



Dificuldades enfrentadas por docentes da educação superior brasileira com o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: estado do conhecimento

Natalia Neves Macedo Deimling^{1*} e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Via Rosalina Maria dos Santos, 1233, 87301-899, Campo Mourão, Paraná, Brasil. ²Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: natanema@gmail.com

RESUMO. o objetivo deste artigo consiste na identificação e análise dos principais resultados alcançados e considerações traçadas pelos artigos publicados, entre os anos de 2020 e 2021, sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial para a formação e o trabalho de professores das Instituições de Ensino Superior brasileiras, com enfoque às limitações, dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto. Para tanto, selecionaram-se 31 artigos disponíveis em 4 repositórios científicos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e analítica de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e do tipo estado do conhecimento. Entre outros aspectos, observou-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores relacionam-se à falta de formação para atuação no ensino, mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, aos impactos negativos do trabalho e do ensino remoto em relação à saúde mental dos sujeitos envolvidos, à sobrecarga de trabalho, ao escasso ou ausente suporte financeiro, técnico, pedagógico e psicológico por parte das instituições aos docentes para a realização do trabalho e do Ensino Remoto, à percepção de diminuição da qualidade do ensino e da aprendizagem e à ausência de políticas públicas e condições materiais que possam favorecer o pleno alcance dos objetivos de formação.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; formação docente; trabalho docente; educação superior; pandemia.

Difficulties of higher education teachers with emergency remote education in the pandemic: state of knowledge

ABSTRACT. The purpose of this article is to identify and analyze the main results and considerations of the articles published between the years 2020 and 2021 on the impacts of Emergency Remote Teaching on the training and work of teachers of Brazilian Higher Education Institutions, giving special focus to the limitations, difficulties and challenges faced by teachers in this context. For that, 31 articles were selected available in 4 scientific repositories, analyzed from the interpretative-critical and problematizing perspectives. It is an exploratory, descriptive, and analytical research with a qualitative approach, bibliographic and state of the knowledge type. Among other aspects, it was observed that the difficulties of teachers are related to the lack of education to work with teaching mediated by Digital Information and Communication Technologies, the negative impacts of work and remote teaching on the mental health of the people involved, the overload of work, the scarce or absent support financial, technical, pedagogical and psychological from institutions to teachers for the development of work and remote teaching, the perception of a decrease in the quality of teaching and learning and the absence of public policies and material conditions that favor full reach of education purposes.

Keywords: emergency remote teaching; teacher education; teacher work; higher education; pandemic.

Dificultades que enfrentan los profesores de educación superior brasileños con la enseñanza remota de emergencia en tiempos de pandemia: estado del conocimiento

RESUMEN. El propósito de este artículo es identificar y analizar los principales resultados alcanzados y las consideraciones esbozadas por los artículos publicados entre los años 2020 y 2021 sobre los impactos de la Enseñanza Remota de Emergencia en la formación y el trabajo de los docentes de las Instituciones de Educación Superior brasileñas, con especial atención las limitaciones, dificultades y desafíos que enfrentan los docentes en este contexto. Para ello, se seleccionaron 31 artículos disponibles en 4 repositorios

científicos. Se trata de una investigación exploratoria, descriptiva y analítica con enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico y de estado del conocimiento. Entre otros aspectos, se observó que las dificultades que enfrentan los docentes están relacionadas con la falta de formación para trabajar con la enseñanza mediada por Tecnologías Digitales de Información y Comunicación, los impactos negativos del trabajo y la enseñanza remota en la salud mental de los sujetos, la sobrecarga de trabajo, el escaso o nulo apoyo financiero, técnico, pedagógico y psicológico de las instituciones a los docentes para realizar el trabajo y la enseñanza remota, la percepción de una disminución en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la ausencia de políticas públicas y condiciones materiales que puedan favorecer la plena consecución de los objetivos formativos.

Palabras-clave: enseñanza remota de emergencia; formación de profesores; trabajo docente; educación universitaria; pandemia.

Received on April 14, 2022.

Accepted on July 21, 2022.

Published in December 6, 2024.

Introdução

“Simplesmente comecemos de onde estamos: no meio da confusão” (Hillman, 1993, p. 142).

Desde o início da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), publicaram-se diferentes estudos e pesquisas com o intuito de analisar e socializar, entre outros aspectos, dados e reflexões a respeito dos impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para a educação escolar brasileira. Segundo Cunha, Silva e Silva (2020), o ERE pode ser caracterizado, no contexto da pandemia, como um modelo de ensino Emergencial¹, desenvolvido de forma não presencial devido ao distanciamento geográfico de professores e alunos, utilizando-se de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Entre as estratégias adotadas pelas diferentes redes de ensino para o desenvolvimento desse formato de ensino, destacam-se as videoaulas, os conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, as redes sociais e o correio eletrônico, meios sugeridos como alternativas pelo próprio Conselho Nacional de Educação em seu Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020).

As orientações legais, produzidas até o momento, aliadas às pressões da situação emergencial e do trabalho remoto, têm impactado, diretamente, a formação e o trabalho docente, nos diferentes níveis e modalidade de ensino. Muito rapidamente, milhões de professores foram obrigados a replanejar suas atividades e se adaptar a uma rotina de trabalho e estudos diferentemente daquela organizada no início do ano letivo. Todavia, a preparação dos professores para essa nova realidade não ocorreu na mesma velocidade das mudanças exigidas.

Essa situação se agrava quando se considera que, em pouco tempo, os professores tiveram de se adaptar a um novo modelo de trabalho assumindo, em muitas situações, o ônus de sua formação tecnológica e dos gastos com redes de internet para o desenvolvimento do trabalho remoto. Ainda que as TDICs, enquanto um aspecto complementar da atividade docente, se apresentem como importantes ferramentas para o ensino, o caráter de excepcionalidade do ERE trouxe aos professores novos e mais complexos desafios, inclusive relativos à utilização dessas tecnologias (Magalhães, 2021).

Considerando-se esse cenário e a relevância de estudos que realizem mapeamentos, a fim de desvendar e examinar o conhecimento já elaborado apontando os enfoques e as lacunas existentes sobre determinado tema, realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva e analítica de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e do tipo estado do conhecimento (Romanowski & Ens, 2006; Lüdke & André, 2013), cujo objetivo consiste na identificação e análise dos principais resultados alcançados e considerações traçadas pelos artigos publicados, entre os anos de 2020 e 2021, sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial para a formação e o trabalho de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com enfoque às limitações, dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto.

Desde o início da pandemia, diferentes estudos e pesquisas têm sido publicados com o intuito de analisar e socializar discussões a respeito dos impactos do ERE na educação escolar brasileira. Em um levantamento realizado entre os meses de maio e setembro de 2021, nos principais repositórios e indexadores acadêmicos e científicos (*Scielo*, Portal de Periódicos da Capes, *Scopus* e *Google Acadêmico*), encontrou-se um número expressivo de artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021 que têm o ERE no Ensino Superior como tema

¹ Embora alguns autores considerem o ERE como modalidade de ensino, isto não está de acordo com a legislação educacional vigente – diferentemente da Educação a Distância, reconhecida como modalidade de educação com regulamentação própria.

de estudos. A fim de estabelecer critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado do conhecimento deste estudo, realizou-se a busca utilizando os seguintes descritores e operadores booleanos: (1) Ensino Remoto; OR (2) Ensino Remoto Emergencial; AND (3) pandemia; OR (4) Covid-19 OR (4) Sars-Cov-2 AND (5) Ensino Superior; OR (5) Educação Superior; AND (6) professor; OR (7) docente. Em todas as plataformas de busca, seguiu-se a mesma estratégia para garantir o rigor científico.

A seleção do material foi inicialmente estabelecida com base nos campos 'palavras-chave', 'assunto' e 'resumo'. Em virtude de o *Google Acadêmico* indicar um rol extenso de materiais de diferentes tipos (artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos publicados em anais de eventos), e considerando que essa base de dados apresenta a lista de resultados pelo critério de relevância dos trabalhos (mais acessados e/ou mais citados), optou-se pelo acesso dos 100 primeiros resultados apresentados por essa base. Após a leitura dos resumos desses trabalhos, selecionaram-se aqueles que, de imediato, atendiam ao critério de inclusão da pesquisa: artigos publicados em periódicos entre os anos de 2020 e 2021 que discutem, em seus resultados e considerações, a formação e/ou o trabalho docente no Ensino Superior a respeito do contexto do ERE devido a Pandemia da Covid-19. A partir desse critério, selecionaram-se 26 artigos disponíveis nessa base de dados.

Já nas bases *SciELO Citation Index – Web of Science*, Portal de Periódicos da Capes e *Scopus*, o número de artigos encontrados foi menor. Após a leitura dos resumos de todos os artigos apresentados pela busca, consideraram-se: 7 artigos no Portal de Periódicos da Capes, 3 artigos no *Scopus* e 8 artigos na base *SciELO Citation Index – Web of Science*. Todavia, alguns dos artigos selecionados nesse levantamento estavam presentes em mais de uma base de dados (em especial no *Google Acadêmico*), o que exigiu, no momento de releitura do material, a exclusão dos trabalhos repetidos. Além disso, excluíram-se os artigos cujo tratamento dado ao Ensino Remoto se distanciava do objetivo desta pesquisa.

Ao término, após a adoção desses critérios e inclusão e exclusão, chegou-se ao total de 33 artigos que têm como foco a formação e/ou o trabalho docente no contexto do ERE na Educação Superior. Identificados junto aos bancos de pesquisa, passou-se para a coleta do material selecionado por meio do *download* dos textos completos dos artigos, a fim de que fosse possível realizar sua leitura integral e iniciar a etapa de análise dos dados. A respeito dos 33 artigos, 31 discutem, com maior ou menor profundidade, além de algumas das possibilidades e aprendizagens adquiridas pelos professores com o desenvolvimento do ERE, as muitas limitações que esse contexto impôs para a formação e o trabalho docente. Neste artigo, enfocam-se os resultados, as discussões e as considerações traçadas por esse conjunto de trabalhos.

Além do trabalho exploratório e descritivo, a análise dos dados foi realizada com base nas perspectivas interpretativa-crítica e problematizadora que, segundo Marconi e Lakatos (2010), permitem associar as ideias expressas pelos autores dos artigos, fontes de dados deste estudo, com outras de conhecimento dos pesquisadores sobre o tema para, a partir daí, realizar uma crítica do ponto de vista da coerência interna e validade dos argumentos utilizados. Uma análise nessa perspectiva implica, ainda, o levantamento e discussão das questões explícitas ou implícitas nos artigos, bem como de aspectos afins que os pesquisadores possam associar ao material sem perder de vista o tema de estudo.

Ao se verificar o que se conhece e compreender o estado atingido, até o momento, nesse campo de pesquisa, espera-se oferecer a quem por ele possa se interessar uma percepção sobre a evolução dos estudos na área, configurando-se como base para o desenvolvimento de ações e pesquisas futuras sobre os impactos do ERE na educação superior. Outrossim, os resultados deste estudo podem ser utilizados para a reflexão e análise crítica das próprias IES e do poder público sobre esses impactos e seus reflexos nas condições de formação e trabalho docente, bem como nos currículos dos cursos superiores e no alcance dos objetivos educacionais.

Formação e trabalho docente: alguns apontamentos

Desde as reformas educacionais ocorridas especialmente a partir da década de 1990, a formação e a atuação dos professores têm sido entendidas como pilares para a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, traduz-se uma visão do docente como responsável pelas mazelas do ensino ou como aplicador automático de inovações e cuja formulação teve pouca ou nenhuma participação. Essa visão da docência, ao mesmo tempo que desconhece a realidade e as condições sociais e históricas que geram essa realidade, deprecia a prática profissional e considera que as mudanças na educação constituem processos lineares que se implantam de forma simples, desde que se saiba explicar bem aos docentes em que elas consistem (García, 2010).

Todavia, como observa García (2010), os processos de mudança, tanto nos indivíduos quanto nas organizações, não funcionam de maneira especificamente racional. Para o autor, os sistemas complexos

geram seus próprios processos de autorregulação para se acomodarem ou modificarem as propostas de mudança que nem sempre têm os resultados previstos pelas instâncias promotoras. Além disso, como afirmam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), é importante compreender que a atuação de professores — no seu trabalho, em situações em que determinados conhecimentos são requeridos — se dá em um contexto sociocultural, histórico e interpessoal. Por esse motivo, as situações escolares não devem se desvincular das circunstâncias sociais que as constituem especificamente, uma vez que é justamente com apoio no pressuposto desse sujeito desvinculado de suas circunstâncias que as instituições e as políticas educacionais tendem a comprometer-se, exclusivamente, com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professores e como sujeitos.

Em muitas situações, as políticas tendem a exigir das instituições e dos docentes responsabilidades que, muitas vezes, não dispõem de condições para cumprir. Embora algumas propostas se apresentem necessárias, nem sempre garantem os recursos necessários à sua efetivação, deixando muitas escolas e seus profissionais à mercê de recursos próprios, quase sempre escassos. Essas condições podem resultar em diferentes prejuízos, entre eles o alargamento da função, a sobrecarga de trabalho e o mal-estar docente (Martins & Duarte, 2010).

Facci (2004) analisa o mal-estar docente como uma situação em que o professor é tomado pelo sentimento de desânimo ou descontentamento com o trabalho diante de diferentes circunstâncias, podendo gerar, entre outras reações, insatisfação profissional, estresse como consequência do acúmulo de tensões e/ou ausência de reflexão crítica sobre a profissão e a prática pedagógica. Para a autora, os fatores responsáveis por esses sentimentos podem influir sobre a imagem que o professor tem de si e de seu trabalho, podendo resultar numa crise de identidade e em autodepreciação. De acordo com Penteado e Costa (2021), essas precariedades derivam em conflitos, desconfortos e sentimentos negativos que podem gerar processos de adoecimento nos professores. Esses processos, se somados a aspectos característicos do trabalho e do Ensino Remoto, podem potencializar formas de mal-estar docente já existentes no ensino e no trabalho presencial.

Considerando-se o contexto social e as condições de trabalho em que muitos professores se encontram imersos, o mal-estar docente pode, também, ser o resultado de um processo de alienação em relação às atividades desenvolvidas, o que implicaria a perda de sentido sobre a docência e seu papel para a formação humana. Basso (1998), ao analisar o significado e o sentido do trabalho docente, argumenta que a motivação do professor, em relação ao seu trabalho, não é totalmente subjetiva, mas está relacionada, também, às condições materiais ou objetivas em que a atividade docente se desenvolve. Segundo a autora, quando essas condições objetivas de trabalho não permitem ao professor se afirmar, realizar, aprimorar e desenvolver suas potencialidades no sentido de conduzir com autonomia suas ações, ele passa a realizar o seu trabalho numa situação de alienação.

Todavia, Facci (2004) ressalta que é possível articular formas de superar o mal-estar docente e a situação de alienação sobre o trabalho “[...] chamando a atenção da sociedade sobre as novas dificuldades que circulam nos meios escolares e criando possibilidades de apontar sugestões para a melhoria das condições em que os professores desenvolvem a profissão” (Facci, 2004, p. 33). A esse respeito, Basso (1998) afirma que

[...] as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes (Basso, 1998).

Torna-se importante, portanto, considerar as condições histórico-sociais em que os docentes se encontram envolvidos, a fim de não se recair em uma análise parcial, pragmática e fragmentada de sua formação e atuação docente num processo igualmente alienante de análise, pesquisa e produção do conhecimento. Entende-se, como afirma Magalhães (2021), que os professores nem sempre terão autonomia e controle sobre o processo, o produto e os sentidos do seu trabalho, ainda que seja de natureza intelectual. Assim, quanto mais oportunidades os docentes tiverem de manifestar — de maneira consciente — seus saberes, experiências e representações, maiores serão “[...] as possibilidades de enfrentamento da expropriação de seus saberes e da redução do sentido social e político de seu trabalho às restritas dimensões fenomênica, funcional e pragmática da prática” (Magalhães, 2021, p. 57).

Trata-se de desenvolver no professor o que Magalhães (2021, p. 55) chama de consciência socioprofissional, entendida como “[...] o conjunto de saberes e representações que, ativa e dialeticamente articulados, conformam sua identidade docente e orientam sua práxis ao nível existencial, profissional e ético-político”. Para esse autor, os saberes docentes são compreendidos como construções ativas que

permitem ao docente analisar sua prática em função das possibilidades e limitações dos contextos em que atuam e das concepções que assumem. A consciência socioprofissional está relacionada, dessa forma, aos sentidos pessoais e sociais que os professores dão à profissão num dado contexto sociocultural, sentidos construídos pela “[...] reflexão sobre trajetórias, anseios e expectativas e concepções a respeito da função social e política da educação e do trabalho docente” (Magalhães, 2021, p. 55). Não se trata, portanto, apenas de saberes e representações individuais, mas sim de uma consciência crítico-reflexiva que compreende saberes, experiências e a própria identidade profissional na relação que estabelecem com a prática social na qual o docente se encontra inserido não apenas como professor, mas, antes de tudo, como trabalhador e sujeito historicamente situado.

Nessa perspectiva, o professor passa a compreender sua prática pedagógica para além de aspectos técnicos, concebendo-a ao nível de totalidade com base na consideração de dimensões analíticas e práticas, sociais e experienciais, objetivas e subjetivas, superando, assim, uma perspectiva meramente instrumental e pragmática de formação, de conhecimento e de atuação profissional docente (Zeichner, 2008; Magalhães, 2021). A partir dessa consciência, o professor tem condições de superar a condição de alienação em relação ao seu trabalho, assumindo-se enquanto um trabalhador e intelectual crítico-reflexivo e transformador. Para tanto, são necessárias, entre outros aspectos, iniciativas que favoreçam ao professor se expressar a respeito de sua prática profissional na articulação com o contexto e as circunstâncias em que atuam, incluindo aquelas singularmente extraordinárias, como é o caso do ERE num contexto de pandemia.

Considerando esses aspectos, e tendo em vista fomentar o debate e chamar a atenção da sociedade para os efeitos do Ensino Remoto na Educação Superior, o objetivo deste trabalho consiste na identificação e análise dos principais resultados alcançados e considerações traçadas pelos artigos publicados, entre os anos de 2020 e 2021, sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial para a formação e o trabalho de professores das IES brasileiras, com enfoque às limitações, dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto. Aventa-se que as ações empreendidas por todos os profissionais envolvidos na educação superior, nesse contexto, terão reflexo ao longo dos próximos anos não apenas em relação aos currículos dos cursos de graduação e à aprendizagem discente, mas, igualmente, à formação e ao trabalho docente.

Ensino remoto emergencial: limites e desafios para a formação e o trabalho docente na educação superior

Todos os estudos analisados neste artigo apresentam, com base em seus resultados e reflexões, aspectos positivos, negativos e alguns desafios relacionados ao trabalho e à formação docente no âmbito do ERE. Todavia, sem desconsiderar as possibilidades e potencialidades do ERE para a formação e o trabalho docente na educação superior, busca-se focar as dificuldades, entendidas como limitações que, em algumas situações, têm prejudicado e/ou apresentado desafios de diferentes ordens aos professores desse nível de ensino.

A formação docente para lidar com o ensino *online* e com as TDICs foi apontada por 15 artigos que discutem, quer por dados provenientes das percepções, experiências e opiniões de professores participantes dos estudos, quer pelos próprios relatos de experiências de seus autores ou por suas reflexões teóricas, a ausência ou insuficiência de formação e de experiências por parte dos docentes para lidar com o ERE.

Schmidt, Lopes e Pereira (2020), com base nos relatos de 36 professores de uma instituição privada da região sul do Brasil, revelam que, apesar de a IES terem oferecido algumas orientações básicas sobre métodos de ensino e operacionalização dos sistemas institucionais internos, os professores não tiveram formações voltadas às finalidades e uso educacionais das TDICs. Essa mesma limitação é evidenciada por Anjos (2020) que, ao trazer um relato autobiográfico de sua experiência como professora em uma instituição privada da região Nordeste, discute sobre a carência formativa dos docentes para o uso dessas tecnologias, mesmo entre aqueles que já apresentavam certa experiência com ambientes virtuais de aprendizagem. Cordeiro, Coelho, Saraiva, Rodrigues e Pinheiro (2020), Lima (2020), Ferreira, Silva, Melo e Peixoto (2020) e Santos, Silva e Belmonte (2021a) também evidenciam, em seus trabalhos, a carência de formação docente inicial e continuada para lidar com os recursos e tecnologias digitais, o que gerou, nos professores entrevistados, segundo seus próprios relatos, sentimento de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho, uma vez que precisaram lidar com essas limitações de maneira autônoma ou, como evidenciam Guimarães e Maués (2021), de forma improvisada devido às pressões da realidade imposta, transformando suas próprias casas em estúdios de gravação de aulas. Diante desse cenário, os professores participantes do estudo realizado por Cordeiro et al. (2020) indicaram a necessidade de um maior investimento das IES públicas e privadas em

recursos tecnológicos e em cursos e ações de formação tanto aos docentes quanto aos discentes para o desenvolvimento do ERE e para o ensino pós-pandemia.

Outros autores (Gusso et al., 2020; Cerqueira, 2020; Valente, Moraes, Sanchez, Souza, & Pacheco, 2020; Guimarães & Maués, 2021; Souza, Barros, Dutra, Gusmão, & Cardoso, 2021;) também discutem, em seus ensaios teóricos, análises documentais e revisões da literatura, as dificuldades relacionadas à ausência de formação docente e discente para atuar, de maneira remota, com o uso das TDICs, o que implica a necessidade de investimentos em processos formativos que contribuam não apenas para a utilização desses recursos mas, principalmente, para a interação e comunicação pedagógica por meio deles, considerando-se gerar situações de aprendizagem. Souza et al. (2021), ao refletirem sobre o contexto atual de precarização do trabalho docente, argumentam sobre a falta de formação e apoio aos docentes para lidar com o aumento da demanda de trabalho devido aos novos desafios de ensino e de aprendizagem que exigiram desse profissional abertura a descobertas e novas formas de trabalho. Para os autores, a utilização de tecnologias digitais no Ensino Superior requer, todavia, não apenas a oferta de formação adequada aos profissionais da educação por parte das IES, mas, igualmente, suporte pedagógico, material e espaços de apoio mútuo a esses sujeitos para que possam atingir as finalidades educacionais.

Para Gusso et al. (2020), a formação dos docentes do Ensino Superior, que deveria ocorrer em programas de pós-graduação *stricto sensu*, torna-se fragilizada quando secundariza a formação para a docência, dando foco exclusivo à formação do pesquisador. Para os autores, essa fragilidade pode dificultar a atuação docente, tornando-a, ainda, mais desafiadora em situações emergenciais remotas, como esta que se vivencia. Ao também refletirem sobre a limitação da formação docente, Gusso et al. (2020), Silus, Fonseca e Jesus (2020), Valente et al. (2020), Ferreira et al. (2021), e Silva, Hastenreiter, Santos e Silva (2021) apontam, em seus artigos, a necessidade de que as IES proporcionem ao corpo docente espaços de formação continuada com fundamentação didático-pedagógica, inclusive sobre o uso pedagógico das TDICs, superando uma concepção de capacitação meramente instrumental. Para esses autores, apesar de necessário, o domínio puramente técnico desses recursos tecnológicos não garante sua utilização para fins educacionais, uma vez que os objetivos formativos devem orientar as escolhas dos recursos tecnológicos a serem utilizados, considerando-se a análise crítica e criteriosa de suas vantagens, limitações e, sobretudo, dos efeitos que esses recursos podem provocar na aprendizagem dos estudantes.

Sobre esse aspecto, concorda-se com Saviani (2020) quando afirma:

[...] além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos (Saviani, 2020, p. 22).

Entendendo a tecnologia como o estudo e a compreensão dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção social e humana — e não o mero adestramento em técnicas produtivas (Saviani, 2020) —, é preciso, pois, investir em uma formação pedagógica docente que se volte, entre outros aspectos, para os fundamentos e as estratégias relacionadas ao uso pedagógico e social das diferentes tecnologias e recursos educacionais, de modo que sejam compatíveis e possam contribuir, em termos reais, com os objetivos de formação preconizados, seja no modelo presencial, seja numa situação emergencial, como é o caso do Ensino Remoto no contexto da pandemia. Caso contrário às TDICs, ao invés de configurarem-se como mais um recurso com potencial de colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, poderão tomar o lugar dos sujeitos que o constituem.

Os trabalhos analisados neste artigo apresentam importantes dados e discussões sobre a formação de professores, em especial para atuar com o auxílio de TDICs, considerando o cenário de Ensino Remoto. Certamente, a formação docente possui papel relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a transformação das concepções, conhecimentos, finalidades e até mesmo — em algumas situações — das condições que são (im)postas aos profissionais da educação. Todavia, essa discussão merece algumas reflexões.

Sabe-se que são muitos os desafios encontrados pelos docentes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes contextos de ensino, seja qual for a área do conhecimento. Todavia, Entende-se que esses desafios não estão relacionados, apenas, à formação docente ou à forma como o professor desenvolve seu trabalho em sala de aula (seja ela presencial ou virtual), uma vez que esses aspectos,

também, dependem, direta ou indiretamente, dos princípios e concepções, das finalidades e das condições objetivas que norteiam e permeiam o processo educativo. Concorde-se com Basso (1998), Facci (2004) e Martins e Duarte (2010) quando afirmam que as práticas sociais que visam à superação da alienação do trabalho docente não dependem, exclusivamente, das condições subjetivas, ou seja, da formação do professor e de sua ação de ensinar, mas também — e principalmente — dos contextos e das condições concretas de trabalho.

Dito isto, entende-se que uma compreensão por parte dos docentes, a respeito das variáveis que influenciam e impactam sua formação e o trabalho que desenvolvem, contribui para uma prática mais esclarecida, crítica e reflexiva. Nesses termos, quando se discute a formação de professores para atuar com ERE ou no Ensino Presencial com utilização de TDICs, por exemplo, é importante considerar uma formação que não vise, apenas, à operacionalização de técnicas e recursos de ensino, mas que instrumentalize os docentes no sentido de adquirirem, conforme Zeichner (2008), Gatti et al. (2019) e Magalhães (2021), uma consciência socioprofissional sobre o seu trabalho e que lhes permita compreendê-lo no nível de totalidade. Tal consciência pressupõe, segundo Magalhães (2021), uma dimensão crítica do conhecimento profissional a respeito das possibilidades, dos limites e dos desafios de sua atuação e que extrapolam o universo de sua própria prática no contexto de ensino e em razão das concepções e papéis que assumem. Nessa perspectiva, retira-se dos professores e de sua formação a responsabilidade exclusiva sobre o sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Exemplos de que a formação docente — ou qualquer outro fator isoladamente — não deve ser caracterizada como responsável por práticas malsucedidas no desenvolvimento do ERE podem ser encontrados nas análises realizadas nos artigos que, entre outros aspectos, discutem sobre a insuficiência de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho docente e da aprendizagem discente, e sobre a ausência de políticas, apoio, infraestrutura e condições de trabalho para o desenvolvimento do ERE no contexto da pandemia (19 artigos).

No que se refere à falta de apoio, Castro, Rodrigues e Ustra (2020), Campani, Nascimento e Silva (2020), Ferreira et al. (2020) e Silva et al. (2021), ao realizarem investigações com docentes de diferentes IES públicas e privadas, discorrem sobre gestões pouco eficientes por parte das IES no planejamento e desenvolvimento do ERE, especialmente no que se refere ao suporte aos docentes e discentes e a algumas ações mal conduzidas que impactaram o trabalho, mais especificamente em relação à saúde mental dos atores envolvidos e à qualidade do ensino ofertado.

Ferreira et al. (2020), ao discutirem sobre a formação docente para atuar *online* no período da pandemia da Covid-19, trazem relatos de docentes que não contaram com nenhuma ferramenta disponibilizada pela IES para a realização do ERE, levando muitos professores a buscarem, por conta própria, serviços que fossem de fácil acesso e gratuitos para interagir nas aulas virtuais com os alunos. Além desse, os trabalhos de Schmidt et al. (2020), Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021), Cordeiro et al. (2020), Araújo, Amato, Martins, Eliseo e Silveira (2020b), Borges e Ribeiro (2021) e Silva, Silva, Renato e Suart (2020) também denunciam, com base no levantamento de dados juntamente a professores de IES públicas e privadas, a ausência de recursos para a aquisição de equipamentos de informática, de conexão de qualidade com a rede de internet e de materiais didáticos adequados para o desenvolvimento do ERE, o que exigiu, de grande parte dos professores, o investimento nesses materiais e ferramentas com recursos próprios, resultando em gastos pessoais não planejados que pudessem viabilizar a continuidade do trabalho remotamente.

Além da falta de apoio financeiro para a aquisição de equipamentos, Ferreira et al. (2020) também denunciam, com base em seus dados, a carência de apoio e suporte técnico aos docentes por parte das IES para lidar com os AVAs e as TDICs e de coerência pedagógica e institucional que pudesse nortear o ERE, o que fez, segundo os autores, emergir a precarização do trabalho docente. De acordo com o estudo realizado por Araújo et al. (2020b), entre os materiais mais adquiridos pelos professores, estão os computadores ou *notebooks*, sistemas de videoconferência, contratação de internet de maior velocidade, bem como equipamentos como fones de ouvido, microfones, lousa digital, suporte de câmeras/celulares, mesa digitalizadora, webcam e softwares de gravação de tela e edição de vídeo.

Gusso et al. (2020) apontam que há exemplos de universidades em outros países que viabilizaram as condições materiais necessárias ao desenvolvimento do Ensino Remoto nesse período pandêmico, como é o caso da China que, além de garantir equipamentos aos docentes e condições de acesso a todos os estudantes, investiu, com recurso público, em infraestrutura e segurança digital. Segundo os autores, no Brasil, todavia, muitas IES tomam decisões imediatas, com pouco planejamento — em especial as instituições privadas —, baseando-se na premissa de que os envolvidos no processo de ensino dispunham de fácil acesso a recursos tecnológicos e digitais. Para esses autores, dificilmente ações e projetos de ensino têm o potencial de

promover aprendizagem se não se atentarem às condições de estudo dos alunos e de trabalho dos professores, tampouco à estrutura institucional disponível (recursos e tecnologia), com o risco de tornarem-se, apenas, um improviso ou um atendimento legal de normas.

Para além do encargo das IES no provimento das condições necessárias, é preciso considerar a responsabilidade do poder público para garantir, em nível nacional, políticas e programas de acesso e manutenção da educação, seja qual for o modelo ou modalidade de ensino. Para Magalhães (2021), ao transferir aos professores os custos do trabalho e do Ensino Remoto e o ônus pela formação necessária à utilização de novas ferramentas e modos de promover o ensino por meio das TDICs, o governo federal, na ausência de uma política nacional construída coletivamente com os entes federativos, se eximiu de sua responsabilidade em garantir os recursos materiais necessários para o desenvolvimento do ERE.

Embora mais evidente em países em desenvolvimento, a precarização das condições de trabalho é também vivenciada em outros países. Um exemplo é o estudo bibliográfico realizado por Flores e Gago (2020), a partir do qual as autoras puderam identificar dificuldades semelhantes experienciadas pelos docentes portugueses em relação ao ERE, incluindo, além da falta de formação adequada, a escassez de equipamentos necessários ao ensino, exigindo dos professores a utilização de seus próprios dispositivos tecnológicos ou mesmo a compra de materiais para garantir suas condições de trabalho.

Em uma importante pesquisa documental sobre as posições dos movimentos sindicais docentes em âmbito nacional e internacional sobre o ERE na educação superior pública, no contexto da pandemia de Covid-19, Guimarães e Maués (2021) trazem dados do relatório de 2020 do Comité Syndical Francophone de l'éducation et de la formation e do boletim do *Syndicat des Professeurs et Professeures de l'Université du Québec (SPUQ)* que, ao destacarem os perigos da EaD para o aumento das desigualdades educacionais e sociais, chamam a atenção para o fato de os professores e estudantes não disporem de condições para esse tipo de ensino, não apenas de ordem material (como equipamentos), mas também de cunho pedagógico. O boletim do SPUQ apresenta, ainda, dados de professores que reclamaram a falta de espaço adequado para trabalhar e a ausência de condições materiais, como computador e internet, tendo as despesas recaído sobre eles “[...] tanto no plano material, quando precisam tirar recursos financeiros de seus salários para fazer face ao ensino em linha, quanto em relação ao tempo investido para adaptar os cursos para o novo formato online” (Guimarães e Maués, 2021, p. 161).

Outra denúncia foi apresentada pela *Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ)*² que, congregando cerca de 35 mil membros entre docentes do Ensino Médio e de universidades do Canadá, manifestou-se sobre a imposição do ensino não presencial. Segundo esse documento, o ERE, definido de forma urgente e imediata, não possibilitou uma preparação e discussão ampla da categoria docente sobre o assunto em assembleias e outros espaços coletivos, de modo a permitir que os interessados pudessem participar das decisões que deveriam ser tomadas para a continuidade do trabalho. Segundo os autores, essa federação se posiciona de maneira bastante crítica em relação à defesa de alguns gestores da educação ao Ensino Remoto,

[...] ignorando uma espécie de lobby, formado em favor do Ensino a Distância, permitindo a diminuição do número de docentes, o aumento do número de estudantes, a ausência de uma base física para o processo de ensino-aprendizagem e a venda de plataformas privadas (Guimarães & Maués, 2021, p. 163).

Assim como a FNEEQ, os autores apresentam outro alerta emitido pelo *Comité Syndical Européen de l'Éducation*, para o qual as interações entre docentes e discentes, a vida acadêmica, os programas e projetos não podem ser subsumidos pelos modelos remoto ou híbrido ou pela EaD no período pós-pandemia, sob o risco de desrespeito à liberdade e autonomia das instituições acadêmicas e às suas condições estruturais e pedagógicas.

Essas denúncias podem, também, ser observadas nos documentos da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que evidenciam a desresponsabilização do Ministério da Educação (MEC) com a garantia das condições materiais para a implementação do ERE, bem como a ilegalidade na utilização da EaD sem amparo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação. Essa associação destaca³ que o ensino Remoto deve ser entendido como limitado e provisório em função da ausência de condições materiais e pedagógicas para docentes e estudantes, não devendo, portanto, ser utilizado como modelo para a construção de consenso contra a educação pública e para sua privatização numa perspectiva essencialmente mercantil, em

² Federação que compreende 127 sindicatos de professores envolvendo 51 países na Europa, com mais de 11 milhões de membros (Guimarães & Maués, 2021).

³ Esse destaque é feito na 'Carta da Plenária Nacional dos(as) Trabalhadores(as) em Educação', aprovada pelas entidades do Fórum Sindical, Popular e de Juventudes de luta pelos Direitos e Liberdades Democráticas, em 2020 (Guimarães & Maués, 2021).

atendimento aos interesses do mercado e às orientações dos organismos financeiros internacionais (Guimarães & Maués, 2021).

Segundo Guimarães e Maués (2021), não obstante a defesa da ANDES, no Brasil, sobre a necessidade de realização de debates entre o MEC, as IES e suas comunidades acadêmicas sobre as decisões a serem tomadas em função da inviabilidade de manutenção das atividades presenciais devido à pandemia,

O debate acadêmico, em geral, foi cerceado pelas reitorias e administrações no âmbito das IES. E as ações posteriores do MEC indicaram a intenção de efetivação do modelo. Esse cenário foi apontado na 'Nota da Diretoria Nacional do ANDES-SN sobre o Grupo de Trabalho instituído pelo MEC para pensar estratégias de ampliação de EaD nas universidades federais', divulgada em 26 de outubro (Circular n.º 348/2020): em tal documento, se observa que a intenção governamental é utilizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como mecanismo de fortalecimento de EaD, enquanto modalidade de oferta prioritária da educação superior (Guimarães & Maués, 2021, p. 168-169, grifo dos autores).

Desse modo, segundo os autores, a identificação das medidas que deveriam ser tomadas em nível de excepcionalidade pode não se limitar ao contexto da pandemia, podendo ser utilizada como justificativa ou pano de fundo para o fortalecimento da EaD, avançando, como afirmam Farage, Costa e Silva (2021), Guimarães e Maués (2021), Fior e Martins (2020), Nascimento e Cruz (2021) e Saviani (2020), no projeto de mercantilização, aligeiramento, desregulamentação e precarização da educação superior.

A partir de um estudo multicêntrico, Medeiros, Batiston, Souza, Ferrari e Barbosa (2021) apresentam, em seu artigo, dados de professores de IES públicas e privadas que, em sua maioria, indicam não ter havido planejamento entre a suspensão das atividades presenciais para a adoção do ERE. Limitação semelhante é apontada por Silva et al. (2021) que, ao apresentarem relatos de professores entrevistados (todos eles de IES privadas), evidenciam que não houve consulta aos docentes sobre as medidas relacionadas ao desenvolvimento do ERE e sobre quais recursos tecnológicos seriam mais adequados a esse tipo de ensino. Segundo os autores,

[...] as atividades que eram contratualmente e socialmente acordadas como presenciais foram migradas compulsoriamente para o Ensino Remoto por decisão exclusiva das IES, conforme apontado pelos entrevistados, sem diálogo ou participação dos docentes e discentes. Percebe-se que, diante da pandemia da Covid-19, os responsáveis educacionais das IES pesquisadas buscaram manter as aulas a qualquer custo. Contudo, deparam-se com professores sem formação em tecnologias; parte dos estudantes sem conexão à internet, ou mesmo, sem acesso à internet; e sem o conhecimento prévio dos recursos digitais adotados para dar continuidade ao ano letivo. Esse conjunto de fatores dificultou o trabalho desses docentes, o que pode também prejudicar a formação dos estudantes (Silva et al., 2021, p. 189).

Considerando esses aspectos, os autores destacam que o desenvolvimento do ERE deve considerar, de um lado, os recursos disponíveis nas IES e, do outro, as condições materiais de acesso dos estudantes às TDICs. Ademais, Silva et al. (2021) argumentam sobre a necessidade de as IES se comprometerem mais com a oferta de uma formação de qualidade para os estudantes e com condições de trabalho adequadas aos docentes do que com os lucros, reforçando a necessidade de mais investimento e infraestrutura por parte das instituições, bem como de estudos pedagógicos acerca da implementação do Ensino Remoto, considerando-se a oferta de uma educação superior de qualidade socialmente referenciada.

Gusso et al. (2020) também denunciam a falta de planejamento de muitas IES na implementação do ERE, especialmente ao desconsiderarem a realidade social de grande parte dos estudantes e de muitos professores, bem como os aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos nesse tipo de ensino. Por não serem categorias dicotômicas e, muitas vezes, devido à falta de compreensão das diferenças pedagógicas e estruturais entre EaD e ERE, esses autores alertam para divergências na oferta do Ensino Remoto entre as diferentes instituições públicas e privadas de Ensino Superior no país. Para os autores, a falta de infraestrutura material e pedagógica, a pouca preocupação com os efeitos psicológicos decorrentes de um período pandêmico, a ausência de formação do quadro docente para lidar com as TDICs no contexto de Ensino Remoto e de preparação e garantia de condições aos estudantes para desenvolverem suas atividades nesse ambiente são elementos que podem produzir, juntamente a outros fatores, sobrecarga de trabalho, ansiedade e desmotivação em grande parte dos docentes e discentes, acarretando, segundo os autores, o aumento da evasão acadêmica no Ensino Superior.

Magalhães (2021), ao discutir sobre o trabalho docente no contexto da pandemia da Covid-19, argumenta que a exclusão dos professores das decisões sobre os meios a serem utilizados no desenvolvimento do ERE e dos debates relativos aos ajustes nos currículos, projetos e avaliações reflete o processo de precarização do trabalho docente, bem como sua desqualificação e desprofissionalização. Em especial nas IES privadas que,

com pouco tempo de planejamento e visando à manutenção de seus lucros, se adiantaram em relação às instituições públicas para a oferta do ensino no modelo remoto ou pela EaD, levando muitos de seus professores à situação de incerteza e insegurança na medida que muitas delas passaram a reduzir seu quadro docente, flexibilizar contratos de trabalho ou mesmo encerrá-los definitivamente. Para aqueles que conseguiram manter o vínculo de trabalho, foram exigidas “[...] maior dedicação, planejamento, formação e reuniões, atividades que, realizadas em sistema de home office, borram os limites de tempo e espaço da vida privada desses docentes” (Magalhães, 2021, p. 41).

Ao discutirem sobre o projeto do capital para a educação na particularidade da pandemia que levou à implantação do ERE nas IES, Farage et al. (2021) e Silva et al. (2021) afirmam que, em muitas situações, as tecnologias digitais não foram utilizadas como mediação do trabalho docente, mas como substituição de seu fazer profissional, aumentando “[...] significativamente o processo de precarização do trabalho docente e a possibilidade de demissões massivas de profissionais da educação” (Silva et al., 2021, p. 192). Saviani (2020) corrobora essa ideia quando aponta que, mesmo diante da falta de condições materiais da grande maioria dos estudantes e de muitos docentes para o acesso e desenvolvimento do ERE, grande parte das IES, em especial da rede privada, aproveitaram-se da pandemia para ampliar a EaD, promovendo demissões em larga escala, “[...] como aconteceu com a Uninove que em 22 de junho demitiu 300 professores por meio de um simples comunicado na internet de forma totalmente ‘impessoal e grosseira’” (Saviani, 2020, p. 6, grifo do autor).

Esses trabalhos, juntamente aos demais analisados nessa categoria, permitem observar que esse cenário de demissões, redução de salários e sobrecarga de trabalho, gerado com base no desenvolvimento do ERE, devido às necessárias medidas sanitárias para o enfrentamento da pandemia da Covid-19, impactou/tem impactado a vida e a saúde mental dos docentes do Ensino Superior e influenciado, negativamente, em sua prática profissional e, como consequência, na aprendizagem dos estudantes. Tais aspectos, aliados ao esvaziamento curricular pelo aligeiramento da formação oferecida e pela ausência de políticas públicas orgânicas que garantam inclusão digital, condições de permanência e apoio financeiro, técnico e pedagógico aos professores e estudantes para o desenvolvimento das atividades inerentes à educação superior, têm resultado na precarização de todo o trabalho pedagógico, alimentando um cenário que tende à queda da qualidade do processo educativo ao longo dos próximos anos caso políticas de estado com investimento massivo em educação não sejam implementadas.

Pensar em educação de qualidade socialmente referenciada e em políticas de inclusão digital implica ajuizar sobre ações que garantam investimento material e financeiro em larga escala e em longo prazo. Todavia, na contramão dessas necessidades, e desconsiderando o relevante papel das IES para a formação humana, o desenvolvimento social e o combate à pandemia — com incontáveis projetos de pesquisa, extensão e rede de hospitais universitários —, o governo federal impôs, em 2021, um corte de mais de 18% na Lei de Diretrizes Orçamentárias, reduzindo recursos destinados às IES públicas, à Saúde, Ciência & Tecnologia e outros órgãos prestadores de serviços públicos. Em nota emitida em maio desse mesmo ano, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) alertou a sociedade brasileira sobre o impacto negativo que as IES públicas teriam a partir do orçamento então aprovado, que resultou 18,16% menor em comparação ao orçamento de 2020. Na mesma data em que foi sancionado o orçamento de 2021, “[...] o Decreto 10.686 ainda bloqueou na lei sancionada R\$ 2,7 bilhões do orçamento do MEC, alcançando as universidades federais em mais 13,89%” (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2021).

Dando continuidade ao debate sobre os impactos do ERE para a formação e o trabalho dos professores da educação superior, abordam-se, em alguns artigos, o aumento da demanda de trabalho docente, as dificuldades dos professores em conciliar trabalho remoto e vida pessoal, o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais a partir do ERE e, como consequência, a precarização do trabalho docente (19 artigos).

Com a ampliação do uso de TDICs durante o ERE, a comunicação entre professores, estudantes, gestores e demais profissionais das IES foi facilitada. De um lado, isso contribuiu para manter o contato, ainda que virtual, entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo, visando a meios para sua manutenção. De outro, porém, essa facilidade resultou, na grande maioria dos casos, na intensificação do trabalho diário e no rompimento das fronteiras entre vida pessoal e vida profissional.

Apesar de a tecnologia ser entendida como uma extensão dos membros e sentidos humanos visando facilitar seu trabalho, e considerando que seu uso na educação representa, em tese, mais uma possibilidade de acesso à informação, a realização de atividades e a apropriação do conhecimento, nem sempre sua inclusão

nos processos educativos — e em outros âmbitos — contribui para o alcance dos objetivos que se visa alcançar. Com isso, não obstante seu potencial, a economia de tempo que as tecnologias poderiam representar para o trabalho humano e, nesse caso particular, para o trabalho docente, não tem se revertido em tempo qualificado para a realização de outras atividades (descanso, lazer), sendo, ao contrário, convertida em mais trabalho, resultando em sua intensificação e precarização. Reflexão semelhante é possível de ser observada em alguns dos artigos analisados, como é o caso de Silva et al. (2021), Bittencourt (2021) e Araújo et al. (2020).

Schmidt et al. (2020), ao analisarem a percepção de professores de uma IES privada sobre a nova rotina, a partir do ERE — a maioria com filhos em idade escolar —, discutem sobre as demandas e alterações cotidianas enfrentadas por esses docentes. Para alguns dos participantes do estudo, a maior dificuldade relacionava-se à separação de horários para os cuidados domésticos e o trabalho, uma vez que ambos se sobrepunham no mesmo ambiente. Alguns professores relataram não terem sido consultados, tendo lhes sido imposta uma rotina ampliada de trabalho, apesar de suas condições materiais, ansiedade e ambiente familiar. Para os autores, esses fatores, somados, resultaram na precarização do trabalho realizado pelos professores.

Tratar sobre formação e trabalho docente implica pensar nas condições objetivas e subjetivas que constituem e influenciam a prática profissional, seja qual for o cenário de atuação. Ao discutir sobre a formação de professores no contexto da pandemia, Magalhães (2021) lembra que, antes de professores, esses profissionais são pessoas que assumem função de mães, pais e provedores da família, aos quais foi exigido, com a suspensão das aulas e o acúmulo de funções, conciliar o trabalho remoto com os cuidados domésticos e familiares, tendo muitos, ainda, atuado no suporte pedagógico dos filhos em idade escolar. Tais aspectos impactaram, diretamente, as condições de trabalho docente e na saúde física e mental desses profissionais.

Ao analisarem e refletirem sobre os reflexos do ERE na formação e no trabalho dos professores universitários, alguns autores abordam seus impactos na saúde emocional desses profissionais (9 artigos). Outros, entretanto, têm essa temática como central, tratando, com maior ênfase, dos impactos negativos do ERE na saúde física e mental dos professores, bem como de suas consequências para a dimensão socioafetiva que engloba o processo de ensino-aprendizagem (3 artigos). Alguns deles tratam, também, da falta de apoio psicológico por parte das IES aos sujeitos envolvidos no processo educativo, dando foco aos docentes.

A partir de dados coletados juntamente a professores de uma IES privada da região Sul do país, Schmidt et al. (2020) apontam a falta de amparo aos professores a respeito de seu adoecimento emocional, aspecto que tem influenciado a qualidade do ensino. Autores como Nóbrega et al. (2020), Cerqueira (2020), Santos, Nery, Carvalho e Cecilio-Fernandes (2021b) e Medeiros et al. (2021) reforçam que o peso do contexto vivido, o número de casos e de mortes por Covid-19 e as notícias jornalísticas de morbimortalidade têm gerado angústia, ansiedade, medo e instabilidade emocional entre os profissionais da educação, impactando, negativamente, em sua dinâmica de vida e em seu trabalho.

Em seu artigo, Farage et al. (2021) discutem, entre outros aspectos, sobre os impactos que a intensificação do trabalho docente, durante o ERE, tem acarretado à saúde mental desses profissionais, mostrando o quanto essa consequência tem descaracterizado o saber fazer docente:

[...] o estresse para lidar com as tecnologias; a ansiedade de conseguir passar algum conteúdo para os discentes, sem sequer ver seus rostos escondidos atrás das ‘bolinhas’ das plataformas; a necessidade de buscar novas referências bibliográficas para os textos clássicos não disponíveis na internet; a impossibilidade de, no olhar, identificar se o discente está compreendendo ou não o conteúdo; a falta de interação e a incerteza sobre se atrás das ‘bolinhas’ tem de fato alguém ouvindo; a incessante pergunta ‘vocês estão me ouvindo’ encontra-se com o silêncio ecoando, mas, com sorte, no chat há um ‘sim professora, estamos ouvindo’. Esse ambiente tecnológico que tira a possibilidade de andar pela sala; de explicar duas, três vezes o mesmo conteúdo de forma diferente, mesmo quando não há pergunta, apenas pela percepção de olhar sobre o acompanhamento dos estudantes; que impede de ‘ler’ o movimento dos corpos cansados pelo trabalho e fazer uma brincadeira para despertar ... (Farage et al., 2021, p. 238, grifos dos autores).

De fato, o ERE não apenas expôs as desigualdades educacionais, especialmente no que se refere ao acesso às TDICs e suas ferramentas, mas evidenciou outros problemas que igualmente atingem estudantes, professores e demais profissionais da educação, tais como a ambiência para estudos/trabalho, a saúde mental-psicológica (Silva et al., 2021) e a falta de políticas públicas que não apenas diagnostiquem os problemas, mas que elaborem caminhos e soluções concretas para sua superação.

Os participantes do estudo realizado por Silva et al. (2021) ressaltam os impactos psicológicos frente ao crescente número de casos e óbitos por Covid-19, inclusive no interior de suas famílias e entre colegas de trabalho. Essas dificuldades, somadas à insegurança de se trabalhar remotamente sem formação ou condições materiais adequadas de trabalho, geraram nos professores das IES insegurança, sendo para muitos deles

elementos de adoecimento. Dito isto, torna-se fundamental reconhecer as consequências subjetivas dessa realidade, assim como o processo de adoecimento provocado pelo distanciamento social, o trabalho e Ensino Remotos no contexto da pandemia.

Araújo et al. (2020), Silva et al. (2021) e Farage et al. (2021) reforçam a sobrecarga de trabalho e o aumento dos fatores de estresse especialmente entre professoras, na maioria dos casos relacionado ao acúmulo de funções domésticas e de cuidado com crianças, idosos e pessoas com deficiência, tarefas que, ainda, recaem predominantemente sobre as mulheres em sociedades de cultura patriarcal, evidenciando uma questão de gênero que, segundo Silva et al. (2021, p. 191), “[...] pode intensificar ainda mais desigualdades no atual cenário pandêmico”. Esses ~~Tais~~ fatores repercutem as condições de trabalho, o que levou muitas mulheres a diminuir sua produção acadêmica durante a pandemia, especialmente aquelas com filhos (Farage et al., 2021).

Outro fator que tem aumentado o nível de estresse entre os professores está relacionado à utilização das TDICs, mais enfaticamente inseridas no processo de ensino-aprendizagem durante o ERE. Professores sobrecarregados de trabalho — sentindo-se inseguros diante das novas formas de ensino, dos prazos curtos e urgências adaptativas, do baixo nível de habilidade no uso das tecnologias, da busca feroz por aquisição de conhecimento, da intensificação do fluxo de informação, das longas horas de trabalho no computador, smartphones, tablets ou outros equipamentos eletrônicos e da ausência de recursos e suporte organizacional (por parte da gestão das IES e dos colegas de trabalho) — são aqueles que mais têm vivenciado piora em sua saúde emocional, incluindo ansiedade, depressão e Síndrome de Burnout. Essa realidade releva-se ainda mais proeminente entre professoras (Silus et al., 2020; Araújo et al., 2020b; Cerqueira, 2020; Bittencourt, 2021; Medeiros et al., 2021; Santos et al., 2021b).

Além desses fatores, outro aspecto identificado como limitante e que têm impactado, negativamente, a saúde mental dos professores universitários diz respeito, justamente, ao isolamento social, necessário em tempos de pandemia, mas que também acabou por reforçar o isolamento profissional. A partir de seus dados, Ribeiro et al. (2021a) identificam a falta de troca e compartilhamento entre os professores sobre o Ensino Remoto, o que reforçou, em certa medida, o individualismo, a insegurança e a angústia desses docentes nas estratégias adotadas no ERE. Mesmo não vivenciando períodos excepcionais como este, muitos professores enfrentam situações de ‘solidão’ na profissão; todavia, no contexto de trabalho *online*, o afastamento e a individualização do processo parecem, ainda, mais acentuados.

Zeichner (2008) chama a atenção para uma consequência perigosa do foco sobre a reflexão individual no trabalho pedagógico: a preocupação docente com seus fracassos individuais, deixando, em segundo plano, sua atenção e análise crítica sobre as instituições educacionais, o contexto social do ensino para o desenvolvimento docente, as condições de trabalho e, vale acrescentar, a própria estrutura da sociedade. Esse foco individualista sobre a formação e a atuação docente, além de reproduzir o modelo social vigente e adaptar o sujeito à realidade imediata sem que esta seja problematizada dentro das múltiplas variáveis que constituem o contexto em que se insere, transfere ao professor as responsabilidades sobre o sucesso e o fracasso tanto de seu trabalho quanto da aprendizagem dos estudantes e até mesmo da qualidade da educação como um todo.

Ao defender a troca entre os pares, Zeichner (2008) discute sobre a importância de desafios e, ao mesmo tempo, apoio por meio da interação social, uma vez que ela ajuda a compreender e validar saberes e experiências. Desse modo, tornam-se importantes ações e estudos que contribuam para a interação, o debate, o trabalho colaborativo e a troca de ideias e experiências entre os docentes, a fim de que possam identificar em si, e no outro, as possibilidades de enfrentamento de dificuldades que são coletivas, bem como engajar-se na conscientização e na luta por melhores condições objetivas e subjetivas que favoreçam a superação de obstáculos que extrapolam a formação e o trabalho pedagógico, incluindo sua saúde mental.

Além dos aspectos elencados, Ribeiro et al. (2021a); Silva et al. (2021), Fior e Martins (2020), Ferreira et al. (2020), Bittencourt (2021), Santos et al. (2021a), Santos et al. (2021b), Valente et al. (2020) e Farage et al. (2021) discutem, também, sobre a perda de privacidade enfrentada por muitos docentes com o fim das fronteiras entre público e privado em suas atividades pessoais e de trabalho. Ao utilizarem suas casas como salas de aula, de pesquisa e de reuniões, muitas vezes precisando negociar esse espaço com os demais residentes, os professores viram seus intervalos de descanso diminuir enquanto a demanda de trabalho aumentava, exigindo-lhes disponibilidade contínua, muitas vezes integral, especialmente ao serem solicitados de forma permanente pelos discentes em aplicativos de mensagens e redes sociais devido à facilitação tecnológica — mesmo fora do horário de trabalho. Apesar dessas condições e de suas implicações na vida de todos os envolvidos, o ERE seguiu seu curso.

Bittencourt (2021) denuncia a falsa informalidade e o desrespeito aos canais oficiais de contato e seus limites para mediar as relações entre discentes e docentes durante o ERE, levando as esferas privadas e públicas da vida a se misturarem. Em seu ensaio teórico, o autor argumenta que, em muitas situações, críticas são direcionadas aos docentes sem que se tenha conhecimento da realidade psíquica desses profissionais, “[...] extenuados com os mais diversos problemas entranhados em suas vidas” (Bittencourt, 2021, p. 170). Para o autor, as adversidades, angústias, incertezas, o estresse e até mesmo os problemas físicos e as condições familiares enfrentadas pelos docentes não foram/têm sido levadas em consideração em relação à ampliação de suas horas de trabalho, e reforça: “[...] ninguém está isento de sofrer pelas consequências da mudança de rotina necessárias para combater a propagação do coronavírus, e assim nosso desempenho é afetado, nossa saúde é prejudicada. Professor não é herói dotado de força de vontade extraordinária” (Bittencourt, 2021, p. 170).

Além desse fator, em um artigo que discute sobre novas formas de organização do trabalho docente no contexto da pandemia, Borges (2021) discorre sobre a exposição compulsória de professores e estudantes em aulas virtuais em que, muitas vezes, os espaços privados foram revelados e a fronteira da sala de aula como espaço institucionalizado foi rompida. A respeito dessa ruptura, Magalhães (2021) menciona a invasão dos espaços virtuais de ensino, vigiados e policiados ao tornarem-se acessíveis a técnicos e gestores por meio das plataformas digitais, “[...] aumentando violentamente os mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho docente” (Magalhães, 2021, p. 42). Esse cenário de incerteza gerou pressão sobre muitos professores da Educação Básica e do Ensino Superior durante a pandemia, especialmente daqueles vinculados a instituições privadas, os quais têm sentido sua rotina de trabalho aumentar, muitas vezes sem pausas, indo além da carga horária contratual.

Autores como Castro et al. (2020) e Santos et al. (2021a), ao analisarem e refletirem sobre os impactos do ERE na prática pedagógica e na saúde mental dos professores de IES, apresentam dados que revelam um aumento acentuado das demandas laborais desses profissionais durante as atividades remotas, extrapolando a carga horária semanal de trabalho. De acordo com Castro et al. (2020), esse aumento foi identificado por mais da metade dos participantes do estudo — em sua ampla maioria mulheres —, os quais indicaram estar, permanentemente, disponíveis em três turnos diários para responder às demandas que surgiram. Santos et al. (2021a) e Araújo et al. (2020b) lembram que essas demandas não se limitam aos momentos de aulas, mas também contemplam as demais atividades inerentes à docência universitária, tais como: estudos e leituras para o (re)planejamento das aulas e produção de materiais complementares, estudo sobre as TDICs, gravação de videoaulas, organização do AVA, correção de atividades realizadas pelos alunos, orientações de trabalhos, reuniões, preenchimento de planilhas, trabalhos administrativos, realização de cursos de formação continuada, participação em eventos e projetos de pesquisa e extensão, publicação de materiais didáticos e científicos, entre outras. Quando se trata de professores de IES particulares, há, ainda, em muitos casos, o vínculo empregatício em mais de uma instituição — ou mesmo em outro tipo de emprego —, acarretando, como apontam Santos et al. (2021b), o acúmulo ainda maior de trabalho e o desgaste físico e emocional desses profissionais.

Entre os artigos analisados, 9 indicam as dificuldades, preocupação ou insegurança dos professores em planejar, modificar e avaliar as ações didático-pedagógicas no formato de aulas remotas, especialmente com o uso de TDICs, revelando o caráter emergencial da medida adotada pelas IES. Entre eles, há os trabalhos de Ribeiro, Godiva e Bolacio Filho (2021b) e Santos et al. (2021b), relativos às dificuldades dos professores no processo de adaptação das aulas ao ERE que, entre outros aspectos, esbarravam no desconhecimento dos novos recursos e na falta de apoio técnico adequado, especialmente por não terem sido necessários até o momento. O estudo realizado por Silva et al. (2021) mostra que, mesmo os professores com experiência em EaD, apresentaram dificuldades com o ERE, uma vez que não dispuseram de tempo suficiente para a reorganização dos cursos e para o planejamento prévio dos métodos, atividades e materiais específicos para esse formato de ensino. Campani et al. (2020) também relatam essa limitação ao discorrerem sobre a insegurança dos professores na adaptação de suas aulas ao modelo de ERE num currículo originalmente voltado ao ensino presencial e diante da falta de domínio sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, criados ou adquiridos pelas IES, bem como dos novos recursos digitais. Esses autores apresentam, ainda, a preocupação dos docentes no que se refere à exposição de sua imagem, seus posicionamentos e conteúdos num contexto de falta de investimento institucional em segurança e proteção ao trabalho docente.

Autores como Penteado e Costa (2021), ao analisarem os impactos das tecnologias digitais no trabalho docente, argumentam que a produção de videoaulas cria novas demandas e aprendizagens para a prática dos professores, seja no Ensino Remoto, seja na EAD. Segundo as autoras, esse recurso exige do professor, entre outros elementos, o conhecimento sobre aparatos tecnológicos, linguagem audiovisual, expressividade

verbal, vocal e não verbal e transposição para a linguagem audiovisual. Todavia, para além dessas questões, está a exposição e vigilância da imagem e da voz do docente que, em muitas situações, vê-se obrigado a sujeitar a si e a sua prática a lógicas que interferem em sua identidade profissional e no seu fazer pedagógico. Segundo as autoras, entre os efeitos que essa realidade tende a acarretar nos professores estão as representações, experiências e sentimentos negativos que podem resultar em desconfortos, desmotivação e esgotamento físico e mental, bem como em outras formas de mal-estar docente.

Em um estudo que envolveu 313 docentes de fisioterapia de IES públicas e privadas do Brasil, Medeiros et al. (2021) identificaram insatisfação por parte de 63,2% dos professores quanto à qualidade de seu trabalho no âmbito do ERE. Sobre esse aspecto, os autores argumentam:

[...] a falta de familiaridade com as tecnologias digitais, a falta de experiência, a ausência de um período de planejamento, além de preocupações que permeiam o fazer docente, como o reconhecimento de que as desigualdades sociais existentes impactam diretamente nas condições de acesso dos estudantes e, portanto, na oferta justa e equânime de aprendizado a todos, podem estar relacionados a estes sentimentos (Medeiros et al., 2021, p. 7).

Uma compreensão ampla a respeito das possibilidades, dos limites e dos desafios que envolvem a profissão docente exige do professor uma consciência socioprofissional que lhe permita analisar a educação para além dos problemas que envolvem sua prática em sala de aula. Pensar em educação de qualidade implica pensar nas condições objetivas e subjetivas que influenciam e, em muitas situações, determinam o acesso e a permanência dos estudantes na educação escolar, aspecto que extrapola o fazer docente, mas que o influencia diretamente.

Pela primeira vez, realizada no contexto de uma pandemia, a pesquisa sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC Domicílios) evidenciou que, embora haja um aumento na proporção de moradias com acesso à internet (passando de 71% em 2019 para 83% em 2020) e do número de usuários da rede nesse período (81% da população com 10 anos ou mais), as desigualdades digitais que afetam a apropriação e o uso dessas tecnologias por diferentes parcelas da população persistem. Segundo esse estudo, quase a totalidade da população usuária da internet teve acesso a ela em 2020 via telefone celular (99%). Para 58% deles, esse aparelho continuou sendo o único meio possível de acesso à rede — chegando a 90% entre aqueles que estudaram até a educação infantil ou pertencentes às classes D e E. O uso exclusivo do celular também foi predominante entre aqueles que se autodeclararam pretos (65%) ou pardos (60%) e os habitantes da região Nordeste (72%) (Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI-BR, 2021).

Se essa realidade pode atingir os docentes, pode-se inferir seus impactos sobre os discentes. Considerando os dados da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais, realizada pela Andifes em 2018 e publicada em 2019, de que 51,2% do total dos estudantes das universidades federais brasileiras são pardos e pretos e que 70,2% são provenientes de famílias com renda média mensal de até 1,5 salários-mínimos (26,61% possuem renda de até meio salário mínimo), ou seja, provenientes das classes D e E (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2019), compreendem-se os impactos que o ERE têm causado na vida acadêmica de grande parcela dos estudantes, especialmente daqueles que vivem em condições socioeconômicas desfavorecidas. Essa realidade se agrava, ainda mais, em um contexto de pandemia, em que o adoecimento de parentes, o cuidado com a família, o desemprego (ou subemprego) e a necessidade de inclusão em programas de auxílio emergencial sobrecarregaram a vida pessoal e a saúde física e mental de muitos desses jovens estudantes, além de influenciar em suas condições de permanência no Ensino Superior, incluindo a precarização do acesso às TDICs.

Para Souza et al. (2021), Magalhães, Silva e Paula (2021), Campani et al. (2020), Farage et al. (2021) e Guimarães e Maués (2021), esses e outros dados revelam o caráter excludente do ERE adotado pelas IES, a respeito, especialmente, da educação pública, agravando as assimetrias socioeconômicas e as desigualdades educacionais ao não garantir condições adequadas de acesso, permanência e apropriação do conhecimento com qualidade a todos os estudantes, indistintamente, bem como condições de trabalho adequadas aos seus profissionais. Segundo Fior e Martins (2020, p. 13, acréscimo dos autores), “[...] tão imprescindível como pensar em condições que favoreçam a permanência dos estudantes no ES [Ensino Superior] é refletir sobre a viabilização do desenvolvimento profissional e do trabalho do docente”

Para além dos aspectos elencados e discutidos — e estando a eles articulados —, outro fator que tem sido identificado pelas pesquisas como limitante no desenvolvimento do ERE diz respeito aos seus prejuízos para o alcance dos objetivos de formação e à qualidade do ensino ofertado. De acordo com os artigos que discutem essa problemática, os professores atribuem essa limitação, entre outros pontos, à dificuldade em motivar e

engajar a participação dos estudantes nas aulas *online* (Araújo et al., 2020b; Cordeiro, 2020; Ribeiro et al., 2021b; Silva et al., 2020), quer pela falta de familiaridade de ambas as partes com as plataformas virtuais, quer pela utilização de metodologias não coerentes com a dinâmica de um ambiente virtual de aprendizagem (Araújo et al., 2020b; Gusso et al., 2020; Salvagni, Wojcichoski, & Guerin, 2021) ou, ainda, pela especificidade desse modelo, limitante no que se refere ao acesso, inclusão, comunicação e interação entre os sujeitos e à apropriação dos conteúdos culturais.

Para Nóbrega et al. (2020), Bittencourt (2021), Ribeiro et al. (2021a), Santos et al. (2021a), Cordeiro et al. (2020), Salvagni et al. (2021) e Silva et al. (2020), a experiência presencial favorece a aproximação entre os sujeitos e a percepção dos professores sobre as emoções e dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, fator limitado em salas de aula virtuais. Segundo os resultados e reflexões desses estudos, a ausência ou escassez, no Ensino Remoto, de elementos essenciais que constituem o processo educativo, tais como o diálogo, o debate, a troca de experiências e conhecimentos e o *feedback*, deixam nos docentes algumas incógnitas quanto à real presença, participação e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes nesse contexto, resultando na dificuldade em se atingir os objetivos de formação e em acompanhar e avaliar a aprendizagem. Para Cerqueira (2020), esse problema, que não pôde ser resolvido com os recursos disponíveis na plataforma virtual (fóruns, videoconferências e grupos em redes sociais), pode ter gerado lacunas no processo de comunicação e de ensino-aprendizagem.

Entre as lacunas na formação acadêmica, estão aquelas relacionadas às atividades práticas, com destaque para os estágios supervisionados, fundamentais para a formação profissional por favorecerem um maior contato do estudante com seu futuro campo de trabalho e suas especificidades. Entre os artigos selecionados, poucos são aqueles que discutem, à luz da perspectiva de docentes ou de seus próprios relatos, as limitações do ERE relativas ao desenvolvimento de aulas práticas ou estágios nos cursos de graduação (Araújo, Alvim, Ferreira, Silva, & Peixoto, 2020a; Araújo et al., 2020b; Nóbrega et al., 2020; Santos et al., 2021b; Silva et al., 2020), sendo a maioria da área de saúde. Destes, apenas um apresentou essa temática como foco de análise (Silva et al., 2020).

Ao apresentar a vivência e as percepções docentes e discentes sobre o Ensino Remoto, na área de enfermagem, frente à pandemia da COVID-19 em uma IES privada, Nóbrega et al. (2020) relatam que, para proporcionar aos estudantes algumas experiências da realidade profissional na ausência do estágio em campo, os professores lançaram mão de exemplos de situações cotidianas vivenciadas por eles ou por colegas de profissão no combate à pandemia. Santos et al. (2021b), ao tratarem dessa limitação, com base na percepção de docentes de cursos da área da saúde de uma instituição pública, afirmam que algumas habilidades não puderam ser desenvolvidas nos estudantes com o ERE, o que os obrigou a buscar outras formas de desenvolver as aulas teórico-práticas: criação de simulações *online*, encontros interativos com foco no desenvolvimento de aspectos técnicos voltados ao raciocínio clínico e à comunicação verbal e produção de vídeos com demonstrações práticas e posterior discussão com os alunos nos AVA. Todavia, os autores ressaltam que, apesar de alternativas em situações emergenciais, essas atividades virtuais não garantem o conhecimento, as habilidades motoras e as atitudes profissionais necessárias à formação do estudante em saúde, o que exigirá dos cursos novas ações e avaliações quando do retorno ao Ensino Presencial. Preocupação semelhante é aventada por Araújo et al. (2020a). Para esses autores, os cursos da área de saúde e, em especial, de Odontologia, têm sua essência baseada em atividades teórico-práticas. Por esse motivo, ainda que as TDICs sejam incorporadas e possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, não podem substituir as experiências presenciais que são fundamentais na formação do futuro profissional.

Em um estudo que busca investigar as concepções de professores universitários de cursos de Química (licenciatura e bacharelado) sobre as atividades experimentais e as dificuldades enfrentadas para o seu desenvolvimento durante o ERE, Silva et al. (2020) também apresentam dados de docentes que, apesar de considerarem as aulas gravadas uma possibilidade para a aprendizagem dos estudantes no Ensino Remoto, ressaltam que elas não podem substituir as atividades presenciais, em especial aquelas realizadas nos laboratórios, necessárias à aquisição e elaboração de procedimentos práticos importantes à futura carreira profissional.

Considerando estas e as demais dificuldades enfrentadas por docentes e discentes na vigência do ERE, autores Medeiros et al. (2021) e Farage et al. (2021) e Souza et al. (2021) reforçam a necessidade de ampliação, dentro das instituições, de debates, problematizações e estudos sobre os cursos de graduação no período pós-pandemia, a fim de que seja possível avaliar os impactos da formação oferecida remotamente, em muitas situações de forma precarizada, na vida acadêmica e profissional dos estudantes, bem como suas repercussões no trabalho dos

docentes e demais profissionais envolvidos. Como sinalizado por Souza et al. (2021), a falta de infraestrutura, a fragmentação das políticas públicas educacionais e as condições de trabalho, ensino e aprendizagem são questões que devem ser consideradas na extensão desse debate nos próximos anos.

Considerações finais

A partir deste estudo bibliográfico, observa-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior, a respeito do desenvolvimento do ERE e do contexto da pandemia, estão voltadas, especialmente, à falta de formação para atuar com o ensino mediado por TDICs, aos impactos negativos do trabalho e do Ensino Remoto na saúde mental dos sujeitos envolvidos, ao escasso ou ausente suporte financeiro, técnico, pedagógico e amparo psicológico por parte das IES aos docentes para a realização do trabalho e do Ensino Remoto, à percepção de diminuição da qualidade do ensino e da aprendizagem — agravando, ainda mais, as desigualdades educacionais e sociais — e à ausência de políticas públicas e condições materiais que possam favorecer o pleno alcance dos objetivos de formação.

Além desses fatores, uma das dificuldades mais evidenciadas nos trabalhos analisados refere-se à sobrecarga de trabalho docente no contexto da pandemia, compreendida com base em diferentes perspectivas: aumento do volume de trabalho, reorganização dos planos de aula e dos métodos avaliativos; produção de materiais e novas atribuições ao fazer-docente; diminuição dos horários de descanso com desenvolvimento de atividades para além do horário de trabalho; aumento das demandas dos estudantes aos professores, sendo estes solicitados pelos AVAs, redes sociais ou aplicativos de mensagens mesmo fora do expediente; transformação do ambiente doméstico ou familiar em local de trabalho com a consequente perda de privacidade; sobreposição/acúmulo de atividades; aumento do estresse, adoecimento e desgaste emocional.

Diante dessas limitações, os processos formativos e reflexivos sobre as ações didático-pedagógicas, e sobre as condições objetivas em que essas ações se materializam, surgem como desafios para a compreensão mais ampla desse contexto e de seus impactos na educação superior, o que implica, entre outros aspectos, uma consciência socioprofissional sobre o trabalho docente e o seu papel social. Para que essa consciência ganhe sentido, todavia, é preciso garantir espaço e condições para que os professores participem das decisões que têm impacto direto na política educacional, no trabalho docente e na redefinição dos modelos, recursos e processos de ensino-aprendizagem, inclusive nesse contexto de pandemia. Caso contrário, as funções docentes na educação superior — ou em qualquer outro nível de ensino — ocorrerão a reboque das decisões tomadas por instâncias consideradas superiores na dinâmica das relações de poder próprias das instituições, alimentando a reprodução das condições existentes, o processo de alienação sobre o trabalho e, como consequência, o mal-estar docente.

Além dos órgãos consultivos, normativos e deliberativos, outra possibilidade para a problematização dessas questões e a participação docente nas decisões que impactam seu trabalho e as ações formativas consiste na criação de grupos de estudos, espaços coletivos ou comunidades de professores que possam compartilhar conhecimentos e experiências, contribuindo para a reflexão político-pedagógica numa perspectiva coletiva e dialógica. Para sua concretização são necessárias, entretanto, condições, conhecimentos e iniciativas por parte das equipes gestoras, bem como políticas públicas voltadas à profissionalização e valorização do trabalho docente. Afinal, qualquer saída para o ensino, em tempos de pandemia, deve considerar não apenas as especificidades do momento, mas igualmente as necessidades, conhecimentos e demandas dos envolvidos no processo educativo.

Para além de espaços de estudos e debates, os próximos anos exigirão dos profissionais da educação e das IES o fortalecimento e ampliação de iniciativas de formação que instrumentalizem, articulem e envolvam a coletividade daqueles que defendem uma educação de qualidade socialmente referenciada, haja vista as limitações que esse período de educação remota emergencial imputou à formação dos estudantes e ao trabalho docente, nesse caso particular, da educação superior.

Ademais, fazem-se necessárias políticas públicas que garantam maior investimento em educação, considerando-se atenuar a desigualdade educacional, social e estrutural ainda mais evidenciadas e potencializadas nesse período pandêmico, bem como garantir condições adequadas de trabalho aos professores e de acesso e permanência aos estudantes nas IES. Afinal, como afirma Magalhães (2021, p. 64), “[...] tais decisões são urgentes e necessárias para se conferir maior sentido ao trabalho pedagógico, evitarmos a ampliação das desigualdades educacionais e nos prevenirmos de sujeições que aumentem a intensificação, precarização e degradação do trabalho docente”.

Com base nesse mapeamento, realizado sobre o conhecimento até o momento produzido a respeito dos impactos e das dificuldades que o ERE tem trazido à formação e ao trabalho dos professores da educação superior, identificaram-se, também, algumas lacunas. Apesar de esse tema de pesquisa ganhar, cada vez mais, destaque na produção acadêmica recente, o trabalho e o ERE merecem ser mais bem explorados e investigados no contexto da educação superior, inclusive no que se refere aos seus impactos na produção da pesquisa, na orientação de trabalhos acadêmico-científicos e no desenvolvimento de programas e ações de extensão à comunidade. Além disso, faz-se necessário ampliar os estudos que tenham como foco a formação e o trabalho docente nos cursos de licenciatura, bem como nas disciplinas de caráter fundamentalmente prático, como é o caso dos estágios supervisionados e das disciplinas que contemplam carga horária desenvolvida em laboratórios ou campos de prática.

Ademais, consideram-se relevantes novos estudos que identifiquem as influências do ERE para a aprendizagem docente e a constituição de sua identidade, saberes e experiências profissionais, a fim de que seja possível analisar, de que maneira, essas aprendizagens e experiências influenciam e são influenciadas pelas concepções de ensino e educação que emergiram com a pandemia. Considerando-se que esses novos saberes decorrem das exigências de um contexto político e sociocultural, é imperativo que esses estudos não percam de vista a análise do tema com base nas condições adversas decorrentes da pandemia e dos contornos políticos que interferiram em seu enfrentamento. Tal iniciativa exige dos pesquisadores não apenas a análise de dados, mas seu engajamento frente aos dilemas desse contexto mais amplo e complexo que os tem limitado e interferido nos desdobramentos da pesquisa e da ciência no Brasil, bem como na formação e no trabalho docente.

Este estudo não se configura como o início da discussão sobre o tema, nem mesmo esgota esse debate, mas traz à tona importantes elementos e problematizações que podem servir de subsídios para discussões e ações futuras. Certamente, as dificuldades, os desafios e as demandas geradas nesse período terão grandes repercussões nos próximos anos, inclusive para a formação e o trabalho docente, o que exigirá o aprofundamento das pesquisas a respeito dessa temática.

Referências

- Anjos, A. M. T. (2020). Ensino remoto no ensino superior em tempos de Covid-19: narrativas da experiência. *Cadernos da Pedagogia*, 14(30), 227-234.
- Araújo, P. V., Alvim, H. H., Ferreira, L. A. Q., Silva, M. E. S. E., & Peixoto, R. T. R. C. (2020a). Estratégias do departamento de odontologia restauradora para capacitação de seu corpo docente diante da pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10(1), e024770. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24770>
- Araújo, R. M., Amato, C. A. H., Martins, V. F., Eliseo, M. A., & Silveira, I. F. (2020b). COVID-19, mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28(1), 864-891. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes]. (2019). *V Pesquisa Nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFEs: 2018*. Brasília, DF: FONAPRACE.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes]. (2021). *As universidades federais se recusam a parar: alerta à sociedade*. Recuperado de <https://www.andifes.org.br/?p=87412#:~:text=A%20Andifes%2C%20entidade%20que%20congrega,as%20consequ%C3%Aancias%20da%20LOA%202021>
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>
- Bittencourt, R. N. (2021). Ensino remoto e extenuação docente. *Revista Espaço Acadêmico*, 20(227), 165-175.
- Borges, L., & Ribeiro, V. G. (2021). Do ensino presencial à adoção do ensino remoto emergencial em função da Covid-19: experiência docente nas atividades acadêmicas de modelagem de vestuário. *ModaPalavra*, 14(32), 273-299. DOI: <https://doi.org/10.5965/1982615x14322021273>
- Borges, R. R. (2021). Entre o público e o privado: novas formas de organização do trabalho docente no âmbito educacional. *Revista Linguagem em Foco*, 13(2), 52-63. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5554>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Brasília, DF: Conselho

- Nacional de Educação. Recuperado de https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf
- Campani, A., Nascimento, V. N., & Silva, R. M. G. (2020). Inovação pedagógica, docência universitária e o ensino remoto emergencial na universidade: o saber de experiência na docência. *RevistAleph*, 1(35), 125-143. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.46219>
- Castro, D. P., Rodrigues, N. D. S., & Ustra, S. R. V. (2020). Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. *Revista EDaPECI*, 20(3), 72-86. DOI: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314543.72-86>
- Cerqueira, B. R. S. (2020). Educação no ensino superior em tempos de pandemia. *Olhar de Professor*, 23(1), 1-5. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16175.209209226867.0616>
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.Br. (2021). *Pesquisa sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020: resumo executivo*. São Paulo: Cetic.Br.
- Cordeiro, M. V. C., Coelho, N. B., Saraiva, P. M., Rodrigues, T. A., & Pinheiro, A. A. G. (2020). Os novos desafios dos professores de IES no pós pandemia: um estudo realizado com docentes das instituições de ensino superior de Juazeiro do Norte, Ceará. *Id On Line Revista de Psicologia*, 14(52), 703-717. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2749>
- Cunha, L. F. F., Silva, A. S., & Silva, A. P. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*, 7(3), 27-37.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Farage, E. J., Costa, A. J. S., & Silva, L. B. (2021). A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 226-257. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43757>
- Ferreira, D. M., Sudré, A. P., Rabello, C. R. L., Fernandes-Santos, C., Pereira, S., & Valente, L. C. M. (2021). Desenvolvimento docente para o ensino remoto: experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense. *EaD em Foco*, 11(2), e1327.
- Ferreira, L. F. S., Silva, V. M. C. B., Melo, K. E. S., & Peixoto, A. C. B. (2020). Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10(1), e024761. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10(1), e024742. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Formação de professores em tempos de pandemia de COVID-19 em Portugal: respostas nacionais, institucionais e pedagógicas. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO.
- Guimarães, A. R., & Maués, O. C. (2021). Ensino remoto na educação superior pública: posições do movimento sindical docente no contexto da Pandemia de Covid-19. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 6(10), 155-174.
- Gusso, H. L., Archer, A., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., ... Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41(1), e238957. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Hillman, J. (1993). *Cidade e alma*. São Paulo, SP: Studio Nobel.
- Lima, M. J. (2020). Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 62-73. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.5>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U.
- Magalhães, J. E. P. (2021). Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In C. Affonso, C. Fernandes, G. Frigotto, J. Magalhães, V. Moreira, & V. Nepomuceno (Orgs.), *Trabalho docente sob fogo cruzado* (p. 31-68). Rio de Janeiro, RJ: LPP UERJ.

- Magalhães, S. M. O., Silva, S. A., & Paula, L. S. (2021). Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. *Dialogia*, 1(38), e18912. DOI: <https://doi.org/10.5585/38.2021.18912>
- García, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 2(3), 11-49.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas.
- Martins, L. M., & Duarte, N. (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Medeiros, A. A., Batiston, A. P., Souza, L. A., Ferrari, F. P., & Barbosa, I. R. (2021). Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVID-19. *Fisioterapia em Movimento*, 34(1), e341032021. DOI: <https://doi.org/10.1590/fm.2021.34103>
- Nascimento, L. S., & Cruz, A. G. (2021). Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação a distância no ensino superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 258-276.
- Nóbrega, I. S., Ferreira Filho, J. A. B., Cunha, M. L. C., Medeiros, T. P. G., Leal, C. Q. A. M., Santos, R. C., & Marcolino, E. C. (2020). Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da Covid-19. *Revista Científica de Enfermagem*, 10(32), 358-366.
- Penteado, R. Z., & Costa, B. C. G. (2021). Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, 37(1), e236284. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>
- Ribeiro, C. H. V., Cavalcanti, M. T., & Ferreira, A. P. (2021a). 'Abre a câmera, por favor!': aulas remotas no ensino superior, uma abordagem fenomenológica. *EaD em Foco*, 11(2), e1269. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1269>
- Ribeiro, M. L., Godiva, S., & Bolacio Filho, E. S. (2021b). Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais. *Revista Linguagem em Foco*, 13(1), 237-256. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5010>
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo 'estado da arte' em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Salvagni, J., Wojcichoski, N., & Guerin, M. (2020). Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. *Educação Por Escrito*, 11(2), e-38898.
- Santos, G. M. R. F., Silva, M. E., & Belmonte, B. R. (2021a). COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21(Supl. 1), S245-S251. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>
- Santos, L. L., Nery, N. M. L., Carvalho, E. R., & Cecilio-Fernandes, D. (2021b). Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente. *Scientia Medica*, 31(1), e-39547. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2021.1.39547>
- Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 1(10), e020063. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>
- Schmidt, J. B., Lopes, F. M., & Pereira, S. L. (2020). Impacto da pandemia no trabalho docente no ensino superior. *Monumenta Revista de Estudos Interdisciplinares*, 1(2), 191-213.
- Silus, A., Fonseca, A. L. C., & Jesus, L. N. (2020). Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc Em Revista*, 16(2), e5336. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>
- Silva, F. N., Silva, R. A., Renato, G. A., & Suart, R. C. (2020). Concepções de professores dos cursos de química sobre as atividades experimentais e o ensino remoto emergencial. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10(1), e024727. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24727>
- Silva, M. H., Hastenreiter, R. S. C., Santos, M. L., & Silva, I. C. M. (2021). Do ensino presencial ao remoto: experiências dos docentes do bacharelado em Turismo durante a pandemia da Covid-19. *Revista de Turismo Contemporâneo*, 9(2), 172-194. DOI: <https://doi.org/10.21680/2357-8211.2021v9n2ID23516>
- Souza, A. S., Barros, C. C. A., Dutra, F. D., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-23.

- Valente, G. S. C, Moraes, E. B., Sanchez, M. C. O., Souza, D. F., & Pacheco, M. C. M. D. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, 9(9), e843998153. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a 'reflexão' como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Natalia Neves Macedo Deimling: Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Campo Mourão. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da UTFPR. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do grupo de estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas da UTFPR.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8394-3132>

E-mail: natanema@gmail.com

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali: Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do grupo de pesquisa Formação básica e continuada de professores da UFSCar.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4915-8127>

E-mail: alinereali@gmail.com

NOTA:

Os autores declaram que são responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor-Associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5349-1059>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Rodadas de avaliação:

R1: cinco convites; três pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Vanessa Vianna Doveinis