

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469838326>

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

Camila Lopes da Silva, David Moisés Barreto Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3526>

Submetido em: 2022-02-04

Postado em: 2022-02-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

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

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

CAMILA LOPES DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7846-971X>

DAVID MOISÉS BARRETO SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-2073>

RESUMO: O artigo apresenta síntese dos dados obtidos por meio de um estudo qualitativo, de natureza exploratória, com o objetivo de investigar o desenvolvimento profissional docente no ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19, no segundo semestre do ano de 2020, incluindo condições de trabalho, aprendizagem da docência e saúde mental. Os participantes (n=364) são professores da educação básica de diversas partes do Brasil que responderam questionários online. Os resultados apontam condições precárias no trabalho docente em meio a ausência/pouca experiência com o uso de tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem e a formação ofertada pelas instituições educativas foram, em grande parte, insuficientemente, o que levou à busca de complementações por conta própria. A experiência do professor e saberes didáticos como planejamento se mostraram fundamentais para lidar com os desafios desse cenário. A saúde mental demonstrou jogar um papel crucial no desenvolvimento profissional, além de demonstrar uma correlação positiva com a presença de sentido na vida.

PALAVRAS-CHAVES: Educação básica, docência, condições de trabalho docente, desenvolvimento profissional.

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

ABSTRACT: The article presents a synthesis of the data obtained through a qualitative study, of an exploratory nature, with the objective of investigating the professional development of teachers in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic, in the second half of the year 2020, including working conditions, teaching learning and mental health. The participants (n=364) are basic education teachers from different parts of Brazil who answered online questionnaires. The results point to precarious conditions in the teaching work amidst the absence/little experience with the use of digital technology in the teaching-learning process and the training offered by educational institutions was largely insufficient, which led to the search for complementation by own account. The teacher's experience and didactic knowledge as planning proved to be fundamental to deal with the challenges of this scenario. Mental health has been shown to play a crucial role in professional development, in addition to demonstrating a positive correlation with the presence of meaning in life.

KEYWORDS: Basic education, teaching, teaching work conditions, professional development.

¹Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil. <lopes0628@gmail.com>

² Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil. < davidmbs@gmail.com>

INTRODUÇÃO

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

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 11/2020, recomendou que as redes de educação, públicas e particulares, possibilitassem a flexibilização em torno da adoção da oferta de ensino não presencial, de forma a mitigar os prejuízos educacionais causados pela suspensão das aulas. Assim sendo, muitas instituições de Educação Básica implantaram o que denominou-se de Ensino Remoto Emergencial (ERE) — ou simplesmente ensino remoto —, uma experiência de ensino transitória que “[...]prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem” (Oliveira et al., 2020, p.06). É importante destacar que ensino remoto não é sinônimo de Educação a Distância (EAD), pois a EAD, conforme (Brasil, 2017), é uma modalidade de ensino com funcionamento e regulamentação legal própria, enquanto o ERE é uma estratégia para continuar as atividades letivas durante o período de isolamento social.

Nesse contexto, escolas tiveram que adaptar, em curto espaço de tempo, suas atividades para dar continuidade ao ano letivo por meio do ensino remoto, haja vista que nenhum sistema, seja público ou privado, estava preparado para responder aos desafios impostos pela suspensão do ensino presencial. A implementação do ensino remoto mobilizou diferentes opiniões a respeito da efetividade ou não desse ensino, bem como impôs diversos desafios para a atuação docente, sobretudo, devido ao caráter de urgência em que foi implementado. Consultas realizadas junto aos professores brasileiros pela Fundação Carlos Chagas (2020), Gestrado (2020) e Instituto Península (2020) mostram um retrato da profissão docente nesse contexto pandêmico. Os dados revelam a sobrecarga de trabalho, a ausência de formação docente para trabalhar com as tecnologias, pouca ou nenhuma experiência dos professores com as TICs e também, o efeito desse período na saúde mental do professor. O panorama apresentado por esses estudos sinaliza a necessidade de aprofundar as investigações a respeito da atuação do professor durante o contexto pandêmico da COVID-19. As pesquisas nessa área ainda são poucas e/ou incipientes para responder tantas questões impostas a partir da pandemia do novo coronavírus.

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

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

METODOLOGIA

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

Participantes

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

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

Instrumentos

Para a produção de dados empíricos utilizou-se:

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

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

3) questionário de Saúde Mental Positiva Abreviado (MHC-SF) (Fonte et al., 2020; Machado & Bandeira, 2015), contando com 14 itens de 6 pontos distribuídos em três fatores de bem-estar: emocional, psicológico e social. A pontuação do questionário pode resultar em três estados da pessoa: 1) “flourishing”, considerado com alto nível de bem-estar emocional, social e psíquico; 2) “languishing”, concebido como uma estagnação e desespero silencioso, em que a pessoa se vê a si mesma e à vida com um “vazio”. É considerado uma falta de saúde mental; 3) moderado, quando a pessoa não está nem “flourishing” nem “languishing”, podendo também ser interpretada como alguém não tem índices altos de bem-estar (Fonte et al., 2020; Keyes, 2007). A exemplo de outras pesquisas com diferentes populações e culturas — inclusive no Brasil —, a amostra desse estudo também demonstrou uma boa consistência interna, mensurada pelo *Alfa de Cronbach*, tanto para os 14 itens da escala ($\alpha = 0,916$), quanto para as suas subescalas: bem-estar emocional ($\alpha = 0,854$), bem-estar social ($\alpha = 0,842$) e bem-estar psicológico ($\alpha = 0,876$) (Fonte et al., 2020);

4) questionário Sentido de Vida (MLQ) (Aquino et al., 2015), composto de 10 itens a serem avaliados em uma escala de 7 pontos, de 1 (totalmente falso) a 7 (totalmente verdadeiro). Ele tem dois fatores, com cinco itens cada: busca de sentido e presença de sentido. A amostra desse estudo também obteve uma consistência interna significativa com o *alfa de Cronbach* calculado em 0,86 em ambos os subfatores.

Procedimentos

Todos os questionários foram elaborados pela plataforma *Google Forms* e aplicados de modo online. A divulgação aconteceu por meio de *e-mails*, redes sociais e outras plataformas de comunicação digital, no período de 14 de outubro a 09 de novembro de 2020. O tempo de resposta médio era de 15

minutos. Quanto aos aspectos éticos da investigação, foi respeitado todas as normatizações a respeito de pesquisa com seres humanos, sendo o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (CAAE nº 35503220.1.0000.0053).

Análise

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

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra a caracterização da amostra da pesquisa. Destacam-se os professores da rede federal de ensino, que atuam no ensino médio (profissionalizante) e são servidores públicos. Esses professores também são compostos, em sua grande maioria, por mestres e doutores. Quanto à rede de ensino, apenas 5,5% atuam em mais de uma rede.

Tabela 1: Caraterização dos participantes da pesquisa

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

21 a 30 anos	14,8%
31 a 40 anos	4,7%

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

Quais as condições de trabalho?

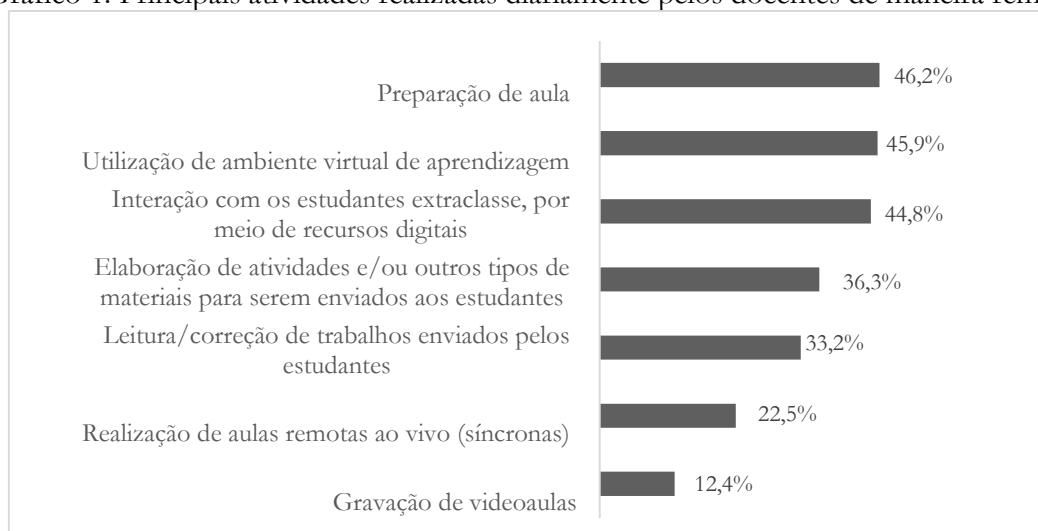
Nesse eixo de análise sobressaem dados relativos à carga de trabalho docente, condições físicas (espaço e equipamentos) e de conectividade para a realização do trabalho remoto. No que tange à carga de trabalho, para 83,2% dos respondentes houve aumento na quantidade de horas dedicadas à preparação de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

Quando questionados sobre a disponibilização de suporte estrutural/material, constata-se que 89,6% dos professores não receberam nenhum suporte das escolas e/ou secretarias, como dispositivos e internet. A proporção de professores(as) das redes municipais de ensino que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais é a maior (95,3%) se comparado a outras redes de ensino. O maior percentual de docentes que receberam este apoio são os que trabalham nas redes particular e federal, com 18,6% e 14,1%, respectivamente.

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

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

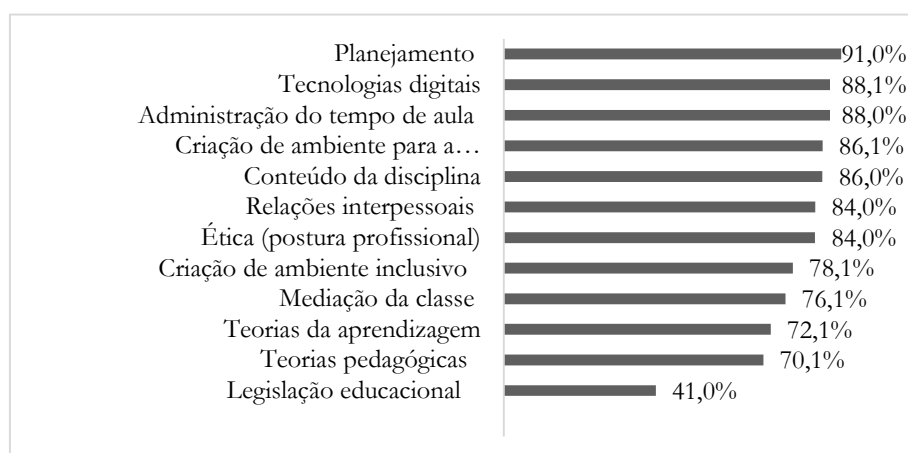
Gráfico 1: Principais atividades realizadas diariamente pelos docentes de maneira remota



O Gráfico 2 mostra os saberes didático-pedagógicos avaliados como relevantes ou muito relevantes pelos professores para as suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial. Alguns desses saberes foram retirados da lista de saberes inventariada por Cristina D'Àvila e Lúcia

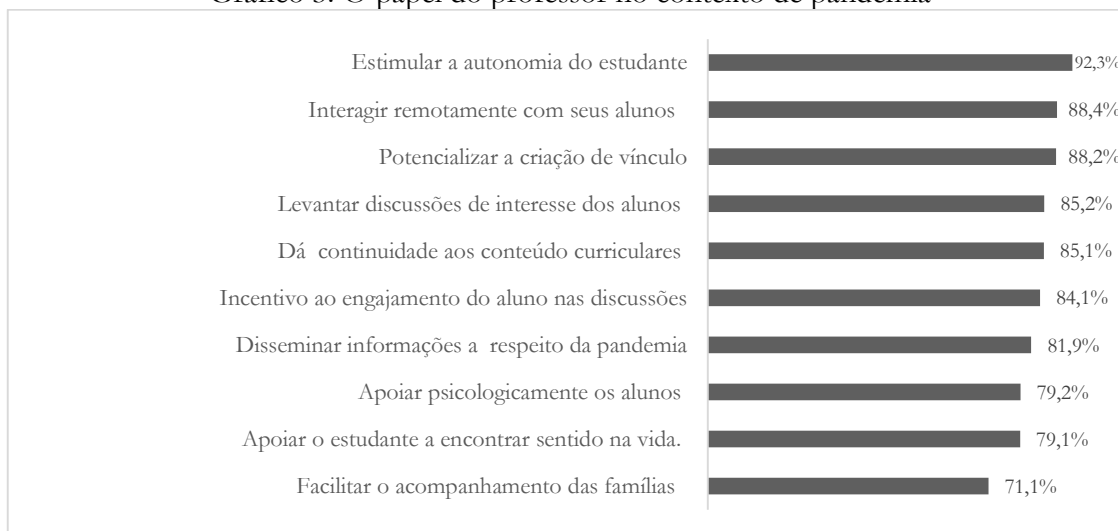
Ferreira (2019) e, embora tenha tido como parâmetro o ensino superior, a utiliza-se aqui de modo a constatar um panorama, ainda que com essa limitação, da realidade em tela. Quando os dados a respeito dos saberes didáticos-pedagógicos são interseccionados com as principais atividades realizadas pelos docentes (gráfico 1), constata-se uma relação entre esses conjuntos informacionais, pois saberes didáticos mais relevante para os docentes, como planejamento, administração do tempo de aula articula-se com principal atividade desenvolvidas pelos professores: a preparação de aulas. Percebe-se, também, a vinculação entre a mobilização de tecnologia digitais na qualidade de saber importante para o ensino remoto, com algumas das atividades realizadas com maior frequência pelos professores como a preparação de aulas para o meio digital, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e interação com os estudantes por meio de recursos digitais.

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



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

Gráfico 3: O papel do professor no contexto de pandemia

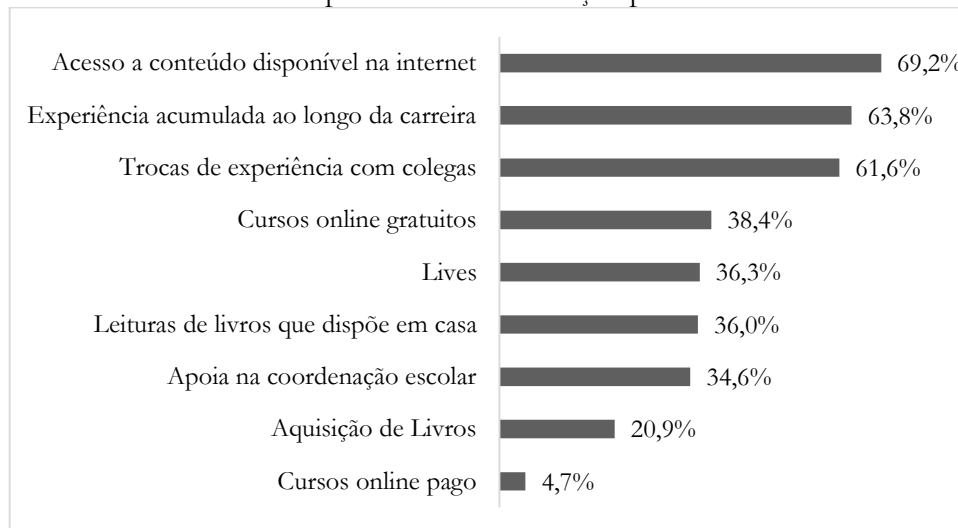


Quais fatores têm colaborado para os professores aprenderem a ensinar nesse contexto?

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

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

Gráfico 4: Atividades complementares à formação para atuar no ensino remoto



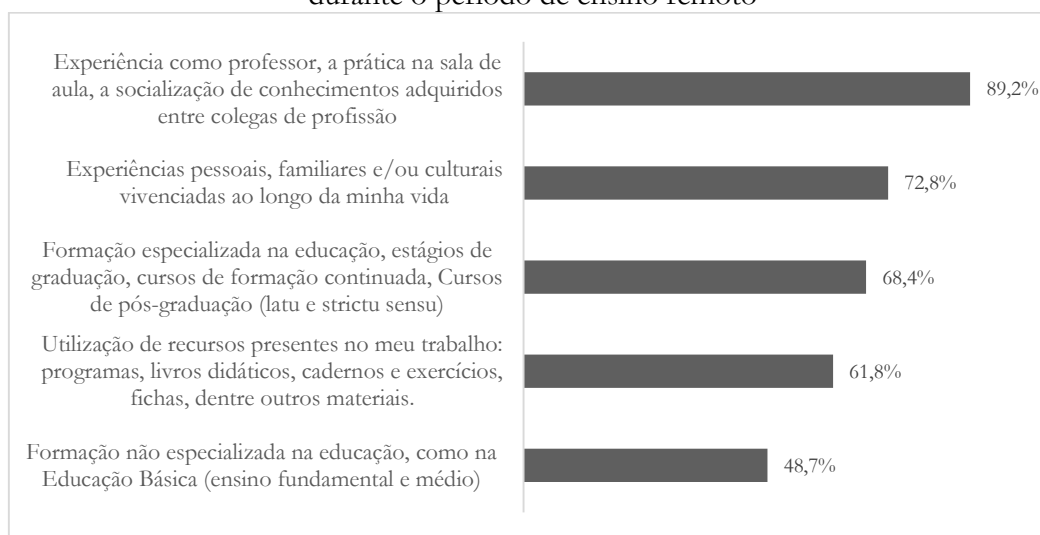
Sobre trabalhar com tecnologias digitais, um saber didático considerado relevante ou muito relevante pela grande maioria, 43,9% dos participantes da pesquisa consideraram algo fácil ou muito fácil, 15,7% consideram difícil e/ou muito difícil e 40,4% classificam como neutro. Analisando os respondentes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

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

As fontes sociais de aquisição de saberes elencadas por Maurice Tardif (2014, p. 63) foram avaliadas pelos docentes como relevantes ou muito relevantes para esse contexto pandêmico de acordo

Gráfico 5. Destaca-se que 89,2% dos respondentes consideraram relevante ou muito relevante a experiência enquanto professor na escola, a prática na sala de aula, a socialização de conhecimentos já adquiridos entre colegas de profissão, relacionamento com estudante, dentre outras. Traçando um paralelo desses dados com o Gráfico 4, relacionado à formação complementar, a experiência se mostra como um mecanismo importante para subsidiar e orientar a prática docente no ensino remoto.

Gráfico 5: Fontes de aquisição dos saberes docentes considerados relevantes ou muito relevantes durante o período de ensino remoto



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

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

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

No entanto, quando essas informações foram cruzadas com aqueles professores que se sentiam preparados ou muito preparados no início da pandemia para a atuação no ensino remoto e depois de alguns meses, quando essa pesquisa foi realizada, obteve-se os dados exibidos na Tabela 2. No início da pandemia, os professores no estado de “flourishing” se sentiam mais preparados que aqueles com estado de saúde mental moderada e estes, por sua vez, demonstraram mais preparo que os docentes em estado “languishing”. O mesmo padrão é constatado depois de alguns meses de pandemia. Ou seja, os dados indicam que quanto melhor a saúde mental, mais preparado ou muito preparado o professor se sentiu, seja antes ou depois do início do ensino remoto.

Tabela 2: Saúde mental e percepção da atuação no ensino remoto

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

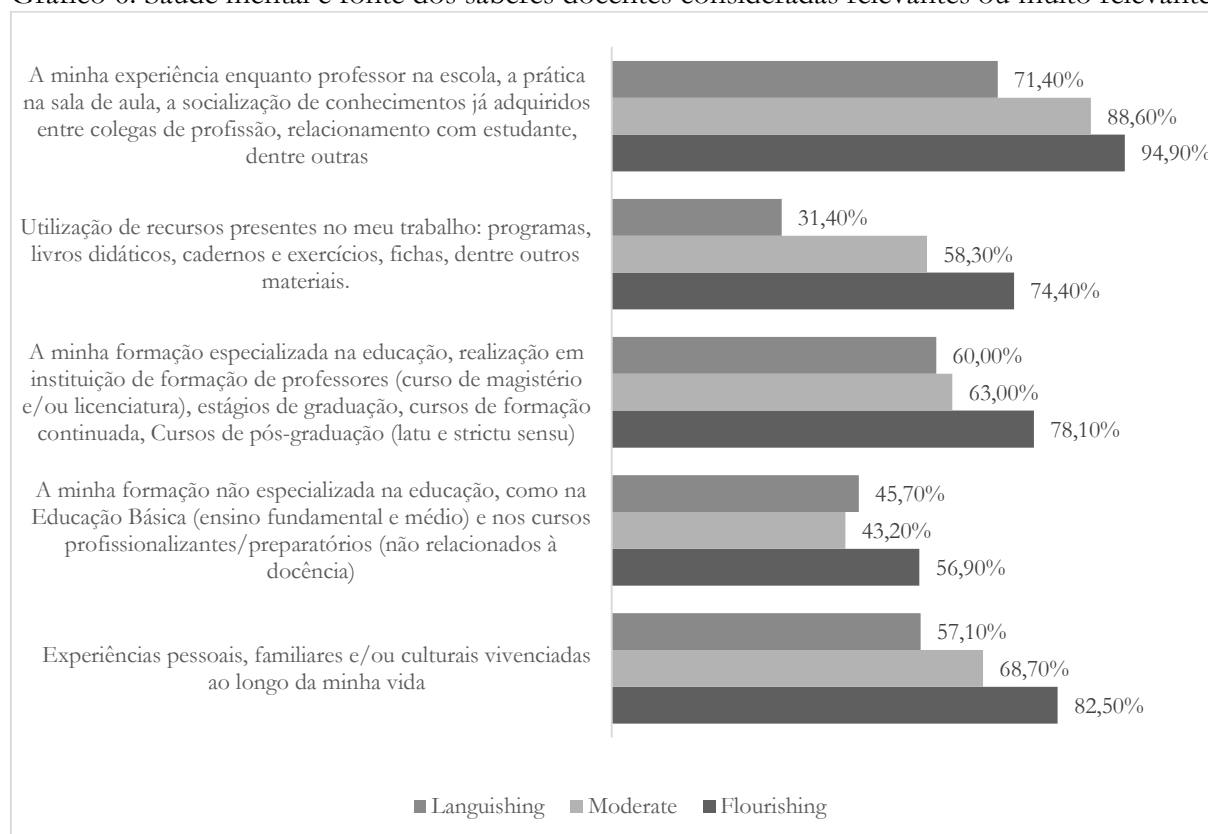
A Tabela 3 mostra a relação dos estados de saúde mental com a percepção dos professores acerca da experiência do ensino remoto. A maioria dos professores no estado “flourishing” classificaram a experiência do ensino remoto como desafiadora ou como oportunidade de novas aprendizagens. Já aqueles com “languishing”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

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

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

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

Gráfico 6: Saúde mental e fonte dos saberes docentes consideradas relevantes ou muito relevantes



Para uma melhor precisão, o teste de Kruskal-Wallis foi realizado para determinar se havia diferenças estatisticamente significativas nas pontuações dos itens supracitados entre os grupos que diferiam em seu nível de saúde mental: “flourishing”, saúde mental moderado e “languishing”. Foram analisadas questões relativas aos saberes didáticos-pedagógicos mobilizados, fontes sociais de aquisição dos saberes docentes, autoformação, percepção do papel professor, grau de dificuldade para trabalhar com tecnologias digitais após alguns meses de ensino remoto e preparação para o ensino remoto no início da pandemia e após alguns meses, quando da resposta ao questionário. Os resultados estão da Tabela 4, onde, para cada item, estão anotados o valor H e o nível de significância. Aqueles com níveis de significância menor que 0,05 foram destacados com “*”, o que significa que a hipótese nula, de que as classificações médias dos grupos são iguais, foi rejeitada. Em outras palavras, isso significa que as classificações médias apresentaram diferenças significativas estatisticamente entre os três grupos. É notável que para quase todos os itens listados na Tabela 4 essa hipótese nula foi rejeitada, mostrando indícios, portanto, da importância da saúde mental para as atividades laborais desenvolvidas pelo professor, para o seu processo de aprendizagem da docência ou, de um modo mais amplo, para o seu desenvolvimento profissional.

Tabela 4: Resultados do teste de Kruskal-Wallis para os diferentes grupos de estado de saúde mental (“flourishing”, moderado e “languishing”)

	χ^2	p-value
Para você quais os saberes didático-pedagógico mais utilizados para a atuação do professor no contexto de ensino remoto?		
Legislação educacional	5,810	0,055
Teorias da aprendizagem	2,958	0,228
Teorias pedagógicas	4,638	0,098
Ética (postura profissional)	9,035	0,011*
Conteúdo da disciplina	11,049	0,004*
Mediação da classe	9,671	0,008*
Relações interpessoais	6,678	0,035*
Administração do tempo de aula	6,986	0,030*
Criação de ambiente favorável de aprendizagem	12,340	0,002*
Criação de ambiente inclusivo	6,482	0,039*
Tecnologias digitais	8,369	0,015*
Planejamento	10,392	0,006*
Considerando o contexto de pandemia da COVID-19, e os impactos no ensino presencial, para você quais fontes sociais de aquisição de saberes docentes que você mais utilizou para a atuação com ensino remoto?		
Experiências pessoais, familiares e/ou culturais vivenciadas ao longo da minha vida	8,720	0,013*
A minha formação não especializada na educação, como na Educação Básica (ensino fundamental e médio) e nos cursos profissionalizantes/preparatórios (não relacionados à docência)	9,185	0,010*
A minha formação especializada na educação, realização em instituição de formação de professores (curso de magistério e/ou licenciatura), estágios de graduação, cursos de formação continuada, Cursos de pós-graduação (latu e strictu sensu)	16,063	0,000*
Utilização de recursos presentes no meu trabalho: programas, livros didáticos, cadernos e exercícios, fichas, dentre outros materiais.	22,572	0,000*
A minha experiência enquanto professor na escola, a prática na sala de aula, a socialização de conhecimentos já adquiridos entre colegas de profissão, relacionamento com estudante, dentre outras	13,216	0,001*
Em caso de dúvidas a respeito da prática educativa em ensino remoto, o que/quem tem procurando como complemento da formação?		
Diálogos e/ou trocas de experiências com colegas de profissão	5,020	0,081
Acesso a conteúdos disponíveis na internet sobre o assunto a qual tem dúvidas	4,581	0,101
Cursos online gratuitos	12,684	0,002*
Cursos online pagos	2,539	0,281
<i>Lives</i>	10,104	0,006*
Leituras de livros que dispõe em casa	9,440	0,009*
Aquisição de livros	10,269	0,006*
Apoio da coordenação escolar	14,086	0,001*
Apoio na experiência acumulada ao longo da carreira docente	22,768	0,000*

Considerando o momento atual, para você, qual o papel dos professores (a) neste contexto?		
Incentivar o engajamento dos estudantes nas discussões a respeito do contexto social do país	6,487	0,039*
Potencializar a criação de vínculo com os(as) alunos(as)	14,503	0,001*
Disseminar informações seguras a respeito da pandemia da COVID-19	3,245	0,197
Interagir remotamente com seus alunos	20,682	0,000*
Levantar discussões de interesse para o público escolar	13,954	0,001*
Facilitar o acompanhamento das famílias no processo de aprendizagem	16,311	0,000*
Possibilitar a continuidade aos conteúdos que precisam ser trabalhados.	18,910	0,000*
Estimular nos estudantes autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades.	15,124	0,001*
Apoiar psicologicamente os alunos	17,639	0,000*
Apoiar os estudantes a encontrar um sentido na vida, no momento em que vivemos	12,703	0,002
Você se sentiu preparado, no início da pandemia do COVID-19, em março deste ano de 2020, para a atuação no ensino remoto?	1,921	0,383
Você tem se sentido preparado neste momento, após alguns meses de experiência, para a atuação no ensino remoto?	13,155	0,001*
Na sua opinião, após esse período de ensino remoto, como você considera trabalhar com tecnologias digitais?	10,071	0,007*

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

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

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

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

As análises empreendidas nessa pesquisa retratam alterações marcantes no trabalho docente desde o início da pandemia, dentre as quais se destacam o novo espaço (doméstico) de atuação profissional, ampliação na carga de trabalho e vivências de ensino em ambientes virtuais e com tecnologias de comunicação. Esse estudo revela ainda que essas mudanças ocorrem em meio a ausência ou pouca experiência da maioria dos docentes com ensino não presencial e/ou uso de tecnologia digital, carência de apoio e condições de trabalho adequadas, e a saúde mental suscetível a ser/estar afetada dado esse novo cenário mundial, seja no contexto profissional ou pessoal. A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte para atender essas demandas, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes didáticos têm tido papel fundamental neste contexto, e os saberes oriundos da experiência tem sido indispensáveis na aprendizagem da docência.

Nas condições de trabalho, os dados da pesquisa evidenciam significativas modificações no trabalho docente, a começar pelo cotidiano desse profissional, que costumava ter uma sequência de atividades rotineiras como chegada à escola, passagem pela sala de professores, sala de aula, intervalo, conversa nos corredores, etc. Com a implantação do ensino remoto, essa “ritualização do trabalho escolar” (Tardif & Lessard, 2014, p.165) foi abandonada, e em vez disso, o professor precisou improvisar um espaço doméstico, dispor de equipamentos próprios e conectividade para continuar suas atividades laborais e, na maior parte dos casos, os docentes não tiveram nenhum apoio das escolas e/ou redes de ensino na adequação dessa nova realidade. As alterações também podem ser sentidas na carga de trabalho

docente, pois para a maior número dos professores investigados ocorreu aumento no número de horas disponibilizadas para a preparação das aulas. Assim, a pesquisa expõe condições insuficientes e improvisadas de trabalho, as quais são ratificadas por dados apresentados pela investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020) a qual indica que, para grande número dos professores, houve aumento da carga de trabalho e mudanças abruptas no trabalho pedagógico no ensino remoto. Investigação empreendida por Flores *et al* (2020), com professores portugueses, revela um cenário parecido, pois para 89,1% dos sujeitos da pesquisa houve aumento do tempo despendido para o ensino, e 96,7 % utilizam seus próprios dispositivos tecnológicos para trabalhar.

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

Outra atividade realizada nesse período a qual se notabiliza é a interação com os estudantes por meio de recursos digitais. Essa informação também se sobressai na questão a respeito do papel do professor no cenário pandêmico. Na sala de aula presencial a interação professor-aluno é um elemento basilar para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem, pois, em concordância com Tardif e Lessard (2014), a docência se desenrola dentro das interações. Isso torna-se ainda mais imprescindível para a atuação docente nesse cenário pandêmico, tendo em conta a que mesma tem trazido incertezas, e para muitos até o adoecimento e/ou a perda de familiares e/ou amigos. A interação possibilita a criação de afetividade e sensibilidade para compreender os estudantes e suas dificuldades. A relevância da interação no ensino remoto também aparece na investigação empreendida por Charczuk (2020), em que professores, estudantes e familiares demonstram em suas narrativas a importância desse elemento no processo de ensino mediado pelas tecnologias.

Nesse contexto, é importante destacar que a interação pressupõe uma interatividade, um modo de comunicação através da Internet entre emissor e receptor, a qual é marcada por: “a) participação-intervenção: participar não é apenas responder «sim» ou «não» ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem; b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam; c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações” (Santos & Silva, 2009, p. 271). Se perder esse caráter fundamental na comunicação online, corre-se o risco de se ter uma comunicação unidirecional, pautada na lógica da transmissão, característica dos meios de massa e da pedagógica bancária (Freire, 1987). Educação não é uma indústria de entrega de conteúdo, mas um processo de formação e desenvolvimento com — e por meio de — conhecimento e consciência.

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

Ainda sobre esse papel do professor, chama a atenção que a continuidade dos conteúdos curriculares aparece em quinto lugar em meio a outras tarefas emergentes do ofício de ser professor na

pandemia. Ou seja, na percepção dos professores consultados, o conteúdo curricular não tem um destaque central nesse cenário de maneira que o aprendizado parece ganhar contornos mais amplos, envolvendo e/ou intensificando aspectos afetivos, psicológicos, sociais e existenciais também necessários para o enfrentamento conjunto à pandemia. Não é apenas aprender conteúdos técnico-curriculares ou estratégias para sobreviver, mas aprender criticamente conteúdos vinculados à realidade e estratégias para viver bem, viver com saúde, viver uma vida significativa.

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

O saber didático do planejamento de ensino, segundo D'Ávila e Ferreira (2019), se desdobra em saberes específicos como organizar e elaborar conteúdos, objetivos de ensino e aprendizagem, selecionar metodologias e recursos didáticos adequados ao nível de ensino e do contexto. Ou seja, trata-se da preparação da aula. Os professores necessitaram rever e refazer todo o seu planejamento e práticas pedagógicas, já preparadas no início do ano 2020, para a inclusão das tecnologias digitais em seu horizonte pedagógico, um outro saber didático emergente — e urgente — nessa nova cena educacional. O (re)planejamento passou a ser um dispositivo ainda mais necessário no ERE para que não acontecesse uma simples transposição do ensino presencial para o virtual.

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

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

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

A necessidade e realização de autoformação e de formação promovida pelas instituições educativas de forma individual ou coletiva pode estar atrelada ao aumento da carga de trabalho apontada pelos professores pesquisados. O tempo dedicado à (auto)formação e ao estudo decorrente da mesma certamente gerou mais tempo de trabalho na rotina docente, dada a necessidade de suprir a falta de conhecimento e experiência a respeito do uso das tecnologias digitais no processo de ensino, e também de metodologias que contribuam/facilitem para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante nesse ambiente remoto. É fundamental ressaltar aqui que a relevância das tecnologias digitais nesse cenário não deve levar o professor a ser um mero consumidor de conteúdos, senão um produtor de conteúdos digitais situados e adaptados à sua realidade. Esse contexto traz à tona as discussões a respeito da necessidade de repensar a formação de professores, pois as mudanças educacionais acarretadas pela pandemia demandam/demandarão um perfil profissional, como já preconizava Libâneo (2011), capaz de aprender a aprender e com domínio da linguagem informacional e habilidades para articular as mídias digitais com o processo de ensino. É importante ressaltar que o ensino remoto tem um caráter emergencial e esse repensar a formação de professores deve ser pautado no ensino presencial, mas que poderá trazer muito provavelmente heranças tecnológicas da pandemia.

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

Ao analisar as fontes de saberes docentes sobreleva-se ainda a experiência docente adquirida na prática na sala de aula, e também as experiências pessoais, familiares e/ou culturais vivenciadas ao longo da vida como as mais significativas para os participantes da pesquisa (Tardif, 2014). Desse modo, pode-se presumir que o saber experiencial, aquele construído e mobilizado nas interações entre os docentes e outros agentes escolares, baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio é basilar para a atuação docente no ensino remoto. Corroborando essa discussão, os dados dessa pesquisa também mostram que a ausência de experiência prévia com a modalidade remota faz com que o professor sintase menos preparado já que nunca vivenciou tal realidade, e passam a se sentir mais preparados após alguns meses de trabalho remoto. A experiência exerce forte influência na aprendizagem docente, pois tornar-se professor é um processo contínuo, o qual exige formação especializada, e é marcado pelas vivências

pessoais, profissionais e sociais, contextualizadas no local de trabalho, ou seja, a escola — mas que nesse momento assume fisicamente os espaços improvisados dos lares de professores e estudantes. Por isso, a experiência vivenciada pelos docentes no ambiente de ensino remoto pode possibilitar a constituição de novos conhecimentos e habilidades profissionais.

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

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

Ainda foi observada a correlação entre presença de sentido na vida e bem-estar emocional, psicológico e sociológico. Com efeito, esse achado corrobora inúmeras pesquisas que têm associado a presença de sentido na vida com atitudes mais saudáveis e maior bem-estar (Glaw, Kable, Hazelton, & Inder, 2017; Steger, 2017; Steger, Fitch-Martin, Donnelly, & Rickard, 2014; Autor, 2021). Esse sentido na vida pode ser compreendido como uma tarefa pessoal e significativa a ser realizada no momento vivido no espaço-tempo aqui e agora. Para Viktor Frankl (2008), pioneiro no estudo do sentido na vida, “a saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser. Essa tensão é inerente ao ser humano e por isso indispensável ao bem-estar mental” (p. 129-130). Portanto, ser saudável mentalmente é estar tensionado por uma tarefa pessoal e significativa a ser cumprida, tarefa essa apreendida pela consciência. Evidentemente, é preciso um olhar integral para o ser humano, em suas diferentes dimensões, como defendido pelo próprio Frankl. Nesta esteira, pesquisas têm comprovado o efeito positivo de atividade física (Aperribai et al., 2020) e *mindfulness* (Matiz et al., 2020) para mitigar os efeitos da pandemia em professores.

Compreendendo que o desenvolvimento profissional docente se contextualiza no local de trabalho do professor e que contribui para a aquisição de competências profissionais através das diversas experiências vivenciadas (García, 2009), pode-se considerar que, por um lado, apesar dos inúmeros desafios impostos pela pandemia, a atuação docente no ensino remoto tem sido um espaço para o desenvolvimento profissional docente, especialmente, da aprendizagem da docência. Por outro lado, os efeitos desse período na profissão docente ainda são imensuráveis e levarão tempo serem compreendidos

em sua totalidade, todavia, pode-se perceber que as circunstâncias desfavoráveis para a atuação docente e seu desenvolvimento profissional estão ainda mais intensificadas, tornando esse trabalho mais precarizado e fragmentado. As condições de trabalho, as angústias e as incertezas em relação ao futuro educacional atrelados às preocupações inerentes ao cenário pandêmico fazem com que o processo de ensino-aprendizagem se torne ainda mais desafiador. O ensino remoto emergencial é uma realidade nova para todos os agentes educacionais e isso demanda, além de outras ações, suporte tecnológico, material, psicológico e formativo. É necessário valorizar o trabalho docente desenvolvido nessas circunstâncias, assim como criar melhores condições para o desenvolvimento profissional do professor.

A pesquisa aqui sistematizada apresenta limitações no que se refere à amostragem. Por ser uma abordagem não-probabilística pode-se afirmar que os resultados não são passíveis de generalizações, embora muitos achados sejam compatíveis com resultados de outros estudos nacionais e internacionais. Outra limitação se refere ao universo pequeno de participantes da rede privada. Essa baixa adesão nos leva a considerar as hipóteses de receio dos professores dessa rede expor detalhes do seu trabalho perante a escola, apesar dos acordos de confidencialidade, e da sobrecarga de trabalho desses docentes, haja vista que as redes privadas, em sua maioria, iniciaram o trabalho remoto logo em seguida à suspensão das aulas presenciais. O presente trabalho também retrata apenas uma cena dentre várias presentes no enredo do cenário pandêmico educacional brasileiro. Assim, é preciso continuar monitorando a atuação docente e tudo que a permeia durante o ensino remoto e durante o retorno presencial às aulas, inclusive quando da modalidade híbrida, mesclando atividades presenciais e não presenciais.

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

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

REFERÊNCIAS

- Aperribai, L., Cortabarría, L., Aguirre, T., Verche, E., & Borges, Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 11*(November), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- Aquino, T. A. A., Veloso, V. G., Aguiar, A. A. De, Pereira, G. de A., Ana Sandra Fernandes, Serafim, T. D. B., & Pontes, A. de M. (2015). Questionário de Sentido de Vida: Evidências de sua Validade Fatorial e Consistência Interna. *Psicologia: Ciência e Profissão, 35*(1), 4–19. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001332012>
- Brasil. (2017). *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 2017.
- Charczuk, S. B. (2020). Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade, 45*(4), 1–20. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>
- Cooke, J. E., Eiricha, R., Racine, N., & Madigan, S. (2020). Prevalence of posttraumatic and general psychological stress during COVID-19: A rapid review and meta-analysis. *292, January*.
- D'Ávila, C., & Ferreira, L. G. (2019). Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. In *Didática saberes estruturantes e formação de professores* (Vol. 3, pp. 33–50). EDUFBA.
- Darling-Hammond, L., & Hyster, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Flores, M. A., Machado, E. A., & Alves, P. (2020). *Ensino e Avaliação a distância em tempos de Covid-19 nos ensino básico e secundário em Portugal*.
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. L. M. (2020). The Portuguese Adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form for Adult Population. *Community Mental Health Journal, 56*(2), 368–375. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00484-8>
- Frankl, V. E. (2008). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (26th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (58ª). Paz&Terra.
- Fundação Carlos Chagas. (2020). *Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências Da Educação, 8*, 7–22.
- GESTRADO. (2020). *Trabalho docente em tempos de pandemia (Relatório técnico)*.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Paulus.
- Glaw, X., Kable, A., Hazelton, M., & Inder, K. (2017). Meaning in Life and Meaning of Life in Mental Health Care: An Integrative Literature Review. In *Issues in Mental Health Nursing* (Vol. 38, Issue 3, pp. 243–252). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/01612840.2016.1253804>
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza* (9ª). Cortez.

- Instituto Península. (2020). *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (13ª). Cortez.
- Machado, W. de L., & Bandeira, D. R. (2015). Positive Mental Health Scale: Validation of the Mental Health Continuum - Short Form. *Psico-USF*, 20(2), 259–274. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200207>
- Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R., & Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1–22. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais Do Distrito Federal*, 7(3), 8–12.
- Oliveira, T. M. V. de. (2001). Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração On Line*, 2(3), 1–7.
- Oliveira, M. do S. de L., Dantas, D. M. de M., Lemos, A. C. M. de, Almeida, A. C. S., Bezerra, E. L. de S., Silva, F. B. M. da, Alves, M. do S. V., Júnior, G. A. de A., Regino, F. A., Silva, I. M. M., Júnior, J. T. F., Amorim, M. da C. de M., Chagas, M. das G. S. das, Cavalcanti, M. P., & Lindoso, R. C. B. (2020). *Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático*. EDUFPRPE.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., & Santxo, N. B. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la Covid-19. *Rev Esp Salud Pública*, 95, 1–8.
- Santos, E., & Silva, M. (2009). O desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 267–287.
- Stachteas, P., & Stachteas, C. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psichiatriki*, 31(4), 293–301. [https://doi.org/10.1016/0300-9084\(88\)90104-6](https://doi.org/10.1016/0300-9084(88)90104-6)
- Steger, M. F. (2017). Meaning in life and wellbeing. In M. Slade, L. Oades, & A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (pp. 75–85). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316339275.008>
- Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., Donnelly, J., & Rickard, K. M. (2014). Meaning in Life and Health: Proactive Health Orientation Links Meaning in Life to Health Variables Among American Undergraduates. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 583–597. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9523-6>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- GCI.(2020) *Resumo executivo:Pesquisa TIC educação 2019*.
- UNESCO. (2020). *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19. Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*.
- Vindegaard, N., & Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89.

Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
Nota sobre a autoria

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO

Ambos os autores realizaram a concepção, redação e revisão do manuscrito, sendo a coleta e análise de dados realizadas pela primeira autora com orientação do segundo autor.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.