

Reflexos de um tempo “remoto” na atuação dos docentes universitários brasileiros

Reflections of a “remote” time in the performance of Brazilian university professors

Reflexiones de un tiempo “remoto” en la actuación de los profesores universitarios brasileños

Djanires Lageano Neto de Jesus
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul -UEMS
netoms@uems.br
<https://orcid.org/0000-0002-1434-5080>

Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
flavines.rebolo@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-4763-7434>

RESUMO

O retorno às atividades presenciais nas escolas e universidades, após a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocado pela pandemia da COVID-19, trouxe mudanças e a necessidade de novas adaptações nas práticas e atuações dos professores. Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa nacional sobre os reflexos na atuação do professor universitário, incluindo os níveis de estresse e das competências adquiridas com o uso exclusivo dos recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação. A metodologia, de natureza quanti-qualitativa, descritiva, exploratória e comparativa, utilizou um questionário respondido por 584 professores em dois momentos distintos: durante e após o ERE. Os resultados apontaram níveis diferentes de estresses provocados pelo uso excessivo das tecnologias e que ao retornar as aulas presenciais, 34,8% dos docentes avaliaram que o ensino presencial poderia ser híbrido e 74,7% dos respondentes defendem o ensino presencial, com a continuidade de uso das ferramentas digitais.

Palavras-chave: Estresse. Prática pedagógica. Ensino Remoto. Profissão Docente.

ABSTRACT

The return to presential activities in schools and universities, after the implementation of Emergency Remote Teaching (ERE) caused by the COVID-19 pandemic, brought changes and the need for new adaptations in teachers' practices and actions. In this context, the general objective of this article is to present the results of a national research about the impacts on the performance of university professors, including stress levels and skills acquired through the exclusive use of digital information and communication technology resources. The methodology, of a quantitative-qualitative, descriptive, exploratory and comparative nature,

used a questionnaire answered by 584 teachers at two different moments: during and after the ERE. The results showed different levels of stress caused by the excessive use of technologies and when returning to face-to-face classes; 34.8% of teachers evaluated that face-to-face teaching could be hybrid and 74.7% of respondents defend face-to-face teaching with the continuity of digital tools.

Keywords: *Stress. Pedagogical practice. Remote Teaching. Teaching Profession.*

RESUMEN

El retorno a las actividades presenciales en escuelas y universidades, luego de la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) provocada por la pandemia de COVID-19, trajo cambios y la necesidad de nuevas adaptaciones en las prácticas y acciones docentes. En este contexto, el objetivo general de este artículo es presentar los resultados de una encuesta nacional sobre los impactos en el desempeño de los profesores universitarios, incluyendo los niveles de estrés y las habilidades adquiridas mediante el uso exclusivo de recursos digitales de tecnologías de la información y la comunicación. La metodología, de carácter cuantitativo-cualitativo, descriptiva, exploratoria y comparativa, utilizó un cuestionario respondido por 584 docentes en dos momentos diferentes: durante y después del ERE. Los resultados mostraron diferentes niveles de estrés provocado por el uso excesivo de tecnologías y que al regresar a clases presenciales; El 34,8% del profesorado valoró que la enseñanza presencial podría ser híbrida y el 74,7% de los entrevistados defiende la enseñanza presencial con el uso continuo de herramientas digitales.

Palabras clave: *Estrés. Práctica pedagógica. Enseñanza remota. Profesión docente*

Introdução

O contexto educacional brasileiro e mundial, com os reflexos provocados pela pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), provocou grandes transformações e impactos sociais severos. Com o fechamento das estruturas físicas de escolas e universidades por quase dois anos, o modo de ensinar de professores e de aprender dos mais 800 milhões de estudantes globais em todos os níveis escolares, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2021) foi afetado diretamente. Para garantir que o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) aplicado durante a Pandemia pudesse se sustentar, enquanto as restrições de biossegurança e medidas de distanciamento social eram impostas pelo Estado, educadores de diversos níveis escolares foram obrigados a adquirir competências, habilidades e atitudes para aplicar metodologias inovadoras com o ensino estritamente digital.

No cenário do ensino superior brasileiro, foco de atenção do presente estudo, a suspensão das aulas presenciais ocorreu a partir da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizava o

oferecimento de aulas remotas por trinta dias. No entanto, com os contágios de COVID-19 se alastrando por todo o País, essa determinação oficial foi substituída por outras portarias que prorrogaram os prazos, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, visando a integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durasse a situação de pandemia (Brasil, 2020a).

Nesse contexto foi permitido que as Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam estritamente a modalidade presencial ficassem dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico e que poderiam ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de Educação Superior, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária. Com essa Resolução, as IES flexibilizaram as ações pedagógicas com a implementação do teletrabalho para coordenadores, professores e colaboradores; com a reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES; a realização de atividades on-line síncronas e assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; a utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar estudos e projetos; a utilização de mídias sociais, laboratórios e equipamentos virtuais e tecnologias de interação para o desenvolvimento e oferta de etapas de atividades de estágios e outras práticas acadêmicas vinculadas, inclusive, à extensão (Brasil, 2021).

Com o retorno às atividades presenciais dos profissionais da educação após o longo período do ERE e com as flexibilizações das práticas pedagógicas, foi notório o acúmulo de trabalho desses profissionais com a utilização excessiva das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais (TDICs), despertando a atenção de pesquisadores para questões associadas ao mal-estar/bem-estar que impactaram esses docentes, conforme constatado ao realizarmos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre essa temática.

O estado do conhecimento realizado no início da pesquisa teve como recorte temporal o período de maio de 2020 a maio de 2022, para consulta nos repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores “Ensino Remoto” e “Bem-estar/Mal-estar docente”. Foram localizados doze trabalhos publicados, os quais revelam o contexto do ensino remoto no que se refere: aos aspectos metodológicos associados ao uso exclusivo das tecnologias digitais e informacionais, em função da remotividade provocada pela pandemia; 2) à importância da formação continuada de professores e 3) à preocupação com questões relacionadas à saúde dos professores, ao bem-estar e ao mal-estar docente.

Ao revisitar tais repositórios em outubro de 2023, já foi possível identificar um novo cenário de publicações sobre o descritor “ensino remoto”, ou seja, saltou para 1612 produções, distribuídos em 139 teses de doutorado; 1247 dissertações de mestrado; e 226 artigos. No entanto, as produções com o descritor “Bem-estar/Mal-estar docente”, só havia 30, sendo 2 teses de doutorado; 1 dissertação de mestrado; e 27 artigos, o que é possível deduzir, de certa forma, despreocupação em torno da qualidade de vida do docente universitário desde então.

Ainda que nos últimos anos as publicações acadêmico-científicas já apontassem para questões relacionais à acessibilidade ao “mundo digital”, as tecnologias digitais passaram a ser utilizadas em escalas exponenciais no período pandêmico. Algumas universidades brasileiras já vinham implementando esse processo de inclusão digital, sobretudo aquelas que ofertam cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), porém a maioria das IES, principalmente aquelas com cursos exclusivamente presenciais, ainda estavam longe de chegar ao que se vivenciou durante o ERE, em que se presenciou uma educação exclusivamente digital.

Nessa circunstância, destacamos que o ERE vem acentuando as diferenças entre aqueles estudantes que tinham maiores dificuldades de aprendizagem; exigiu um novo docente, que precisou se (re)inventar, teve que se adaptar às novas tecnologias e às metodologias ativas, transformando-se em novas aprendizagens. Entre as várias questões associadas ao ERE e ao bem-estar/mal-estar docente,

estão listadas aquelas que, do ponto de vista epistemológico e aplicado ao contexto do Ensino Superior, afetam diretamente a dinâmica do trabalho, mais precisamente no que se refere ao desencadeamento de alguns motes emergenciais, entre eles: Quais foram os níveis de estresse e os principais motivos apontados pelos docentes durante e após ERE? Quais competências e habilidades digitais dos docentes da educação superior brasileira foram estimuladas durante o ERE? Estamos caminhando para uma educação híbrida a partir da percepção dos docentes da educação superior?

Essas e outras questões ainda demandam respostas, pois, para que as IES garantam a sua função de oferecer uma formação superior de qualidade, é preciso considerar a avaliação geral dos profissionais da educação, estudantes, famílias, organizações reguladoras públicas e privadas além da sociedade como um todo, considerando que a educação só acontece quando existe o engajamento sistêmico que, neste caso, está sendo afetado diretamente por esse modelo remoto imposto.

Buscando respostas aos questionamentos colocados acima, este artigo apresenta dados de uma pesquisa de pós-doutorado em Educação, intitulada “Reflexos socioemocionais e pedagógicos na atuação dos professores da Educação Superior brasileira com Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. Para tanto, neste recorte, o objetivo central é apresentar resultados sobre os reflexos na atuação do professor universitário, incluindo os níveis de estresse e das competências adquiridas com o uso exclusivo dos recursos das TDICs.

A remotividade educacional e o tecnoestresse do docente universitário brasileiro

Com o movimento acelerado da informação e comunicação nos últimos tempos e de “[...] de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar” (Gómez, 2015, p. 14) é natural pensar que o sistema educacional mundial seria afetado pela sociedade do conhecimento, impulsionando abordagens diferentes em que a tecnologia, mesmo não sendo o elemento principal dessa transformação, não é algo desconhecido, sobretudo aos

docentes universitários, que vivem uma nova organização de trabalho, em que se faz necessária a especialização dos saberes.

Para Bona (2020, p. 16) “[...] cada vez mais é exigido do professor que oriente seus alunos acerca de como colher, pesquisar, abstrair e utilizar toda a informação que o mundo tecnológico disponibiliza, agregando e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, cada vez mais somos desafiados a compartilhar experiências de informação e comunicação, em uma rede global, conectada, escalável e multifacetada.

Ao sermos afetados diretamente com os efeitos da pandemia da Covid-19, quando as IES foram obrigadas a fecharem suas portas, seguindo regras rígidas de biossegurança e substituindo os espaços físicos por ambientes virtuais de aprendizagens, fomos obrigados a ser inseridos na cultura exclusivamente digital. Ou seja, fomos incorporados de forma abrupta às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atualmente conhecidas como TDICs, que ressaltam as vinculações existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, tríade que se integra para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (Harris, Mishra, Koehler, 2009).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), havia 386.073 funções docentes em exercício na educação superior, porém não é possível mensurar exatamente quantos estavam vinculados a estrutura da EaD; mas existem estimativas que em torno de 1/4 desse total já teve alguma experiência nessa modalidade de ensino. Outro dado interessante é que dos 158.599 docentes da educação básica matriculados na educação superior em 2019, 63% cursavam a distância e 37% de forma presencial, ou seja, do ponto de vista da formação digital tais professores poderão se tornar multiplicadores dessas ferramentas digitais em suas atuações profissionais.

No Brasil, a Educação a Distância (EAD) é reconhecida legalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que o seu art. 80 que trata da EAD é regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005, o qual permite que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) credencie cursos de graduação integralmente realizados

na modalidade a distância (BRASIL, 1996, 2005). De acordo com o art. 1º da portaria do MEC nº 4.059/2004 é facultado às IES incluir na organização pedagógica e curricular dos seus cursos superiores reconhecidos, a disponibilidade de disciplinas que usem da modalidade semipresencial através da utilização de tecnologias de comunicação (Brasil, 2004).

Para a EAD acontecer nas IES existem critérios bem estabelecidos, incluindo a mediação necessária no uso das TDICs, que são instrumentos fundamentais para a viabilização da interação na Educação a Distância de modo a superar a barreira da divisão física e geográfica existente entre o docente e os estudantes, que necessitam ter o domínio das tecnologias. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) surge então como um espaço tecnológico para suprir esta contingência, tratando-se, conforme Silva (2015), de ambiente online que permite a interação entre o professor e os seus alunos a distância dentro de uma sala de aula online.

Diferentemente como foi estabelecido na EaD, com o contexto prático da experiência docente com remotividade do ensino, ficamos distantes de conectar esses princípios em nossas formações acadêmicas, nem tampouco na prática docente. Ou seja, o professor oriundo do ensino presencial pouco se lançou, antes da Pandemia, ao desafio de incorporar/integrar dentre as suas metodologias de ensino as ferramentas digitais. Em tese, na prática pedagógica deveriam estar presentes três elementos-chave (conteúdo, pedagogia e tecnologia) utilizados no ensino das disciplinas lecionadas, baseadas em conteúdos específicos, para que o aprendizado se tornasse significativo (Harris, Mishra, Koehler, 2009).

Essa (des)integração de fatores pode estar associada a diversas razões pessoais dos docentes, seja pela própria formação universitária, pelo incentivo continuado pelas IES, contrapartida dos estudantes, fadiga/estresse na atuação profissional ou até mesmo pela (des)valorização salarial do próprio mercado e/ou governos. De acordo com Bona (2020, p. 49): “A cada dia é mais notória e crescente a demanda por inovações pedagógicas no ensino [...] Entretanto, a formação do professor que atua nesse segmento é pouco valorizada [...]”, em parte devido à lógica do mercado defendida na relações existentes da educação com o sistema produtivo, mais focado no tecnicismo, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”.

Ao contrário disso, cabe observar que a atuação docente, sobretudo no contexto universitário, não é estática e permanente, pois deve se basear na conexão de “[...] conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico [e/ou] ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...]” (Lucarelli, 2000, p. 36). Coadunando com essa ideia de que os docentes são geradores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza, Tardif, Lessard e Lahaye (2001, p. 213) reforçam “Que os saberes que servem de base para o Ensino [...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado [pois] os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos”.

Observando essas características desafiadoras para o docente universitário, sobretudo no cenário em que as TDICs ganharam impulso com o ERE e, mais ainda, com o isolamento social imposto pela pandemia, redobrou-se a preocupação dos professores em incentivar ações que vão além do contexto teórico-prático e que simulem, mesmo com precariedade, esses ambientes de prática profissional com o uso de ferramentas tecnológicas, oferecidas pelas IES ou, na maioria dos casos, por iniciativa dos próprios docentes. Para Tardif (2010, p. 53) “[...] A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

A presença do estresse (e do Tecnoestresse) em docentes universitários afeta não só o nível de satisfação do profissional, mas também a qualidade de ensino e das relações interpessoais dentro e fora do ambiente de trabalho, causando sentimento de frustração, alterações de humor, patologias físicas e psíquicas, podendo também gerar estresse nos estudantes. Nesse sentido, ao identificar o nível de estresse dos docentes e os possíveis fatores desencadeadores em cada contexto escolar contribui para a criação de estratégias de melhoria do ambiente de trabalho e enfrentamento das situações adversas vivenciadas, levando a uma possível minimização do estresse e do mal-estar provocados.

Selye (1956), definiu o estresse como Síndrome da Adaptação Geral, constituída por três fases: fase de alarme; fase de resistência e fase de exaustão. Na fase de alarme, o corpo mobiliza recursos para lidar com a situação estressora,

ocorrendo uma descarga de adrenalina, noradrenalina e cortisol, acelerando alguns processos corporais e desacelerando outros. Ainda nesta fase, ocorrem alguns sintomas como dor de cabeça, fadiga, dor muscular, falta de ar, diarreia, dor de estômago, perda de apetite e falta de energia.

Já a fase de resistência ocorre com a presença prolongada do agente estressor, exigindo maior esforço de adaptação por parte do organismo. Neste momento, geralmente acontece uma rarefação do sangue e a glicemia volta ao normal. Apesar de restabelecida a homeostase, a resistência a outros estressores fica reduzida, sendo uma fase em que os primeiros sinais psicossomáticos aparecem. Por último, a fase de exaustão, quando os hormônios do estresse e os recursos para a adaptação do corpo são esgotados, causando o surgimento de doenças psicossomáticas e até mesmo um colapso total do organismo (Selye, 1956).

Nesse mesmo contexto, Lipp (2003) destaca que a energia decorrente destas descargas de estresse se manifesta no indivíduo por meio do aumento da motivação e do entusiasmo, podendo aumentar a disposição do indivíduo, mas, ao mesmo tempo, acontece uma quebra da homeostase, pois o dispêndio da energia não se dá para o equilíbrio, mas sim a fim de enfrentar e se adaptar a uma situação desafiadora. Nessas situações impostas aos docentes como a imersão digital, Ayyagari, Grover e Purvis (2011) construíram e testaram um modelo que permitiu identificar algumas características das TDICs que podem contribuir para o desenvolvimento do estresse. Segundo os autores o “modelo de ajuste pessoa-ambiente” pode ser utilizado como uma lente teórica e, propõe que certas características da tecnologia como “[...] usabilidade, intrusividade e dinamismo estão relacionados a Estressores (sobrecarga de trabalho, ambiguidade de papéis, invasão de privacidade, conflito trabalho-casa e insegurança no trabalho)” (Ayyagari, Grover, Purvis, 2011, p. 831).

Esses sintomas apresentados pelos autores levam a crer que o acúmulo das funções funcionais e cognitivas digitais podem provocar estímulos estressores, assim como defendido por Brod (1984), que cunhou o termo tecnoestresse, definindo-o como o estresse relacionado aos efeitos psicossociais negativos provocados pelo uso das tecnologias digitais. Para ele, o tecnoestresse é “[...] uma

enfermidade de adaptação causada pela falta de habilidade para tratar com as novas tecnologias de computadores de maneira saudável” (Carloto, 2010, p. 311), que pode gerar atitudes de descrença, fadiga, ansiedade e sentimento de ineficácia nos trabalhadores, prejudicando tanto a saúde individual quanto a saúde organizacional.

Além disso, outros desafios são lançados ao trabalho docente que colaboram com o seu “mal-estar docente”, “angústia laboral”, “estresse laboral”, entre outros termos para nomear àquilo que os docentes vêm apresentando em suas queixas diárias. De acordo com Pereira (2016, p. 35) a complexidade das novas relações sociais e a existência de um sistema de educacional altamente “[...] estandardizado configuram uma pesada carga que se transbordou em angústia[...]”. Ou seja, o professor precisou além de exercer sua função didático-pedagógica de maneira totalmente digital, também foi demandado a lidar com questões socioemocionais dos estudantes, dos colegas, dos gestores, que se “[...] detém em desejos e caprichos particulares, próprio desse modelo de estado, bem como em exigências que acirram a concorrência e a violência entre todos” (Pereira, 2016, p. 36).

Pensando nessa lógica, as competências e habilidades exigidas do docente são particularmente amplas, que estimulam tanto a sua adaptação à mudanças como também a perda de referências. O docente, dividido entre a tradição e a inovação tão necessária, acaba por ficar envolto nas incertezas provocadas pelo sistema global de ensino contemporâneo. O que se percebe, portanto, tanto na literatura existente como na legislação da educação brasileira, é a dicotomia entre o conservacionismo das escolas pedagógicas com a tentativa de hibridismo nas modalidades de ensino e aprendizagem, defendido por diferentes correntes teóricas (Silus; Fonseca; Neto de Jesus, 2020).

No caso do ensino híbrido o modelo pedagógico é diversificado para despertar a curiosidade em diferentes sentidos e identidades que se relacionam pela inclusão e apropriação do mundo digital, já que a tecnologia é parte (na maioria das vezes) do cotidiano dos professores e dos estudantes, além de ser possível potencializar os saberes de forma digital sendo que, em alguns momentos, a aprendizagem se torna mais significativa (Brito, 2020). Do inglês *blended*

learning, o “aprendizado híbrido” tem como princípio a utilização das diversas tecnologias online, tanto pelas instituições educacionais como pelos docentes, reunindo métodos tradicionais com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (Christensen, Horn, Staker, 2013). Contudo, não se trata da transposição de processos de aprendizagem do presencial para a distância: importante destacar que existem implicações específicas a serem observadas, especialmente aquelas que explicitam as características singulares deste novo contexto pedagógico que pode gerar grande esforço de adaptação dos professores.

Método, amostra e instrumentos de pesquisa

A abordagem metodológica de natureza quanti-qualitativa está concatenada com os objetivos propostos, estabelecendo as devidas conexões para a obtenção do corpus teórico-empírico de análise e produção textual qualificada a partir dos resultados obtidos, no tempo e espaço da pesquisa em questão. Assim posto, a construção deste texto foi realizada a partir de um processo de triangulação, tramando três fontes de informações: 1) resultados de pesquisas anteriores obtidos a partir do Estado do Conhecimento; 2) dados empíricos obtidos por meio de questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa e analisados por meio de estatística descritiva; e 3) análise, a partir do referencial teórico de autores que estudam a temática central, buscando conferir originalidade e relevância à discussão.

Com a abordagem quanti-qualitativa proposta, recorreremos a Gramsci (1995, p. 50) que defende que “[...] trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista”. Para o autor, a utilização de dados quantitativos parte do desejo do pesquisador em desenvolver análises qualitativas segundo um modo de desenvolvimento que pode ser controlado e mensurado.

Entendemos a necessidade de interação entre as abordagens quantitativas e qualitativas, pois são fenômenos reais que atribuem sentido concreto aos dados, permitindo “[...] que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais

essenciais” (Minayo & Sanches, 1993, p. 247). Nesse sentido, a confluência entre essas duas naturezas contribui para gerar e aprofundar questões de pesquisa.

A partir desta proposta, foi elaborado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, utilizando o aplicativo Google Forms, constituído de trinta questões assim distribuídas: dez questões sobre dados sócio profissionais e vinte questões sobre percepções, sentimentos, habilidades e apoio da IES durante o período de Ensino Remoto Emergencial. O critério utilizado para a estratificação da amostra foi condicionado aos docentes brasileiros que atuam em cursos presenciais de IES que aderiram ao ERE. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (Inep), constavam 386.073 docentes vinculados ao ensino superior e em exercício em 2019. A partir disso, considerando a margem de erro de 5% e nível confiança de 90% sobre a população destacada pelo Inep definiu-se o mínimo de 273 respondentes para esta pesquisa (Brasil, 2020b).

Os questionários foram aplicados em dois momentos: 1) durante o ERE, entre os meses de junho a dezembro de 2021, tendo como retorno de 311 questionários respondidos; 2) com o fim do ERE, de janeiro a maio de 2022, tendo como retorno 273 questionários respondidos. Os participantes da pesquisa foram convidados a participar do estudo por e-mail, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. No convite já constava o link para acessar o questionário online.

Para este artigo foram selecionados e analisados quatro questionamentos: 1) Qual a carga de estresse dos professores durante e após ao ERE?; 2) A quais motivos atribui essa carga de estresse?; 3) Quais competências e habilidades digitais dos docentes da educação superior brasileira foram estimuladas durante e após o ERE? 4) Estamos caminhando para uma educação híbrida, a partir da percepção dos docentes da educação superior?

Para as análises utilizou-se a estatística descritiva que, de acordo com Reis & Reis (2002, p. 5), “[...] é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados” e contribui para “[...] organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas” nos dados coletados. Tais questionamentos foram selecionados a partir do instrumento de pesquisa aplicado, sendo que os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes mesmo de responder, no qual foram apresentados os

objetivos e riscos da pesquisa, conforme as diretrizes éticas do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH) vinculados à Universidade que aprovou a pesquisa, bem como da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Resultados

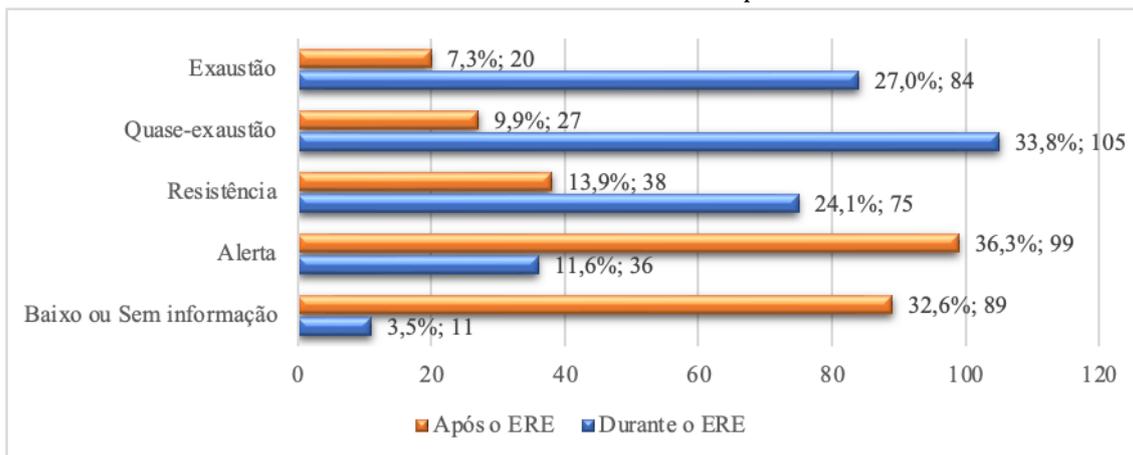
O perfil socioprofissional dos participantes da pesquisa ficou assim delineado:

a) durante o ERE: 63% se identificaram pelo gênero feminino; 31,8% com faixa etária de 36 a 45 anos e 25,4% de 51 a 60 anos; 38,9% possuem 20 anos ou mais de tempo de serviço em sala de aula. Sobre o local de residência, houve respondentes de todos os estados do Brasil, no entanto, os mais representativos foram 42,8% Mato Grosso do Sul; e 15,8% de São Paulo. Em relação ao grau de escolaridade, 63,05% possuem doutorado e 29,3% mestrado, sendo que a área de formação acadêmica predominante é em Ciências Sociais Aplicadas (29,9%), seguida das Ciências Humanas (24,8%). Sobre o vínculo profissional, 50,8% são oriundos de IES pública e 40,8% de IES privada;

b) Após o ERE: 56,4% se identificaram pelo gênero feminino; 27,8,8% com faixa etária de 36 a 45 anos, igualmente aos 27,8% de 51 a 60 anos; 36,6% possuem 20 anos ou mais de tempo de serviço em sala de aula. Sobre o local de residência, houve respondentes de todos os estados do Brasil, no entanto, os mais representativos foram 52,7% de Mato Grosso do Sul; e 8,8% do Paraná. Em relação ao grau de escolaridade, 60% possuem doutorado e 23,4% mestrado, sendo que a área de formação acadêmica predominante é Ciências Humanas (26%), seguida das Ciências Sociais Aplicadas com 24,5%. Sobre o vínculo profissional, 60,4% são oriundos de IES pública e 32,2% de IES privada.

As respostas dadas em diferentes momentos ao questionamento: “Qual a sua carga de Estresse durante e após o ERE?”, apresentadas no Gráfico 1, permitem observar a comparação nas duas fases do ERE.

Gráfico 1 - Nível de Estresse Docente durante e após o Ensino Remoto



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com os resultados ilustrados no Gráfico 1, percebe-se que 96,5% dos docentes já apresentam algum nível de estresse durante o ERE, sendo predominante nas fases de quase-exaustão com 33,8% e de Exaustão com 27%. De forma oposta, percebeu-se um declínio dos níveis de estresse ao retornar às atividades presenciais, ou seja, 67,4% apontaram níveis de estresse, sendo predominante na segunda fase com 36,3% ou Baixo/Sem Informação com 32,6%. Mesmo considerando que o estresse não é o elemento patogênico das doenças, ele conduz a um enfraquecimento do somático e do psicológico que se manifesta devido ao estado de exaustão presente (Lipp & Malagris, 2005). Além disto, deve-se considerar que “[...] quando o estresse atua por um longo período de tempo, ou é muito intenso, o organismo tem que despender muita energia, provocando um desequilíbrio, podendo assim se tornar vulnerável às doenças” (Silva & Martinez, 2005, p. 55).

Com o ERE o docente não somente foi desafiado para agir de forma didática e pedagógica diferenciada, mas também por exigências que extrapolam o fazer docente, induzindo-os a se tornarem produtores de vídeos e edição, roteiristas, apresentadores, influenciadores digitais, além de outras atividades e enfrentamentos exigidos pelo período pandêmico e em todos os âmbitos da vida.

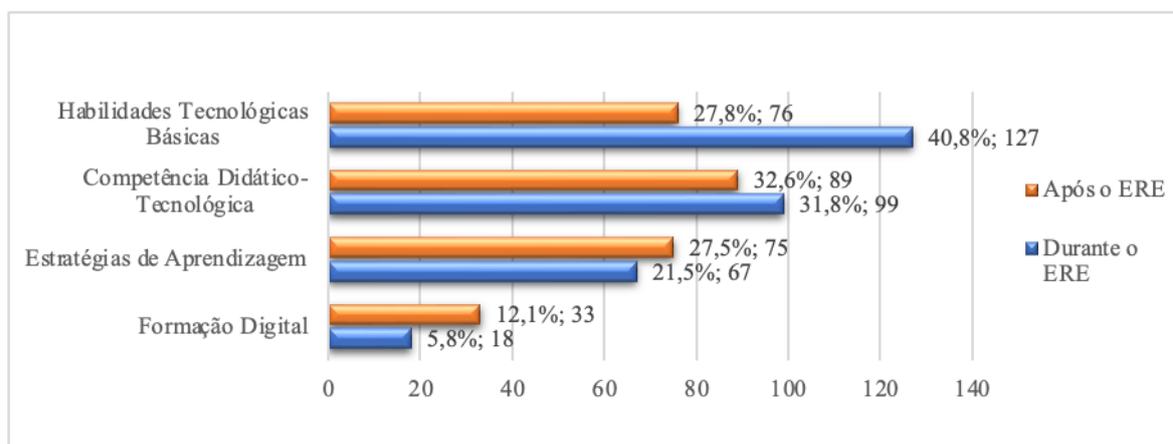
Dando continuidade às análises, para a pergunta seguinte: “A quais motivos você atribui essa carga de Estresse?”, os docentes explicitam os três principais motivos nessa questão: aumento do trabalho remoto (27,2%); prejuízo na

aprendizagem (20,6%), falta de participação dos estudantes (20,5%). De forma diferente, após o ERE, os docentes atribuíram os agentes estressores predominantemente associados aos estudantes, sendo 23,5% à evasão acadêmica; 22,3% à desmotivação; 20,8% à falta de participação dos estudantes. De acordo com o resultado comparativo, percebe-se que existe uma questão pontual relacionado ao interesse dos estudantes na modalidade presencial, que foi alvo de queixa dos docentes tanto durante como após o ERE: a desmotivação/interesse pelo estudante.

Estas respostas apontam que o estresse pode estar diretamente relacionado às mudanças drásticas no modo de ensinar do docente universitário que, acostumado ao modelo tradicional de ensino, viu-se realizando diversas atividades digitais simultaneamente, bem como a dificuldade de adaptação dos estudantes. Podemos apontar ainda, com base nos estudos já citados de Brod (1984), que o ERE obrigou os docentes e os estudantes a se reinventarem, exigindo grandes esforços de adaptação de todos, provocando sintomas de tecnoestresse, seja de ordem afetiva, atitudinal e/ou cognitiva.

Quanto às competências para usar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem, a partir das respostas dadas à pergunta: “Como você avalia a sua competência para o uso das TDICs?”, os participantes desta pesquisa responderam conforme o apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Competências dos docentes para o uso das TDICs



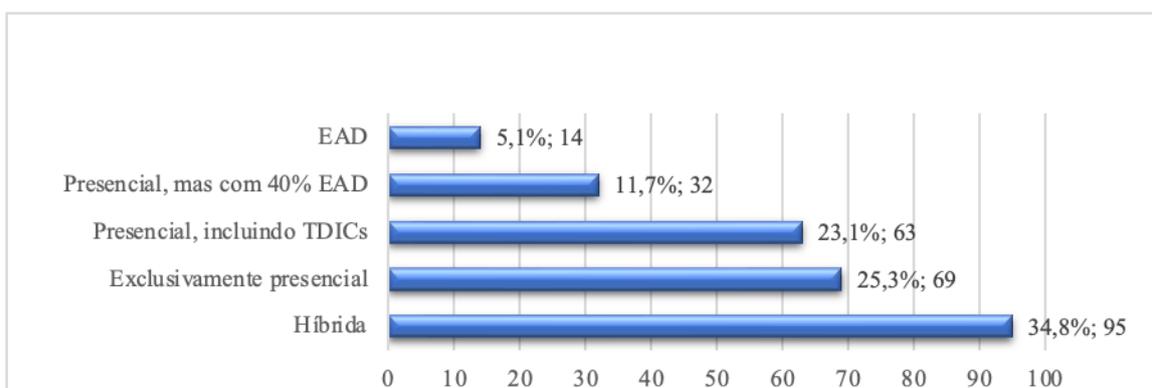
Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Comparando-se os dados apresentados no Gráfico 2 observa-se que, um grande percentual de docentes durante o ERE (40,8%) considerou em níveis básicos de habilidades para o uso das tecnologias que, ao contrário dos 59,2% que consideraram possuir competências didáticas, estratégicas e/ou de formação digital. Oposto disso, percebemos um aumento significativo das competências com o fim do ERE, ou seja, apenas 27,8% se avaliaram em níveis básicos de habilidades digitais, ao adverso, 72,2% adquiriram competências digitais.

Nesse contexto, “[...] cabe ao docente universitário o desafio de dialogar com as novas tecnologias sem perder a sua didática interativa na construção dos saberes em sala de aula” (Bona, 2020, p. 18). Soma-se a esse esforço a necessidade de considerar que o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho docente é uma condição básica para que suas ações gerem resultados significativos. Diante desse contexto, percebemos que as transformações geradas pelas novas tecnologias demandam ações de prevenção, a fim de evitar riscos e efeitos negativos para o trabalhador e, em consequência, para a organização na qual os professores estão vinculados profissionalmente.

Fechando a pesquisa, buscamos entender como os docentes passaram a perspectivar os modos de ensino após o ERE a partir das respostas dadas à pergunta: “Qual a sua opinião de como deveria ser o ensino presencial após o ERE?”. Os respondentes desta pesquisa apontaram o seguinte cenário, conforme o apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Opinião Docente de como deveria ser o ensino presencial após o ERE



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Considerando os dados apresentados, apenas 25,3% dos docentes reforçam que o ensino deveria ser exclusivamente presencial, ao contrário, 74,7% apontam a introdução das ferramentas tecnológicas na modalidade de ensino. Com destaque, 34,8% dos docentes avigoram a educação híbrida, reforçando a necessidade de mudança na forma de ensinar e aprender na Educação Superior, utilizando a mesclagem didática-pedagógica no uso das TDICs e ao mesmo tempo, a realização de ações em ambientes mistos, tanto presenciais como virtuais, a fim de valorizar o contato social e as aprendizagens mais significativas entre o docente e os estudantes, e vice-versa. Nesse aspecto, reforça-se o desafio na profissão docente, como uma atividade dinâmica, que exige uma formação continuada, pois lida diretamente com a reconfiguração dos saberes, afinal “O mundo não é. O mundo está sendo.” (Freire, 2019, p.74).

Um dos indicadores na mudança de perfil no tipo de modalidade é o aumento expressivo de cursos superiores EAD no Brasil, ou seja, essa oferta esteve presente em 3219 municípios brasileiros de 2022 e chegou a 3 milhões de ingressantes, ao contrário do número de ingressantes em cursos presenciais, que vem diminuindo desde 2014. Somente nos cursos de licenciaturas, os ingressantes de EAD representam 93,7% nas IES privadas, enquanto na pública são 22,2% (Inep, 2023).

A partir dessas informações, surge a necessidade de se repensar os modelos pedagógicos aceitos na sociedade atual, incluindo a do “ensino híbrido”, não apenas como forma diferente de provocar a curiosidade ou de tornar a aprendizagem mais polissêmica; essa proposta propõe que os modelos se interpenetram, produzindo nova característica epistemológica à prática docente, já que não existe, exatamente, uma fronteira entre um ambiente e outro (Brito, 2020).

Assim, é preciso pensar em “ensino híbrido” dentro de uma pedagogia particular, específica para a inclusão das atividades presenciais no ciberespaço. Ou seja, é necessário compreender os fatores que contribuem com o engajamento discente, incluindo os métodos ativos de ensino, o suporte social e acadêmico provido pelo professor e a qualidade do material de estudo, sempre adequado à realidade do estudante (Espinosa, 2021).

Considerações finais

Com a implantação do Ensino Remoto, os professores se viram diante de grandes exigências e esforços de adaptação ao trabalho realizado de forma exclusiva por meio das tecnologias digitais e foram obrigados a adquirir competências, habilidades e atitudes para aplicar metodologias inovadoras com o ensino estritamente digital. Embora algumas universidades brasileiras já viessem, há alguns anos, introduzindo o uso das TDICs, a maioria das IES e dos professores ainda não tinham recursos e domínio suficiente para enfrentar o que se vivenciou com uma educação exclusivamente digital. Nesse contexto, com o objetivo de analisar os reflexos do ERE no trabalho e na saúde do professor universitário, realizou-se a presente pesquisa com a qual identificou-se os níveis de estresse e as competências adquiridas pelos professores com o uso exclusivo das TDICs.

Com a pesquisa, observou-se 96,5% dos professores apresentavam algum nível de estresse durante o ERE e, desses, a maior parte estava na fase de exaustão ou quase-exaustão. Com o retorno ao ensino presencial esse percentual caiu para 67,4%, sendo que desses a maioria dos professores estava na fase inicial da síndrome. Os professores indicaram que, durante o ERE, os motivos para desenvolverem os sintomas de estresse estavam relacionados aos seguintes fatores: sobrecarga de trabalho, falta de participação dos estudantes nas aulas e prejuízo na aprendizagem, o distanciamento social e ter tido pessoas próximas com COVID-19.

Já no período pós ERE os docentes atribuíram os agentes estressores predominantemente associados à evasão acadêmica, à desmotivação e à falta de participação dos estudantes. Comparando-se os resultados percebe-se que o desinteresse e a desmotivação dos estudantes foi alvo de queixa dos docentes, tanto durante como após o ERE. Mas, apesar dos esforços e dos sintomas de estresse e de mal-estar, a maioria dos professores afirmou que, durante o ERE, adquiriu habilidades e competências relacionadas ao uso das TDICs, o que pode ser considerado um aspecto positivo, considerando que a perspectiva futura é de que os processos de ensino utilizarão, cada vez mais os recursos tecnológicos e informacionais.

Os próprios professores participantes da pesquisa, em sua maioria, embora afirmem que o ensino deva ser presencial, completam que as ferramentas tecnológicas digitais devem ser introduzidas como forma de adequar a Educação Superior às mudanças da sociedade contemporânea, utilizando a mesclagem didática-pedagógica com o uso das TDICs e, ao mesmo tempo, a realização de ações em ambientes mistos, tanto presenciais como virtuais, a fim de valorizar o contato social e as aprendizagens mais significativas entre o docente e os estudantes, e vice-versa.

Podemos afirmar, de acordo com os resultados da pesquisa, que o ERE obrigou os docentes e os estudantes a se reinventarem, exigindo grandes esforços de adaptação de todos, provocando sintomas de tecnoestresse, seja de ordem afetiva, atitudinal e/ou cognitiva. A presença dessa síndrome afeta não só o nível de satisfação dos professores, mas também a qualidade de ensino e das relações interpessoais dentro e fora do ambiente de trabalho, causando sentimento de frustração, alterações de humor, patologias físicas e psíquicas, podendo também gerar estresse nos estudantes.

Assim, destaca-se a importância da continuidade de estudos e pesquisas para identificar o nível de estresse dos docentes e os possíveis fatores desencadeadores em cada contexto escolar para que se possa criar estratégias de melhoria do ambiente de trabalho e subsidiar os professores para o enfrentamento das situações adversas vivenciadas, levando a uma possível minimização do estresse e do mal-estar provocados pelo ensino mediado pelas TDICs. Da mesma forma, é imperativo que novas pesquisas revelem os caminhos que estão sendo tomados para a “educação híbrida”, considerando o aumento acelerado dos cursos superiores a distância em funcionamento no Brasil, assim como de valorização das motivações dos estudantes, em busca de uma formação universitária e profissional mais significativa e correspondente com as atuais necessidades da sociedade, seja ela ofertada na modalidade presencial, híbrida e/ou a distância.

Referências

AYYAGARI, R; GROVER, V.; PURVIS, R. Technostress: Technological Antecedents and Implications. **MIS Quarterly**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 831-858, 2011. Disponível em: <https://www.tecnostress.it/wp-content/uploads/2017/12/Technostress->

Technological-Antecedents.pdf. Acesso em 15 mai 2022.

BONA, J. L. **Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto**. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, História e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5> . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: notas e estatísticas**. Brasília (DF): INEP/MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**. Brasília (DF): INEP/MEC, 2023.

BRITO, M. S. A. Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, V10, e948. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>

BROD, C. **Technostress: the human cost of the computer revolution**. Reading, EUA: Addison-Wesley Publishing Company, 1984.

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute**, 2013. Disponível: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido-uma-inovacao-disruptiva.pdf> . Acesso em 15 mai 2022.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (BeloHorizonte)** [online]. 2021, v. 23.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 68. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GÓMEZ, Á. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995. 154p.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers’ technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, [s.l.], v. 41, n. 4, p. 393-416, 2009.

LIPP, Marilda E. N.; MALAGRIS, L. E. N. Manejo do estresse. *In*: RANGÉ, Bernard (Ed.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas**. Campinas: Psy II, 2005. 432p.

LIPP, M. N. **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papirus, 2003. 144p.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Metade dos alunos fora da escola não têm computador em casa. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3kKt39t>. Acesso em 02 jun 2022.

PEREIRA, M. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2016.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise descritiva de dados**: Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em 25 ago. 2021.

SELYE, H. **Stress: a tensão da vida**. São Paulo: IBRASA, 1956.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de C.; NETO DE JESUS, D. L. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. e5336, 11 dez. 2020.

SILVA, E. A. T. da; MARTINEZ, A. Diferença em nível de stress em duas amostras: capital e interior do estado de São Paulo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-61, jan./mar.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2005000100007&script=sci_artt ext. Acesso em 21 ago. 2021.

SILVA, R. S. da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD: Didática e design de cursos digitais**. São Paulo: Novatec, 2015.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

Revisor de línguas e ABNT/APA: Prof. Dr. Alan Silus da Cruz Silva

Submetido em 02/06/2022

Aprovado em 02/12/2023

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)