúde mental demonstrou ter um papel crucial nesse processo de desenvolvimento profissional, além de demonstrar uma correlação positiva com a presença de sentido na vida. Implicações para o desenvolvimento profissional docente são discutidas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; covid-19; Brasil; professores da Educação Básica.

PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT AND BASIC EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: This work aims to investigate the work and professional development of Brazilian teachers during emergency remote teaching in the COVID-19 pandemic, considering aspects such as working conditions, teaching-learning, and mental health. A sample of 364 basic education teachers in Brazil was assessed using self-report instruments considering sociodemographic data, working conditions, aspects related to teaching work and teaching learning (activities, knowledge and teacher education), mental health, and meaning in life. The results showed that changes in teaching work occur amid the absence or limited experience of most teachers with online teaching and/or the use of digital technology, in addition to the lack of adequate support and working conditions. The main tasks were mediated by technology, and didactic knowledge played a fundamental role in this context. The education offered to teachers by the institutions was largely insufficient, causing the need for complementary (self)education. Experiential

knowledge has been shown to be fundamental in teaching and learning. Finally, mental health was shown to play a crucial role in this professional development process, in addition to demonstrating a positive correlation with the presence of meaning in life. The implications for the professional development of teachers are discussed.

Keywords: professional development, COVID-19, Brazil, basic education teachers.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo investigar la actuación y desarrollo profesional de profesores brasileños durante la enseñanza remota de emergencia en la pandemia COVID 19, considerando aspectos como las condiciones de trabajo, aprendizajes de los docentes y su salud mental. Una muestra de 364 profesores de educación básica en Brasil fue evaluada a partir de instrumentos de autodescripción considerando datos socio demográficos, condiciones de trabajo, aspectos relativos a la actuación del docente y el aprendizaje de la docencia (actividades, saberes y formación profesional), salud mental y sentido de la vida. Los resultados indican que los cambios en el trabajo docente se dan en medio de la ausencia o poca experiencia de la mayoría de los profesores con la enseñanza online y/o uso de tecnología digital, además de la falta de apoyo y condiciones laborales adecuadas. Las principales tareas estuvieron conciliadas por la tecnología y los saberes didácticos jugó un papel fundamental en este contexto. La formación ofrecida a los profesores por parte de las instituciones educativas fue en la mayoría de los casos insuficiente, provocando la necesidad de una autocapacitación complementaria. Los saberes experienciales demostraron ser fundamentales en la enseñanza docente. Finalmente, Se ha demostrado que la salud mental juega un papel crucial un papel crucial en este proceso de desarrollo profesional, además de demostrar una correlación positiva con la presencia de sentido en la vida. Implicaciones para el desarrollo profesional docente son discutidas.

Palabras clave: desarrollo profesional, COVID-19, Brasil, profesores de educación básica.

INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico provocou um impacto sem precedentes na história da educação. Inúmeros países suspenderam as aulas presenciais de instituições educativas para frear a contaminação, uma vez que esses espaços reúnem grande número de pessoas em ambientes fechados. Até meados de abril de 2020, a pandemia já tinha afetado o sistema educacional de todo o planeta. Segundo monitoramento da UNESCO (2020), no dia 02 de abril de 2020, 172 países estavam com todas as instituições educacionais fechadas, deixando aproximadamente 1,5 bilhão de alunos sem aulas presenciais, o que equivale a 84,8% do total de alunos matriculados em todo o mundo.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 11/2020, recomendou que as redes de educação, públicas e particulares, possibilitassem a flexibilização em torno da adoção da oferta de ensino não presencial, de forma a mitigar os prejuízos educacionais causados pela suspensão das aulas. Assim sendo, muitas instituições de Educação Básica implantaram o que se denominou de Ensino Remoto Emergencial (ERE) — ou simplesmente ensino remoto —, uma experiência de ensino transitória que “[...] prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem” (Oliveira et al., 2020, p. 6). É importante destacar que ensino remoto não é sinônimo de Educação a Distância (EAD), pois a EAD é uma modalidade de ensino com funcionamento e regulamentação legal própria (Brasil, 2017), enquanto o ERE é uma estratégia para continuar as atividades letivas durante o período de isolamento social.

Nesse contexto, escolas tiveram que adaptar, em um curto espaço de tempo, suas atividades para dar continuidade ao ano letivo por meio do ensino remoto, haja vista que nenhum sistema, seja público ou privado, estava preparado para responder aos desafios impostos pela suspensão das aulas presenciais. A implementação do ensino remoto mobilizou diferentes opiniões a respeito da efetividade ou não desse ensino, bem como impôs diversos desafios para a atuação docente, sobretudo, devido ao

caráter de urgência em que foi implementado. Consultas realizadas junto aos professores brasileiros pela Fundação Carlos Chagas (2020), pelo Gestrado (2020) e pelo Instituto Península (2020) mostram um retrato da profissão docente no contexto pandêmico. Os dados revelam a sobrecarga de trabalho, a ausência de formação docente para trabalhar com as tecnologias, pouca, ou nenhuma, experiência dos professores com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, também, o efeito desse período na saúde mental do professor. O panorama apresentado por esses estudos sinaliza a necessidade de aprofundar as investigações a respeito da atuação do professor durante o período da pandemia da covid-19. As pesquisas nessa área ainda são poucas e/ou incipientes para responder tantas questões impostas a partir da disseminação do novo coronavírus.

Diante disso, este trabalho se propõe a investigar o desenvolvimento profissional docente no ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19, incluindo condições de trabalho, aprendizagem da docência e saúde mental. Considerando o professor brasileiro na pandemia de covid-19, esse objetivo se desdobra nas seguintes questões de pesquisa: Quais foram as condições de trabalho? Quais foram as atividades e saberes docentes necessários no ensino remoto para promover a aprendizagem dos estudantes? Quais fatores colaborou para os professores aprenderem a ensinar nesse contexto? Qual foi a influência da saúde mental nesse processo de desenvolvimento profissional?

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) aqui é compreendido a partir dos estudos de Marcelo García (2009) o qual afirma que o DPD é um processo individual, ou coletivo, que deve se contextualizar no local de trabalho do professor e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais através das diversas experiências. Imbernón (2011) advoga que o docente se desenvolve por meio de vários fatores como salário, clima de trabalho, demandas do mercado de trabalho, plano de carreira, formação permanente realizada ao longo da vida profissional, entre outros. Esses elementos foram fortemente impactados durante a pandemia (Flores et al., 2020; Fundação Carlos Chagas, 2020; GESTRADO, 2020; Instituto Península, 2020), e o professor necessitou desenvolver competências, habilidades e conhecimentos para atuar nessa nova conjuntura educacional, desse modo, essa postura pode favorecer o desenvolvimento profissional docente e o fortalecimento da aprendizagem do professor (Darling-Hammond & Hyler, 2020).

METODOLOGIA

De acordo com o objetivo da investigação, esta pesquisa é exploratória, pois busca a familiarização com o fenômeno que está sendo investigado — no qual faltam informações para uma melhor compreensão — de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2002).

Participantes

Os participantes da pesquisa foram os professores da Educação Básica que atuam no Brasil e trabalharam durante o cenário da pandemia da covid-19 na modalidade de ensino remoto. Este trabalho adotou uma amostragem não-probabilística, por conveniência, que, inclusive, é indicada para pesquisas exploratórias (Oliveira, 2001).

A pesquisa contou com a participação de 451 docentes participantes, mas 87 foram excluídos da amostra por falharem no teste de atenção presente no questionário. Assim, totalizaram-se 364 professores, dos quais 59,3% são do sexo feminino e 40,7%, masculino. A média de idade foi de 39,0 anos ($\pm 8,9$). Em relação ao vínculo empregatício, 83,2% dos professores são servidores públicos. Os participantes eram do Distrito Federal e de 23 cidades dos 26 estados da federação. Porém, quatro estados reuniram 68,3% da amostra: Bahia (32,4%), Minas Gerais (15,9%), Goiás (10,4%) e Pernambuco (9,6%).

Instrumentos

Para a produção de dados empíricos foram utilizados:

1) questionário sociodemográfico (elaboração própria) contendo 14 itens, com finalidade de conhecer o espaço de trabalho do docente, bem como obter informações profissionais relativas à docência;

2) questionário sobre condições de trabalho e aprendizagem da docência (elaboração própria) com 24 itens para identificação das condições de trabalho e avaliação de questões relacionadas aos saberes docentes. Sinteticamente, esses itens abordam: carga horária de trabalho, condições salariais, equipamentos de trabalho, qualidade de conexão da *Internet*, apoio institucional, atividades profissionais realizadas, percepção do trabalho no ensino remoto e da preparação para tal atividade, formação docente e autoformação, saberes didáticos-pedagógicos utilizados, fontes sociais de aquisição de saberes docentes, papel docente no ensino remoto;

3) questionário MHC-SF de Saúde Mental Positiva Abreviado (Fonte et al., 2020; Machado & Bandeira, 2015), contando com 14 itens de seis pontos distribuídos em três fatores de bem-estar: emocional, psicológico e social. A pontuação do questionário pode resultar em três estados da pessoa: 1) *flourishing*, considerado com alto nível de bem-estar emocional, social e psíquico; 2) *languishing*, concebido como uma estagnação e desespero silencioso, no qual a pessoa se vê a si mesma, e a vida, com um “vazio”. É considerado uma falta de saúde mental; 3) moderado, quando a pessoa não está nem *flourishing*, nem *languishing*, podendo também ser interpretada como alguém que não tem índices altos de bem-estar (Fonte et al., 2020; Keyes, 2007). A exemplo de outras pesquisas com diferentes populações e culturas (Allen et al., 2020; Tardif, 2014; UNESCO, 2020), a amostra desse estudo também demonstrou uma boa consistência interna, mensurada pelo *Alfa de Cronbach*, tanto para os 14 itens da escala ($\alpha = 0,916$), quanto para as suas subescalas: bem-estar emocional, $\alpha = 0,854$, bem-estar social, $\alpha = 0,842$, e bem-estar psicológico, $\alpha = 0,876$ (Fonte et al., 2020);

4) questionário MLQ Sentido de Vida (Aquino et al., 2015), composto de 10 itens a serem avaliados em uma escala de sete pontos, de um (totalmente falso) a sete (totalmente verdadeiro). Ele tem dois fatores, com cinco itens cada: busca de sentido e presença de sentido. A amostra desse estudo também obteve uma consistência interna significativa com o *Alfa de Cronbach* calculado em 0,86 em ambos os subfatores.

Procedimentos

Todos os questionários foram elaborados na plataforma *Google Forms* e aplicados de modo *on-line*. A divulgação aconteceu por meio de *e-mails*, redes sociais e outras plataformas de comunicação digital, no período de 14 de outubro a 09 de novembro de 2020, o tempo de resposta médio era de 15 minutos. Quanto aos aspectos éticos da investigação, foram consideradas todas as normatizações a respeito de pesquisa com seres humanos, sendo o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), protocolo CAAE nº 35503220.1.0000.0053.

Análise

Os dados gerados pelo *Google Forms* foram importados e analisados no Excel e SPSS 20.0, usando estatística descritiva. Também foi usada a estatística inferencial para verificar a correlação entre os fatores presentes no Questionário de Saúde Mental Positiva Abreviado e de Sentido de vida, por meio do teste de correlação de Pearson. Para verificar se havia diferenças entre os três grupos de estado de saúde mental (*flourishing*, moderado, *languishing*), foram executados o teste de Kruskal-Wallis para comparar itens de temas da aprendizagem da docência presentes no questionário (papel do professor, saberes didáticos-pedagógicos, autoformação, fontes sociais dos saberes docentes, percepção do uso de tecnologias digitais e da preparação para atuação no ensino remoto). Consideraram-se apenas as questões que eram possíveis converter as respostas em uma escala numérica ordinal. Também se executou o tema de Chi-quadrado para analisar a presença de diferenças nos três grupos mencionados em relação aos dados sociodemográficos.

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra a caracterização da amostra da pesquisa. Destacam-se os professores da rede federal de ensino, que atuam no Ensino Médio (profissionalizante) e são servidores públicos. Esses

professores também são compostos, em sua grande maioria, por mestres e doutores. Quanto à rede de ensino, apenas 5,5% atuam em mais de uma rede.

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

| | % |
|-------------------------------------|-------|
| Nível educacional de atuação | |
| Educação Infantil | 2,7% |
| Ensino Fundamental | 22,0% |
| Ensino Médio | 65,7% |
| Mais de um nível de ensino | 9,6% |
| Escolaridade | |
| Ensino Médio | 0,3% |
| Graduação | 8,2% |
| Especialização | 27,5% |
| Mestrado | 33,5% |
| Doutorado | 30,5% |
| Rede de ensino | |
| Rede Privada | 11,8% |
| Rede Municipal | 17,3% |
| Rede Estadual | 17,1% |
| Rede Federal | 59,3% |
| Vínculo empregatício | |
| Servidor público | 84,3% |
| Contrato temporário | 10,5% |
| CLT | 8,3% |
| Outros | 0,3% |
| Mais de um vínculo | 3,4% |
| Tempo de serviço na docência | |
| 1 a 10 anos | 43,7% |
| 11 a 20 anos | 36,8% |
| 21 a 30 anos | 14,8% |
| 31 a 40 anos | 4,7% |

A seguir, cada subseção aborda uma questão de pesquisa de maneira que a apresentação dos dados resultantes esteja melhor organizada.

Quais as condições de trabalho?

Nesse eixo de análise, sobressaem dados relativos à carga de trabalho docente, de condições físicas (espaço e equipamentos) e de conectividade para a realização do trabalho remoto. No que tange à carga de trabalho, para 83,2% dos respondentes, houve aumento na quantidade de horas dedicadas à preparação de aulas remotas em comparação às aulas presenciais. Em relação ao espaço para a realização do trabalho remoto, o mais utilizados foram quarto e sala. Observou-se que 32,1% usavam um quarto diferente do que dormem, 19,8%, o mesmo quarto de dormir e 29,5% utilizavam a sala para fins de trabalho. No que se refere aos equipamentos utilizados para a realização do trabalho, 71,4% dispunham de *laptops* e 35,3%, de computador de mesa. Vale destacar que 64,6% dos professores usavam mais de um dispositivo, sendo que 62,5% atrelavam o uso do celular com outro equipamento, 23,6% dividiam os equipamentos de trabalho com outras pessoas da família. No que toca à qualidade da conexão de *Internet*, 60,4% dos professores classificavam como razoavelmente boa.

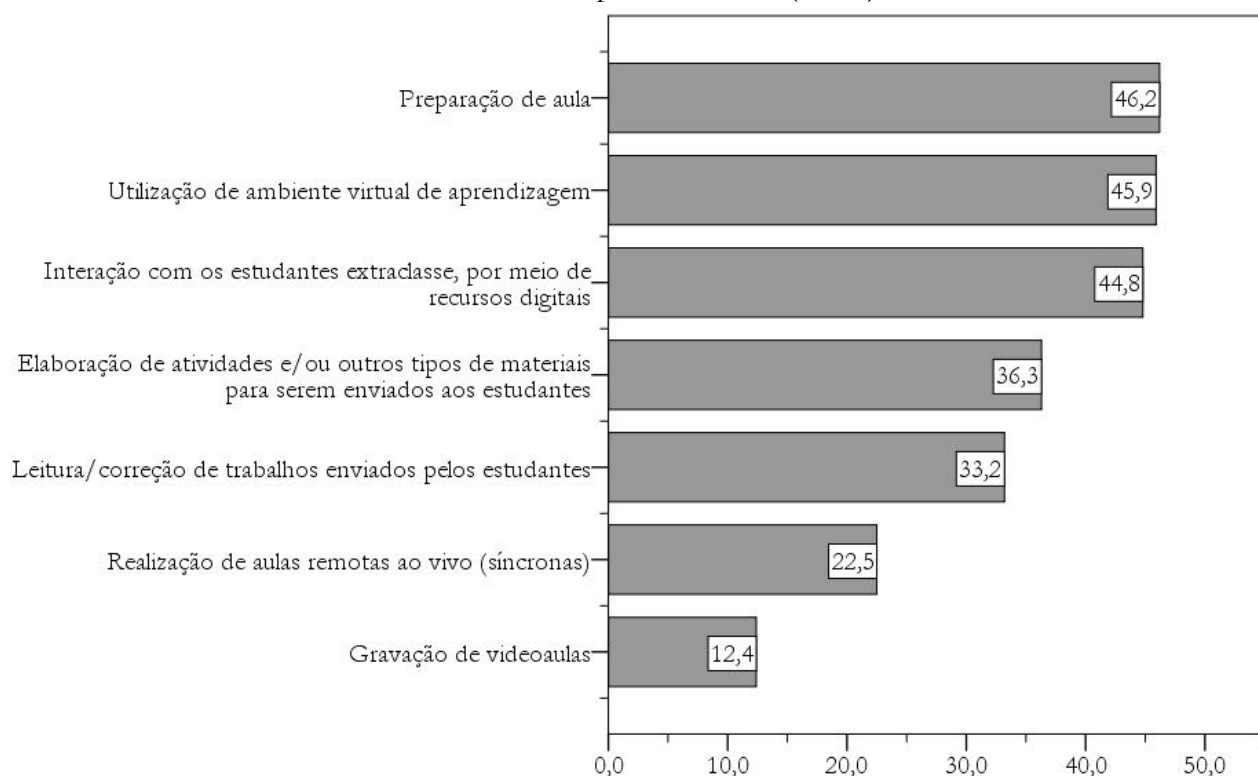
Quando questionados sobre a disponibilização de suporte estrutural/material, constatou-se que 89,6% dos professores não receberam nenhum suporte das escolas e/ou Secretarias de Educação, como dispositivos e *Internet*. A proporção de professores(as) das redes municipais de ensino que não

dispunham de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais era a maior, 95,3%, se comparado a outras redes de ensino. O maior percentual de docentes que receberam esse apoio foram os que trabalhavam nas redes particular e federal, com 18,6% e 14,1%, respectivamente.

Quais as atividades e saberes docentes necessários no ensino remoto para promover a aprendizagem dos estudantes?

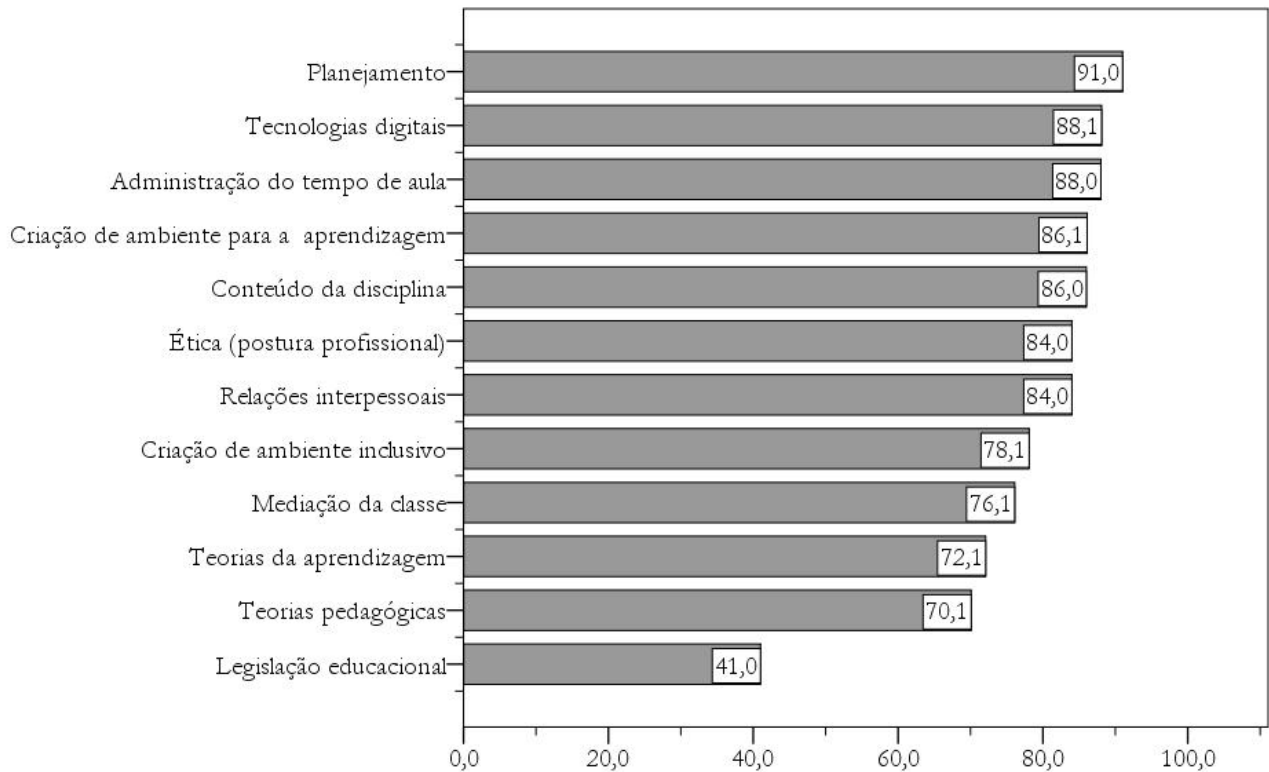
Dentre as principais atividades realizadas diariamente pelos docentes de maneira remota destacaram-se como relevantes ou muito relevantes as apresentadas no Gráfico 1. Preparação de aula, 46,2%; utilização de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), 45,9%; e interação extraclasse com os estudantes por meio de recursos digitais, 44,8%, foram as tarefas mais realizadas todos os dias. Outro dado notável é que a prática de aulas ao vivo teve maior frequência do que as aulas gravadas.

Gráfico 1: Principais atividades realizadas diariamente no ensino remoto avaliadas como relevantes ou muito relevantes pelos docentes (em %)



O Gráfico 2 mostra os saberes didático-pedagógicos avaliados como relevantes, ou muito relevantes, pelos professores para as suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial. Alguns desses saberes foram retirados da lista de saberes inventariada por Cristina D'Àvila e Lúcia Ferreira (2019) e, embora tenha tido como parâmetro o ensino superior, utiliza-se aqui de modo a constatar um panorama, ainda que com essa limitação, da realidade em tela.

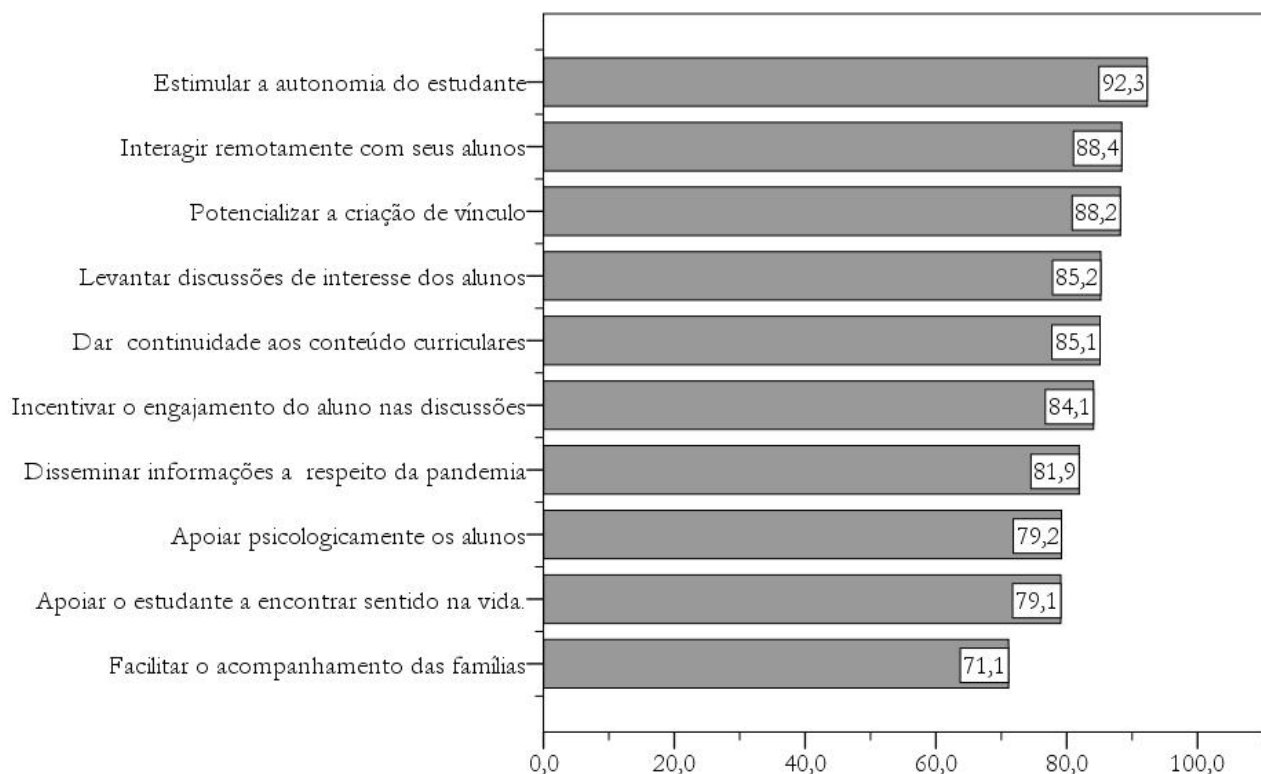
Gráfico 2: Saberes didático-pedagógicos avaliados como relevantes ou muito relevantes para a atuação no contexto de ensino remoto (em %)



Quando os dados a respeito dos saberes didáticos-pedagógicos são interseccionados com as principais atividades realizadas pelos docentes (Gráfico 1), constata-se uma relação entre esses conjuntos informacionais, pois saberes didáticos mais relevantes para os docentes, como planejamento e administração do tempo de aula, articulam-se com a principal atividade desenvolvidas pelos professores: a preparação de aulas. Percebe-se ainda a vinculação entre a mobilização de tecnologia digitais, na qualidade de saber importante para o ensino remoto, e algumas das atividades realizadas com maior frequência pelos professores como a preparação de aulas para o meio digital, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e interação com os estudantes por meio de recursos digitais.

Os professores avaliaram também o seu papel no contexto pandêmico. O Gráfico 3 mostra quais os papéis que, a partir de uma lista previamente definida, os professores consideram relevantes ou muito relevantes no cenário do ensino remoto. Apesar da preocupação em manter a continuidade dos conteúdos disciplinares, inclusive diante das atividades realizadas e dos saberes didáticos-pedagógicos mobilizados apresentados aqui, constata-se que esses professores não se viram apenas como mediadores entre o estudante e o conteúdo nesse contexto educacional, mas se perceberam também como profissionais de múltiplas funções, alcançando aspectos afetivos, psicológicos e existenciais, em que a comunicação, a empatia e a adaptabilidade são requisitos indispensáveis para a sua atuação docente.

Gráfico 3: Os papéis do professor no contexto de pandemia considerados como relevantes ou muito relevantes (em %)

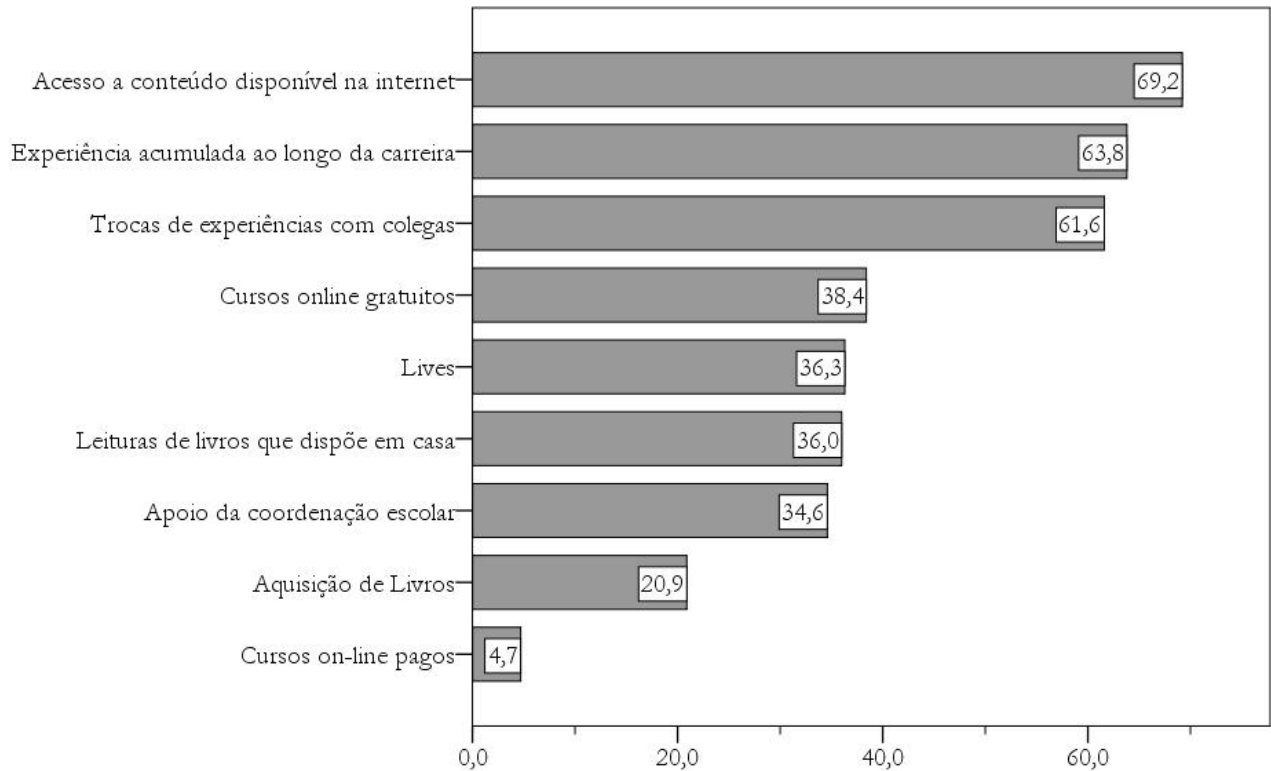


Quais fatores têm colaborado para os professores aprenderem a ensinar nesse contexto?

Inicialmente, destaca-se que 51,6% dos respondentes não possuíam experiência anterior ministrando atividades de ensino não presenciais e que 25,3% possuíam pouca experiência. Em termos de formação para uso de tecnologias digitais, 74,2% dos professores consultados participaram de alguma atividade formativa da sua instituição de ensino e/ou Secretaria de Educação, porém 70% desse público avaliou que a formação atendeu parcialmente às necessidades da prática pedagógica no ensino remoto e outros 15,1% avaliaram que a formação não atendeu a tais necessidades. Para 15,9% não foi oferecido nenhum tipo de formação e 9,9% não responderam este item. Destaca-se ainda que 53,4% dos respondentes informaram que realizaram estudo por conta própria, através de recursos *on-line* como *lives*, vídeos ou páginas da *Internet*. Outros 43,6% buscaram, por iniciativa própria, formação oferecida por outra instituição.

Quando questionados a respeito do que/quem procuraram com mais frequência, como complemento da formação em caso de dúvidas a respeito da prática educativa em ensino remoto, os resultados apontaram uma postura pesquisadora dos professores, os quais buscaram, por meio das possibilidades da *Internet*, melhorar a formação para a sua atuação. A experiência adquirida ao longo da carreira e a socialização desta entre os pares também se mostraram como importantes subsídios para a aprendizagem da docência no modelo de ensino não presencial. Outras estratégias formativas complementares também estão listadas no Gráfico 4, mas procuradas pelos professores com menor frequência.

Gráfico 4: Atividades complementares à formação para atuar no ensino remoto (em %)

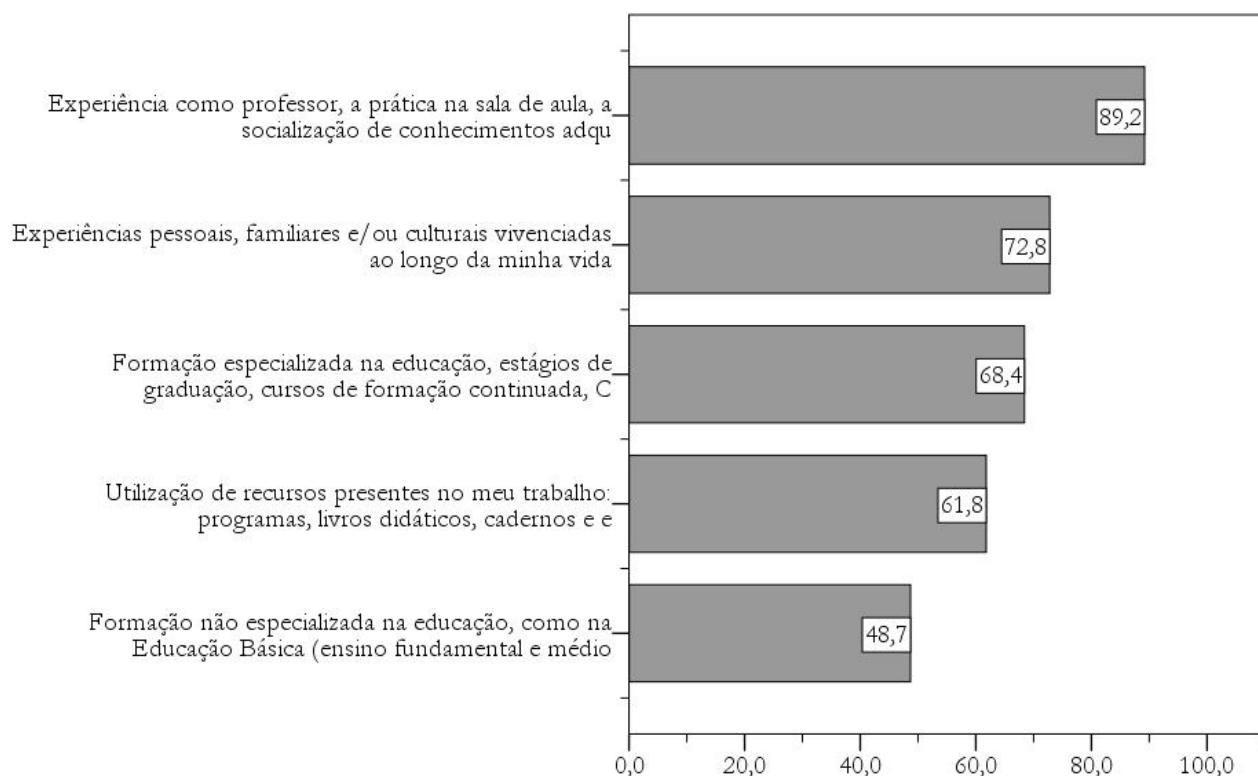


Sobre trabalhar com tecnologias digitais, um saber didático considerado relevante ou muito relevante pela maioria, 43,9% dos participantes da pesquisa consideravam algo fácil ou muito fácil, 15,7% consideravam difícil e/ou muito difícil e 40,4% classificavam como neutro. Analisando os respondentes, segundo as redes de ensino, constata-se que é da rede estadual o maior número, 27,4%, de professores que julgam ser difícil ou muito difícil trabalhar com tecnologias, e o maior percentual, 53,5%, de professores que consideram fácil ou muita fácil desempenham suas funções na rede particular.

Quando interrogados como se sentiam em termos de amadurecimento profissional para lidar com o ensino remoto no início da pandemia logo após a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, 56,6% se avaliaram como despreparados. Mensurando como se sentiam após alguns meses de atuação, quando da resposta ao questionário, a percepção desses docentes foi alterada e o número caiu para 6,3%. Dentre os que se sentiam preparados, ou razoavelmente preparados, no início da pandemia estavam 33,1% dos participantes, mas esse número subiu para 75,8% após alguns meses de ensino remoto.

As fontes sociais de aquisição de saberes elencadas por Maurice Tardif (2014, p. 63) foram avaliadas pelos docentes como relevantes ou muito relevantes para o contexto pandêmico de acordo o Gráfico 5. Destaca-se que 89,2% dos respondentes consideravam relevante, ou muito relevante, a experiência enquanto professor na escola, a prática na sala de aula, a socialização de conhecimentos já adquiridos entre colegas de profissão, o relacionamento com estudante, dentre outras. Traçando um paralelo desses dados com o Gráfico 4, relacionado à formação complementar, a experiência se mostra como um mecanismo importante para subsidiar e orientar a prática docente no ensino remoto.

Gráfico 5: Fontes de aquisição dos saberes docentes consideradas relevantes ou muito relevantes durante o período de ensino remoto (em %)



Ainda na perspectiva de análise da experiência no ensino remoto, perguntou-se “como está sendo a experiência como docente no ensino remoto?”, 13% dos professores avaliaram como desconfortável, 33,9 % como oportunidade de construir novas aprendizagens e 49,8% como desafiador. Analisando as redes e níveis de ensino, tal experiência se mostrou mais desafiadora para os docentes da rede particular, 55,8%, bem como para aqueles que lecionavam no ensino médio, independentemente da rede de ensino, 53,4%.

Qual a influência da saúde mental nesse processo de desenvolvimento profissional?

A partir dos resultados do MHC-SF, verificou-se que, dentre os participantes, 37,6% demonstraram ser mentalmente saudáveis, isto é, *flourishing* (n=137), enquanto 9,6% foram caracterizados como *languishing*, que denota uma falta de saúde mental (n=35). Os 52,7% ficaram na faixa da saúde mental moderada, que não estão nem *flourishing*, nem *languishing* (n=192). O teste de Chi-quadrado não revelou diferenças entre os grupos quando considerados dados sociodemográficos.

No entanto, quando essas informações foram cruzadas com aqueles professores que se sentiam preparados ou muito preparados no início da pandemia para a atuação no ensino remoto e depois de alguns meses — quando essa pesquisa foi realizada —, obteve-se os dados exibidos na Tabela 2. No início da pandemia, os professores no estado de *flourishing* se sentiam mais preparados, 15,3%, do que aqueles com estado de saúde mental moderado, 11,5%, e estes, por sua vez, demonstraram mais preparo que os docentes em estado *languishing*, 2,9%. O mesmo padrão é constatado depois de alguns meses de pandemia. Ou seja, os dados indicam que uma correlação entre o estado de saúde mental dos professores e as suas autopercepções sobre o quão preparados estavam para a atuação no ensino remoto.

Tabela 2: Estado de saúde mental antes e depois da pandemia. Os valores indicam a porcentagem de professores que se sentiam preparados ou muito preparados para trabalhar no ensino remoto.

| | <i>Flourishing</i> | Moderado | <i>Languishing</i> |
|------------------------------------|--------------------|----------|--------------------|
| No início da pandemia | 15,3% | 11,5% | 2,9% |
| Depois de alguns meses de pandemia | 52,6% | 37,0% | 17,1% |

Fonte: Autores

A Tabela 3 mostra a relação dos estados de saúde mental com a percepção dos professores acerca da experiência do ensino remoto. A maioria dos professores no estado *flourishing* classificou a experiência do ensino remoto como desafiadora ou como oportunidade de novas aprendizagens. Já aqueles com *languishing* perceberam mais como desafiadora ou desconfortável. No campo “outras opções”, um professor em estado de *languishing* relatou que é “Extremamente estressante e sem sentido. Estou preso dentro de uma tela. Perdi meus alunos, minha sala de aula, minha profissão”.

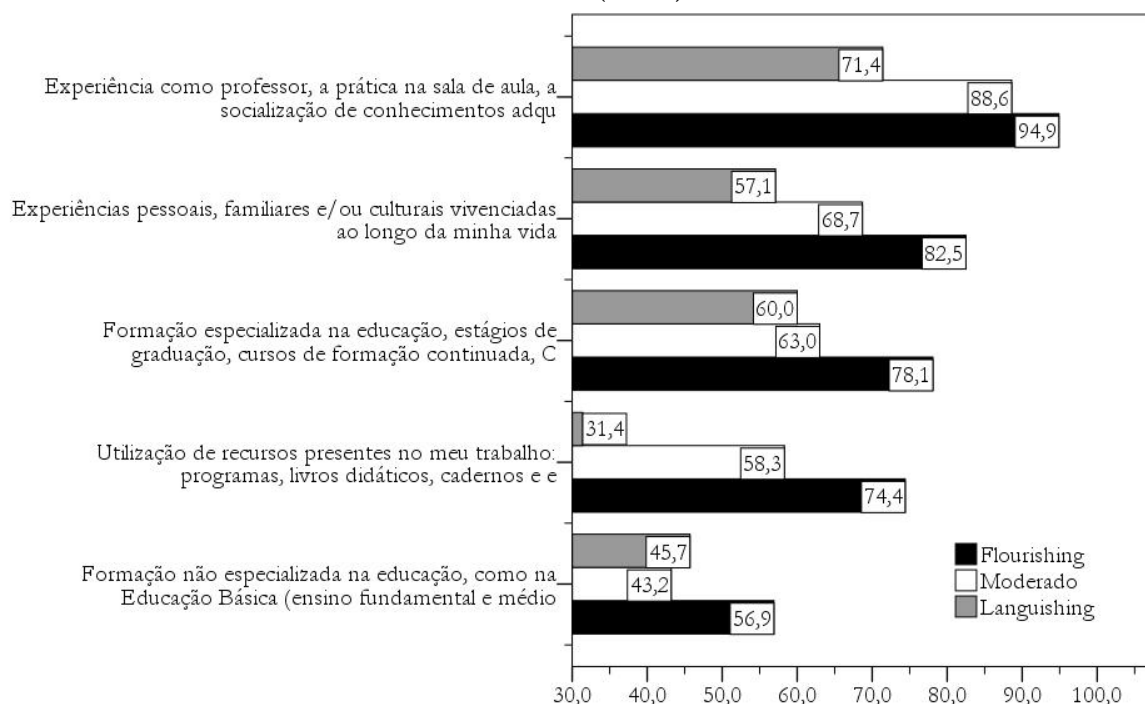
Tabela 3: Saúde mental e percepção da atuação no ensino remoto

| | <i>Flourishing</i> | Moderado | <i>Languishing</i> |
|-----------------------------------|--------------------|----------|--------------------|
| Desconfortável | 2,9% | 13,0% | 40,0% |
| Desafiador | 45,3% | 53,6% | 37,1% |
| Oportunizando novas aprendizagens | 47,4% | 26,0% | 11,4% |
| Não consigo/quero opinar | 1,5% | 2,9% | 1,0% |
| Outras opções | 2,9% | 4,5% | 10,5% |

Também foi observado, de modo geral, uma tendência dos professores com estado de saúde mental *flourishing* marcarem “pontuações mais altas” em itens relacionados à sua atuação durante a pandemia do que aqueles com estado moderados e estes, por sua vez, registrarem “pontuações mais altas” do que aqueles com *languishing*. Mais especificamente, professores com melhor (pior) estado de saúde mental durante o ensino remoto estavam associados a uma atitude de registrar como mais (menos) relevantes os diferentes saberes didáticos-pedagógicos e as fontes de onde provém esses saberes, a recorrer a mais (menos) recursos e/ou pessoas para complementar sua formação, a perceber como mais (menos) relevante o seu papel diante dos estudantes e a ter menos dificuldade com o uso de tecnologias digitais. Para ilustrar, o Gráfico 6 exemplifica essa constatação no que toca às cinco fontes dos saberes docentes categorizadas por Tardif (2014), indicando a porcentagem de professores em cada estado de saúde mental que julgaram relevantes ou muito relevantes cada uma dessas fontes. Aqueles com melhor (pior) saúde mental tiveram uma maior (menor) percepção de relevância das fontes.

Para uma melhor precisão, o teste de Kruskal-Wallis foi realizado para determinar se havia diferenças estatisticamente significativas nas pontuações dos itens supracitados entre os grupos que diferiam em seu nível de saúde mental: *flourishing*, saúde mental moderado e *languishing*. Foram analisadas questões relativas aos saberes didáticos-pedagógicos mobilizados, fontes sociais de aquisição dos saberes docentes, autoformação, percepção do papel professor, grau de dificuldade para trabalhar com tecnologias digitais após alguns meses de ensino remoto e preparação para o ensino remoto no início da pandemia e após alguns meses, quando da resposta ao questionário. Os resultados estão no Quadro 1, onde, para cada item, estão anotados o valor *H* e o nível de significância. Aqueles com níveis de significância menor que 0,05 foram destacados com “*”, o que significa que a hipótese nula – as classificações médias dos grupos são iguais – foi rejeitada. Em outras palavras, isso significa que as classificações médias apresentaram diferenças significativas estatisticamente entre os três grupos. É notável que para quase todos os itens listados no Quadro 1 essa hipótese nula foi rejeitada, mostrando indícios, portanto, da importância da saúde mental para as atividades laborais desenvolvidas pelo professor, para o seu processo de aprendizagem da docência ou, de um modo mais amplo, para o seu desenvolvimento profissional.

Gráfico 6: Estado de saúde mental e fonte dos saberes docentes consideradas relevantes ou muito relevantes (em %)



Quadro 1: Resultados do teste de Kruskal-Wallis para os diferentes grupos de estado de saúde mental (*flourishing*, moderado e *languishing*)

| | χ^2 | p-value |
|--|----------|---------|
| Para você, quais os saberes didático-pedagógicos mais utilizados para a atuação do professor no contexto do ensino remoto? | | |
| Legislação educacional | 5,810 | 0,055 |
| Teorias da aprendizagem | 2,958 | 0,228 |
| Teorias pedagógicas | 4,638 | 0,098 |
| Ética (postura profissional) | 9,035 | 0,011* |
| Conteúdo da disciplina | 11,049 | 0,004* |
| Mediação da classe | 9,671 | 0,008* |
| Relações interpessoais | 6,678 | 0,035* |
| Administração do tempo de aula | 6,986 | 0,030* |
| Criação de ambiente favorável de aprendizagem | 12,340 | 0,002* |
| Criação de ambiente inclusivo | 6,482 | 0,039* |
| Tecnologias digitais | 8,369 | 0,015* |
| Planejamento | 10,392 | 0,006* |
| Considerando o contexto de pandemia da covid-19, e os impactos no ensino presencial, para você, quais fontes sociais de aquisição de saberes docentes mais utilizados para a atuação com o ensino remoto? | | |
| Experiências pessoais, familiares e/ou culturais vivenciadas ao longo da minha vida. | 8,720 | 0,013* |
| A minha formação não especializada na educação, como na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) e nos cursos profissionalizantes/preparatórios (não relacionados à docência). | 9,185 | 0,010* |
| A minha formação especializada na educação, realização em instituição de formação de professores (curso de magistério e/ou licenciatura), estágios de graduação, cursos de formação continuada, cursos de pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>). | 16,063 | 0,000* |
| Utilização de recursos presentes no meu trabalho: programas, livros didáticos, cadernos e exercícios, fichas, dentre outros materiais. | 22,572 | 0,000* |

| | | |
|--|--------|--------|
| A minha experiência enquanto professor na escola, a prática na sala de aula, a socialização de conhecimentos já adquiridos entre colegas de profissão, o relacionamento com estudante, dentre outras | 13,216 | 0,001* |
| Em caso de dúvidas a respeito da prática educativa em ensino remoto, o que/quem tem procurado como complemento da formação? | | |
| Diálogos e/ou trocas de experiências com colegas de profissão | 5,020 | 0,081 |
| Acesso a conteúdos disponíveis na <i>Internet</i> sobre o assunto sobre o qual tem dúvidas | 4,581 | 0,101 |
| Cursos <i>on-line</i> gratuitos | 12,684 | 0,002* |
| Cursos <i>on-line</i> pagos | 2,539 | 0,281 |
| <i>Lives</i> | 10,104 | 0,006* |
| Leituras de livros que dispõe em casa | 9,440 | 0,009* |
| Aquisição de livros | 10,269 | 0,006* |
| Apoio da coordenação escolar | 14,086 | 0,001* |
| Apoio na experiência acumulada ao longo da carreira docente | 22,768 | 0,000* |
| Considerando o momento atual, para você, qual o papel dos professores(a) nesse contexto? | | |
| Incentivar o engajamento dos estudantes nas discussões a respeito do contexto social do país. | 6,487 | 0,039* |
| Potencializar a criação de vínculo com os(as) alunos(as). | 14,503 | 0,001* |
| Disseminar informações seguras a respeito da pandemia da covid-19. | 3,245 | 0,197 |
| Interagir remotamente com seus alunos. | 20,682 | 0,000* |
| Levantar discussões de interesse para o público escolar. | 13,954 | 0,001* |
| Facilitar o acompanhamento das famílias no processo de aprendizagem. | 16,311 | 0,000* |
| Possibilitar a continuidade aos conteúdos que precisam ser trabalhados. | 18,910 | 0,000* |
| Estimular nos estudantes autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades. | 15,124 | 0,001* |
| Apoiar psicologicamente os alunos. | 17,639 | 0,000* |
| Apoiar os estudantes a encontrar um sentido na vida, no momento que vivemos. | 12,703 | 0,002 |
| Você se sentiu preparado, no início da pandemia do covid-19, em março do ano 2020, para a atuação no ensino remoto? | 1,921 | 0,383 |
| Você tem se sentido preparado nesse momento, após alguns meses de experiência, para a atuação no ensino remoto? | 13,155 | 0,001* |
| Na sua opinião, após esse período de ensino remoto, como considera trabalhar com tecnologias digitais? | 10,071 | 0,007* |

Quando questionados se contam com algum suporte profissional para lidar com a saúde mental, 50% dos professores expressaram que não. Outros 22% indicaram que a escola e/ou Secretaria de Educação criou canais de escuta e acolhimento, 13% indicaram que a instituição de ensino e/ou Secretaria de Educação ofertaram tratamento psicológico, a 4% foi disponibilizado tratamento psiquiátrico e psicológico e, finalmente, 11% emitiram opiniões diversas como menções a *lives* e palestras sobre saúde mental.

Os subfatores do MHC-SF apresentaram uma correlação positiva forte entre si: bem-estar emocional e bem-estar psicológico ($r = 0,53$), bem-estar emocional e bem-estar sociológico ($r = 0,64$), e, por fim, bem-estar psicológico e bem-estar social ($r = 0,62$). Essa correlação demonstra uma interdependência entre os subfatores. Já no MLQ foi encontrada uma correlação negativa fraca entre os subfatores busca de sentido e presença de sentido ($r = -0,14$).

Finalmente, foi constatada uma correlação positiva forte entre a presença de sentido e as três subescalas do MHC-SF: bem-estar emocional ($r = 0,52$), bem-estar social ($r = 0,51$), e bem-psicológico ($r = 0,56$). Também foi encontrada uma correlação negativa fraca entre busca de sentido e a subescala de bem-estar emocional ($r = -0,14$).

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

As análises empreendidas nessa pesquisa retratam alterações marcantes no trabalho docente desde o início da pandemia, dentre as quais se destacam o novo espaço – doméstico – de atuação profissional, ampliação na carga de trabalho e vivências de ensino em ambientes virtuais e com

tecnologias de comunicação. Esse estudo revela ainda que as mudanças ocorreram em meio à ausência ou pouca experiência da maioria dos docentes com ensino não presencial e/ou uso de tecnologia digital, carência de apoio e condições de trabalho adequadas, e a saúde mental suscetível a ser/estar afetada dado o novo cenário mundial, seja no contexto profissional ou pessoal. A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte para atender às demandas, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes didáticos demonstraram ter um papel fundamental nesse contexto e os saberes oriundos da experiência foram indispensáveis na aprendizagem da docência. A seguir, discutimos detalhadamente os principais pontos.

Condições de trabalho

Nas condições de trabalho, os dados da pesquisa evidenciam significativas modificações no trabalho docente, a começar pelo cotidiano desse profissional, que costumava ter uma sequência de atividades rotineiras como chegada à escola, passagem pela sala de professores, sala de aula, intervalo, conversa nos corredores etc. Com a implantação do ensino remoto, essa “ritualização do trabalho escolar” (Tardif & Lessard, 2014, p.165) foi abandonada. Em vez disso, o professor precisou improvisar um espaço doméstico, dispor de equipamentos próprios e conectividade para continuar suas atividades laborais e, na maior parte dos casos, os docentes não tiveram nenhum apoio das escolas e/ou redes de ensino na adequação da nova realidade. As alterações também puderam ser sentidas na carga de trabalho docente, pois, para o maior número dos professores investigados, ocorreu aumento no número de horas disponibilizadas para a preparação das aulas. Assim, a pesquisa expõe condições insuficientes e improvisadas de trabalho, as quais são ratificadas por dados apresentados pela investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020) indicando que, para grande número dos professores, houve aumento da carga de trabalho e mudanças abruptas no trabalho pedagógico no ensino remoto. Investigação empreendida por Flores et al. (2020), com professores portugueses, revela um cenário parecido, pois, para 89,1% dos sujeitos da pesquisa, houve aumento do tempo despendido para o ensino, e 96,7 % utilizam seus próprios dispositivos tecnológicos para trabalhar. Sintetizando, a infraestrutura insuficiente e improvisada de trabalho, a ampliação de horas de trabalho, a responsabilidade para gerir atribuições da vida privada e profissional dentro do espaço doméstico, bem como a intensificação de atividades desenvolvidas pelo professor, marcaram as condições de trabalho nesse contexto pandêmico.

Atividades e saberes docentes

Com a implementação do ensino remoto, algumas atividades docentes já realizadas no modo presencial, como preparação de aula e correção de avaliações, continuaram — ainda que de modo adaptado — ao tempo que outras foram introduzidas na dinâmica do cotidiano docente. Uma delas foi a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem. Todavia, os dados indicaram que tal recurso foi utilizado em maior proporção por professores vinculados à rede federal, possivelmente, porque grande parte das instituições federais, mesmo antes da pandemia, já dispunham de estrutura virtual de ensino, uma vez que ofertam diversos cursos na modalidade a distância. Já o menor número de docentes que usam tal dispositivo se encontrava nas redes municipais, provavelmente, por essas redes, no Brasil, serem responsáveis, prioritariamente, pelos Ensinos Infantil e Fundamental, que até a pandemia só poderiam funcionar presencialmente.

Outra atividade realizada nesse período o que se notabilizou foi a interação com os estudantes por meio de recursos digitais. Essa informação também se sobressaiu na questão a respeito do papel do professor no cenário pandêmico. Na sala de aula presencial, a interação professor-aluno é um elemento basilar para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem, pois, em concordância com Tardif e Lessard (2014), a docência se desenrola dentro das interações. Isso se torna ainda mais imprescindível para a atuação docente no cenário da pandemia, tendo em conta que este trouxe incertezas, e para muitos até o adoecimento e/ou a perda de familiares e/ou amigos. A interação possibilita a criação de afetividade e sensibilidade para compreender os estudantes e as suas dificuldades. A relevância da interação no ensino remoto também aparece na investigação empreendida por Charczuk

(2020), em que professores, estudantes e familiares demonstraram em suas narrativas a importância desse elemento no processo de ensino mediado pelas tecnologias.

Nesse contexto, é importante destacar que a interação pressupõe uma interatividade, um modo de comunicação através da *Internet* entre emissor e receptor, marcada por: “a) participação-intervenção: participar não é apenas responder «sim» ou «não» ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem; b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam; c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações” (Santos & Silva, 2009, p. 271). Se perder esse caráter fundamental na comunicação *on-line*, corre-se o risco de se ter uma comunicação unidirecional, pautada na lógica da transmissão, característica dos meios de massa e da pedagógica bancária (Freire, 1987). Educação não é uma indústria de entrega de conteúdo, mas um processo de formação e desenvolvimento com — e por meio de — conhecimento e consciência. Santos (2020) pontua que o ensino remoto, mesmo com inúmeras dificuldades e limitações, possibilitou encontros afetuosos e a criação de espaços e rotinas de estudos em um contexto tão desafiador. Porém, é fundamental deixar claro que a interação no ensino remoto se tratou de uma estratégia paliativa que não substitui ou exclui o valor e a potência do encontro presencial, sobretudo no contexto escolar.

Além da interação, sobressaiu como um dos principais papéis do docente no ensino remoto, segundo os professores participantes da pesquisa, a promoção da autonomia do estudante. Paulo Freire (2019) já assegurava o respeito à autonomia do estudante como um saber indispensável à prática docente, contudo, no ensino remoto, foi preciso promover ainda mais essa autonomia. As mudanças abruptas na rotina do estudante requisaram destes o desenvolvimento de novas habilidades como estabelecimento de rotina de estudos, disciplina e organização, competências estas que se desenvolvem quando o estudante tem uma postura autônoma frente à construção do conhecimento. A autonomia também está ligada à constituição de um indivíduo ativo e crítico, atitude muito relevante e necessária, principalmente, no contexto pandêmico marcado pela disposição de inúmeras notícias muitas vezes falsas e distorcidas, que o aluno precisou ter autonomia para tecer seus próprios pontos de vista e buscar informações sérias e alicerçadas na Ciência.

Ainda sobre o papel do professor, chamou atenção que a continuidade dos conteúdos curriculares aparece em quinto lugar em meio a outras tarefas emergentes do ofício de ser professor na pandemia. Ou seja, na percepção dos professores consultados, o conteúdo curricular não teve um destaque central nesse cenário, de maneira que o aprendizado pareceu ganhar contornos mais amplos, envolvendo e/ou intensificando aspectos afetivos, psicológicos, sociais e existenciais também necessários para o enfrentamento conjunto da pandemia. Não é apenas aprender conteúdos técnico-curriculares ou estratégias para sobreviver, mas aprender criticamente conteúdos vinculados à realidade e à estratégias para viver bem, viver com saúde, viver uma vida significativa.

Outro dado que se pôde ressaltar na investigação é a pertinência dos saberes docentes para a prática do professor no ensino remoto. O domínio dos saberes didático-pedagógicos, conforme D’Ávila e Ferreira (2019), é um elemento fundante para a consolidação da competência profissional docente, mas não podem ser considerados sinônimos, pois o saber pedagógico é mais amplo e oriundo da formação docente, das correntes teóricas da educação, dos programas escolares, da concepção de ensino, das experiências ao longo da carreira docente, enquanto o saber didático é orientado para o ensino, relacionados à organização do processo de ensino-aprendizagem de modo mais prático e advém das experiências na sala de aula e da relação professor-aluno. Dentre os saberes mais relevantes para os docentes, no contexto de ensino remoto, sobressaiu-se os didáticos. Tais saberes são responsáveis pela organização e execução do fazer docente, instrumentalizado por habilidades próprias na mediação da disciplina e da classe. A partir dessa informação pode-se conjecturar que para os professores foram mais pertinentes, nesse momento, os saberes que subsidiaram o ensino, como mobilização de tecnologias digitais, administração do tempo da aula, planejamento de ensino e criação de ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem.

O saber didático mais relevante, segundo os participantes da pesquisa, foi o planejamento de ensino, que, segundo D’Ávila e Ferreira (2019), se desdobra em saberes específicos como organizar e elaborar conteúdos, objetivos de ensino e aprendizagem, selecionar metodologias e recursos didáticos

adequados ao nível de ensino e do contexto. Ou seja, trata-se da preparação da aula. Os professores necessitaram rever e refazer todo o seu planejamento e práticas pedagógicas, já preparadas no início do ano 2020, para a inclusão das tecnologias digitais em seu horizonte pedagógico, um outro saber didático emergente — e urgente — nessa nova cena educacional. O (re)planejamento passou a ser um dispositivo ainda mais necessário no ERE para que não acontecesse uma simples transposição do ensino presencial para o virtual.

Formação e fonte dos saberes docentes

Toda essa demanda profissional do ensino remoto exposta até aqui, naturalmente, requer formação adequada dos professores. Nesse sentido, os dados apresentados por esta investigação revelaram que quase a totalidade dos professores buscaram, por iniciativa própria, algum tipo de formação que proporcionasse e/ou complementasse o desenvolvimento de competências para a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Resultados de uma consulta junto a professores brasileiros, apresentados pelo Gestrado (2020), condizem com esse quadro, dado que 41,8% dos participantes de tal estudo buscaram formação por conta própria já que as redes de ensino e/ou escola não ofertaram nenhum tipo de formação e 21% tiveram acesso, apenas, a tutorial *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais. Uma pesquisa junto a professores de Portugal mostra que, apesar da totalidade dos entrevistados terem recebido formação, 34,9% a consideraram insuficiente e 29,4% não se posicionaram. A ausência de formação adequada também foi considerada para 30,6% dos professores como a principal dificuldade nesse contexto pandêmico (Flores et al., 2020).

Ainda relacionado às questões formativas para o ensino remoto, é notório que nenhum curso e/ou capacitação ofereceu arcabouço teórico e metodológico capaz de suprir todas as demandas e dificuldades erguidas em um contexto de singularidades e imprevisibilidades como esse. Assim, diante dessas dúvidas não sanadas pelas formações, uma das principais estratégias dos professores para atenuá-las, dentre outras possibilidades, com base nos dados do estudo aqui apresentados, foi estabelecer discussões e trocas de experiências com os colegas de profissão. Na investigação com docentes portugueses também sobreleva-se que 71,8% dos participantes do estudo recorreram, primeiramente, aos colegas professores para atenuar as dificuldades encontradas durante o ensino remoto (Flores et al., 2020). Essa atitude favorece o trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes, tornando-se pertinente nesse quadro atual no qual os profissionais da educação estavam aprendendo, adaptando-se e criando novas maneiras de promover a aprendizagem do estudante. Dessa maneira, o tirocínio e o desenvolvimento docente acontecem, também na colaboração entre pares, pois o professor se constitui por meio das interações entre colegas no dia a dia da profissão, das experiências adquiridas e compartilhadas nas situações reais de ensino, dentre outras maneiras.

É notável, portanto, que os docentes recorreram a diversos mecanismos com o objetivo de desenvolver novas aprendizagens e melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, Nóvoa (2020, p. 10) declara que “as capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores”. No entanto, essa busca por melhores condições de formação não deve ser apenas iniciativa de professores, pois as escolas e as redes de ensino também têm a responsabilidade de ofertar formações que atendam às peculiaridades da realidade na qual esses docentes estão inseridos, sobretudo no processo de ensino mediado por tecnologias, uma vez que ensinar remotamente não é a mera transposição do ensino presencial para uma plataforma digital, tais formações não podem estar pautadas apenas na preparação para o manuseio de ferramentas tecnológicas.

A necessidade e realização de autoformação e de formação promovida pelas instituições educativas de forma individual ou coletiva pode estar atrelada ao aumento da carga de trabalho apontada pelos professores consultados. O tempo dedicado à (auto)formação, e ao estudo decorrente dessa, certamente gerou mais horas de trabalho na rotina docente, dada a necessidade de suprir a falta de conhecimento e experiência a respeito do uso das tecnologias digitais no processo de ensino, e, também, de metodologias que contribuíssem ou facilitassem o desenvolvimento da aprendizagem do estudante no ambiente remoto. É fundamental ressaltar aqui que a relevância das tecnologias digitais nesse cenário não deve levar o professor a ser um mero consumidor de conteúdos, senão um produtor de conteúdos digitais

situados e adaptados à sua realidade. Esse contexto traz à tona as discussões a respeito da necessidade de repensar a formação de professores, pois as mudanças educacionais acarretadas pela pandemia demandam e demandarão um perfil profissional, como já preconizava Libâneo (2011), capaz de aprender a aprender e com domínio da linguagem informacional e habilidades para articular as mídias digitais com o processo de ensino. É importante ressaltar que o ensino remoto teve um caráter emergencial e esse repensar a formação de professores deve ser pautado no ensino presencial, mas que poderá trazer heranças tecnológicas da pandemia.

Em tese, é possível conjecturar que o uso mais intenso das tecnologias no quadro educacional, devido à suspensão das aulas presenciais poderá oportunizar, no cenário pós-pandemia, a criação de novos modos mais efetivos, interativos e participativos de aprendizagem, capazes de proporcionar maior autonomia do estudante frente à construção do seu conhecimento. No entanto, para isso é preciso investir na formação docente, pois conforme o quadro apresentado nesta pesquisa, mesmo após alguns meses de trabalho remoto, o manuseio e a utilização das tecnologias para fins educativos ainda é um desafio para uma parcela dos professores, principalmente para aqueles que lecionam nas redes públicas estaduais. Já para professores das redes particulares lidar com tais ferramentas foi menos desafiador, pois, mesmo antes da pandemia, as tecnologias já estavam, de alguma forma, presentes em seu cotidiano escolar. Como demonstra a pesquisa TIC-Educação/2019 (CGI, 2020), as escolas particulares utilizam mais recursos de comunicação como *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagens e páginas nas redes sociais, em comparação com as da rede pública. Todavia, vale ressaltar que a migração do presencial para o remoto tem demonstrado ser uma tarefa complexa e muitas vezes sofrida, o que implica necessidade de formação e apoio institucional independentemente da rede de ensino. Uma pesquisa com professores da Alemanha sinalizou que a capacitação dos professores para o uso das tecnologias, oferta de formação docente relativas ao ensino e aprendizagem digital e a construção de conhecimentos pedagógicos concernentes ao mundo digital são fatores potenciais para o docente ter condições de responder aos desafios que a situação educacional na pandemia impõe (König et al., 2020).

Ao analisar as fontes de saberes docentes, sobreleva-se ainda a experiência docente adquirida na prática na sala de aula, além das experiências pessoais, familiares e/ou culturais praticadas ao longo da vida como as mais significativas para os participantes da pesquisa (Tardif, 2014). Desse modo, pode-se presumir que o saber experiencial, aquele construído e mobilizado nas interações entre os docentes e outros agentes escolares, baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio foi basilar para a atuação docente no ensino remoto. Corroborando essa discussão, os dados desta pesquisa também mostram que a ausência de experiência prévia com a modalidade remota fez com que os professores se sentissem menos preparados já que nunca tinham vivenciado tal realidade, e passaram a se sentir mais preparados após alguns meses de trabalho remoto e uma maior familiaridade com o manuseio da tecnologia. A prática exerce forte influência na aprendizagem docente, pois tornar-se professor é um processo contínuo, que exige formação especializada, e é marcado pelas vivências pessoais, profissionais e sociais, contextualizadas no local de trabalho, ou seja, a escola, mas que nesse momento assume fisicamente os espaços improvisados dos lares de professores e estudantes. Por isso, a experiência vivenciada pelos docentes no ambiente de ensino remoto possibilitou a constituição de novos conhecimentos e habilidades profissionais.

Em vista disso, a experiência nessa modalidade de ensino pode ser considerada um elemento de autoformação, mas para isso ela precisa estar embasada em uma reflexão crítica, de maneira a não se tornar uma reiteração de achismos e crenças individuais (García, 2009). Nesse sentido, surge, em concordância ao que já é defendido por Imbernón (2011), a necessidade de criar espaços de participação e reflexão coletiva, pois, a partir daí, é possível desenvolver alternativas para o enfrentamento dos desafios impostos à prática educativa, construir novos caminhos para a atuação docente, sobretudo no contexto pandêmico. Nessa perspectiva, Darling-Hammond e Hyler (2020) indicam a criação de espaço/tempo para o compartilhamento de práticas exitosas entre os docentes, como ação imprescindível para a qualidade do ensino na pandemia e pós-pandemia. Ainda em conformidade com os autores, é possível afirmar que um dos resultados inesperados da pandemia na profissão docente é a maior consideração sobre fortalecer a aprendizagem do professor em todo o contínuo profissional, e não apenas na formação inicial.

Saúde mental

A saúde mental tem se apresentado como um grande desafio dessa pandemia. Inúmeras pesquisas já têm apontado os efeitos na população em geral, como aumento nos índices de ansiedade, depressão e estresse excessivo em diferentes países (Cooke et al., 2020; Vindegaard & Benros, 2020; Xiong et al., 2020). Ainda são poucos os estudos especificamente com professores, mas os existentes têm demonstrado a presença de problemas emocionais (Aperribai et al., 2020) e ansiedade, além de outros fatores (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021, Stachteas & Stachteas, 2020). Na presente pesquisa, os dados sobre saúde mental revelaram o quanto esta impacta diretamente no desenvolvimento profissional do professor, incluindo aí o processo de aprendizagem da docência durante o período pandêmico. Aqueles com melhor (pior) saúde mental estavam associados a estar mais (menos) preparados para atuar no período de ensino remoto emergencial, identificar tal período como oportunidade de novas aprendizagens (desconfortável), buscar mais (menos) recursos e pessoas para incrementar a sua formação, valorizar mais (menos) suas experiências profissionais, demonstrar mais (menos) facilidade no manejo de tecnologias digitais, sentir-se mais (menos) preparado para atuação no ensino remoto e perceber como mais (menos) relevante o seu papel, a sua atuação e os saberes didático-pedagógicos mobilizados. Isso corrobora a afirmação de Corey Keyes (2007), autor da escala de MHC-SF utilizada nesse trabalho, de que adultos saudáveis mentalmente (*flourishing*) apresentam um funcionamento psicossocial melhor do que adultos com saúde mental moderada, que por sua vez funcionavam melhor do que adultos em estado de *languishing*.

Ainda foi observada a correlação entre presença de sentido na vida e bem-estar emocional, psicológico e sociológico. Com efeito, esse achado corrobora inúmeras pesquisas que têm associado a presença de sentido na vida com atitudes mais saudáveis e maior bem-estar (Glaw, Kable, Hazelton, & Inder, 2017; Steger, 2017; Steger, Fitch-Martin, Donnelly & Rickard, 2014). Esse sentido na vida pode ser compreendido como uma tarefa pessoal e significativa a ser realizada no momento vivido no espaço-tempo do aqui e agora. Para Viktor Frankl (2008, p. 129-130), pioneiro no estudo do sentido na vida, “a saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser. Essa tensão é inerente ao ser humano e por isso indispensável ao bem-estar mental”. Portanto, ser saudável mentalmente é estar tensionado por uma tarefa pessoal e significativa a ser cumprida, tarefa essa apreendida pela consciência.

Nesta esteira, a literatura sobre resiliência docente reconhece o quanto o trabalho docente é motivado por valores morais profundos, reforçando a relevância do sentido da vida, do posicionamento existencial do professor. Porém, ela também destaca a importância da responsabilidade de escolas e governos a garantia de lideranças de alta qualidade, condições de trabalhos apropriadas, fornecimento de infraestrutura e materiais físicos, além de outros recursos (Gu, 2018). Esses aspectos foram cruciais na pandemia, como se pode notar a partir dos dados levantados e discutidos nesta pesquisa, mas eles permanecem sendo fundamentais no trabalho docente em qualquer época. Ademais, é preciso investir em outros fatores de proteção para a saúde e resiliência docentes como rede de suporte, pedido de ajuda, habilidade de resolução de problemas, reflexão, estabelecimento de limites, entre tantos outros (Mansfield, 2020; Wosnitza et al., 2018). A pesquisa sobre estratégias para promoção de saúde docente na pandemia é escassa, mas pode-se encontrar, por exemplo, o efeito positivo de atividade física (Aperribai et al., 2020) e *mindfulness* (Matiz et al., 2020) para mitigar alguns dos efeitos negativos desse contexto. Sintetizando, é preciso um olhar integral para o ser humano, em suas diferentes dimensões, como defendido pelo próprio Frankl (2008), de modo que possam ser propostas políticas e estratégias para a promoção da saúde física, psíquica, social e existencial do professor.

Limitações

A pesquisa aqui sistematizada apresenta limitações no que se refere à amostragem. Por ser uma abordagem não-probabilística pode-se afirmar que os resultados não são passíveis de generalizações, embora muitos achados sejam compatíveis com resultados de outros estudos nacionais e internacionais. Outra limitação se refere ao universo pequeno de participantes da rede privada. Apesar do contato com professores e entidades dessa rede, a baixa adesão nos leva a considerar as hipóteses de receio da exposição de detalhes do trabalho desse público perante a escola, apesar dos acordos de

confidencialidade, e da sobrecarga de trabalho desses docentes, haja vista que as redes privadas, em sua maioria, iniciaram o trabalho remoto logo em seguida à suspensão das aulas presenciais. O presente trabalho também retrata apenas uma cena dentre várias presentes no enredo do cenário pandêmico educacional brasileiro. Assim, é preciso continuar monitorando a atuação docente e tudo que a permeia durante o ensino remoto e durante o retorno presencial das aulas, inclusive quando da modalidade híbrida, mesclando atividades presenciais e não presenciais.

Contudo, tem-se aqui um delineamento, ainda que pontual, da atuação no ensino remoto, revelando aspectos importantes das condições de trabalho, aprendizagem da docência e saúde mental do professor nesse momento educacional atravessado por desafios e incertezas. Ante às reflexões aqui apresentadas demonstra-se a necessidade de ampliar o olhar para o trabalho do professor no contexto pandêmico e pós-pandêmico, com o objetivo de tornar mais claros os efeitos do ensino remoto emergencial no desenvolvimento profissional docente. A realização de pesquisa com métodos qualitativos ou mistos podem ser uma estratégia significativa para aprofundar as percepções docentes acerca do seu desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Compreendendo que o desenvolvimento profissional docente se contextualiza no local de trabalho do professor e que contribui para a aquisição de competências profissionais através das diversas experiências vivenciadas (García, 2009), pode-se considerar que, por um lado, apesar dos inúmeros desafios impostos pela pandemia, a atuação docente no ensino remoto foi um espaço para o desenvolvimento profissional, especialmente da aprendizagem da docência. Por outro lado, os efeitos desse período na profissão docente ainda são imensuráveis e levarão tempo para serem compreendidos em sua totalidade. Apesar disso, pôde-se perceber que as circunstâncias desfavoráveis para a atuação docente e seu desenvolvimento profissional foram ainda mais intensificadas, tornando esse trabalho mais precarizado e fragmentado. As condições de trabalho, as angústias e as incertezas em relação ao futuro educacional, atreladas às preocupações inerentes ao cenário pandêmico, fizeram com que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse ainda mais desafiador. O ensino remoto emergencial foi uma realidade nova para todos os agentes educacionais e isso demandou, além de outras ações, suportes tecnológico, material, psicológico e formativo. É necessário valorizar o trabalho docente desenvolvido nessas circunstâncias, assim como criar melhores condições para o desenvolvimento profissional do professor.

À guisa de conclusão, compreende-se que as reflexões tecidas aqui, em torno do desenvolvimento profissional docente durante a pandemia de covid-19, contribuem para a valorização do trabalho e do papel social do professor, em especial, em um momento tão desafiador para a atuação docente. Tomados em conjunto, os resultados desta pesquisa demonstraram as principais atividades e saberes docentes durante o período do ensino remoto emergencial, bem como os principais fatores que contribuíram para a aprendizagem da docência, destacando-se aí o saber experiencial. Evidenciam-se também implicações das condições de trabalho e de saúde mental nesse processo de desenvolvimento profissional. Esses achados devem ser interpretados com cautela dado o cenário pontual analisado, ao mesmo tempo que novas pesquisas devam ser desenvolvidas tanto para um aprofundamento dessa realidade retratada, quanto para uma análise de um possível legado do ensino remoto a partir do retorno do ensino presencial.

REFERÊNCIAS

- Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? (Working Paper No. 20-15)*. 20.
- Aperribai, L., Cortabarría, L., Aguirre, T., Verche, E., & Borges, Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11(November), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- Aquino, T. A. A., Veloso, V. G., Aguiar, A. A. De, Pereira, G. de A., Ana Sandra Fernandes, Serafim, T. D. B., & Pontes, A. de M. (2015). Questionário de Sentido de Vida: Evidências de sua Validade

Fatorial e Consistência Interna. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 4–19.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703001332012>

- Brasil. (2017). *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 2017.
- Charczuk, S. B. (2020). Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, 45(4), 1–20. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>
- Cooke, J. E., Eiricha, R., Racine, N., & Madigan, S. (2020). Prevalence of posttraumatic and general psychological stress during COVID-19: A rapid review and meta-analysis. *292, January*.
- D'Ávila, C., & Ferreira, L. G. (2019). Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. In *Didática saberes estruturantes e formação de professores* (Vol. 3, pp. 33–50). EDUFBA.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Flores, M. A., Machado, E. A., & Alves, P. (2020). *Ensino e Avaliação a distância em tempos de Covid-19 nos ensino básico e secundário em Portugal*.
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. L. M. (2020). The Portuguese Adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form for Adult Population. *Community Mental Health Journal*, 56(2), 368–375. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00484-8>
- Frankl, V. E. (2008). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (26th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (58ª). Paz&Terra.
- Fundação Carlos Chagas. (2020). *Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências Da Educação*, 8, 7–22.
- GESTRADO. (2020). *Trabalho docente em tempos de pandemia (Relatório técnico)*.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Paulus.
- Glaw, X., Kable, A., Hazelton, M., & Inder, K. (2017). Meaning in Life and Meaning of Life in Mental Health Care: An Integrative Literature Review. In *Issues in Mental Health Nursing* (Vol. 38, Issue 3, pp. 243–252). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/01612840.2016.1253804>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising Teacher Resilience: A Social-Ecological Approach to Understanding Teachers' Professional Worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections* (pp. 13–33). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2
- Imbernon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza* (9ª). Cortez.
- Instituto Península. (2020). *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no*

Brasil.

- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (13ª). Cortez.
- Machado, W. de L., & Bandeira, D. R. (2015). Positive Mental Health Scale: Validation of the Mental Health Continuum - Short Form. *Psico-USF*, 20(2), 259–274. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200207>
- Mansfield, C. (2020). Cultivating Teacher Resilience. In *Cultivating Teacher Resilience*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R., & Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1–22. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais Do Distrito Federal*, 7(3), 8–12.
- Oliveira, T. M. V. de. (2001). Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração On Line*, 2(3), 1–7.
- Oliveira, M. do S. de L., Dantas, D. M. de M., Lemos, A. C. M. de, Almeida, A. C. S., Bezerra, E. L. de S., Silva, F. B. M. da, Alves, M. do S. V., Júnior, G. A. de A., Regino, F. A., Silva, I. M. M., Júnior, J. T. F., Amorim, M. da C. de M., Chagas, M. das G. S. das, Cavalcanti, M. P., & Lindoso, R. C. B. (2020). *Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático*. EDUFRPE.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., & Santxo, N. B. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la Covid-19. *Rev Esp Salud Pública*, 95, 1–8.
- Santos, E. (2020). EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. *Notícias, Revista Docência e Ciberultura*.
- Santos, E., & Silva, M. (2009). O desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 267–287.
- Stachteas, P., & Stachteas, C. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psiquiatriki*, 31(4), 293–301. [https://doi.org/10.1016/0300-9084\(88\)90104-6](https://doi.org/10.1016/0300-9084(88)90104-6)
- Steger, M. F. (2017). Meaning in life and wellbeing. In M. Slade, L. Oades, & A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (pp. 75–85). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316339275.008>

- Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., Donnelly, J., & Rickard, K. M. (2014). Meaning in Life and Health: Proactive Health Orientation Links Meaning in Life to Health Variables Among American Undergraduates. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 583–597. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9523-6>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- TIC EDUCAÇÃO 2019. (2020). *Pesquisa TIC Educação: CETIC 2019*. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf
- UNESCO. (2020). *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Vindegaard, N., & Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89.
- Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., & Mansfield, C. F. (2018). Resilience in education: Concepts, contexts and connections. In *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4/COVER>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

Submetido: 11/02/2022

Aprovado: 09/01/2023

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Trabalhou na concepção do projeto, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final para publicação.

Autor 2 – Trabalhou na concepção do projeto, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final para publicação

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.