

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO PRAGMÁTICO AO REAL: VISÃO
DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MACEIÓ**

***LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA DE LO PRAGMÁTICO A LO
REAL: LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE
MACEIÓ***

***EMERGENCY REMOTE TEACHING FROM THE PRAGMATIC TO THE REAL:
THE PERSPECTIVE OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN MACEIÓ***



Iris Maria dos Santos FARIAS¹
e-mail: irismsfarias@gmail.com



Maria Aparecida Pereira VIANA²
e-mail: maria.viana@cedu.ufal.br

Como referenciar este artigo:

FARIAS, Iris Maria dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. O ensino remoto emergencial do programático ao real: visão dos docentes da Educação Básica de Maceió. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 10, n. 00, e025022, 2025. e-ISSN: 2177-5060. DOI: 10.29378/plurais.v10i00.19346



| **Submetido em:** 19/12/2023

| **Revisões requeridas em:** 12/06/2025

| **Aprovado em:** 05/09/2025

| **Publicado em:** 17/12/2025

Editoras: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado
Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales
Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – Alagoas (AL) – Brasil. Professora na Educação Básica de Maceió/Rede Privada.

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – Alagoas (AL) – Brasil. Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com atuação na graduação e Pós-graduação.

RESUMO: Abordar a percepção dos docentes do Brasil é uma árdua missão no que concerne a refletir acerca de inúmeras demandas que necessitam de um olhar cauteloso no âmbito da educação. Em vista disso, durante o período crítico pandêmico (covid-19), a mudança abrupta dos ofícios dos docentes permitiu perpassar por experiências indelévels, devido às aulas serem realizadas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O artigo ilustra excertos da dissertação de Mestrado em Educação de uma das autoras, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Busca-se apresentar argumentos de quatro docentes da Educação Básica de Maceió (dois da rede privada e dois da rede pública estadual), em que foi possível observar o impacto em sua subjetividade, incluindo a sobrecarga, a insegurança e a angústia, ampliando, assim, uma visibilidade compreensiva e reflexiva perante a saúde mental dos respectivos profissionais, os quais estão sempre debruçando-se sobre os trabalhos demandados, e, durante o ERE, não foi diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto Emergencial. Educação Básica. Percepção dos docentes. Saúde Mental.

RESUMEN: Abordar la percepción de los docentes en Brasil es una ardua tarea en lo que respecta a reflexionar sobre numerosas demandas que requieren una mirada cuidadosa en el ámbito de la educación. En este sentido, durante el período crítico de la pandemia (Covid-19), el cambio abrupto en las funciones de los docentes permitió vivir experiencias indelebles debido a que las clases se llevaron a cabo a través de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), con el apoyo de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC). El artículo ilustra fragmentos de la tesis de maestría en Educación de una de las autoras, siendo una investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso. Se busca presentar argumentos de cuatro docentes de la Educación Básica de Maceió (dos de la red privada y dos de la red pública estatal), ampliando así la visibilidad comprensiva y reflexiva respecto a la salud mental de los respectivos profesionales, quienes siempre se enfrentan a tareas que les demandan, y durante la Enseñanza Remota de Emergencia no fue diferente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Remota de Emergencia. Educación Básica. Percepción de los docentes. Salud Menta.

ABSTRACT: Addressing the perception of teachers in Brazil is a challenging task when it comes to reflecting on numerous demands that require a careful examination in the field of education. In this regard, during the critical pandemic period (COVID-19), the abrupt change in the roles of teachers allowed for indelible experiences, as classes were conducted through Emergency Remote Teaching (ERT), with the support of Digital Information and Communication Technologies (DICT). The article illustrates excerpts from the Master's thesis in Education by one of the authors, involving a qualitative research with a case study design. The aim is to present arguments from four Basic Education teachers in Maceió (two from the private sector and two from the state public sector), thus expanding a comprehensive and reflective visibility regarding the mental health of these professionals, who are constantly engaging in tasks that demand, and during Emergency Remote Teaching the situation was no different.

KEYWORDS: Emergency Remote Teaching. Basic Education. Teacher's perception. Mental Health.

Introdução

Durante o período pandêmico, vivenciou-se o inesperado diante do confinamento exigido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em todo o mundo, a sociedade passou a conviver com o isolamento físico necessário para conter a propagação do vírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19. Assim, as atividades passaram a ser realizadas remotamente, em diversos setores, inclusive na educação. Essa forma abrupta impactou a vivência cotidiana de estudantes e docentes de todos os níveis de ensino, os quais não estavam habituados a realizar o processo educativo por meio da utilização de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC).

No Brasil, a determinação de distanciamento social e o isolamento físico deram-se a partir do Decreto Legislativo nº 6, o qual reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. A partir disso, enfatiza-se, ainda, em seu art. 2º, § 1º, que as atividades poderiam ser realizadas virtualmente. É válido ressaltar que o presidente da época — Jair Bolsonaro (2019–2022) —, em momento algum, considerou a gravidade da doença, propagandeando, assim, factoides e opiniões contrárias ao que apresentavam a ciência e a OMS, dividindo pontos de vista na sociedade brasileira diante da situação pandêmica evidenciada. Mesmo assim, a mobilização popular e a atuação da mídia foram determinantes para a adoção de uma nova postura.

Conforme apresentado, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, homologado em abril de 2020, determinou que os Conselhos Estaduais e Municipais reorganizassem o calendário escolar, regulamentando o ensino emergencial nas instituições públicas e privadas, da Educação Básica ao Ensino Superior. Assim, sucederam-se as aulas remotas, no município de Maceió, por meio de plataformas virtuais adotadas por cada instituição (Farias, 2023).

Averigua-se, nesse contexto, que os docentes foram “obrigados” a lecionar por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Não apenas a ensinar, mas também a obter equipamentos, recursos, conhecimentos e espaços, atendendo a toda demanda que lhes fosse exigida ao vivenciar o período de suspensão das aulas presenciais. Sendo assim, a questão norteadora do respectivo estudo é: quais os impactos do ERE para a profissão e a subjetividade docente? O objetivo central deste estudo consiste em analisar as possíveis implicações do ERE para os docentes da Educação Básica de Maceió, de instituições educativas públicas e privadas, evidenciadas pela pandemia de covid-19.

O estudo insere-se em uma pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação, quando se discutiu e se analisou, a partir dos relatos dos docentes, o quanto a

profissão docente está negligenciada diante de situações contemporâneas, impactando, assim, seu ofício, bem como sua subjetividade.

O artigo está estruturado em três momentos: o primeiro refere-se ao conceito e ao contexto da realização do ERE; o segundo debruça-se sobre o lecionar por meio do ERE, o trabalho realizado na docência; e o terceiro apresenta as percepções dos docentes por meio de suas falas, as quais foram narradas e analisadas ao apontarem o ERE no enredo de suas práticas pedagógicas.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se procura compreender de maneira mais profícua a realidade perpassada pelos docentes da Educação Básica de Maceió por meio do ERE, visando, assim, “descrever um problema de pesquisa que possa ser melhor compreendido ao explorar um conceito ou um fenômeno” (Creswell, 2007, p. 88). A observação tem como suporte a fala dos respectivos profissionais, descrevendo, assim, suas percepções diante das circunstâncias vivenciadas.

O estudo obtém o delineamento de estudo de caso, que “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015, p. 4). Dessa forma, com o intuito de obter uma pesquisa mais compreensiva, foi necessário realizar entrevistas individualmente, por meio do Google Meet, com áudio e vídeo (“por exemplo, com o uso de recursos de comunicação como WhatsApp, Skype e ferramentas de webconferência”) (Mattar; Ramos, 2021, p. 249). Isso porque ainda se vivenciavam os cuidados e o confinamento. No primeiro momento, os docentes foram contatados por meio de um convite via aplicativo WhatsApp e, posteriormente, foram marcados dias e horários, de acordo com a disponibilidade do docente, para a realização das entrevistas. A coleta de dados foi realizada entre os meses de junho e outubro de 2021.

Em busca de uma melhor análise e tratamento dos dados, o estudo fundamenta-se na análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 37):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Compreende-se que a técnica apresentada por Bardin (2016), ao relacionar a pesquisa bibliográfica e as entrevistas — realizadas com os docentes da Educação Básica de Maceió —

, consiste em interpretar os dados coletados de forma mais profícua diante do que está sendo analisado.

Serão apresentadas quatro narrativas de docentes da Educação Básica, sendo dois da rede privada e dois da rede pública estadual. Por questão ética, estão identificados como: Professor 1 e Professor 5 (rede privada); Professor 7 e Professor 10 (rede estadual). É válido considerar que os excertos dos Professores 1 e 7 foram extraídos da dissertação publicizada de uma das autoras, sob aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, quando submetida à Plataforma Brasil, aprovada em 17 de junho de 2021.

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O ERE surgiu a partir da situação emergencial pandêmica da covid-19, procurando atender à necessidade de isolamento físico. Sendo as instituições educativas consideradas locais de rápida disseminação do vírus, fecharam-se as portas e, assim, as aulas passaram a ser realizadas remotamente, com o intuito de cumprir o calendário do ano letivo e “estretar” os espaços e as relações entre estudantes e docentes.

Desse modo, o ERE obtém uma definição que corresponde à maneira desenvolvida e decretada governamentalmente, com o intuito de cumprir o calendário do ano letivo vigente, segundo Nóvoa (2022, p. 25):

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era dito como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

A prática não habitual passou a ser a realidade de muitos docentes e estudantes que tentaram se adaptar à rotina de trabalhos desenvolvidos com o ERE. No Brasil, a educação, anterior à pandemia, já se deparava com negligências em seu âmbito educacional no que concerne a estruturas, equipamentos, materiais e, principalmente, à desvalorização docente. Ao transpor as aulas presenciais para o formato remoto, as dificuldades foram escancaradas. Lecionar por meio das TDIC, bem como em suas residências, tornou-se uma sobrecarga de trabalhos a serem desenvolvidos diante das exigências demandadas.

Teoricamente, o ERE pode ser utilizado de forma simples, tendo em vista que estamos no século XXI e que a evolução das TDIC ocorre instantaneamente, sendo utilizadas, a cada

dia, com mais frequência, já que “na educação, fala-se de tecnologias digitais como formas de inovar, motivar e tornar o ensino-aprendizagem mais eficiente” (Ferreira, 2023, p. 2). Diante disso, o ERE foi adotado a partir dessas circunstâncias e, obviamente, da necessidade de isolamento físico. Nesse sentido, Silva (2023) argumenta que:

As ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino remoto baseiam-se principalmente em encontros síncronos em plataformas digitais, transmissões de aulas ao vivo ou gravadas via internet, elaboração de cadernos pedagógicos, e a manutenção do vínculo escola-aluno (Silva, 2023, p. 10).

Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se resumem à utilização das TDIC, mas a todo o contexto vivenciado. “A pandemia por covid-19 mostrou que a educação requer mudanças e que, de forma simplista, atribuir a responsabilidade ao professor não é a solução” (Menezes; Francisco, 2020, p. 991). Se, de um lado, os docentes incansavelmente realizavam seus trabalhos cotidianos, buscando estar presentes e visibilizar o processo de ensino e aprendizagem, por outro, depararam-se com estudantes que, ao permanecerem com câmeras desligadas, áudios inativos e ausência de participação, bloquearam significativamente a prática docente (Farias, 2023, p. 60). Isso impactou frustrações para as quais não estavam preparados.

A transposição das aulas para o ERE revelou a realidade da educação brasileira, tanto por parte das famílias — considerando que “uma característica notável do ensino remoto, sobretudo no contexto da educação básica, é a necessidade imperativa da participação ativa das famílias no processo educacional” (Silva, 2023, p. 11) —, as quais, em sua maioria, não mantinham uma relação tão próxima com as escolas, dificultando o apoio necessário durante as atividades escolares; quanto por parte dos docentes que, por obrigação, tiveram de improvisar aulas por meio das TDIC e aprender a manusear interfaces digitais. Nesse sentido, Coscarelli (2020, p. 15) reafirma:

O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem-preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

É válido destacar que, para a realização do ERE, em momento algum os docentes foram consultados quanto à concordância, à disponibilidade de equipamentos, conhecimentos e espaços, tampouco receberam apoio das instituições, dos governos ou das famílias dos

estudantes. Pelo contrário, foram compelidos a realizar aulas remotas, com trabalhos intensivos e exploratórios por meio das TDIC e pressões excessivas por parte das famílias, principalmente da rede privada.

Em Alagoas, mais especificamente em Maceió, quando as aulas foram suspensas, imaginava-se que o período seria de quinze dias; contudo, a situação pandêmica agravou-se, sendo necessário permanecer em isolamento durante os anos de 2020 e 2021, este último, sobretudo, nas instituições públicas. A partir do Parecer CNE, de 28 de abril de 2020, que emitiu aval favorável à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual mínima, as instituições da rede privada deram início às aulas remotas, seguindo o calendário previamente estabelecido para o respectivo ano, com a mesma lógica do calendário presencial. Segundo artigo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (2020, p. 12–13):

O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto.

Nesse sentido, os docentes de instituições educativas privadas iniciaram as aulas por meio do ERE, utilizando plataformas virtuais adotadas pelas respectivas instituições, bem como usufruindo de estratégias similares à Educação a Distância (EaD); entretanto, o ERE não é uma modalidade, como é considerada e regulamentada a EaD. Trata-se de um sistema que foi utilizado para suprir a emergência pandêmica. Assim, o trabalho docente foi realizado com incertezas, vulnerabilidade e precariedade. “[...] Os professores tiveram a sua carga de trabalho ampliada, não tiveram formação para atuar nas plataformas digitais, se viram sozinhos e responsabilizados a fazer com que essa proposta de trabalho e ensino fosse bem-sucedida” (Martinez; Silva; Costa, 2021, p. 7). Foi deixada toda a responsabilidade para os docentes, não se considerando que a comunidade escolar se amplia a todos os que nela estão inseridos. Entretanto, o que se percebeu no ERE foi a sobrecarga exigida somente desses profissionais.

Todavia, em instituições públicas, a exigência foi similar à imposta aos docentes das instituições privadas, porém o trabalho não foi iniciado de forma equivalente. Em Alagoas, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em 17 de junho de 2020, por meio da Portaria nº 7651/2020, oficializou a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REANP), nas escolas da rede pública estadual. Conforme Farias (2023, p. 73):

Por meio do REANP, foram apresentados os artigos que estabelecem: aulas por meio da plataforma digital Google Sala de Aula (ClassRoom) com a conta institucional da SEDUC, dividindo-se em turmas virtuais; materiais impressos e offline; e outros materiais possíveis, assegurando-se as famílias perante o período pandêmico. As aulas lecionadas pelo ensino remoto de diversas instituições e níveis de ensino aconteceram de formas síncronas e assíncronas.

Compreende-se que as aulas síncronas ocorreram no mesmo período e horário em que aconteciam presencialmente, tanto em instituições públicas quanto privadas, enquanto as aulas assíncronas ocorreram em momentos posteriores, ou seja, “são aquelas que contam com a dispersão geográfica e a partilha de tempos de comunicação variados” (Santos, 2022, p. 60). Assim, sucederam-se as aulas realizadas por meio do ERE, com o apoio das TDIC, e os docentes “driblando” o tempo, os recursos, as dificuldades e outras situações experienciadas pelos respectivos profissionais.

O lecionar por meio do ERE

O cotidiano é marcado por constantes mudanças. Com a evolução das TDIC, a tendência é tentarmos nos adaptar ao uso e manuseio das interfaces digitais, as quais procuram aperfeiçoar as formas de comunicação e informação. No âmbito da educação, dentre os objetivos propostos pelos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), evidencia-se que o ensino deverá estar entrelaçado com os diversos meios tecnológicos, visando contemplar a participação dos estudantes perante o uso das TDIC e capacitando-os, assim, em diferentes situações comunicativas. Em consonância com Hetkowski e Dias (2019, p. 14):

A contemporaneidade tem como premissa considerar e entender o tempo do aluno, do professor, dos processos de ensino e aprendizagem, e da sinergia entre a técnica, a ciência e as relações sociais que, na escola, ampliam as capacidades cognitivas, as mediações entre os saberes, o uso das TIC e as potencialidades entre teoria e prática.

Entretanto, no Brasil, o acompanhamento relacionado ao desenvolvimento tecnológico ocorre vagarosamente, por inúmeros motivos, desde a disponibilidade de recursos tecnológicos até a formação e qualificação docente para o uso desses equipamentos. Sendo assim, trabalhar com as TDIC no âmbito da educação torna-se um processo complexo, visto que há diferenças entre as realidades de instituições públicas e privadas.

Quando houve a determinação da suspensão das aulas no ambiente físico, devido à

proliferação do vírus SARS-CoV-2, majoritariamente pais, mães e responsáveis preocuparam-se com a situação de suas crianças e adolescentes matriculados, particularmente aqueles de instituições privadas. Assim, gestores prontamente tomaram decisões para que a comunicação entre estudantes e docentes tivesse o menor impacto possível, bem como para assegurar a continuidade do ano letivo por meio do ERE, com o apoio das TDIC.

Nesse viés, os docentes depararam-se com as TDIC, que se tornaram recursos essenciais enquanto durou o período de isolamento físico, e, assim, as aulas passaram a ser realizadas remotamente. Ao lecionarem por meio do ERE, os docentes, muitas vezes, viram-se solitários durante as aulas síncronas e, em outros momentos, perceberam que todo o esforço e o trabalho desenvolvidos tornavam-se paulatinamente desgastantes e estressantes.

No tocante às condições proporcionadas pelo ERE, “é possível perceber como, nesse período pandêmico e de virtualização do ensino, os professores se deparam com a falta de recursos para responder, de seu lugar tanto social quanto subjetivo, às demandas que lhes são endereçadas” (Leão Martins *et al.*, 2021, p. 265), podendo isso impactar psicologicamente e fisicamente tudo o que foi desenvolvido. Em consonância com Caffagni (2023, p. 4):

No momento em que o trabalho do professor precisou mudar de lugar subjetiva e concretamente o professor foi então colocado em foco por meio de câmeras de olhares infinitos. Olhares e gentes que entraram em suas casas, em seus valores, em suas concepções sobre ensino e aprendizagem, que invadiram suas noites, finais de semana e dias de folga e se tornaram presença integral na vida do professor-pessoa.

A mudança trouxe vivências indelévels, a partir do momento em que a privacidade e o local de descanso misturaram-se às rotinas de trabalho. Por meio das telas, o professor era visto, porém nem sempre conseguia obter essa mesma visualização em relação aos estudantes. “Planejamentos acerca dos conteúdos, cuidados com vídeos longos, outros nem tão curtos, gravar e regravar, editar e outros manuseios realizados com as TDIC, aos quais não estavam habituados antes do ERE” (Farias; Viana, 2024, p. 204). Além disso, preocupações excessivas em relação ao trabalho foram vivenciadas e (quase) ninguém compreendeu ou apoiou, provocando, assim, estresse e desmotivação cotidiana na profissão.

Compreende-se que mudanças repentinas, sem preparo e planejamento, como ocorreu com a implementação do ERE, adentraram os contextos cotidianos da vida docente. Ao arcarem com o compromisso de manter a prática pedagógica diante das circunstâncias vivenciadas, a transposição das escolas para o ambiente virtual, muitas vezes, realizou-se com estratégias didáticas limitadas, considerando-se que o planejamento semanal de aulas requer cautela e

tempo. Com o ERE, a ausência de qualificação profissional e de organização prévia intensificou atividades monótonas e conteudistas, bem como a sobrecarga de trabalho, cujas dificuldades acarretaram cansaço físico e psicológico aos respectivos profissionais. A partir das vivências dos docentes por meio do ERE, é válido considerar que as angústias experienciadas, sem apoio e reconhecimento, evidenciam uma reflexão acerca da negligência para com esses profissionais. Dessa forma, a Figura 1, a seguir, ilustra como pode ser compreendida a prática docente frente ao ERE.

Figura 1 – Docentes no ERE



Fonte: Farias e Viana (2024).

É notória, por meio do respectivo mapa mental, uma visão ampliada acerca da prática e da vivência da docência por meio do ERE. Embora a mediação e a comunicação tenham sido realizadas por meio das TDIC, ilustra-se o quanto a profissão docente foi impactada ao ter de atender às demandas educacionais vivenciadas em tempos de isolamento físico, advindo da pandemia.

Tratando-se de aulas unidirecionais, pode-se entender que o (des)conhecimento das interfaces digitais ilustra a dificuldade que os docentes tiveram ao tentar trabalhar de forma colaborativa diante dos recursos de que as TDIC dispõem. Assim, além de toda a demanda exigida abruptamente, sobrecarregando os docentes, não houve privacidade, e os recursos e despesas ficaram sob a responsabilidade desses profissionais. Não obstante, tiveram cautela ao falar e se comportar diante de câmeras e áudios. As jornadas intensificadas acarretaram

estresses emocionais e psicológicos aos respectivos profissionais, como poderá ser observado nos relatos a seguir.

Impactos do ERE – argumentos dos docentes

Pode-se imaginar o quanto a profissão docente foi impactada ao tentar adaptar-se ao ERE. Ao receberem opressões para realizar seus ofícios, ora demasiadamente vivenciadas, “destinou-se aos docentes uma necessidade real e inequívoca: reinventar e inovar suas estratégias pedagógicas, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino” (Santos; Silva; Belmonte, 2021, p. 246). Utilizando as interfaces digitais para lecionar suas aulas e sempre em busca de conhecimentos para aperfeiçoar a qualidade de suas estratégias didáticas, precisavam dar continuidade aos conteúdos referentes ao ano letivo vigente.

Diante do contexto apresentado, o ERE, mediado pelas TDIC — apesar de terem sido fundamentais para a realização das aulas e das comunicações —, trouxe um trabalho exaustivo aos docentes, considerando que “inúmeros docentes vêm adoecendo física e mentalmente em silêncio, como consequência da pressão para atingir os objetivos impostos pelos gestores” (Santos; Silva; Belmonte, 2021, p. 246). Analisou-se, assim, uma desmotivação no campo profissional, além da exaustão psicológica.

O período pandêmico de covid-19 sempre será marcado por experiências e vivências traumáticas para a sociedade, sem precedentes. A implementação do ERE justifica-se — do ponto de vista elementar — para dar suporte aos estudantes; entretanto, em momento algum pensou-se nos docentes, os quais ficaram na linha de frente enquanto perdurou o ERE. As percepções dos docentes da Educação Básica de Maceió apresentam argumentos nos quais os desafios não se limitaram à utilização das TDIC, mas envolveram todo o contexto complexo de adaptação ao ERE e de convivência com suas frustrações.

Antes de apresentar os discursos dos docentes, é válido destacar o motivo de o ERE, no Brasil, não ter obtido êxito positivo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com Almeida (2021, p. 5), diversos desencadeamentos contribuíram para que o ERE não se desenvolvesse de maneira profícua na educação, como:

despreparo das instituições para se adaptarem ao ensino remoto; falta de apoio técnico e pedagógico aos professores; desconhecimento da parte de educadores e gestores de políticas públicas da literatura científica e de experiências mais ou menos exitosas sobre educação e tecnologias; crise política e de gestão pública com mudanças abruptas, emergenciais e erráticas,

implicando desestruturação das políticas econômicas, da saúde, cultura e educação (Almeida, 2021, p.5).

Nesse propósito, os docentes sentiram diariamente os impactos e a sobrecarga sob sua responsabilidade ao atender às exigências para lecionar por meio do ERE e, assim, enfrentar os desencadeamentos apresentados anteriormente. O trabalho árduo realizado pelos docentes da Educação Básica de Maceió pode ser visualizado e compreendido a partir dos argumentos narrados, enfatizando suas percepções.

Considera-se que as falas dos docentes foram elencadas da seguinte forma: Professor 1 e Professor 5 (rede privada); Professor 7 e Professor 10 (rede pública estadual). A identificação dos respectivos profissionais por anonimato deve-se a questões éticas e à ordem em que foram realizadas as entrevistas.

Em busca de compreender o contexto vivenciado no ERE, foram questionadas as possíveis implicações que os docentes consideraram que o ERE trouxe aos âmbitos profissional e pessoal, as quais são apresentadas a seguir. Iniciou-se com o Professor 1: “a falta de interesse, o crescimento do desinteresse. Ao meu ver, esse é um dos principais problemas. E o problema da saúde mental também do professor. A escola, ao meu ver, em geral, tem muita preocupação produtivista” (Informação verbal, 2021). Observando o argumento do docente da rede privada, que enfatizou que o ERE, de algum modo, acarretou o desinteresse dos estudantes, evidencia-se que, muitas vezes, o docente ministrou aulas para a “tela do computador”, isso porque o uso da câmera foi opcional para os estudantes e obrigatório para os docentes. Em consonância com Menezes e Francisco (2020, p. 1001):

[...] os professores não visualizam se os estudantes estão dispersos ou prestando atenção; os estudantes podem não estar aptos a fazerem questionamentos para obter um melhor aprendizado, necessitam de autodisciplina e autocontrole; os estudantes podem se distrair com jogos e a *Internet*.

A avaliação tornou-se um pouco inviável, visto que a participação e a interatividade praticamente não existiram. Na verdade, os estudantes acomodaram-se. Outro ponto elencado pelo docente refere-se à saúde mental do professor — a ausência de participação, compreensão e respeito para com aquele que planejou e se dedicou à realização das aulas, sem obter retorno recíproco —, impactando, assim, a desmotivação profissional diante de toda a vivência cotidiana experienciada.

Além disso, sabe-se que a era tecnológica traz uma ideia de modernização e desenvolvimento em prol da sociedade, mas, ao mesmo tempo, pode gerar exploração do

trabalho devido ao aumento excessivo da produtividade. Como consequência da crise pandêmica vivenciada, o presidente do Brasil à época defendeu o lema de que “o Brasil não pode parar” e, assim, a classe trabalhadora teria a obrigação de continuar suas atividades, enquanto os docentes, em particular, realizavam seus ofícios por meio do ERE, sob a justificativa de que a economia não poderia ser “prejudicada”.

Diante de argumentos como esses, as instituições educativas, principalmente as da rede privada, aproveitaram o momento pandêmico para enaltecer a produtividade por meio do uso das TDIC e, ao mesmo tempo, exercer a exploração do trabalho docente. De acordo com Blengini e Rodrigues (2021, p. 94), “a pandemia foi vista como uma grande oportunidade de negócio pelos grupos empresariais ligados à educação, que há algum tempo almejavam ingressar no mercado da educação básica”. É válido considerar que o processo de transição do ensino presencial para o ERE não ofereceu o apoio necessário aos docentes para lidar com as metamorfoses incorporadas; pelo contrário, intensificou a sobrecarga de trabalho.

Por outro lado, o Professor 5 apresenta elementos distintos, mas, ao mesmo tempo, semelhantes aos relatados pelo Professor 1. Observa-se que as implicações estão entrelaçadas às dificuldades, como aponta:

No meu caso, eu acho mesmo que a grande dificuldade foi a sobrecarga de trabalho, porque a gente teve que fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Se preocupar com o conteúdo, se preocupar que o aluno aprenda, toda aquela parte burocrática que tem por trás, de caderneta, de diário, de nota, de corrigir trabalho, de tudo isso. E ainda dar conta das exigências, de prazos da escola, então, a demanda de trabalho foi muito maior e ainda, estudar [...] além de todo trabalho que eu tinha fora da sala de aula, eu tinha que procurar, tinha que me especializar, tinha que correr atrás. Eu conto como trabalho também, porque praticamente não existi pra minha família ano passado. (Informação verbal, 2021).

Segundo as constatações de Farias, Viana e Costa (2022, p. 569), “o docente necessita (re)ordenar a intensidade de seu trabalho, fazendo conciliação com a tecnologia digital e incorporando novos recursos metodológicos em prol da aprendizagem”. A busca por conhecimentos para aperfeiçoar as aulas remotas perante as interfaces digitais foi argumentada pelo Professor 5, mediante as ocorrências que foram surgindo e, assim, estrategicamente, debruçou-se em prol da realização das aulas. A rotina narrada pelo respectivo docente ilustra a insensatez por parte da instituição, como bem observado pelo Professor 1 ao considerar a “preocupação produtivista”.

A exigência, por ora, demandada aos docentes, “continuou-se a culpabilizar os professores por problemas estruturais, julgando-os sem ‘domínio’ ou fluência com as

tecnologias digitais, com exemplos de criatividade e resiliência tornando-se a exceção que confirma a regra” (Ferreira, 2022, p. 4). O trabalho passou a ocupar grande parte da residência, abrangendo planejamento, correções e demais atividades, restringindo o descanso e a convivência familiar.

Em instituição pública, os docentes — Professores 7 e 10 — argumentaram suas percepções a respeito das implicações do ERE, mencionando a sobrecarga de trabalho realizada com o ERE. Segundo o Professor 7:

[...] é questão da nossa própria saúde, enquanto professor está realizando esse trabalho em casa. [...] Porque a sua casa é o seu ambiente de descanso, é um descanso físico e psicológico. Quando você começa a trabalhar na sua casa, sua casa deixa de ser só isso, e a sua casa não é mais vista como um ambiente de descanso. Então você tem que ter um espaço físico pra trabalho, você tem que ter equipamento, você tem horário, só que a sua casa, a sua residência, ela tem uma rotina familiar. E você juntar sua rotina familiar com a rotina de trabalho no mesmo físico, isso gera conflito. Conflitos familiares, conflitos pessoais, gera estresse, gera estafa (Informação verbal, 2021).

Ao observar a fala do professor acima, pode-se correlacioná-la com a do Professor 5, ao mesclar e administrar lar e trabalho, compartilhando o mesmo espaço. Apesar de lecionarem em redes de ensino diferentes, é perceptível a exaustão em suas falas, a partir do momento em que consideram, praticamente, não haver distinção entre trabalho e casa, causando, assim, impactos na relação domiciliar. “Além da sobrecarga e do desdobramento do trabalho, o uso e manuseio de tecnologias digitais e outras demandas acarretaram o adoecimento psicológico e físico do professor, trazendo transtorno para o seu lado emocional” (Farias, 2023, p. 123). Nesse sentido, as falas dos docentes estão congruentes no que se refere ao trabalho desenvolvido por meio do ERE, em que não foram respeitados momentos particulares de suas convivências, transformando, assim, em um cansaço físico e mental.

A esse propósito, o Professor 10 relatou suas frustrações ao perpassar pelo processo todo vivenciado, sentindo-se “solitude” ao planejar e realizar suas aulas por meio do ERE. Argumentou o seguinte:

no fator positivo, eu aprendi muito, estou aprendendo muito. Tanto na mídia, coisa que eu não sabia mexer, em muita coisa agora já sei. Devido às capacitações e tudo. E as implicações foi o meu psicológico, né? Eu fiquei noites sem dormir, tive crises terríveis de ansiedade, e, assim, no momento eu estou tomando medicação pra controlar essa ansiedade, mas agora graças a Deus eu estou melhor (Informação verbal, 2021).

É notório que a crise pandêmica de covid-19 impactou mudanças abruptas e cotidianas

na sociedade. Na educação, o trabalho remoto e a saúde mental dos docentes tornaram-se uma incidência alarmante e preocupante no que tange à subjetividade docente. A partir dos depoimentos, observou-se o quanto os docentes se desdobraram para atender às exigências e tentar, ao mesmo tempo, adaptar-se à realidade, tendo em vista que a preparação para as aulas por meio do ERE exige um tempo maior do que no ensino presencial.

Independentemente da rede de ensino, ambos os docentes foram sobrecarregados e acentuaram o quanto psicologicamente foram afetados. “Nesse cenário, o professor passou a ser um prestador de serviços sazonal, facilmente substituído, que deve cumprir metas, ser flexível e aceitar a multiplicidade de tarefas e pressões, de ordem física e mental, para se manter empregável” (Santos; Silva; Belmonte, 2021, p. 249). Anteriormente à pandemia, a negligência na educação e, principalmente, com os docentes da educação básica era algo que já estava evidenciado. No período pandêmico, agravou-se e escancarou-se em desrespeitos com os respectivos profissionais, sendo oprimidos pelo sistema a realizarem seus trabalhos de forma contínua e eficaz, sem apoio algum. O resultado pôde ser apresentado e, assim, ilustrar as implicações que o ERE trouxe para a subjetividade docente, a partir das falas dos respectivos profissionais de Maceió.

Considerações finais

A transladação do ensino presencial para o ERE, necessária, mas não eficiente, foi a realidade de muitos docentes e estudantes ao redor do mundo. O estudo procurou debater o contexto do ERE no período crítico pandêmico, bem como seu delineamento para os docentes, tanto da rede pública quanto da privada. Constataram-se desafios significativos em torno de sua prática, exigindo adaptações mediante os aparatos tecnológicos, bem como na reorganização de estratégias pedagógicas.

Nesse contexto, evidenciou-se o quanto lecionar por meio das TDIC foi crucial para o momento pandêmico em que estávamos confinados. Porém, a ausência de apoio e qualificação ao docente gerou uma turbulência de fatores que impactaram a subjetividade dos profissionais atuantes nas redes da Educação Básica de Maceió.

Embora não estejamos vivenciando o período pandêmico, tampouco estejamos utilizando o ERE, a pesquisa trouxe relatos descrevendo as percepções dos docentes no que se refere às implicações em sua subjetividade e, ainda, experiências indeléveis. É importante enfatizar e debater a necessidade de apoio e qualificação docente mediante situações cotidianas.

É evidente que o período crítico pandêmico necessitou de uma cautela rigorosa quanto à crise sanitária que se atravessava e, obviamente, a sociedade foi impactada por medos, frustrações, angústias e inseguranças, pelo motivo de não termos respostas imediatas relacionadas ao período de tempo em que ficaríamos isolados. As consequências advindas da pandemia ainda estão entrelaçadas na sociedade. Na educação, pode ser constatado o déficit do processo de ensino e aprendizagem mediante as interfaces digitais e sua inclusão.

No período pós-pandemia, muitas mudanças aconteceram e vêm acontecendo no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quanto à utilização das TDIC, que estão permeadas em nossa sociedade. No Brasil, a educação necessita de um olhar mais cauteloso, em particular sobre os docentes da educação básica, no tocante à atenção, ao respeito e à valorização profissional. Devem-se considerar, também, reflexões sobre os ofícios realizados com o ERE, visando, talvez, possibilidades futuras, em vista de uma qualificação docente.

As dificuldades e experiências relatadas pelos docentes, perante o uso e manuseio das TDIC, que anteriormente à pandemia utilizavam os recursos para fins pessoais, passaram a fazer parte de seus ofícios, ampliando, assim, conhecimentos relativos às interfaces digitais trabalhadas. Fica evidente, também, que todo o sacrifício para atender às demandas não foi reconhecido, impactando, assim, sua subjetividade e prática docente diante dos desdobramentos, resultando em angústias, frustrações e desmotivação profissional. É preciso revisar conceitos que valorizem a profissão docente, considerando os apoios e o respeito devidos aos profissionais, que ainda preservam aprendizagens e experiências decorrentes do processo vivenciado durante o ERE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 17, n.45, 2021. p. 52-80. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324/5693>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza.; RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”? **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, 2021, p. 81-102. DOI: 10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p81-102.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018
- BRASIL. Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2020.
- BRASIL. Parecer n.º 5, de 28 de abril de 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2020.
- CAFFAGNI, Carla Vanessa do Amaral. Quem decidiu como seria? A participação do professor na transição do ensino presencial para o ensino remoto nas escolas de educação básica do estado de São Paulo. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11919/7318>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- COSCARELLI, Carla. Vianna. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Matos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.
- CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos, qualitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre. Artmed. 2007.
- FARIAS, Iris Maria dos Santos. **Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente: um estudo de caso em escolas de Maceió**. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.
- FARIAS, Iris Maria dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. O ensino remoto emergencial e seus desafios: percepção dos docentes da educação básica de Maceió. In: SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; FEITOSA, Aleph Danillo da Silva; SILVA, Givanildo da (org.): **Pesquisas em educação: políticas, formação de professores e práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João editores. 2024. p. 193-212.

FARIAS, Iris Maria dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira; COSTA, Cleide Jane. Ensino Remoto: relato de experiências da interação em contexto digital. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 14, n. 34, p. 564-581, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1249>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Metáforas para pensar criticamente a tecnologia educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 10919, 2022.

Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10919>. Acesso em: 11 nov. 2023.

HETKOWSKI, Tania Maria; DIAS, Josemeire Machado. Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 11-25, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7105>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LEÃO MARTINS, Ana Carolina Borges; DAMASCENO, Roniel Sousa; SOUSA, Marília Albuquerque de; RIPARDO, Maria Vitória Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Victor Coelho; MELO, Maria Alayny Cavalcante. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 154-160, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/20468/12995>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; SILVA, Analígia Miranda da; COSTA, Ana Caroline Oliveira. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v27/1981-0431-LC-27-e39036.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo, 2021.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020. Disponível em:

<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p985>. Acesso em: 23 de nov. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022.

SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19**. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 08 nov. 2023.

SILVA, Camila Lopes da. O ensino ofertado na pandemia de COVID-19: Como nomear? **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, p. e023005, 2023. DOI: 10.29378/plurais.v8i00.16891. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/16891>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDESSN). Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Gostaríamos de agradecer aos professores da educação básica de Maceió, os quais aceitaram participar do estudo, trazendo suas percepções e angústias perante a vivência do ERE.
 - Financiamento:** Não. Financiamento próprio.
 - Conflitos de interesse:** Não.
 - Aprovação ética:** O trabalho passou pelo comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas, sob o número CAAE: 47975121.9.0000.5013 (Parecer nº 4.786.965), após aprovação, foram consultadas as escolas, solicitando-lhes permissão para o envio do convite — elaborado por uma das pesquisadoras — aos docentes das respectivas instituições.
 - Disponibilidade de dados e material:** Os dados estão sendo utilizados para apresentação de artigos acadêmicos, mediante os propósitos a serem discutidos e utilizados. No entanto, alguns excertos estão disponibilizados na dissertação de uma das autoras.
 - Contribuições dos autores:** Obtendo-se uma mestra e duas doutoras, o trabalho é oriundo da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação de uma das autoras. Sendo assim, as professoras fizeram suas contribuições à medida que foram solicitadas frente aos ajustes e colocações necessários.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

