
Legados da pandemia: estresse docente, algoritmos, dispositivos comunicacionais e a escola¹

Douglas Oliveira CALIXTO²
Rogério Pelizzari de ANDRADE³
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

RESUMO

A prática docente, que historicamente já é marcada pela precarização, por conta das limitações das condições de trabalho, pela falta de estrutura, de apoio e de recursos, foi fortemente impactada pela crise sanitária da Covid-19. O presente artigo aborda esta temática, tendo como referência o trabalho denominado “Ensino remoto emergencial e transições associadas”, que foi lançado, em agosto de 2023, pelo Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM/ECA-USP) e envolveu professores e professoras das diferentes regiões do Brasil. O texto recupera fragmento da referida pesquisa, discutindo quatro questões que vinculam os estudos sobre a aceleração social a demandas específicas do período pandêmico, como a necessidade de lidar com novos dispositivos de aprendizagem, o tempo de formação e de preparação das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: estresse docente; pandemia; ensino remoto; precarização; aceleração temporal.

Introdução

A pandemia de Covid-19 acentuou práticas típicas do processo de aceleração social, como a mediação das experiências humanas a partir das telas (CRARY, 2014; ROSA, 2022). O distanciamento social restringiu as formas de interação, que passaram a depender dos dispositivos comunicacionais, inclusive, com a introdução das plataformas de videoconferência, como o Google Meet e o Zoom, entre outras, ao cotidiano das pessoas.

As relações familiares, as atividades do trabalho e até o consumo de bens e serviços – incluindo vestuário, acessórios, calçados e mesmo as compras do mês, que antes aconteciam principalmente no ponto de venda físico – foram efetivados

¹Trabalho apresentado no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 4 a 8 de setembro de 2023.

² Mestre e doutorando em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, formador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e membro do Grupo Mediações Educomunicativas (MECOM-ECA/USP). E-mail: dodocalixto77@gmail.com.

³ Doutor e mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, formador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), vice-coordenador do GP Comunicação e Educação da Intercom (Gestão 2022-2024) e membro do Grupo Mediações Educomunicativas (MECOM-ECA/USP). E-mail: rpelizzari@alumni.usp.br.

exclusivamente pela internet para boa parte da população, sobretudo no período mais severo da crise sanitária. Mesmo aqueles que não dispunham de condições materiais tiveram de se adaptar às mudanças, considerando as interrupções e restrições impostas por autoridades para estimular o isolamento e reduzir a circulação da doença.

A repentina transformação dos hábitos foi o efeito imediato, mas não o único a influenciar o cotidiano das sociedades globais e, por consequência, dos brasileiros e brasileiras. Ao longo dos dois anos que se seguiram, desde março de 2020, quando as primeiras medidas foram tomadas em âmbito nacional, do fechamento radical à progressiva volta às atividades presenciais, os impactos foram sentidos em inúmeras frentes, afetando a população como um todo e com enormes prejuízos aos economicamente menos favorecidos.

Na realidade, tais efeitos seguem sendo sentidos, sem que ainda se tenha dimensões claras de sua extensão. Se por um lado, ao contrário do que postularam alguns analistas, determinadas transformações, como a adoção do home office para uma ampla gama de segmentos profissionais, não foi definitiva, por outro, não podemos afirmar que a presença das tecnologias de comunicação na rotina cotidiana dos indivíduos retrocedeu ao período pré-pandêmico.

Considerando os aspectos até aqui abordados, o presente artigo retoma dados do relatório lançado pelo grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM-ECA/USP)⁴, em agosto de 2023, denominado “Ensino remoto emergencial e transições associadas”⁵, com o objetivo de refletir, em primeiro lugar, a respeito das pressões exercidas pela crise sanitária sobre professores e professoras.

Neste sentido, o texto se dividirá em duas partes e tratará de quatro questões do referido estudo. Na primeira parte será discutida (1) a necessidade de se trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem e (2) o tempo disponível para a formação. Na segunda, o esforço para a (3) preparação das aulas, assim como a (4) influência direta de tais variáveis na jornada destes/as profissionais.

⁴ O MECOM é ligado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e está credenciado junto ao CNPq.

⁵ A pesquisa, que foi aplicada entre o segundo semestre de 2021 e primeiro de 2022, contou com a participação de 447 docentes da Educação Básica das diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de apreender os limites e possibilidades interpostas pelos dispositivos técnicos às atividades destes/as profissionais. O presente artigo reúne fragmentos do item VII – Escola, pandemia e questões temporais II, da seção “Análise de dados”, que elaboramos para o referido relatório e que está integralmente disponível em <https://relatorio-de-atividades-mecom.webflow.io/2023#2-Analise-dos-dados>. Acesso em 13 ago. 2023.

Admitindo-se ainda que a etapa de levantamento dos dados ocorreu durante a transição entre os períodos de distanciamento social e de retomada das atividades presenciais nas escolas, pretendemos propor, de forma complementar, uma reflexão no que tange às transformações decorrentes de tais pressões.

Dispositivos comunicacionais, novos saberes e estresse docente

A precarização do trabalho e seus reflexos na saúde dos/das profissionais de educação, afetada por componentes como as longas jornadas, a escassez de recursos, e pressões por performance e desempenho, ganharam características particulares a partir da pandemia de Covid-19. Sem planejamento prévio, condições mínimas de infraestrutura, além de formação adequada, professores/as e alunos/as improvisaram salas de aula em seus ambientes domiciliares.

O cenário de esgotamento já enfrentado pelos professores e pelas professoras por conta de suas atividades cotidianas, que, por si, já eram desgastantes, passava a ser tensionado por novas, desconhecidas e inesperadas experiências, tão ou ainda mais estressantes, já que vinham acompanhadas pela sobrecarga comum a todas as pessoas, considerando o contexto pandêmico: o isolamento social, o uso de itens de proteção, a espera por vacinas, as quase 700 mil mortes por Covid-19, os reflexos econômicos etc.

No trabalho pioneiro e anterior à crise sanitária, que discutiu o estresse docente na perspectiva da aceleração social, Falcão (2017) recuperou autores e autoras que refletem sobre o cotidiano de docentes, marcado por jornadas de trabalho que começam muito antes do início das aulas e terminam bem depois do sinal que anuncia o fim do último período. Divididos/as entre atividades como preparação de aulas e tarefas, deslocamentos entre a casa e a escola (muitas vezes, para mais de uma unidade de ensino), reuniões pedagógicas, exposição de conteúdo didático, interação com alunos e alunas, negociações de conflitos, correção de trabalhos e provas, e atualização de diário de classe, estes/as profissionais atravessavam e seguem atravessando fins de semana e feriados com cargas cognitivas e musculares que, segundo Nunes Sobrinho (2012), levam ao estresse ocupacional da categoria.

Dados levantados na pesquisa anterior do MECOM, de 2019, reforçam essa percepção. Metade dos/as educadores/as que preencheu o questionário declarou exercer

suas atividades em sala de aula em dois períodos – manhã e tarde, tarde e noite, manhã e noite. Outros 17% encaravam jornada tripla⁶.

Durante o período de isolamento, que teve o momento mais severo entre março e dezembro de 2020, mas se estendeu ao menos de forma parcial por 2021, as práticas que faziam parte do dia a dia da educação formal sofreram alterações. Para ficarmos no mínimo, os trajetos realizados até as escolas e os encontros físicos foram suspensos. Por consequência, as aulas já não podiam acontecer nos espaços coletivos projetados para atender ao modelo universal de educação até aquele momento em funcionamento. O quadro negro, mesa e cadeiras, na melhor das hipóteses, foram substituídos por ambientes virtuais, acessados por intermédio de tecnologias de comunicação, que não foram projetadas para atender processos de ensino-aprendizagem. Inicialmente pouco familiarizados/as com tais recursos, assim como a maior parte da força produtiva do país, docentes incorporaram às suas rotinas recursos digitais, como os aplicativos de videoconferência, para restabelecer o mínimo contato repentinamente perdido, mesmo que com uma fração reduzida dos/as alunos/as.

Poucos/as docentes lograram melhor sorte, graças às formações oferecidas pelas escolas (quando isso aconteceu). Outra parte, por intermédio de cursos on-line contratados por iniciativa própria. Houve ainda aqueles que recorreram aos tutoriais e dicas de internet, entre outros artifícios utilizados pelos/as educadores/as para reduzir o distanciamento, o sofrimento e os prejuízos imensuráveis ao aprendizado de crianças e adolescentes durante este período. Considerando este cenário, uma das questões da pesquisa aplicada pelo MECOM buscava verificar que tipo de sensação, de sentimento a necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem (plataformas, sites, aplicativos, softwares, entre outros) despertava nos professores. Os/as respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa das dez que tinham à disposição⁷.

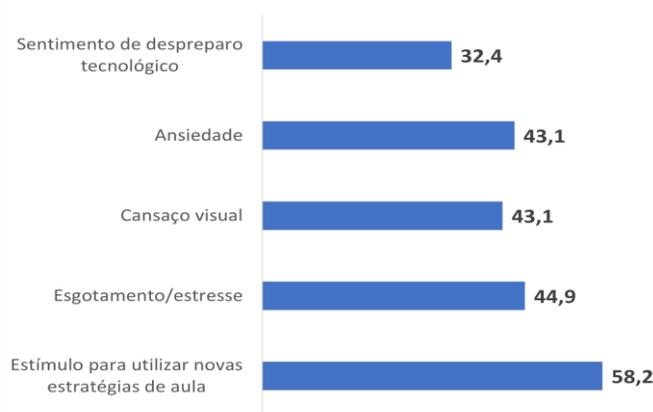
A figura 1 aponta as cinco que mais se destacaram, com a afirmativa de que tais aparatos representam um “estímulo para a utilização de novas estratégias de aula”

⁶ Em outra questão, que tratava exclusivamente da carga horária, 36% dos/as participantes assinalaram a opção 40 horas semanais e cerca de um quarto (26%) admitiu superar esse limite. Além disso, um contingente expressivo destes/as respondentes acrescentou que se dividia entre duas (50,1%) e três (15,9%) unidades de ensino ao longo do dia, o que naturalmente implica, entre outras coisas, deslocamentos, não raro, em condições desfavoráveis – carregando material de aula, longas distâncias, transporte público de péssima qualidade, trânsito etc.

⁷ São elas: ansiedade, cansaço visual, dificuldade de administrar múltiplas vozes ao mesmo tempo, dispersão, entusiasmo, esgotamento/estresse, estímulo para utilizar novas estratégias de aula, insegurança, melhor aproveitamento do tempo e sentimento de despreparo tecnológico. O/A pesquisado/a poderia responder a mais de uma alternativa.

(58,2%) despontando como favorita entre os quatrocentos e quarenta e cinco profissionais que assinalaram ao menos uma das opções. Vale lembrar, ademais, que, para além de um recurso, entre outros, que o/a mestre/a poderia lançar mão para elaborar a sua aula, tais dispositivos representaram algumas das poucas possibilidades, conquanto pudessem ser precárias, de contato e interação entre a comunidade escolar – docentes, discentes, administração, familiares – no período pandêmico.

Figura 1 – A necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem (plataformas, sites, aplicativos, softwares, entre outros) provoca (%):



Fonte: MECOM (2022)

As demais respostas mais indicadas reforçam a hipótese sobre a intensificação do desgaste físico e emocional de professoras e professores frente às novas pressões, que exigiam adaptação à realidade imediata, com a necessidade de assimilação rápida de tecnologias até bem pouco tempo desconhecidas, conhecida de forma superficial e/ou utilizadas para outras finalidades, isto é, não pedagógicas. Todas com percentual próximo à metade da amostra, a seleção das assertivas “esgotamentos/estresses” (44,9%), “cansaço visual” (43,1%) e “ansiedade” (43,1%) é indicativo de que professoras e professores foram submetidos a forte sofrimento enquanto tentavam assimilar as novas linguagens e rearranjar o ritmo da vida, com o espaço e as experiências privadas, do lazer e entretenimento, das atividades domésticas, sendo ocupados pelas responsabilidades do trabalho.

Outro indício que dá sustentação a essa perspectiva se revela na análise em detalhe dos dados obtidos nesta questão. É possível constatar que 76,8% das pessoas que escolheram “estímulo para a utilização de novas estratégias de aula” também indicaram

uma ou mais opções que, de alguma forma, colocam em risco a saúde física e mental destes profissionais.

A tendência se manteve quando a mesma análise foi feita com as alternativas “entusiasmo” e “melhor aproveitamento do tempo”. Ao todo, 76,8% daqueles/as que escolheram a primeira e 79,3% dos que preferiram a segunda, portanto, proporções próximas a quatro quintos de todos/as os/as participantes selecionaram adicionalmente alguma variável associada ao estresse e sofrimento docente. Vale destacar, por fim, que menos de um terço dos respondentes optou por: entusiasmo (27%) e melhor aproveitamento do tempo (24%).

Os dados sugerem que mesmo quando os/as educadores/as atribuem sentido positivo à necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem, não desconsideram contrapartidas ou aspectos negativos desta experiência. Diante dos indicadores, podemos inferir que, em geral, o processo foi doloroso, considerando não só as dificuldades técnicas, mas também questões como as adaptações nem sempre efetivas das práticas pedagógicas, as sobreposições de obrigações, responsabilidades e atividades – tanto as profissionais quanto as privadas –, o acúmulo de horas on-line por conta do esgarçamento das limitações temporais e as pressões por comprometimento e resultados direcionadas pelas metas de avaliação definidas pela gestão pedagógica⁸.

Os/as professores/as lidavam com condições adversas de trabalho quando teve início a pandemia de Covid-19. Este movimento nos autoriza a postular que, com o ensino remoto e todas suas implicações, acentuaram-se ainda mais tais condições. O isolamento e a consolidação de um modelo de interação corporativa e social sem limites entre espaços e tempos, com as diferentes dimensões da vida sendo vivenciadas no mesmo ambiente, muitas delas simultaneamente, em certas situações, com múltiplas telas, outras apenas com inúmeras guias, e, em geral, de forma contínua.

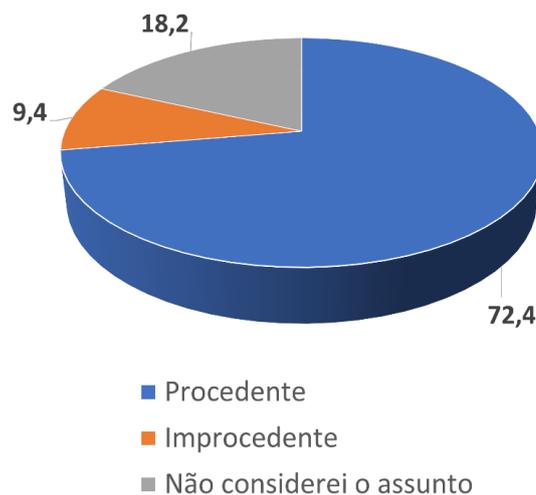
Após o estranhamento característico do primeiro contato, à medida em que os educadores e as educadoras foram se familiarizando com as tecnologias, passaram a

⁸ Os efeitos da pandemia ainda são objeto de estudos e aprofundamentos teóricos para desvelar a gravidade e consequências, sobretudo psicossociais, do período de isolamento. Todavia, estudos preliminares, artigos e dissertações apontam severas sequelas aos profissionais da educação que tiveram a rotina radicalmente alterada no período da pandemia. A dissertação de mestrado, “Burnout e estressores ocupacionais durante a pandemia do Covid-19: avaliação de professores da educação básica”, apresentada na Universidade Católica de Brasília pela pesquisadora, Lindinalva de Souza Silva, e a pesquisa “Saúde Mental dos Educadores 2022”, realizada pela NOVA ESCOLA em parceria com o Instituto Ame Sua Mente, mostram indicadores claros da piora do quadro de saúde de docentes em razão da pandemia. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022> e em <https://btdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/3082>. Acesso em: 12 ago. 2022.

buscar caminhos para tornar seus dias mais produtivos. As aulas síncronas de uma formação, por exemplo, poderiam ser acompanhadas com a câmera fechada para executar uma ou inúmeras outras tarefas ao mesmo tempo: corrigir prova, preparar aula, revisar texto, realizar alguma atividade burocrática, como lançar notas; lavar, passar, dobrar e guardar roupa; fazer uma refeição, lavar, enxugar e guardar a louça; varrer a casa; participar de reunião; interagir com outras pessoas por aplicativo de mensagem; marcar uma consulta médica; passear com o cachorro; fazer compras; ajudar os filhos e as filhas com alguma questão doméstica, com o dever de casa, com sua aula on-line; fazer um deslocamento de carro ou transporte público entre lugares, como a unidade de ensino onde dá aula e a casa.

Os atalhos criados para que fosse possível dar conta dos compromissos acumulados, dentre os quais poderíamos mencionar, ainda, a naturalização do uso de recursos disponibilizados para acelerar a velocidade de conteúdos produzidos em formato de áudio e vídeo, acabam por fragmentar as experiências e reduzir a assimilação de informações. Mais do que isso, colaboram para o sentimento de esgotamento entre professoras e professores, sendo obrigados/as a lidar com uma jornada de trabalho muito extenuante⁹.

Figura 2 – A afirmativa “Minha jornada de trabalho é extenuante” lhe parece (%)



Fonte: MECOM (2022)

⁹ Não por acaso, como aponta a figura 2, menos de um décimo da amostra (9,4%) respondeu que julgava improcedente a afirmativa “minha jornada de trabalho é extenuante”.

O conceito de eficiência perpassa as diversas dimensões da vida social. Aproveitar melhor o tempo, aumentar a produtividade e diminuir distrações são expressões suscitadas no interior da sociedade como sinônimo positivo de experiência – seja profissional, seja no âmbito pessoal.

Essas assertivas não são obra do acaso ou resultado da sistêmica expansão da “lógica de mercado” na vida social. Eficiência é, em diversos níveis, resultante de um processo histórico no qual o neoliberalismo passou a ocupar decisivamente o campo das produções simbólicas e, sobretudo, da apreensão da realidade (DARDOT e LAVAL, 2016).

“Render o máximo possível” e “potencializar o tempo” não conjugam apenas necessidades econômicas, unilaterais, para que trabalhadores e trabalhadoras desempenhem melhor suas atribuições laborais. Trata-se de uma nova ordem simbólica internalizada pelos sujeitos no cotidiano e, conseqüentemente, materializada em comportamentos marcados por desregulações, intolerância à pausa, ao silêncio e à reflexividade, bem como impaciência em relação às instituições e aos processos que durem mais do que cento e quarenta caracteres.

As Big Techs (MOROZOV, 2018) operam exatamente para atender o impulso de maximização da experiência, transformando qualquer relação (profissional ou pessoal) em mais barata, veloz e personalizada. Assim, é lugar comum que cidadãos e cidadãs internalizem práticas para não desperdiçar o tempo, ganhar vantagens econômicas (milhas, cashback, economias diversas), organizar rigorosamente a agenda para fortalecer o rendimento individual, realizando cursos e formações para sobressair no mercado.

WhatsApp, Instagram, Google, Facebook, Uber, Ifood e tantas outras plataformas cumprem função essencial nessa perspectiva de culto ao prazer imediato e instantâneo, não apenas por trazer novas possibilidades comunicacionais e de serviços, mas essencialmente por sua profunda conexão com as configurações de um mundo marcado pela velocidade e destituição de relações duradouras. Diante da multiplicidade de opções, não há outra alternativa senão acelerar (LIPOVETSKY, 2011).

Um dos vetores centrais da dimensão algorítmica, onde grande parte do ensino remoto foi estabelecido durante a pandemia, é a personalização extrema da experiência comunicativa. Sob a égide da potencialização do consumo, timeline das redes sociais, stories e os conteúdos que são apresentados desdobram de um processo de mapeamento de comportamentos e práticas digitais, consumo, identidades e preferências. São fluxos

que desaguam numa radical exposição de imagens, sons, vídeos e informações dedicadas a satisfazer pulsões individuais. Há pouca – ou nenhuma – intencionalidade dos algoritmos e das redes sociais de observar o outro: a experiência é sempre voltada ao eu.

Quando o/a docente declara ter uma jornada de trabalho extenuante (72,4%) estamos diante de um dado compatível com a rotina de profissionais pressionados/as a produzir mais e a responder, em tempo real, aos imperativos do “tempo uberizado” (ANTUNES, 2020). Tal ambiente, onde as aulas foram “lecionadas” durante o isolamento social – e mesmo no período de reabertura –, é marcado por fluxos informacionais descentralizados, ultraindividualizados e algorítmicos.

As relações de trabalho, assim como as dinâmicas interpessoais, passaram pelo processo radical de individualização. Daí decorre o fato de que a “uberização” (ANTUNES, 2020) entrelaça aspectos da degradação do mundo do trabalho com a internalização de uma nova racionalidade “empreendedora” que, combinadas, impulsionam a flexibilidade, aceleração e jornadas abusivas como parte de um novo ethos da produção social. Os docentes e as docentes estiveram em seu limite, sobretudo no período pandêmico, pois não tinham opção a não ser conectar, responder em tempo real, observar a dinâmica de alunas(os) nas redes para preparar aulas e materiais didáticos, e outras tantas perspectivas – como lidar psicologicamente no âmbito individual com o agravamento da pandemia, as mortes e atraso na compra de vacina.

Tempos de formação e de preparação das aulas

Uma das premissas ventiladas – e observada no conjunto de dados da pesquisa do MECOM – é de que a necessidade de adequação ao ensino remoto, somada com a própria configuração das tecnologias que versam sobre os fluxos de desregulamentação e aceleração, contribuíram decisivamente para que a pressão por eficiência e letramento¹⁰ nas novas tecnologias fossem os imperativos centrais de educadores(as) para atender à demanda do ensino remoto. Forçados/as a transportar o currículo escolar às telas, o entrelaçamento com fluxos comunicacionais efêmeros e sem mediações apropriadas ao ensino remoto resultaram em rupturas sequenciais e nas próprias lógicas de ensino-aprendizagem, exigindo (muito) tempo adicional para a continuidade dos trabalhos.

¹⁰ A questão do letramento também é discutida no tema III deste relatório, na seção voltada ao exame da infraestrutura no espaço doméstico docente.

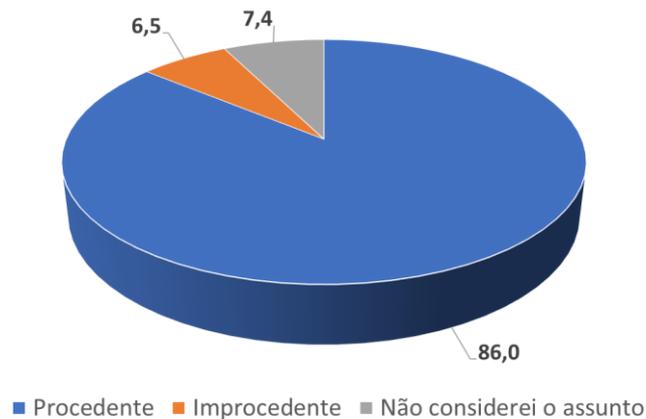
Vale dizer que a configuração algorítmica das plataformas digitais é engendrada para ativar fluxos de aceleração. O principal estímulo de aplicativos como Instagram, Facebook e TikTok, por exemplo, é a busca pelo “o que vem a seguir”. Ou seja, os usuários e as usuárias são condicionados/as a pular para o próximo conteúdo até encontrar aquilo que gera satisfação, interesse ou prazer imediato. Na prática, isso representa que tudo que exige concentração ou contradição a um interesse imediato é passível de ser 'pulado'. É nesse cenário que as temporalidades necessárias à educação passaram a ser tensionadas por novos marcadores, como a lógica de algoritmos presentes em stories e timelines e, claro, a adequação às plataformas que se converteram, repentinamente, em recursos pedagógicos, como, por exemplo, o WhatsApp.

É com essa lógica que os estudantes estão habituados a “conectar” à internet. “Pular para o próximo conteúdo mais interessante”, deixar se seguir (unfollow), acelerar um vídeo para passar mais rápido¹¹ e outras tantas opções típicas das redes sociais expressam desafios no âmbito cultural para engajar e gerar fluxos de participação durante a pandemia. Garantir a qualidade da educação, nesse sentido, forçou docentes a se converterem em Youtubers, TikTokers, produtores de conteúdo EaD, plantonistas de dúvidas no WhatsApp etc. Adoecimento, burnout e perda de sentido da atividade escolar foram algumas resultantes desses processos de extenuação do trabalho.

Uma das consequências mais evidentes da pressão por eficiência, e dos processos acima descritos, é uma percepção reiterada de incompletude. Num mundo marcado por “tempo é dinheiro”, a constatação de que não é possível atingir o melhor desempenho pressiona ainda mais a atividade docente. Com inúmeras possibilidades de treinamento, formações on-line, coaching e outras ferramentas dedicadas à potencialização da eficiência, a sensação de ausência torna-se um desafio permanente aos/às profissionais – e mesmo aos/às estudantes.

¹¹ Estudos mostram que, diante da inesgotável quantidade de dados e informações para cumprir durante a pandemia, uma das alternativas encontradas por estudantes e professores foi “acelerar o vídeo”. Ou seja, multiplicar por 1,5 ou 2,0 a velocidade original para que o conteúdo fosse mais rápido do que a dimensão original e humana. Assim, grosso modo, uma palestra ou aula gravada com duração de 30 minutos, passava a ter 15 minutos (no modo 2x, como alcunhado nas redes). Reportagem do Correio Braziliense, “Pesquisa investiga se assistir vídeos acelerados ajuda a aprender mais” explica as possíveis consequências dessa nova prática no universo escolar. Disponível em <https://www.correio braziliense.com.br/ciencia-e-saude/2022/01/4976785-pesquisa-investiga-se-assistir-videos-acelerados-ajuda-a-aprender-mais-rapido.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Figura 3 – A afirmativa “Preciso de mais tempo para minha formação” é: (%)



Fonte: MECOM (2022)

O número expressivo (86%) dos respondentes que declararam necessitar de mais tempo para formação demonstra que grande parte convive com a ausência de aspectos fundamentais à atividade profissional. No contexto de pandemia, quando forçados/as a migrar integralmente à modalidade on-line, tal quadro agravou-se, considerando que os/as docentes encontraram deficiências para pensar as tecnologias enquanto recursos pedagógicos. Embora habituados a conviver e trabalhar com a internet, a transposição para o ambiente virtual revelou, de forma abrupta, que possuir celular, frequentar as redes sociais e ter significativa experiência em plataformas digitais, é substancialmente diferente de articular o currículo escolar com finalidades formativas.

Daí o fato de que, nos inúmeros relatos de docentes durante o isolamento, a principal reclamação era a falta de habilidades e competências para levar a termo os conteúdos escolares nas plataformas digitais. “Mais tempo para formação”, nesse caso, sintetiza uma demanda que ultrapassa os limites da formação, endereçando a própria crise agravada pelo fechamento repentino das escolas durante o período pandêmico.

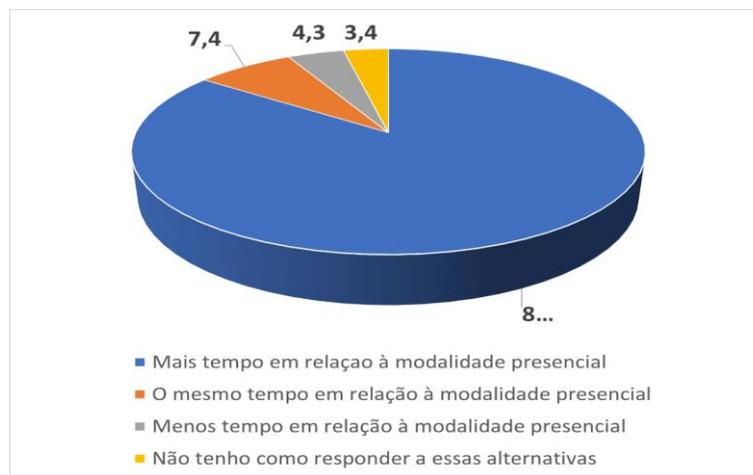
“Falta de tempo” é expressão que sintetiza a percepção de que os dias estão mais curtos e de que não há, pelo menos na dimensão humana, capacidades suficientes para acompanhar o frenesi das redes sociais. Assim, foram importantes os depoimentos de docentes sobre a dificuldade de seguir o ritmo do ensino remoto, seja pelo acúmulo de funções no âmbito privado (professoras e professores “também eram”, simultaneamente, país atendendo aos filhos e as filhas, cuidadores de idosos e, em muitos casos, responsáveis pela alimentação e manutenção da rotina durante o período de

distanciamento social), seja pela explosão de tarefas on-line (subir conteúdos nos ambientes de aprendizagem, preparar aulas, comunicar através das redes sociais com os pais dos/das discentes, observar continuidades pedagógicas, avaliações e preenchimento de base dados – matrículas e chamadas).

Por falta de tempo, como demonstra a figura 3, poucos docentes conseguiram criar mecanismos de vínculos do conhecimento prévio de estudantes sobre essas plataformas. Em outros termos, ao estar conectado à internet, crianças e adolescentes compartilham sentidos e experiências sob a égide das plataformas e de seus funcionamentos internos: curtir, comentar, reagir aos conteúdos com emojis, assistir a vídeos curtos, expressar opiniões no Twitter, ouvir podcasts e música no Spotify e tantas outras possibilidades. O currículo escolar no ensino remoto, podemos dizer, não esteve atento a esse universo cultural, afastando os/as estudantes das potencialidades e melhores práticas da educação forjada para plataformas digitais. Tal premissa, evidentemente, parte da falta de suporte aos/às docentes, de recursos adequados e de um sistema que não garantiu as condições mínimas para que educadoras/es pudessem florescer para o seu melhor em termos pedagógicos.

Articular o currículo no ensino remoto, considerando o contexto de privações e falta de apoio, exige tempo. Tempo para compreender o funcionamento das linguagens e dos sentidos, das interpretações e usos feitos pelos/as alunos/as e, em última instância, como se aproveitar das tecnologias sociais da Educomunicação para que a mídia se converta num recurso pedagógico, garantidor de direitos e da própria cidadania.

Figura 4 – No ensino remoto, a preparação da aula demandou: (%)



Fonte: MECOM (2022)

Não é obra do acaso que 85% dos/as docentes declararam que o tempo de preparação para aulas demandou mais em relação ao ensino presencial. Ao adentrar ao ensino remoto, muitos/as se depararam com um mergulho no desconhecido e, por vezes, inexplicável ambiente das redes. Trata-se da constatação de que o ensino remoto vai além do conhecimento e preparação de ambientes virtuais de aprendizagem. Preparar uma aula no contexto da internet implica conhecer e adequar os conteúdos aos jogos de linguagem, aos fluxos de interação em rede – sensivelmente diferentes de uma sala de aula “física” – e, principalmente, da articulação de estratégias para gerar engajamento e participação dos/as estudantes. Muitas vezes, o mecanismo fundamental para que o currículo fosse levado a termo no ensino remoto consistiu na adoção de conteúdos de interesse dos/as estudantes, como memes, podcasts e outras informações oriundas do Youtube, Instagram e TikTok.

Tal exigência por complementaridade e engajamento dos/as educandos/as exige tempo. Podemos dizer, assim, que o tempo adicional (em comparação ao ensino presencial) estava dedicado muito mais à continuidade mínima dos processos formativos do que em estratégias pedagógicas sensíveis ao universo cultural do ciberespaço. Nessa perspectiva, os/as docentes tiveram que buscar compreender as plataformas onde as aulas foram criadas – Classroom, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams – mais do que engendrar juntos aos/às estudantes fluxos de interação qualificada, de contextualização dos conteúdos escolares para as linguagens digitais.

Talvez, seja essa a principal contradição na análise deste dado: embora o tempo de preparação tenha sido maior em comparação ao ensino presencial, não há garantias de que tal adição foi benéfica aos/às estudantes e aos processos formativos. Pelo contrário, nossa interpretação, considerando o conjunto de dados da nossa pesquisa que versa sobre extenuação, falta de suporte, descontinuidades e ansiedade, é de que “o tempo adicional para preparação” esteve mais próximo da sobrevivência e continuidade mínima da educação no período pandêmico. Como já mencionado, encontrar as ferramentas adequadas, comprar pacotes adicionais de internet e, em última instância, telefonar ou escrever para todos/as os/as estudantes com o propósito de checar a disponibilidade para participar da aula, também foram elementos de “preparação” para que os encontros virtuais pudessem de fato acontecer. Ou seja, grande parte dos esforços esteve relacionado

com o conhecimento das plataformas, adequação dos currículos para o ambiente virtual e em como conectar, dentro dos limites do razoável, os/as estudantes a esses processos.

Considerações finais

As quatro questões analisadas indicam que, apesar de a maioria dos/as participantes entender que o uso de tecnologias de comunicação pode colaborar com as estratégias de aula remotas ou híbridas, percentuais superiores a dois terços da amostra afirmaram que seria necessário mais tempo para a formação, mesmo esgotados/as e obrigados/as a lidar com jornadas de trabalho extenuantes.

Reiterando achados de Witter (2012) e Falcão (2017), segue reduzido o número de trabalhos científicos publicados que buscam discutir o estresse docente. Apesar de, na perspectiva da presente pesquisa, não ter sido realizado levantamento sistematizado em repositórios de periódicos nacionais e internacionais¹², buscou-se recuperar as produções que pudessem discutir a questão no contexto de pandemia de Covid-19. Os poucos textos localizados eram, na melhor das hipóteses, apoiados em pesquisa similar à realizada pelo MECOM, com os/as próprios/as docentes respondendo a um formulário de questões¹³.

Em seu artigo, Falcão mencionava, como forma de atenuar e combater os efeitos da aceleração social no cotidiano dos educadores e educadoras, a necessidade de se introduzir iniciativas “antiaceleratórias e antiestressoras, não só no âmbito da formação acadêmica, mas também no que tange à criação de mecanismos diários voltados ao bem-estar emocional, físico e cognitivo do/da professor/a.” (2017, p. 44). Desde então e apesar dos efeitos da crise sanitária decorrente do coronavírus, não houve, ainda, avanços neste sentido, de maneira que as recomendações da autora seguem atuais e urgentes.

¹² Sandra Falcão, por exemplo, realizou pesquisa no mês de maio de 2016 nas “bases de dados APA (American Psychological Association), LILACS (Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud - Biblioteca Virtual de Saúde) e SciELO (Scientific Electronic Lybrary on-line), utilizando como palavras-chave expressões relacionadas ao estresse e seu campo semântico.” (FALCÃO, 2017, p. 38).

¹³ É o caso do trabalho realizado por Gonçalves et al (2022), que se apoiou nos softwares VOSviewer e Gephi para realizar análises bibliométricas e de Troitinho et al (2021), cujo instrumento principal era um formulário do Google Forms e reuniu dados de 286 respondentes do Brasil inteiro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0**. In: ANTUNES, Ricardo. *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FALCÃO, Sandra Pereira. Aceleração temporal e estresse docente. In: CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

GONÇALVES, João Carlos; COSTA, Dayane Aparecida da; FERNANDES, Raiane Rocha; COSTA, Dalila da. Análise bibliométrica de pesquisas voltadas aos efeitos da tecnologia educacional na ansiedade e estresse dos professores durante a pandemia da covid-19. **Caderno do FNDE**, Ano III, v. 5, p. 1-14, jan./jul. 2022. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE/article/view/29/6>. Acesso: 12 ago. 2023.

LIPOVETSKY, Gilles. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARQUES, Luiz. As revoluções do individualismo. **A terra é redonda**, 13 jan. 2023. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/as-revolucoes-do-individualismo/>. Acesso: 12 ago. 2023.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O stress do professor no Ensino Fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (org.) **O stress do professor**. Campinas, Papirus, 2012. p. 81-94.

ROSA, Harmut. **Alienação e aceleração**: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

STREECK, Wolfgang. Tempo **comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2018.

TROITINHO, Maria de Conceição Ribeiro; SILVA, Ivonilce Brelaz; SOUSA, Maiana Maia; SANTOS, Adriana Damascena da Silva; MAXIMINO, Caio. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia de Covid-19. **TES – Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-20, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTmtYpDDC3bZXTR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 ago. 2023.

WITTER, Geraldina Porto. Produções científicas e estresse do professor. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2012.