

**Professores na pandemia:
fatores e condições associados à Síndrome de Burnout^{1 2 3}**

***Teachers in the pandemic:
factors and conditions associated with Burnout Syndrome***

Ramos, Daniela Karine ⁽ⁱ⁾

Anastácio, Bruna Santana ⁽ⁱⁱ⁾

Silva, Gleice Assunção da ⁽ⁱⁱⁱ⁾

Pires, Leila Urioste Rosso ^(iv)

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9833-310X>, dadaniela@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Prefeitura Municipal de São José, Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, São José, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5631-0070>, brunaanastacio@hotmail.com

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão, Lages, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6276-3797>, gleiceprojetos@gmail.com

^(iv) Centro Paula Souza – CPS, Faculdade de Tecnologia, São Paulo, SP, Brasil. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3071-8024>, leilaurpires@gmail.com

¹ Editor responsável: Adriana Varani. <<https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>>

² Normalização, preparação e revisão textual: Camila Freitas <camilacampos.revisora@gmail.com>

³ Apoio: Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo: 408676/2021-3; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Processo: 88887.657910/2021-00

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar os indicadores da Síndrome de *Burnout* na atuação docente durante a pandemia a fim de identificar fatores e condições associadas a suas dimensões. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa mista de *design* convergente, envolvendo 438 professores brasileiros. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário *on-line* e a adaptação de um instrumento padronizado para a avaliação da Síndrome de *Burnout*. Entre os principais resultados, destaca-se que alguns fatores (como sexo, idade, nível de atuação e competência digital) podem ser relacionados aos indicadores de sofrimento psíquico e de qualidade de vida e saúde.

Palavras-chave: Competência Digital, Pandemia, Professores, Síndrome de Burnout

Abstract

This article analyzes the Burnout Syndrome indicators in teaching activities during the pandemic to identify factors and conditions that can be associated with its dimensions. The study conducted with 438 Brazilian teachers used convergent mixed methods. We collected data through online questionnaires and the adaptation of a standardized instrument to assess Burnout Syndrome. Among the main results, we found that factors such as gender, age, level of performance, and digital competence can be associated with indicators of psychological distress, life quality, and health.

Keywords: Digital Competence, Pandemic, Teachers, Burnout syndrome

1. Introdução

Este estudo tem o objetivo de identificar fatores e condições na atuação docente, durante a pandemia, que se associem aos indicadores da Síndrome de *Burnout*. Essa síndrome está associada à atividade profissional, incluindo o esgotamento, a exaustão emocional, o estresse crônico e a desumanização (Maslach & Jackson, 1981; Moreno-Jimenez et al., 2002).

A temática envolve a atuação profissional impactada pela pandemia. Esse fato reforça o desafio e a importância de compreender as relações de trabalho e seus impactos na vida dos professores. O momento pandêmico associa-se às mudanças na atuação profissional para a

prevenção do contágio do coronavírus. Destaca-se que uma das medidas adotadas para conter a contaminação foi o isolamento social, o que repercutiu em uma série de impactos transversais (Senhoras, 2020). Em decorrência dessa medida, no contexto educacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas, seguindo uma tendência mundial de adoção do ensino remoto como alternativa à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto emergencial, o uso remoto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se tornou a forma predominante para continuidade do trabalho desenvolvido nas escolas (Senhoras & Paz, 2019).

No Brasil, tivemos uma normatização do Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, para permitir a substituição das aulas presenciais nas instituições de ensino do país por aulas que utilizem as tecnologias digitais (Barbosa et al., 2020). Dessa forma, a mudança rápida e complexa que o cenário exigiu se configurou como uma tarefa desafiadora, proporcionando dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto, já que o uso consistente de tecnologias ainda tinha uma presença muito tímida em algumas redes e níveis de ensino (Todos pela Educação, 2020).

As mudanças impulsionaram novos modelos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e aprendizagem mediados pelas redes. A exigência de que os processos de ensino e de aprendizagem ocorressem na modalidade denominada “remoto” exigiu dos professores competências ainda não desenvolvidas por muitos em sua formação inicial e/ou continuada. De acordo com Silva et al. (2020), os desafios quanto ao manuseio das TDIC, objetivando estimular os discentes na construção do conhecimento e na garantia da continuidade do ano letivo, revelaram o despreparo docente para a inclusão dessas ferramentas em suas práticas.

Como consequência desse despreparo e da urgência das mudanças, o ensino migrou para a realidade *on-line*, transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, de modo a correr o risco de torná-las um ensino instrumental e transmissivo (Moreira et al., 2020). A virtualidade representou desafios para docentes e instituições de ensino, o que gerou angústia, desconfiança e incerteza para ambas as partes (Moreno-Correa, 2020).

Diante disso, todos os atores envolvidos no processo educacional precisaram se adaptar às demandas emergenciais para que houvesse uma continuidade na aprendizagem. Entre essas

demandas, tem-se: disparidades de acesso às tecnologias; ausência das relações interpessoais presenciais; níveis diferenciados de contato com as tecnologias, fortemente associadas aos professores; aumento da demanda de trabalho dos profissionais da educação; e sobrecarga de atividades remotas para os alunos. (Araújo et al., 2020; Cipriano & Almeida, 2020; International Labour Organization, 2020; Silva et al., 2020; Souza et al., 2021). Neste estudo, buscamos elucidar quais fatores e condições podem estar associadas aos sintomas da Síndrome de *Burnout* e aos indicadores de qualidade de vida e saúde dos professores que atuaram na pandemia.

1.1 A Síndrome de Burnout e a atuação dos professores na pandemia

A Síndrome de *Burnout* tem uma terminologia originada do inglês que remete a algo que deixou de funcionar por total falta de energia. Caracteriza-se como um processo que se desenvolve na interação entre características do ambiente de trabalho e traços pessoais, atingindo profissionais em serviço, principalmente aqueles voltados para atividades de cuidado com outros, em que a oferta da mão de obra frequentemente ocorre em situações de mudanças emocionais (Borges et al., 2002).

O avanço nos estudos sobre o descontentamento com o trabalho e as transformações em suas relações e natureza revelam indicadores que contribuíam para seu desenvolvimento: altas expectativas no trabalho, problemas para lidar com frustrações e maior pressão para entrega de resultados (Carlotto & Câmara, 2008). Devido ao aumento dos casos de trabalhadores que apresentaram a síndrome, esta passou a ser considerada como um problema de saúde e encontra-se registrada no CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e nas leis trabalhistas brasileiras. Por sua vez, a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a considerar o *burnout* como uma das principais doenças apresentadas por americanos e europeus, juntamente com as doenças cardiovasculares e diabetes.

A compreensão das particularidades dessa síndrome pode iniciar a partir de sua desvinculação (apesar de sua correlação) com a depressão ou ansiedade, uma vez que o *burnout* se relaciona, exclusivamente, ao estresse ocasionado pelo ambiente ocupacional, envolvendo: exaustão emocional, despersonalização das atividades e relações, e diminuição de realização pessoal no trabalho (Maslach & Jackson, 1981). Dejours (1992) já comentava a respeito das

implicações psíquicas causadas pelo trabalho, uma vez que a forma como ocorrem suas interações, muitas vezes, ignora fatores como história de vida e vínculo familiar do trabalhador. O isolamento e as medidas que levaram ao trabalho remoto, por sua vez, aproximaram a vida pessoal da profissional, sem ser possível, em muitas situações, sua “simples” separação. Essas condições nos levam a questionar sobre como lidar com um contexto em que todos os cenários da vida se encontraram, passaram a conviver e a se confundir, a partir do cenário vivenciado por todos os profissionais diante da pandemia causada pela Covid-19.

Antes do contexto da pandemia, Silva et al. (2018) já indicavam altas taxas em professores de diferentes níveis de ensino, público ou privado, reforçando que os docentes constituem uma das categorias profissionais mais acometida pela Síndrome de *Burnout*. Em meio à pandemia, os professores acabaram por ser uma das profissões que mais sofreu os impactos das mudanças e medidas adotadas.

A incompatibilidade entre as demandas de trabalho e os recursos disponíveis podem resultar no estresse e desgaste do professor (Sokal et al., 2020a). Esses aspectos são reforçados no estudo de Prado-Gascó et al. (2020) realizado com professores da Espanha e do México, que revelam que os recursos e a informações disponíveis eram percebidas como insuficientes. Outro estudo, descrito por Adarkwah (2021), realizado com alunos e professores universitários, de abordagem qualitativa, complementa que, entre as barreiras enfrentadas, identificam-se a infraestrutura inadequada, a pouca competência digital, a rejeição do ensino *on-line* e a falta de acessibilidade a uma conexão de internet de qualidade.

Apesar disso, alguns fatores podem contribuir com a prevenção e minimização dos efeitos da síndrome. Leiter (2015) destaca a sensação de pertencimento e o reconhecimento da importância da atuação no trabalho auxiliares na diminuição da ocorrência do *burnout*. Para o autor, algumas condições de trabalho também são importantes, como a segurança psicológica, móveis e equipamentos apropriados para a execução do trabalho, a transparência na tomada de decisões, as recompensas proporcionais ao trabalho executado e as tarefas coincidentes com os valores do trabalhador.

No contexto da pandemia, Pereira et al. (2020) apontam que a quarentena e a intensificação do trabalho ocasionada pelas atividades remotas decorrentes da pandemia levavam os trabalhadores a utilizarem estratégias de enfrentamento para gerenciar as demandas, o estresse e a ansiedade a que foram submetidos como forma de adaptação. Nesse sentido,

algumas táticas e alguns fatores têm sido apontados pelos estudos realizados com professores que atuaram na pandemia, como a oferta de apoio social (Prado-Gascó et al., 2020), o fornecimento de recursos compatíveis com as demandas de trabalho (Sokal et al., 2020a), a maior familiaridade com o ensino *on-line* (Shlenskaya et al., 2020) e o domínio das tecnologias digitais (Sokal et al., 2020b), que ajudam no enfrentamento dos desafios.

Em um estudo longitudinal com 1626 professores canadenses, Sokal et al. (2020b) identificam que as atitudes dos professores podem facilitar ou dificultar quando se tem crenças que aceitam e não negam as possibilidades do uso desses recursos, somado aos sentimentos positivos, como esperança, empatia e prazer, que tendem a facilitar a mudança e proporcionar menos sofrimento e dificuldades para adaptação. De outro modo, o estudo de Sokal et al. (2020a), realizado com professores canadenses, também revela que exercícios, alimentação saudável e autocuidado emocional são correlacionados negativamente à Síndrome de *Burnout*.

Certamente, os sintomas da doença e a presença de outras condições associadas ao esgotamento profissional impactam o sistema educacional e a qualidade de aprendizagem dos alunos, bem como geram problemas físicos, emocionais e sociais. Diante disso, conhecer os desafios pessoais e laborais que os professores enfrentaram na pandemia pode auxiliar no provimento de melhores condições e no estabelecimento de estratégias de enfrentamento que minimizem o quadro de sofrimento psíquico no trabalho. Portanto, o entendimento e reconhecimento dessa realidade pode contribuir para apontar as variáveis capazes de prevenir a Síndrome de *Burnout*.

2. Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa mista de *design* convergente. Combina métodos quantitativos e qualitativos na realização da coleta e análise dos dados para trabalhar com os resultados (Creswell & Plano Clark, 2018).

Na fase quantitativa da pesquisa, a mensuração dos fenômenos foi obtida por meio de coleta e análise de dados numéricos e aplicação de testes estatísticos (Collis & Hussey, 2005). Já a fase qualitativa seguiu a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), objetivando a compreensão detalhada do contexto a partir da visão dos próprios sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o uso

de questões abertas no questionário tencionou a validação e melhor compreensão dos resultados quantitativos (Creswell & Clark, 2018).

2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A amostra foi composta por conveniência por meio da divulgação da pesquisa nas redes sociais e por meio do contato amplo com profissionais e instituições educacionais, visando a obter o maior número de respostas por meio de um questionário *on-line*. Participaram do estudo 438 professores residentes nas 5 regiões do país e, especificamente, em 17 estados brasileiros.

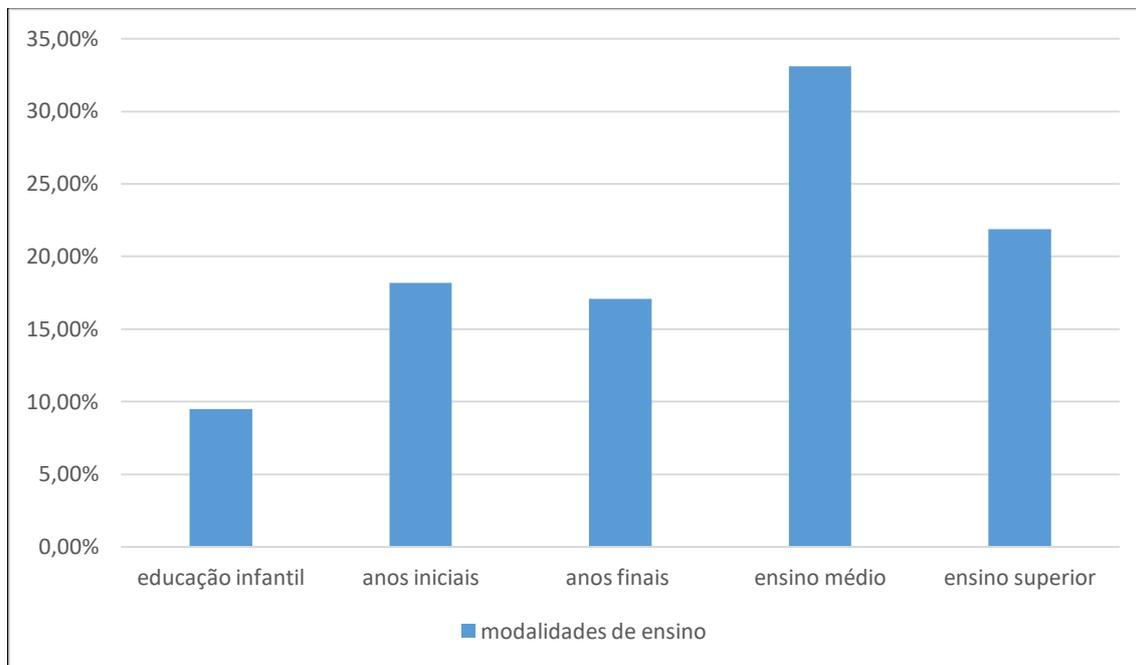
Entre os participantes, 75,3% (n=330) eram do sexo feminino, e 24,6% (n=108), do masculino. As idades variaram de 23 a 70 anos, tendo idade média 42,93 e desvio padrão 9,66. Do total, 69,4% (n=304) declararam-se casados ou em união estável; 22,3% (n=98), solteiros; 7,7% (n=34), divorciados; e 0,4% (n=2), viúvos.

Em relação ao nível de escolaridade, 13% (n=57) possuíam pós-graduação em nível de doutorado; 22,6% (n=98) em nível de mestrado; e 47% (n=206) em nível de especialização. Em relação à graduação, 17,5% (n=77) possuem graduação completa; 1,14% (n=5), incompleta; e 0,4 % (n=2) têm apenas Ensino Médio.

Entre os participantes, 78,7% (n=345) são funcionários da rede pública de ensino; 18,9% (n=83), da rede privada de ensino; e 2,2% (n=10) atuam em ambas as redes. As áreas de atuação dos participantes também são diversificadas dentro do contexto escolar, conforme se observa na Figura 1.

Figura 1

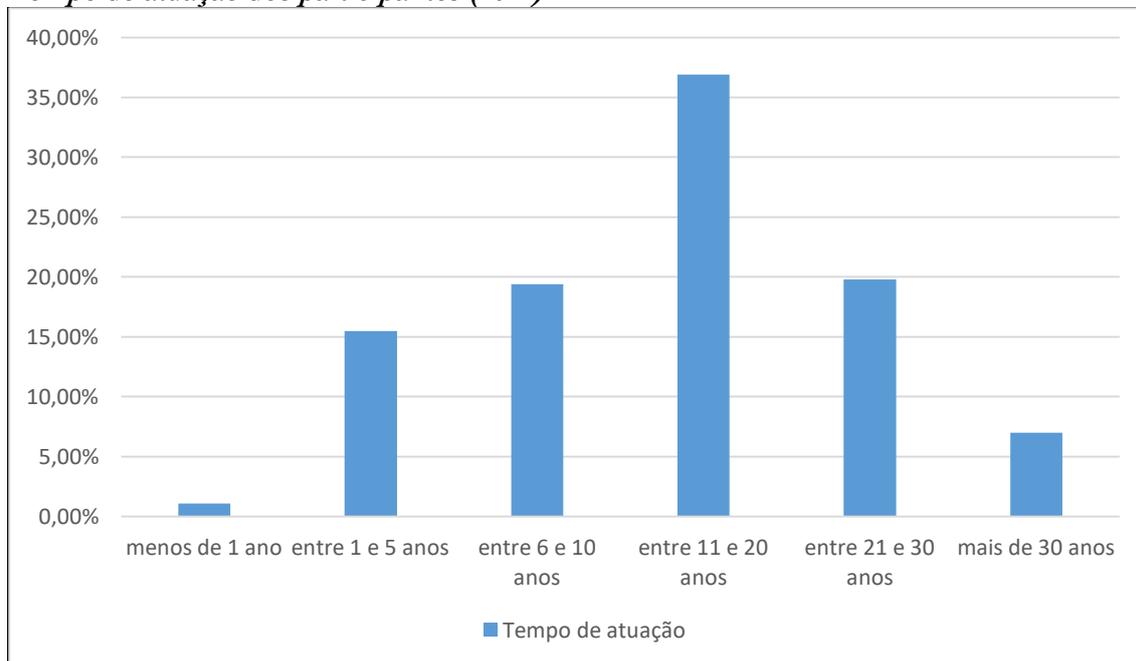
Áreas de atuação dos participantes (2021)



A Figura 2 se refere ao tempo de trabalho dos professores:

Figura 2

Tempo de atuação dos participantes (2021)



Quanto ao tempo de atuação como professores, foi obtido um quadro que varia entre menos de um ano e mais de 30 anos de experiência. Nele, 1,1% (n=5) afirmaram atuar há menos de um ano; 15,5% (n=68), entre 1 e 5 anos; 19,4% (n=85), entre 6 e 10 anos; 36,9% (n=162), entre 11 e 20 anos; 19,8% (n=87), entre 21 e 30 anos; e 7% (n=31) disseram ter mais de 30 anos na profissão.

2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

A coleta de dados pautou-se na aplicação de um questionário *on-line* composto por um conjunto de questões objetivas e uma questão aberta, no final do ano de 2020. As questões buscaram coletar dados sobre perfil, atuação, suporte recebido, familiaridade com as tecnologias e histórico de “saúde mental”, incluindo perguntas adaptadas de um inventário para a avaliação da Síndrome de *Burnout*. A primeira categoria das indagações discorria sobre o perfil pessoal e profissional dos respondentes, como: nome, sexo, idade, escolaridade, modalidade de atuação profissional e carga horária de trabalho. O perfil dos respondentes, referente às competências digitais, procurou elucidar experiências prévias de uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, bem como o acesso a tecnologias digitais ou dispositivos e suas condições de acesso a estas.

As competências digitais dos professores foram analisadas contabilizando as respostas em relação ao domínio dos recursos tecnológicos aplicadas às atividades de ensino. As alternativas incluíam, por exemplo, o uso do *e-mail*, comunicadores instantâneos (ex. *WhatsApp*) e plataformas de webconferências, em que o professor indicava se nunca as tinha usado, se passou a utilizá-las na pandemia e se já as empregava. Os escores foram gerados somando os pontos correspondentes a cada resposta (0 - nunca usei; 1 - nunca tinha usado e passei a usar na pandemia; e 2 - já usava).

Quanto à verificação do suporte recebido durante a atuação no período da pandemia, foram sistematizadas 11 afirmações, respondidas por meio de escala *Likert* de 5 pontos (de discordo totalmente a concordo totalmente). Como exemplo das afirmativas, tem-se: “Tenho apoio de pessoas que moram comigo em minha residência” e “Meus colegas de trabalho me auxiliam nas atividades do ensino remoto”.

Em relação à qualidade de vida e saúde dos respondentes, foram organizados nove indicadores, como: qualidade da alimentação, ansiedade e humor,. A partir deles, os professores

deveriam responder cada item que expressa suas condições de saúde e bem-estar, selecionando uma das opções: “Piorou na pandemia”; “Não teve mudanças”; e “Melhorou na pandemia”.

O inventário proposto é resultado da tradução e adaptação do *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI). A adaptação reduziu de 22 para 20 afirmativas e procurou contextualizar a atuação profissional na pandemia. As alternativas de resposta utilizaram a escala *Likert* relacionada à frequência com que o respondente teve o sentimento ou a percepção descrita, expressando-se em 5 pontos de frequência (nunca, anualmente, mensalmente, semanalmente e diariamente). O objetivo era compreender, por exemplo, se “sentiram-se emocionalmente esgotados com seu trabalho” e “sentiram que seu trabalho no ensino remoto está lhe desgastando”. O dado resultante do teste foi tomado como um escore total (variável numérica) sem fazer a correspondência com relação aos níveis nas três dimensões abordadas. Assim, o resultado do teste foi analisado como um indicador da síndrome, sem ter o objetivo de classificar ou realizar o diagnóstico dos participantes.

Foram ainda propostas duas questões com opção de resposta “sim” ou “não”. Elas buscaram identificar se, durante a pandemia, o respondente teve amigos e/ou pessoas próximas que contraíram Covid-19 e se porventura perdeu alguém de seu convívio para essa doença. A última pergunta, por meio de uma questão aberta, buscou propiciar um espaço para que os respondentes registrassem suas considerações sobre como foi sua atuação docente durante a pandemia, incluindo algo que não foi abordado no questionário.

O questionário foi avaliado por três especialistas doutores, professores universitários, com experiência em pesquisa. Os especialistas foram convidados a analisar o instrumento por meio da participação em um encontro síncrono. Durante o encontro, que durou em média uma hora, o especialista foi convidado a responder ao instrumento de pesquisa; posteriormente, este foi aberto e foi discutida cada uma das questões, procurando validar a forma e o conteúdo abordados. A cada encontro com os especialistas, adequações foram incorporadas.

2.3 Análise dos dados

O conjunto das questões buscou gerar escores das variáveis dependentes e independentes da pesquisa, partindo das escalas utilizadas. Compreende-se por variável dependente aquela a ser descoberta ou explicada, pois é influenciada, determinada ou afetada pela independente.

Ao cruzar as variáveis dependentes com as independentes, identificou-se quais fatores e condições associados à atuação docente durante a pandemia foram capazes de influenciar aspectos relacionados à Síndrome de *Burnout*. Pode-se observar as variáveis utilizadas neste estudo na Tabela 1.

Tabela 1

Variáveis utilizadas no estudo (2021)

<i>Variáveis independentes (fatores)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Sexo • Carga horária de trabalho • Área de conhecimento • Atuação no nível de ensino • Condições de acesso dos dispositivos • Competência digital • Quantidade de recursos aprendidos na pandemia • Condições de trabalho • Contato com a Covid-19 (contágio e perdas)
<i>Variável dependente</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Escore dos indicadores de qualidade de vida e saúde • Pontuação no inventário para avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i> (MBI)

Para a realização da análise dos dados quantitativos, foi utilizado o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 24. Por meio dos testes *Kolmogorov* e *Shapiro Wilk* e dos valores de *Skewness* e *Kurtosis*, realizou-se a averiguação da normalidade dos dados. Por sua vez, foram realizados testes estatísticos para comparar grupos e condições, a partir do *Teste t de Student* e da *Análise de Variância (Anova)* para os dados paramétricos e do *Mann-Whitney e Kluskal-Wallis* para os dados não paramétricos. Também foram realizados testes de associação, como a correlação *Pearson*, utilizando como referência os seguintes valores do coeficiente: de

0,1 a 0,3 indica correlação fraca; de 0,4 a 0,6, média; de 0,7 a 0,9, alta; e 1, perfeita (Mattar & Ramos, 2021).

A análise dos dados qualitativos foi realizada a partir do uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo baseados na inferência (Bardin, 2009). As categorias e subcategorias foram organizadas conforme metodologia proposta por Saldaña (2016) e o auxílio do *software NVIVO*, a fim de obter uma maior eficácia no tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

3. Resultados

No que se refere aos resultados quantitativos, foram analisados fatores relacionados: às condições de trabalho; às competências digitais prévias e desenvolvidas, em função da necessidade de atuação no ensino remoto; aos indicadores de qualidade de vida e saúde; e ao resultado do Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI). Por sua vez, os resultados qualitativos foram mensurados a partir de uma questão aberta não obrigatória, objetivando registrar as considerações dos professores sobre a atuação na pandemia. Nessa questão, 210 professores descreveram sua experiência em lecionar durante a pandemia. A partir dessas respostas, obtivemos 25 subcategorias distribuídas em 7 categorias de análise.

Foram analisadas as categorias mais frequentes nas respostas, sendo elas: *aulas*, *sobrecarga de trabalho* e *emoções*. Dentro da categoria *aulas*, as subcategorias “aprendizagem docente”, “falta do presencial” e “falta de interesse e participação” tiveram maior ocorrência de respostas. Por sua vez, em *sobrecarga de trabalho*, a subcategoria “excesso” foi amplamente registrada na análise do conteúdo. Por fim, dentro da categoria *emoções*, a “frustração” foi a subcategoria mais presente. Tal agrupamento foi realizado com base no conteúdo expresso em cada resposta e organizado conforme a Tabela 2.

Tabela 2

Categorias e subcategorias quanto à percepção docente acerca da atuação na pandemia (2021)

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Freq.</i>	<i>Exemplos</i>
Aulas	Aprendizado docente	35	“A pandemia me estimulou a buscar aprendizado sobre novas tecnologias”
	Aspecto desafiador	9	“Desafiadora, me fez compreender educação por uma outra ótica”
	Falta de <i>feedback</i>	12	“A minha maior dificuldade é ter um retorno do aluno em minha proposta de trabalho diário”
	Falta de interesse e participação	23	“A participação dos alunos é muito inferior que a presencial”
	Falta do presencial	25	“Sinto falta da aula presencial com os alunos”
Desafio	Adaptação	14	“Foi boa, tirando a adaptação que teve que ser muito rápida. No início foi mais difícil, e no final estou me sentindo mais cansado”
	Dificuldade	11	“Dificuldade em ter contato com alunos que não tem acesso as tecnologias e continuar a motivar os mesmos”
	Planejamento	7	“Dividi mais o conteúdo para o entendimento melhor dos alunos”
Desvalorização do professor	Falta de apoio e informação	18	“Me sinto desamparada em relação à escola. Não obtenho apoio, informação, suporte. Foi tipo um “vire-se”, a posição da escola”
	Recursos	17	“Fiz um investimento grande em um novo notebook, qualidade de internet e não possui um lugar adequado em minha casa para o trabalho”
Doenças	Saúde debilitada	9	“Atuar na pandemia me adoeceu e tive que arcar com os custos de medicação e mesmo doente continuar trabalhando”
Emoções	Empatia	14	“Foi um momento de muita empatia, mas ao mesmo tempo insegurança”
	Frustração	23	“A experiência durante a pandemia foi frustrante do ponto de vista pedagógico”
	Impotência e fracasso	9	“Me senti fracassada, impotente”
	Insegurança	11	“Insegurança sobre o futuro da educação e consequentemente nosso futuro enquanto professor (a), que potencializou na pandemia”
	Problemas emocionais	13	“Tive muitos problemas emocionais durante as jornadas de trabalhos”
	Revolta	8	“No meu entendimento o ensino remoto é apenas um faz de conta”

Experiência positiva	Bom relacionamento	6	<i>“Eu descobri a importância do bom relacionamento com meus alunos”</i>
	Superação	11	<i>“A atuação exigiu superação”</i>
	Tranquilidade	10	<i>“Tem sido tranquilo, mas ainda prefiro as aulas presenciais”</i>
Sobrecarga de trabalho	Esgotamento	16	<i>“Me sinto cansada e sobrecarregada. Tenho muito mais trabalho do que antes”</i>
	Excesso	32	<i>“A sobrecarga de trabalho aumentou”</i>
	Falta de limite	14	<i>“Muita pressão das pessoas sem limites de dias e horários”</i>
	Mudança drástica	6	<i>“Foi difícil, visto que do dia pra noite tive que mudar drasticamente a forma de trabalhar”</i>
	Pressão e cobrança	10	<i>“Cobrança por parte da escola” “Muita pressão das pessoas sem limites de dias e horários”</i>

Na Tabela 3, observam-se algumas estatísticas descritivas, as quais revelam que a carga horária dedicada percebida pelos docentes é maior que a efetivamente contratada, ou seja, a média da escala passa de 3,6 (correspondente à faixa de 21 a 30 horas semanais) para 4,19 (correspondente à faixa de 41 a 50 horas semanais). O excesso de trabalho também pode ser observado quando os professores relatam ultrapassar horários de expediente, inclusive aos finais de semana, o que demonstra a dificuldade de imposição de limites e horários para realizarem seu trabalho de forma remota em suas residências. E se, por um lado, a utilização de redes sociais e plataformas para o contato com os alunos e instituição foi visto como algo positivo e gerador de muito aprendizado, não se pode descartar o fato de que tais interações podem produzir excesso de trabalho. Esse excesso foi evidenciado em registros como:

Foi tipo um “vire-se”, a posição da escola. Me sinto muito cansada, principalmente por terem disponibilizado meu contato pessoal aos pais (nem pude optar se queria que fosse disponibilizado ou não), e desde março recebo mensagens, ligações, e-mails, durante o fim de semana, aos feriados, em horários de descanso. Sendo que sou paga para trabalhar apenas no turno da manhã (Professor 5).

Sobre a quantidade de dispositivos, os professores dispunham em média de 2,61 dispositivos, sendo o indicador de 1,89 a quantidade de dispositivos conectados à internet.

Considerando as condições de acesso e os dispositivos em uma pontuação acumulada de 0 a 10, observa-se na Tabela 3 que a média desse indicador de 7,99.

Tabela 3

Estatísticas descritivas variáveis analisadas (2021)

	<i>N</i>	<i>Valor mínimo</i>	<i>Valor máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Carga horária contratada	438	1	6	3,60	1,07
Carga horária dedicada	438	1	6	4,19	1,49
Quantidade de dispositivos disponíveis	438	1	4	2,61	0,73
Quantidade dispositivos com conexão à internet	438	0	2	1,89	0,32
Condições de acesso dispositivos	438	2	10	7,99	1,78
Competência digital	438	3	22	15,55	3,52
Quantidade de recursos digitais novos aprendidos	438	0	11	3,49	2,24
Condições de trabalho	438	25	63	47,40	6,48
Qualidade de vida e saúde	438	-9	9	-4,98	3,27
MBI	438	6	72	42,44	13,08

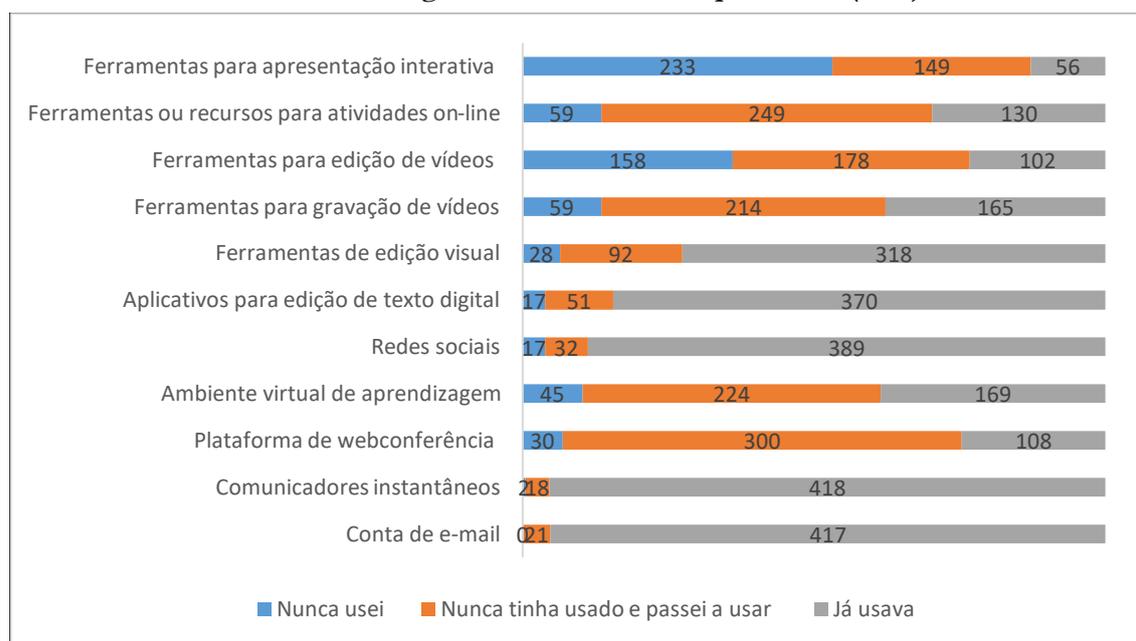
Por sua vez, as competências digitais foram medidas a partir do conjunto de dispositivos e recursos digitais que o professor já utilizava ou passou a utilizar. Esse indicador poderia variar entre 0 e 22, obtendo média de 15,55, conforme apresentado na Tabela 3.

Na Figura 3, verificam-se as ferramentas já utilizadas pelos docentes e quais passaram a usar durante a pandemia. Antes da pandemia, o uso de recursos digitais por parte da maioria dos professores já incluía a conta de *e-mail*. Apenas 21 docentes passaram a utilizar o recurso posteriormente, e os comunicadores *on-line*, como *WhatsApp* e *Telegram*, também já eram bastante

utilizados. Na sequência, observa-se que os professores também já faziam bastante uso de redes sociais (n=389), de ferramentas de edição de texto (n=370) e de instrumentos de edição visual (n=318).

Figura 3

O uso de ferramentas e recursos digitais antes e durante a pandemia (2021)



Em relação às pessoas que passaram a utilizar as tecnologias durante a pandemia, na Figura 3, destacam-se as plataformas de webconferência (n=300), seguidas pelas ferramentas ou recursos para as atividades *on-line* (n=249) e para a gravação de vídeos (n=214). Ainda no Gráfico 3, a contabilização da quantidade média de ferramentas e recursos que os professores passaram a utilizar na pandemia revelou uma pontuação de 3,49; ou seja, eles aprenderam a utilizar mais de 3 novas ferramentas ou recursos.

O desenvolvimento de competências digitais foi percebido, a princípio, com algum receio ou insegurança, mas, posteriormente, compreendido como uma experiência diferenciada e agregadora a sua profissão. Isso é destacado nestas respostas: “*Aprendi em um processo leve e me dispus a ajudar alguns colegas de trabalho com o intuito de também fazê-los perder o receio com o uso das tecnologias*” (Professor 58); “*Na Pandemia tive uma série de possibilidade de aprender, de fazer uso das*

tecnologias, de aprofundar meus conhecimentos, de estar mais próxima dos meus alunos por meio do Grupo de WhatsApp, plataforma Teams e Zoom. Fiz cursos, aprendi mais, aprimorei” (Professor 3).

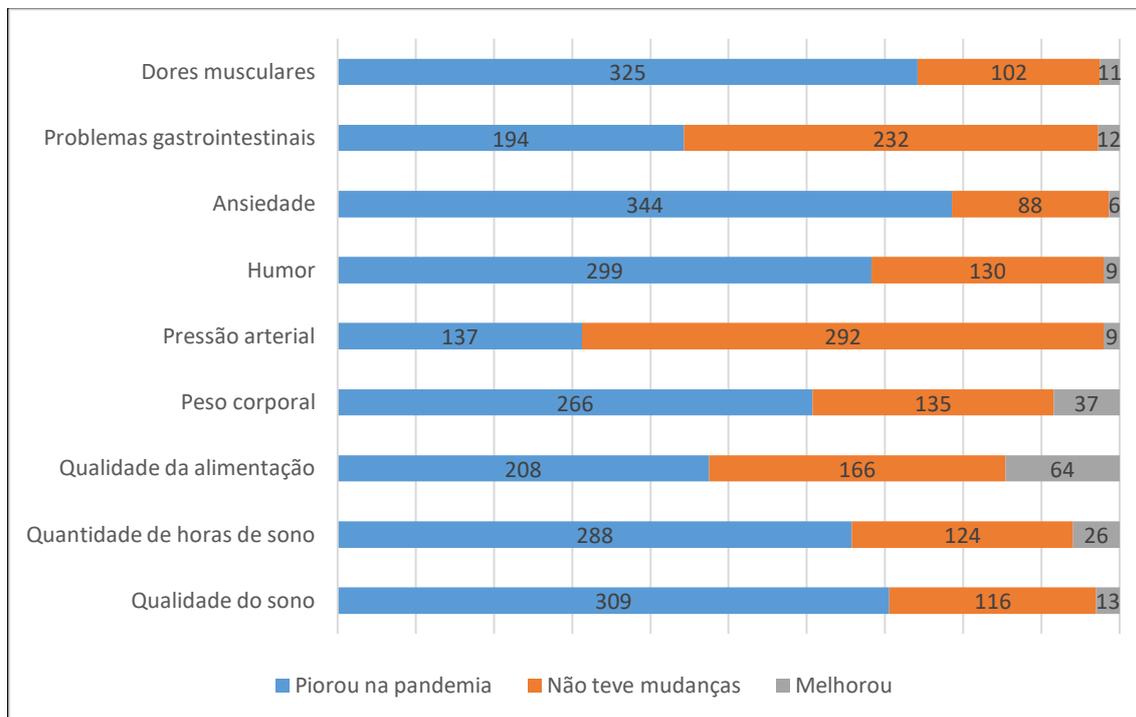
A análise qualitativa revela que o aprendizado docente diante da atuação no ensino remoto emergencial impactou as necessidades de muitos de aprender a utilizar novas tecnologias, novas formas de lecionar e de trabalhar. Talvez por esse motivo, o “Aprendizado Docente” tenha sido a subcategoria mais frequentemente citada nos relatos, totalizando 35 referências, exemplificadas por: *“Trabalhar na pandemia foi um desafio para mim, pois saí da minha zona de conforto e aprendi muitas coisas novas, principalmente em relação ao uso das tecnologias” (Professor 27).*

Outro aspecto mensurado abordou as condições de trabalho, que incluíam o apoio interpessoal, institucional, técnico e pedagógico para o desenvolvimento das atividades no ensino remoto. Na Tabela 3, observa-se que esse indicador foi em média 47,40 de um total que poderia chegar a 65 pontos.

Por sua vez, fatores relacionados à qualidade de vida e saúde demonstram a percepção dos professores a respeito de indicadores de saúde física e mental (se teve piora, se esta manteve-se igual ou se foi observada melhora). Na Figura 4, destacam-se a ansiedade (n=344), as dores musculares (n=325) e o humor (n=299) como aspectos que mais pioraram na percepção dos professores. Poucos docentes indicaram melhoras, sendo a qualidade de alimentação (n=64) e o peso corporal (n=37) os fatores de maior destaque.

Figura 4

Fatores relacionados à qualidade de vida e saúde dos professores na pandemia (2021)



O último aspecto da Tabela 3 refere-se à média de pontos no inventário MBI, o qual sinaliza que, quanto maior a pontuação, mais tem-se evidências de sintomas relacionados à Síndrome de *Burnout*. Em média, os professores obtiveram 42,44 pontos, dentro de uma somatória que tinha pontuação máxima de 80.

A análise da associação entre o MBI revelou diferença significativa quando comparamos professores do sexo feminino e masculino. Indica que as mulheres tiveram uma maior pontuação no inventário, conforme pode ser observado na Tabela 4. Outro aspecto analisado indica que ter conhecido pessoa próxima que teve Covid-19 ou perder alguém próximo não revelou uma associação significativa com a pontuação do MBI.

Ainda na Tabela 4, a variável de qualidade de vida e saúde teve diferença significativa em relação ao sexo, mostrando que as mulheres também apresentaram um pior indicador. Também se verifica que tanto conhecer alguém próximo que teve Covid-19 ou perder uma pessoa teve impacto sobre a qualidade de vida e saúde dos professores.

Tabela 4

Teste t independente das variáveis MBI e do indicador de qualidade de vida e saúde (2021)

	MBI					Qualidade de vida e saúde			
	N	Média	Desvio Padrão	T	P	Média	Desvio Padrão	t	p
Sexo									
Feminino	330	43,44	12,01	2,82	0,005	-5,27	3,08	-3,34	0,001
Masculino	108	39,38	15,55			-4,08	3,62		
Pessoa próxima com Covid									
Sim	384	42,80	13,04	1,56	0,118	-5,24	3,19	-4,54	0,000
Não	54	39,83	13,12			-3,12	3,2		
Perda de pessoa em decorrência da Covid									
Sim	169	42,60	13,07	0,21	0,831	-5,42	3,4	-2,22	0,027
Não	269	42,33	13,09			-4,71	3,15		

A análise da variável do MBI em relação à área de conhecimento do professor por meio do Anova não revelou diferença significativa; porém, há variação no nível de atuação. Pontuações maiores foram apresentadas por professores atuantes nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental, 46,40 e 45,47, respectivamente. Por sua vez, a menor pontuação esteve presente nos professores que atuam no Ensino Superior.

A análise da qualidade de vida e saúde também revelou diferença significativa nos níveis de atuação. Observa-se um maior indicador negativo de piora nos professores que atuam nos anos finais (-5,98) e iniciais (-5,64) do Ensino Fundamental, e menor pontuação nos professores que atuam no Ensino Superior, conforme a Tabela 5.

Tabela 5

Análise da variável do MBI em relação à área de conhecimento do professor, por meio do Anova (2021)

	MBI					Qualidade de vida e saúde			
	N	Média	Desvio Padrão	Z	p	Média	Desvio Padrão	Z	p
Área do conhecimento									
Ciências Humanas	162	42,39	1,50			-4,76	0,27		
Ciências Biológicas e Saúde	47	43,36	1,72			-5,48	0,42		
Linguística, Letras e Artes	107	44,23	1,09			-5,34	0,30	1,54	0,174
Ciências Exatas e da Terra	76	40,68	1,68	1,04	0,393	-5,21	0,37		
Engenharias	21	41,80	3,13			-4,23	0,69		
Ciências Sociais Aplicadas	25	39,20	2,83			-3,84	0,59		
Nível de atuação									
Educação Infantil	42	40,52	1,44			-5,16	0,42		
Anos Iniciais do EF	80	45,47	1,28			-5,98	0,28		
Anos Finais do EF	75	46,40	1,37	7,54	0,000	-5,64	0,26	5,09	0,001
Ensino Médio e Profissionalizante	142	42,83	1,14			-4,63	0,30		
Ensino Superior	96	37,06	1,40			-4,08	0,34		

A análise dos dados procura identificar a correlação entre os fatores avaliados para verificar as associações. Na Tabela 6, observam-se os coeficientes da correlação *Pearson* relacionados à associação entre os fatores.

A idade revela correlações negativas fracas com a competência digital, indicando que, quanto maior a idade, menor é o escore indicativo dessa competência. Já a associação da idade com o MBI revela que, quanto mais jovem é o professor, menor é o escore relacionado à Síndrome de *Burnout*.

A Tabela 7 demonstra que as condições de acesso a dispositivos tecnológicos mostraram correlações positivas fracas com todos os fatores, indicando que, conforme aumenta o valor de um fator, o outro também cresce, com exceção do resultado do inventário MBI, que apresentou uma correlação negativa fraca. A competência digital demonstrou correlação positiva fraca com a qualidade de vida e saúde e negativa fraca com a quantidade de recursos aprendidos durante a pandemia e com o MBI. E a quantidade de recursos aprendidos, por sua vez, alcançou

correlação positiva fraca com as condições de trabalho e negativa fraca com a qualidade de vida e saúde. Por fim, na Tabela 6, destaca-se a correlação média negativa entre a qualidade de vida e saúde e o MBI, indicando que, quanto melhor é esse fator, menor é a pontuação no inventário.

Tabela 6

Coefficientes da correção de Pearson dos fatores analisados (2021)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Idade		0,05	-0,17**	-0,20	0,27	0,64	-0,16**
2. Condições de acesso a dispositivos			0,34**	-0,11*	0,15**	0,24**	-0,35**
3. Competência digital				-0,34**	-0,05	0,19**	-0,22**
4. Quantidade de recursos aprendidos					0,17**	-0,11**	0,09
5. Condições de trabalho						-0,06	-0,02
6. Qualidade de vida e saúde							-0,54**
7. MBI							

Relacionando os elementos de qualidade de vida e saúde com a análise qualitativa, verificou-se, dentro da categoria *emoções*, a subcategoria “frustração” como a mais citada, com 23 referências. No que se refere a esse aspecto, destaca-se esta resposta: “*Enquanto tentava ensinar fui obrigada a aprender a lidar com suportes tecnológicos que não conhecia e isso foi bem complicado. Não conseguia me dedicar como devia nem a uma coisa e nem a outra. E isso me deixou muito frustrada*” (Professor 105).

Tal frustração, manifestada nos relatos docentes, expressou preocupações com a infraestrutura e o aprendizado discente. Também se sublinha a não correspondência das expectativas geradas por aqueles que se dedicaram à reformulação de seus planos de ensino, à pesquisa de ferramentas diferenciadas, que, de alguma forma, não foram correspondidas devido à falta de estrutura organizacional, de interesse dos alunos, de apoio de pais e da gestão. Esta afirmação reflete isso:

As instituições com formato presencial, sem estrutura e suporte para atuação remota, associada a corporativismos e disputas de poder no campo acadêmico e pressões e documentos de cima para baixo sem diálogo com os profissionais trazem frustrações e impactaram ainda mais para o adoecimento de pessoas que, como eu, já encontravam-se adoecidas e em extremo sofrimento psíquico por práticas organizacionais que prejudicam nossa saúde mental (Professor 89).

Outra subcategoria com alto nível de frequência nas respostas dos professores foi a “Falta de Interesse e Participação”, dentro da categoria *Aulas*, com 23 referências. A expectativa pela participação dos alunos foi recorrente entre os docentes, que perceberam uma queda de interatividade e até falta de interesse por parte dos discentes, sendo tal posicionamento perceptível em todos os níveis de ensino. Contudo, para alguns, tal ausência é um reflexo do que já vinha acontecendo em sala de aula, considerando que, no ensino remoto, isso apenas ficou mais evidente: *“Muito difícil, falta de interesse dos pais/ alunos. Sempre colocam empecilho para realizar as atividades. O professor o tempo todo precisa estar entrando em contato com as famílias sobre a importância da realização das atividades”* (Professor 166).

4. Discussão

A urgência no contexto da pandemia gerou uma mudança rápida, complexa e desafiadora nos processos de ensino e aprendizagem. Como consequência desse despreparo e da urgência das mudanças (Moreira et al., 2020), as dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto foram inúmeras (Todos pela educação, 2020). Elas revelam o despreparo dos professores para a inclusão das tecnologias em suas práticas (Silva et al., 2020) e um alto nível de estresse emocional docente (Araújo et al., 2020; Cipriano & Almeida, 2020; International Labour Organization, 2020; Souza et al., 2021).

Este estudo apontou que a carga horária dedicada ao trabalho percebida pelos professores é maior que a efetivamente contratada, o que pode ser um indicador de maior dedicação e exigência quando temos a atuação no ensino remoto, relacionando-se, inclusive, com a subcategoria “excesso de trabalho”, presente nos relatos. Observa-se, ainda, a necessidade de aprender a utilizar novos recursos digitais, que passaram a ser incorporados nas práticas pedagógicas durante a pandemia; e o domínio destes também demanda tempo e dedicação. Esse aprendizado relacionado ao uso das tecnologias é destacado na pesquisa desenvolvida por Rocha et al. (2020), que entrevistou 123 professores com idades entre 23 e 61 anos de idade, evidenciou aumento na apropriação e no uso das tecnologias digitais no ensino e indicou maior familiaridade com os recursos digitais e identificação das possibilidades de seu uso na educação.

Além disso, as falas apresentadas demonstram uma relação direta com a Síndrome de *Burnout*. Elas levantam elementos que remetem a desgastes físicos e emocionais importantes (como a frustração, amplamente citada pelos docentes) e demonstram sintomas característicos,

tais como: o esgotamento, a exaustão emocional, o estresse crônico e a desumanização, fatores apontados no estudo de Trigo et al. (2007).

Os resultados encontrados em relação à qualidade de vida e saúde na análise do Teste t revelaram que conhecer alguém próximo que teve Covid-19 ou perder alguém para a doença impactou a qualidade de vida e a saúde dos professores, sem repercutir no MIB, que está mais vinculado ao aspecto profissional e não pessoal. Isso porque, de acordo com Maslach e Jackson (1981), a Síndrome de *Burnout* está relacionada exclusivamente ao estresse ocasionado pelo ambiente ocupacional.

De acordo com Maslach e Jackson (1981), o contato interpessoal influencia o desenvolvimento do referido distúrbio; e, conforme apontam Carlotto e Câmara (2008), indicadores como altas expectativas no trabalho e maior pressão para entrega de resultados também podem contribuir para seu desenvolvimento. Em relação a isso, pode-se afirmar que, em razão da Covid-19, houve uma mudança considerável nas formas de interação, que passaram a ocorrer remotamente, apresentando a “falta do presencial” como um elemento na atuação docente bem como nas condições e expectativas de trabalho.

A análise das diferenças encontradas em relação ao MIB e os indicadores de qualidade de vida e saúde evidenciaram que os professores que atuam no Ensino Fundamental sofreram mais, em comparação com os dados referentes a outros níveis de ensino. Supõe-se que, no Ensino Fundamental, as necessidades de adaptação foram maiores tanto em relação aos aspectos pedagógicos quanto na interação remota com os alunos. Já os professores que atuam no nível superior tiveram os menores escores no MBI e na qualidade de vida e saúde, indicando que sofreram menos. Esse resultado pode indicar que, no Ensino Superior, os recursos tecnológicos, como ambientes virtuais de aprendizagem, já eram utilizados antes da pandemia. Destacam-se, por exemplo, muitas iniciativas de oferta de cursos na modalidade a distância que fazem uso de tecnologias digitais. Sob outra perspectiva os alunos adultos têm maior autonomia para organizar-se em seus estudos, diferentemente das crianças, que, muitas vezes, necessitam do apoio direto de um adulto.

Esse resultado reforça o que outros pesquisadores também evidenciaram, como o que foi observado na pesquisa de Flack et al. (2020), conduzida com 3500 professores em escolas na Austrália e na Nova Zelândia, a qual identificou que os professores do nível primário foram significativamente mais propensos a elevados níveis de estresse. Segundo os autores, tal fato é

influenciado pelas dificuldades de comunicação com os alunos, devido à capacidade mais limitada deles para se comunicar por meio da tecnologia e à necessidade de apoio dos pais, pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores são as demandas em termos de intervenções.

Estudos anteriores à pandemia de Covid-19, como o de Diehl e Marin (2016), já evidenciavam que os professores dos níveis de Ensino Fundamental estavam mais propensos à Síndrome de *Burnout*, justificados em razão de estar mais expostos a ambientes conflituosos e espaços de alta exigência de trabalho, como quantidade de tarefas extraclasse, reuniões, atividades adicionais, pressão do tempo, além de lidar com a frequência de comportamentos inadequados dos alunos. Assim, pode-se supor que o contexto da pandemia agravou esses fatores nesse nível de ensino.

Além disso, uma vez que as TDIC se configuram como ferramentas importantes na execução de muitas atividades do trabalho, o acesso a elas e o modo como os professores tiveram que se apropriar de novos recursos podem ser considerados como fatores influentes no desenvolvimento do *burnout*. Somam-se a isso os desafios de utilizar novos recursos para conduzir os processos de ensino e a necessidade de solucionar novos problemas. O estudo de Trigo et al. (2007) aponta que pessoas que apresentam a síndrome demonstram menos interesse em ações inovadoras, pois há um desgaste maior ao exigir criatividade e comprometimento com o trabalho.

Observa-se que a falta de competências para lidar com as tecnologias digitais de modo criativo e inovador pode refletir sobre o trabalho docente. Nessa perspectiva, Carrillo Béjar (2020) aponta que tanto o excesso como a falta da tecnologia suficiente para a realização do trabalho contribuem para o surgimento ou agravamento da síndrome.

Este estudo apontou, ainda, que, quanto melhor a qualidade de vida e saúde dos professores, menor foi o indicador de Síndrome de *Burnout*, ou seja, menor foi a pontuação no inventário MBI. Outro fator identificado, que tem relação com esse apontamento, refere-se à identificação de que, quanto maior o nível de acesso aos dispositivos tecnológicos pelos professores, melhores foram os índices de competência digital, quantidade de recursos aprendidos, condições de trabalho e qualidade de vida e saúde.

Ressalta-se, a partir dos achados, que, durante a pandemia, os professores estiveram sob muita pressão, devido ao fato de terem que: lidar com pessoas, tecnologias e métodos de ensino desconhecidos; lutar com demandas adicionais de preparação; e considerar os prejuízos da falta

de contato social com alunos e colegas. Soma-se a isso a preocupação com a educação e o bem-estar psicológico dos alunos, especialmente aqueles no início da escola primária (Flack et al., 2020).

Outro fator que demonstrou associação com os indicadores de maior sofrimento durante a pandemia foi o gênero, pois as mulheres tiveram maiores escores no MBI e piores indicadores de qualidade de vida e saúde. Estudos anteriores, realizados com professores, demonstram que as mulheres apresentam níveis mais elevados das dimensões da Síndrome de *Burnout*, em comparação aos homens (Molero et al., 2020; Caamaño, 2016; Martínez, 2015). De igual forma, o resultado obtido na aplicação do MBI neste estudo revelou diferença significativa na comparação entre professores do sexo feminino e masculino, indicando que as mulheres tiveram uma maior pontuação no inventário. Também a variável de qualidade de vida e saúde teve diferença significativa, mostrando que as mulheres tiveram um pior indicador nesse quesito.

Assim, reforça-se que, durante a pandemia, o gênero que mais sofreu com as pressões de trabalho na pandemia foram as professoras mulheres. Para além das atividades laborais, elas continuaram cuidando dos filhos e da casa, bem como seguiram resolvendo os problemas e imprevistos cotidianos (Rocha, 2021).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Aldossari & Chaudhry (2021), ao analisar a narrativa de mulheres trabalhadoras, destaca o aumento das responsabilidades no trabalho e no lar, como resultado da pandemia, bem como a aplicação de vários mecanismos de enfrentamento, como desengajamento, negação e conservação de energia. Destaca-se o aumento da manifestação psicológica do estresse e do *burnout* para as mulheres em resposta às demandas domésticas, que aumentaram significativamente por causa da pandemia e do contexto de confinamento. A pesquisa destaca, também, que as mulheres precisam gerar mecanismos de enfrentamento em duas frentes — trabalho e casa. Acrescenta-se, ainda, que, como consequência das desigualdades de gênero, pode-se ter aumento do *burnout*, o que acarreta perda de criatividade, piora no desempenho no trabalho e menor produtividade. De acordo com Aldossari & Chaudhry (2021), o contexto da pandemia evidenciou a desigualdade de gênero, pois, em casa, muitas mulheres precisaram conciliar o emprego de professoras em tempo integral com o cuidado de seus filhos e os deveres domésticos. Destaca-se, ainda, que um dos fatores psicossociais associados ao trabalho, suscetível de afetar a saúde mental dos professores, é o binômio *trabalho-família* (Varela et al., 2020).

Embora a vida pessoal possa ter sido restrita durante a pandemia, o lado familiar da equação *trabalho-vida* se amplificou, sendo que a alta integração *trabalho-casa* desorientou a localização e o tempo de encenação de papéis relacionados ao trabalho e à família. Autores como Schieman et al. (2021) afirmam que esses padrões não se diferenciam significativamente por sexo, mas sim foram amplificados entre indivíduos com alta integração *trabalho-casa* e circunscritos pela presença de crianças mais novas em casa.

De outro modo, a idade revela correlações negativas fracas com competência digital, indicando que, quanto maior a idade, menor é o escore indicativo dessa competência. Na interação com o MBI, mostra que, quanto mais jovem, menor é o escore relacionado à Síndrome de *Burnout*. Essa afirmativa, de certo modo, está de acordo com os estudos de Molero et al. (2020), que aponta que os professores com menos experiência em determinado contexto de atuação tendem a manifestar *burnout* severo, níveis que podem diminuir quando a experiência de trabalho aumenta, crescendo, assim, as habilidades de gerenciamento da profissão e de regulação das emoções. Adaptando a constatação dos autores ao contexto deste estudo, entende-se que exercer atividades remotas com o uso das tecnologias digitais exigiu dos professores múltiplas competências em diferentes situações, gerando uma grande sensação de estresse. Porém, pode-se inferir que os professores mais jovens, embora com menos tempo de experiência de atuação docente, tiveram mais familiaridade com o uso das tecnologias e sentiram-se mais confiantes quanto a sua aplicação nas práticas pedagógicas remotas quando comparados aos professores com mais idade, fator que influenciou nos níveis mais elevados de Síndrome de *Burnout* deste último grupo.

Em relação a esse fator, destaca-se o estudo de Cruz (2021), que compara as narrativas de dois professores que trazem questões relacionadas ao uso das tecnologias na pandemia: um professor jovem muito envolvido com as tecnologias, que vibra com a chegada efetiva das tecnologias e descarta problemas advindos do ensino remoto; e outro professor, já mais amadurecido em experiência de sala de aula, com pouco domínio sobre as novas tecnologias, que percebe esse movimento com certo estranhamento e rejeição, revelando frustração em relação ao trabalho com as tecnologias. A autora considera o primeiro professor como um exemplo clássico de professor jovem nascido nos anos 1990, pertencente à geração Y, detentora das novas tecnologias (Cruz, 2021).

Outro estudo mais amplo e recente sobre o desgaste na profissão docente em Portugal (Varela et al., 2020), envolvendo cerca de 16.000 professores, identifica que mais de 60% sofriam de exaustão emocional, significando um profundo mal-estar na profissão. Os autores sublinham que os professores estavam envelhecidos e tinham elevado tempo de trabalho, grande parcela entre 20 e 40 anos de atuação, e que estavam mais vulneráveis ao *burnout*.

Já o estudo de Verdasca (2021) reforça que a maioria dos professores não possuía experiência nem tecnologias para pôr em prática as experiências de ensino e aprendizagem *online*. Afirma que a realidade inesperada da pandemia forçou adaptações a que os profissionais não estavam preparados, como alteração dos métodos de trabalho, avaliação e práticas.

Assim, as condições anteriores ao contexto da pandemia, relacionadas à formação dos professores, à integração das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, às possibilidades materiais e institucionais para atuação, bem como aos fatores sociais e culturais que refletem sobre as questões de gênero e idade foram amplificadas e agravadas durante a pandemia. Levaram, com isso, muitos professores a terem sua qualidade de vida e saúde prejudicadas e a vivenciarem um maior sofrimento psíquico.

5. Considerações finais

O estudo realizado apontou que a carga dedicada ao trabalho percebida pelos professores foi maior que a efetivamente contratada, indicando que a atuação no ensino remoto demandou uma maior dedicação e ocasionou um maior nível de exigência. Observou-se um alto nível de aprendizado docente na utilização de novos recursos digitais que passaram a ser incorporados nas práticas pedagógicas durante a pandemia.

O nível de acesso aos dispositivos tecnológicos está diretamente relacionado aos índices de competência digital, quantidade de recursos aprendidos, condições de trabalho e qualidade de vida e saúde. Em complementariedade, a análise das disparidades encontradas nos diferentes fatores em relação ao MIB e a qualidade de vida e saúde indicaram que os professores que atuaram no Ensino Fundamental sofreram mais, tanto em relação às atividades laborais como em relação aos indicadores vinculados àqueles fatores.

Foi identificado que, quanto melhor a qualidade de vida e saúde dos professores, menor foi o indicador de Síndrome de *Burnout*. Porém, cabe salientar que este estudo revelou que as

mulheres apresentaram maiores níveis desse acometimento em comparação aos homens e que, de igual maneira, tiveram um pior indicador quanto à qualidade de vida e saúde.

Outra constatação indica que os professores mais jovens se adaptaram melhor à utilização das TDIC se comparados com os mais velhos. Dessa forma, todo o cenário de aprendizado, desafio, adoecimento, emoções, experiência positiva e sobrecarga de trabalho demonstrou os impactos das transformações pelas quais a docência passou naquele período.

Como sugestão para trabalhos futuros, fica o acompanhamento do grupo de professores deste estudo, que permaneceram atuando no ensino remoto, a fim de verificar se os fatores relacionados à Síndrome de *Burnout* aumentaram ou diminuíram com o tempo. Isso envolve levar em conta alguns elementos, como o amadurecimento das competências digitais docentes e a experiência no contexto de atuação do ensino remoto.

Referências

- Adarkwah, M. A. (2021). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1665-1685.
- Aldossari, M., & Chaudry, S. (2021). Women and burnout in the context of a pandemic. *Gender, Work and Organization*, 2(28), 826-834.
- Araújo, F. J. O., Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. *Psychiatry Research*, 288, 112977. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0165178120307009>
- Areosa, J., & Queirós, C. (2020). Burnout. *International Journal on Work Condition*, 20, 71-90.
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Borges, L. O., Argolo, J. C. T., Pereira, A. L. S., Machado, E. A. P., & Silva, W. S. (2002). A Síndrome de Burnout e os Valores Organizacionais: um estudo comparativo em hospitais universitários. *Psicol. Reflex. Crit.*, 15(1), 189-200.
- Caamaño, G. R. (2016). *Niveles de desgaste profesional (burnout) en docentes y estrategias de prevención. El caso de las Facultades de Salud, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás* [Tese de doutorado, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=78653>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *Revista PSICO*, 39(2), 152-158. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461>
- Carrillo Béjar, J. L. (2020). *Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes con trabajo remoto de una institución educativa privada de Moquegua 2020* [Trabalho de conclusão de curso, Universidad Señor de Sipán]. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/uss/7297>
- Cipriano, J. A., & Almeida, L. C. C. S. (2020). *Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno*. VII CONEDU, Campina Grande, PB, Brasil. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_ID6098_31082020204042.pdf
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. Bookman.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Cruz, M. D. F. B. (2021). Signos do cuidado: narrativas de professores frente aos impactos da pandemia. *Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural*, 11(2), 291-312.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho*. Cortez-Oboré.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Pivot Professional Learning.

- International Labour Organization. (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work* (3. ed.). Ilo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_743146.pdf
- Leiter, M. (2015). O trabalho nos toma tempo demais, não pode causar sofrimento. *GZH Comportamento*. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2015/06/o-trabalho-nos-toma-tempo-demais-nao-pode-causar-sofrimento-diz-psicologo-canadense-4775690.html>
- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., ... & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC public health*, 20(1), 160.
- Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 1-9 http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622015000100001&script=sci_arttext&tlng=en
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Almedina.
- Ministério da Educação. (2020). *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
- Ministério da Saúde. (2019). *Síndrome de Burnout: o que é, quais as causas, sintomas e como tratar*. <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>
- Molero, P. P., Pipó, J. C., & Cuberos, R. C. (2020). Relación del Síndrome de Burnout Según el Sexo, la Práctica de Actividad Física y Los Años de Experiencia Docente. In T. S. Martínez, J. A. L. Núñez, A. J. M. Guerrero, J. M. S. Reche & S. P. Sánchez (Cap. 12, pp. 165-178). Dykinson.

- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364.
<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123><https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Moreno-Correa, S. M. (2020). Inovação educacional na época do Coronavírus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.
- Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernandez, E., Gálvez, M., González, J. L., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicol. estud.*, 7(1), 11-19.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000100004&script=sci_arttext
- Pereira, M. M., Marçulo, A. O. R., Chinelato, R. S. C., & Ferreira, M. C. (2020). Anxiety and coping strategies during the Covid-19 pandemic: The mediating role of positive attitudes at work. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 167-176.
- Prado-Gascó, V., Gómez-Domínguez, M. T., Soto-Rubio, A., Díaz-Rodríguez, L., & Navarro-Mateu, D. (2020). Stay at Home and Teach: A Comparative Study of Psychosocial Risks Between Spain and Mexico During the Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 2576.
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5). <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X211004138>
- Rocha, F. F. (2021). Ser professor em tempos de pandemia. *Educação e cultura em debate*, 7(1), 190-194.
- Rocha, F. S. M., Loss, T., Almeida, B. L. C., Motta, M. S., & Kalinke, M. A. (2020). O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da Covid-19. *Interações*, 16(55), 58-82.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Limited.
- Schieman, S., Badawy, P. J., Milkie, M. A., & Bierman, A. (2021). Work-Life Conflict During the COVID-19 Pandemic. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 7, 1-19.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2378023120982856>

- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2(5), 128-136.
- Senhoras, E. M., & Paz, A. C. O. (2019). Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima (1. ed.). *Educação no Século XXI: Tecnologias*. Poisson.
- Shlenskaya, N., Karnaukhova, A., Son, L., & Lapteva, E. (2020). *Teachers' burnout in online university courses in the time of pandemic*. The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology, Kyoto, Japan.
- Silva, A. F., Estrela, F. M., Lima, N. S., & Abreu, C. T. A. (2020). Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30, 1-4.
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Rev. Bras. Educ.*, 23, 1-18. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100240&script=sci_abstract&tlng=pt
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *Red Fame*, 3(2), 67-74.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374020300169>
- Souza, K. R., Santos, G. B., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Gomes, L., Rocha, G. L., Conceição, R. C. M., Rocha, F. S., & Peixoto, R. B. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trab. educ. saúde*, 19. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462021000100401&script=sci_arttext
- Todos pela Educação. (2020). *Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19: Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais*. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=Nota Técnica, 2020

Trigo, T. R., Teng, C. T., & Hallak, J. E. C. (2007). *Rev. Psiq. Clín.*, 34(5), 223-233.
<https://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n5/a04v34n5>

Varela, R., Santa, R., Oliveira, H., Matos, A.C., Rolo, D., Leher, R., & Areosa, J. (2020).
Desgaste, Condições de Vida e Trabalho em Portugal: uma perspectiva multidisciplinar.
Revista Estudos do Século XX, 20, 183-210.

Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*,
29.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30223/1/A%20escola%20em%20tempos%20de%20pandemia_narrativas%20de%20professores.pdf

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 10 de agosto de 2021; revisado em 07 de dezembro de 2022; aprovado para publicação em 10 de fevereiro de 2023.

Autor correspondente:

Ramos, Daniela K. - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Trindade, Florianópolis, SC, 88040-900, Brasil.

Contribuições de autoria:

Ramos, Daniela K. – Conceituação (Liderança), Metodologia (Liderança), Investigação (Igual), Software (Liderança), Escrita - rascunho original (Liderança), Escrita - revisão e edição (Igual).

Anastácio, Bruna Santana - Conceituação (Igual), Metodologia (Suporte), Investigação (Igual), Software (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Silva, Gleice Assunção da - Conceituação (Igual), Metodologia (Suporte), Investigação (Igual), Software (Suporte), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Pires, Leila Urioste Rosso - Conceituação (Igual), Metodologia (Suporte), Investigação (Igual), Software (Suporte), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).