

“CONECTADOS, MAS EXAUSTOS”: O IMPACTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Maria Clara Souza Soares¹, Juliana Carvalho de Sousa², Aline Francilurdes Nery do Vale³,
Luana de Andrade Pinheiro Borges⁴

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência do ensino remoto emergencial no desenvolvimento da síndrome de burnout em docentes universitários, com foco no curso de Administração do Campus Amílcar Ferreira Sobral – UFPI, na cidade de Floriano, Estado do Piauí. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas foram baseadas na Escala de Burnout de Maslach, abordando a experiência dos professores no ensino remoto e os fatores que contribuíram para o desenvolvimento da síndrome. Entre os principais fatores observados estavam a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional, o desconforto físico causado pelo ambiente doméstico inadequado para o trabalho e a constante preocupação com a saúde e o bem-estar dos familiares. Além disso, a ausência de interação presencial com os alunos foi destacada como um elemento que impactou negativamente o processo de ensino-aprendizagem e a saúde mental dos docentes. Os resultados indicam que o ensino remoto, embora necessário durante a pandemia, apresentou desafios significativos para o bem-estar dos professores.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; síndrome de Burnout; docentes universitários.

EMERGENCY REMOTE IN THE DEVELOPMENT OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS OF THE ADMINISTRATION COURSE

Abstract: This research aims to analyze the influence of emergency remote teaching on the development of burnout syndrome in university professors, focusing on the Administration course at the Amílcar Ferreira Sobral Campus - UFPI, in the city of Floriano, State of Piauí. A qualitative and descriptive approach was used. Data collection was carried out through semi-structured interviews, whose questions were based on the Maslach Burnout Scale, addressing the professors' experience in remote teaching and the factors that contributed to the development of the syndrome. Among the main factors observed were work overload, lack of institutional support, physical discomfort caused by an inadequate home environment for work, and constant concern for

1 Graduada em Administração (UFPI); clarasouares1036@gmail.com

2 Doutora em Administração (UnP); Docente do Curso em Administração (UFERSA); juli.cs1009@gmail.com

3 Doutoranda em Administração (UFRN); alinefrancilurdes@hotmail.com

4 Mestre em Administração (UFRN); luanapinheiroborges@gmail.com

the health and well-being of family members. In addition, the lack of face-to-face interaction with students was highlighted as an element that negatively impacted the teaching-learning process and the mental health of professors. The results indicate that remote teaching, although necessary during the pandemic, presented significant challenges for the well-being of professors.

Keywords: emergency remote teaching; Burnout syndrome; university professors.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe grandes mudanças no cotidiano de todos os indivíduos, incluindo os educadores. Com a necessidade do distanciamento social e a impossibilidade de realizar aulas presenciais, as instituições de ensino optaram pelo ensino remoto emergencial, que é caracterizado pelo uso das tecnologias digitais para a continuidade do processo educativo (Hodegs *et al.*, 2020; Rapanta *et al.*, 2020).

A docência é uma área repleta de grandes responsabilidades, como a formação educacional e o caráter do indivíduo; mas também é caracterizada por dificuldades e obstáculos inerentes à profissão. Esse cenário acabou se agravando com a pandemia da COVID-19 e, consequentemente, das imposições governamentais que provocou. Dentre essas medidas, as principais foram o distanciamento e o isolamento social. Isso fez com que o *home office* se tornasse uma saída para as mais diversas empresas e profissionais (Duarte e Medeiros, 2020).

Diante dessas imposições, as instituições de ensino adotaram uma nova metodologia de aprendizagem nas escolas e faculdades, denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE), a qual refere-se ao distanciamento entre os alunos e os professores, de forma repentina, engavetando o planejamento daquele ano letivo (Dutra, 2020). Essa modalidade de ensino exigiu uma adaptação dos docentes ao formato online. As aulas online impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades educacionais, gerando dificuldades devido ao curto tempo disponível para que os docentes se adaptassem à essas mudanças (Borges, 2020).

O ERE associado às novas tecnologias que mediam essa relação entre docentes e discentes, resultou em sobrecarga de trabalho. Handel *et al.* (2020) explica que os docentes passaram a dividir a sua carga horária com a preparação de aulas, de material de apoio e de atendimento aos discentes.

Durante a pandemia da COVID-19, diversas pesquisas investigaram a relação entre ensino remoto e a síndrome de Burnout, especialmente no contexto dos professores. Fialho e Neves (2022) destacam os impactos do ensino remoto na saúde mental dos docentes, enquanto Gonçalves e Souza (2022) exploram a associação entre a síndrome de Burnout e a violência ocupacional sofrida pelos professores durante a pandemia.

Diante disso, a profissão do professor é cercada por diversos enfrentamentos que foram intensificados durante a pandemia da COVID-19, impondo a urgente necessidade de atender às expectativas de ensino e lidar com as mudanças na atividade nesse novo contexto (Freitas *et al.*, 2021), o que acarretou em sobrecarga no trabalho (Handel et al., 2020) e o desenvolvimento de doenças psicossociais, como a Síndrome de Burnout (García *et al.*, 2022).

De acordo com o Ministério da Saúde (2022), a síndrome de Burnout consiste em um distúrbio emocional que causa exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastantes. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência do ensino remoto emergencial para desenvolvimento da síndrome de burnout.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino Remoto Emergencial

Segundo De Oliveira (2021), o cenário educacional que emergiu em 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, exigiu uma atenção cuidadosa e acolhedora aos professores, alunos e familiares. O fechamento das escolas e o distanciamento social tornaram urgente a necessidade de repensar as práticas educacionais, criando novos desafios. De acordo com Moreira *et al.* (2020), a chegada abrupta da pandemia fez com que as instituições de ensino tivessem que, inevitavelmente, passar a adotar práticas de ensino à distância.

Esse fenômeno fez com que a modalidade de ensino remoto passasse a ser amplamente difundida, configurando-se como a única alternativa para manter as atividades de ensino. Dentre as suas vantagens, a transferência do conteúdo para o formato remoto faz com que o ensino de aprendizagem fosse flexibilizado, podendo ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento (Marcon, 2020). Todavia, o isolamento social afetou a saúde mental dos docentes, pois trouxe novas percepções e desafios (Santos, 2021).

Dentre os principais desafios, houve a implantação de novos mecanismos de ensino, como a adoção de estratégias pedagógicas que exigiram a capacitação docente para o manejo das aulas (Appenzeller, 2020). Duarte e Medeiros (2020) esclarecem que o principal desafio refere-se à ausência de uma formação específica ou tempo para se dedicar a uma metodologia diferente.

2.2 Síndrome de Burnout

A Síndrome de Burnout é definida pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11) como um fenômeno ocupacional, caracterizado por três dimensões principais: exaustão emocional, distanciamento mental ou cinismo em relação ao trabalho e uma redução da eficácia profissional. Segundo a CID-11, o burnout não é classificado como uma condição médica, mas como um problema associado ao emprego ou desemprego (Organização Mundial da Saúde, 2019). Essa patologia é comumente observada entre profissionais que desempenham atividades com alta carga emocional e contato direto e contínuo com pessoas, como professores, profissionais de saúde e assistentes sociais (Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2021).

O burnout é uma alteração psicossocial que acomete profissionais com alta demanda de trabalho excessivo. Assim, há a exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (Lima, *et al.*, 2018). Ainda de acordo com Lopes e Pêgo (2016), essa síndrome atinge principalmente os profissionais de serviço, como cuidadores, em que a oferta de cuidados e serviços fazem com que ocorram situações de mudança comportamental. É

justamente essa mudança que faz com que esses profissionais externalizem sentimentos como raiva, estresse e desânimo com o trabalho.

De acordo com Zanatta e Lucca (2015), a Síndrome de Burnout podem ser de manifestar em três dimensões: psicossomática, psicológica e comportamental. Essas manifestações tendem a gerar consequências negativas em diferentes esferas da vida do indivíduo, incluindo aspectos pessoais, profissionais e sociais. Estudos recentes corroboram essa visão, indicando que o burnout afeta não apenas a saúde física, com sintomas como fadiga crônica e dores musculares, mas também a saúde mental, resultando em ansiedade, depressão e distanciamento emocional (Maslach; Leiter, 2016; Salvagioni *et al.*, 2017).

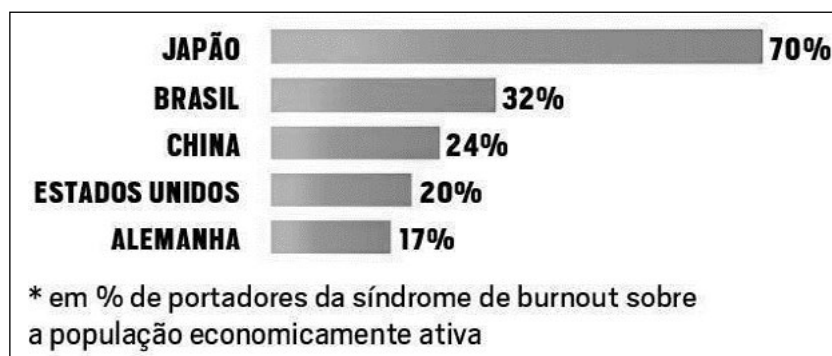
No âmbito profissional, a síndrome pode levar à diminuição da produtividade, insatisfação no trabalho e aumento do absenteísmo, além de afetar as relações interpessoais e o bem-estar social do indivíduo (De Hert, 2020). A Síndrome de Burnout é particularmente prevalente entre profissionais submetidos a longas jornadas de trabalho e alta carga horária, como ocorre com professores. No Brasil, estima-se que entre 17% e 20% dos docentes apresentam sintomas de burnout, refletindo o impacto negativo das condições de trabalho nessa categoria profissional (Castro, 2013).

Uma teoria que pode aprofundar a análise de como a falta de autonomia no trabalho, a ausência de reconhecimento da competência e a carência de relações sociais significativas contribuem para o desenvolvimento do Burnout em docentes é a Teoria da Autodeterminação (TAD) postulada por Deci e Ryan (2008). Ela aponta que os indivíduos possuem necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, e que a satisfação dessas necessidades é essencial para a motivação, engajamento e o bem-estar.

De acordo com pesquisa realizada pela *International Stress Management Association* (Isma-BR), estima-se que 32% dos trabalhadores no país padecem dela (Bernardo, 2019). Um determinado profissional submetido a uma situação complexa pode desenvolver a síndrome, como aconteceu em grande parte com profissionais de saúde durante a pandemia. Um estudo feito pela PEBMED (portal da saúde) mostrou que 78% dos profissionais de saúde tiveram sinais da síndrome no período da pandemia (Calcini; Moraes, 2020).

Essa manifestação patológica pode ser vista ao redor do mundo e o Brasil se destaca como uma nação que se coloca entre as mais afetadas. A Figura 1 mostra a porcentagem de portadores da síndrome de burnout por população ativa.

Figura 1 – Portadores de Síndrome de Burnout por população economicamente ativa.



Fonte: O Globo (2021).

Como apresentado na Figura 1, o Brasil ocupa a posição de segundo país mais afetado pela síndrome de burnout. Esse resultado pode ser atribuído pelas longas jornadas de trabalho impostas no país, agravadas pela má gestão de horários. Nesse contexto, os docentes são particularmente impactados, pois enfrentam uma sobrecarga que potencializa os riscos de esgotamento físico e mental. Os estudos de Campos (2022) apontam uma prevalência da síndrome em docentes do ensino superior, visto a grande carga horária e as atividades desempenhadas no período extraclasse.

2.3 Influência do Ensino Remoto na qualidade de vida do docente

Praça (2020) destaca que a qualidade de vida no trabalho advém do equilíbrio entre trabalho e vida privada, e que a ausência desse equilíbrio afeta a saúde do trabalhador, sendo um dos principais fatores de desgaste físico e mental. Segundo Pinto (2015), essa classe é suscetível ao desenvolvimento de um esgotamento mental, com o envolvimento de problemas emocionais, alterações físicas e problemas de saúde. Isso pode ser explicado pela grande carga horária, falta de organização, excesso de atividades fora da sala.

Acrescido a isso, Flores (2019) explica que a sobrecarga de trabalho no ensino à distância é bem maior do que no presencial. Além de preparar as aulas, os docentes precisam acompanhar as tarefas no portal e dar um *feedback* em menos de 24 horas para os discentes, a fim de evitar evasão do curso. Esse contexto, quando agravado, influencia diretamente na qualidade de vida do profissional, ocasionando o surgimento de patologias (Handel *et al.*, 2020) e a queda do desempenho do docente (Arraz, 2018).

Além disso, o aumento da carga horária, o não pagamento do abono das horas extras e dificuldade em dissociar tempo de trabalho e lazer são desafios comuns ao ERE (Souza *et al.*, 2022). Diante disso, faz-se necessário rever as políticas educativas, assim como as formas de gestão e as metodologias de intervenção utilizadas pelas instituições de ensino (Dalagasperina, 2014).

Desse modo, Da Silva-Barbosa (2022) destaca a importância do desenvolvimento de ações que possam garantir a satisfação profissional dos professores, como o acompanhamento

psicológico. De igual modo, Praça e De Oliveira (2020) argumentam que, para preservar a qualidade de vida do docente e mitigar o esgotamento mental, é fundamental que a instituição forneça suporte adequado. Esse apoio deve ser estruturado de forma a assegurar que o profissional tenha as condições físicas e emocionais necessárias para desempenhar a sua função, assegurando a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa proporciona uma visão aprofundada e detalhada do fenômeno estudado, permitindo a compreensão dos significados, das experiências e das percepções dos participantes envolvidos no contexto investigado (Minayo, 2000). Com isso a abordagem da pesquisa foi qualitativa, pretendendo analisar os dados coletados, de modo a captar a complexidade da vivência dos docentes durante o ERE.

A pesquisa se baseia em abordagem qualitativa de análise dos dados. A escolha pela realização do estudo de caso justifica-se pela possibilidade de penetrar na realidade social, proporcionando uma profundidade adequada para melhor identificar, descrever e avaliar os fenômenos sociais envolvidos (Gil, 2009).

De acordo com Luna (2000), em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a seleção da técnica de análise depende da formulação do problema a ser investigado. Assim, a teoria deve tanto sugerir questões que irão indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que serão observados. Com isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para avaliar a influência ERE com o desenvolvimento da síndrome de burnout nos docentes do curso de Administração da UFPI.

Quanto aos objetivos, constitui-se como uma pesquisa descritiva (Ribeiro e Dairi, 2022), pois tem como objetivo descrever as características de determinada população, com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Floriano-PI, envolvendo indicar a quantidade professores que integram tanto o quadro efetivo, quanto os que se enquadram na categoria de substitutos, abrangendo os docentes de Administração.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada (Gil, 2009), como instrumento de pesquisa, correspondente a influência do ensino remoto para desenvolvimento da síndrome de burnout em docentes do curso de administração. A pesquisa contou com questões voltadas à influência do ensino remoto para o desenvolvimento da síndrome de burnout em docentes do curso de administração, através da gravação de voz.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Ensino remoto emergencial

Inicialmente, os docentes foram questionados sobre a maior dificuldade enfrentada durante o ERE. Os resultados evidenciaram como principal desafio a ausência de interação e engajamento com os discentes durante as aulas, conforme relatado nas falas dos entrevistados:

- E1: Tentar ter a interação entre professor e aluno, trazer os alunos para dentro do ensino.
- E2: Dificuldade em saber se os alunos estavam realmente presentes nas aulas.
- E3: Fazer com que os alunos se dediquem à disciplina e prestem atenção nas aulas.
- E4: Avaliar os alunos e garantir que estudaram sem o controle da sala de aula.
- E5: Dificuldades relacionadas à qualidade do acesso à internet e equipamentos dos alunos.
- E6: Desmotivação dos alunos.

Nesse contexto, estudos anteriores evidenciaram que a interação entre docentes e discentes desempenha um papel fundamental na qualidade do ERE, influenciando na qualidade do ensino e na satisfação do aluno (Alqurshi, 2020; Baber, 2020; Baczek *et al.*, 2021). Esses achados também estão de acordo com a Teoria da Autodeterminação (TAD, uma vez que, a teoria postula que a motivação humana é influenciada pela satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento (Deci; Ryan, 2008). Está última trata da necessidade de sentir-se conectado e pertencente a um grupo. Algo que foi visto com dificuldade no grupo investigado e, conseqüentemente, pode ter impactado negativamente a motivação dos docentes.

Além disso, também se percebeu a dificuldade de planejar aula para uma turma desconhecida, pois poucos discentes participavam das aulas online com a câmera ativa, o que fazia com que o docente não conseguisse perceber o nível de assimilação do conteúdo, conforme relatado por E4:

E4: A principal dificuldade foi a questão de planejar aula, para uma turma que você não conhece, [...] poucas pessoas queriam abrir a câmera, então estava dando aula pro escuro sozinho as vezes só pra mim, não sabia como estava sendo a assimilação.

Esse resultado pode ser reforçado através dos estudos de Shim e Lee (2020) e Fatoni *et al.* (2020), que relataram a dificuldade ocasionada no ERE devido a falta de interação. Os autores afirmam que as interações poderiam ser melhoradas por meio dos chats e uso de câmera, recursos que facilitavam a troca de informações entre alunos e entre professor e aluno. Montenegro *et al.* (2021) acrescenta que os desafios apresentados pelos sujeitos apontam limitações em suas formações iniciais, pois ao migrarem para o ensino remoto, os docentes tiveram que reinventar as práticas pedagógicas, construindo novos saberes para utilizar os diversos tipos de aplicativos digitais (Montenegro *et al.*, 2021).

A partir desse tópico, os docentes também foram indagados sobre quais aspectos consideravam mais ausentes durante o ERE. Os resultados demonstraram que a maioria dos docentes percebiam que além da ausência de interação, também haviam relações mais frias, conforme mencionado pelos entrevistados.

E1: A interação, o contato direto com os alunos, as dúvidas e as persistências que estavam tendo ali dentro

E2: O contato físico mais a dinâmica de sala de aula, que no ensino remoto não tinha.

E4: A interação, justamente ter o feedback ali no momento em tempo real

E5: Essa questão do contato que a gente chama “*face to face*”, senti muita falta pela questão da própria qualidade da internet, já que eles estavam provavelmente na sua cidade de origem, ou do equipamento, a maioria não ligava a câmera.

Com o início da pandemia, as instituições de ensino foram obrigadas a suspender suas atividades presenciais, adotando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para garantir a continuidade acadêmica. No entanto, muitos alunos precisaram retornar às suas cidades de origem, especialmente aqueles residentes em áreas rurais, onde o acesso à internet era limitado. Essa restrição dificultou a comunicação e interação, comprometendo a experiência educacional em comparação ao ensino presencial. Além disso, diversos estudantes não possuíam dispositivos adequados para acompanhar as aulas, agravando os desafios na interação com os professores (Motta-Passos, 2023).

Segundo Carreira *et al.* (2023) a interação dos discentes é importante com outrem, pois pode inspirar o mesmo a ter uma nova perspectiva e o ambiente virtual pode fazê-lo ter mais conexões; porém, tudo isso não se resume a foco no conhecimento, mas também na qualidade da troca que amplia o engajamento. A ausência física dos alunos e a falta de interação física, consolidou a forma da condição em que todos se encontravam, fazendo com que o docente tivesse a sensação de que estava falando sozinho, principalmente com a atitude dos alunos em desligarem o áudio e a câmera (Santos; Silva; Belmonte, 2021).

4.2 Exaustão emocional

Neste momento, os entrevistados foram questionados sobre a exaustão vivenciada e os possíveis fatores que contribuíram para o desenvolvimento deste problema. Os docentes apontaram como principais causas da exaustão emocional a sobrecarga de trabalho relacionada à preparação das aulas, as dificuldades de adaptação a uma nova modalidade de ensino e a falta de interação com os alunos.

E1: A exaustão acredito que não, por conta do período que eu peguei online já foi no final da pandemia, ... não cheguei a ter exaustão, mas cheguei a ter momentos que não estava legal a aula, não tinha interação pra mim, imagina para os professores que pegaram os dois anos, para eles acredito que a exaustão foi maior.

E2: As aulas em si não me levaram a exaustão, o que na verdade me levou a essa exaustão foi o que estava por trás das aulas, como preparar as aulas que era diferente, a se adaptar a uma nova dinâmica, reuniões virtuais o tempo todo, as aulas em si não foi problema, mas acabou que foi um período que ao contrário do que as pessoas pensam, a gente trabalhou mais do que trabalhamos agora, na qual teve que reaprender a dar aula de uma forma completamente diferente, embora eu já tinha tido essa experiência, mas foi bem desafiador esse aspecto.

E1 relatou não ter experienciado exaustão emocional significativa ao ministrar aulas online, em função do curto período em que esteve envolvido nessa modalidade. No entanto,

destacou que os professores que permaneceram por dois anos em regime de ensino online possivelmente enfrentaram um grau mais elevado de exaustão.

Por sua vez, E3 e E4 afirmam que não se sentiram esgotados emocionalmente após passar longos períodos ministrando as aulas. Já E5 evidencia que não se sentiu completamente esgotada e destaca desafios físicos e psicológicos.

E5: Completamente não, mas especialmente quando estava no final do período letivo senti um pouco esgotada, porque na minha percepção está na frente do computador ele se torna mais cansativo, porque tem uma série de questões aí que estão envolvidas, a questão da tela, a luz, o tempo que às vezes a gente não tem para a própria questão de não poder se movimentar, de levantar, que na sala de aula a gente tem essa dinâmica, então completamente não, mas às vezes eu me senti um pouco esgotada.

E6: Sim. Eu não digo completamente, mas você perde uma energia, você cansa, se desgasta e eu acho que o principal destaque que eu gostaria de colocar é eu talvez não ter conseguido motivar totalmente o grupo, eu quero aqui dizer que isso foi cansativo e a gente se sentia assim meio entristecido por conta de um elo que de uma hora para outra se perdeu, esse fio aí que une aluno e professor de uma hora para outra se perdeu.

Baseado nas falas dos entrevistados, foi possível concluir que a metade deles (E1, E3, E4) não informou sentir um esgotamento emocional significativo. Todavia, a outra parte dos respondentes (E2, E5, E6), manifestam certo grau de esgotamento emocional. Para os docentes, diversas foram as causas deste esgotamento, como a necessidade de adaptação e a falta de interação.

Além de investigar a ocorrência de esgotamento físico ou mental entre os entrevistados, foram explorados os fatores que contribuíram para essa exaustão e sua intensidade. A maioria dos respondentes relatou ter experienciado exaustão, porém em grau leve, predominantemente de natureza física.

E1: O esgotamento físico teve sim, principalmente porque a demanda é maior por ser online a gente respondia aluno a qualquer hora do dia, não tinha horas iniciais e nem hora de acabar.

O entrevistado conta ter vivenciado o esgotamento físico devido à demanda contínua no ensino remoto. Enfatiza que a disponibilidade para atender aos alunos a qualquer hora do dia resultou em um esgotamento significativo. A sensação de estar sempre devendo algo e o esforço para suprir as necessidades dos alunos também agravou seu bem-estar. E1 afirma:

E1: Era de sete horas da manhã à meia noite eu sei que a gente podia privar e guardar celular só que a gente sentia que estava devendo alguma coisa ali e chegou, aquele momento, teve alguns finais de semana que eu disse não só até sábado e pronto, até às cinco, mas o esgotamento físico sim, chegou ao um ponto, que a gente tentava dar o melhor para todos, para suprir as necessidades.

E2 afirma não ter sofrido o esgotamento emocional devido ao ensino remoto, porém afirma ter o vivenciado devido à situação trágica da pandemia em si.

E2: Não cheguei a ter devido ao ensino remoto, mas cheguei a ter devido a pandemia. Era um período que era trágico você ligar a televisão todo dia e você ver que morreram quatro mil pessoas, eu ficava chorando em ver pessoas próximas morrendo, na minha família não morreu ninguém, mas amigos próximos perdi alguns.

E5 relata ter sentido esgotamento em alguns momentos, principalmente no início. Enfatiza a dificuldade de realizar atividades físicas e a necessidade de se adaptar à nova rotina, porém afirma que o esgotamento não foi intenso o suficiente para prejudicar suas atividades, todavia destacou que conseguiu evitar por se adaptar com atividades de lazer.

E5: Intenso não, eu senti esgotamento em alguns momentos especialmente acho que no início da pandemia porque não se pode fazer atividade física então tive que fazer atividade física em casa e tem coisas que eu tenho muita dificuldade eu preciso realmente ter aula para poder a atividade física é uma dela. O esgotamento ele aconteceu, mas não foi algo que pode dizer que me impediu de fazer algumas coisas, não, como eu tenho essa questão do autoconhecimento muito peculiar eu sou muito atenta então quando eu percebi que estava, eu consegui reorganizar uma rotina de atividade física no próprio condomínio, consegui mesclar as atividades de lazer que eram possíveis para justamente evitar que esse esgotamento intenso acontecesse.

E6 diz ter tido um esgotamento emocional, porém não de forma intensa. Como relatado a seguir:

E6: Esgotamento sim, mas intensivo não, o emocional também porque você é responsável pelo controle daquela sala ali, da situação de como vai conduzir, mas de forma muito intensa não. Os fatores acho que a dúvida sobre a absorção dos conhecimentos dos alunos a gente ficava sempre nessa dúvida será que aprenderam será que uma prova é suficiente para testar, comprovar o conhecimento então é a dúvida era será que eu fiz adequadamente o meu papel. Será que a mensagem que eu passei foi absorvida, será que as pessoas estavam dispostas a realmente participar ou era só liga a câmera vou ali e quando terminar eu desligo, então essa dúvida ficou se eu papel teve um efeito positivo na vida desses alunos.

A partir das falas dos entrevistados, conclui-se que os docentes vivenciaram diversas experiências de esgotamento físico e emocional. Os principais motivos citados incluem a demanda constante do ensino remoto, a situação dramática da pandemia, a falta de atividades físicas, a necessidade de reorganização da rotina e a dúvida sobre o impacto do papel como professor.

Nessa etapa foi pontuado sentimentos dos docentes em relação ao ERE. As respostas têm embasamento teórico em Santos, Silva e Belmonte (2021); Dallacosta e Castro (2021) e Deci e Ryan (2008) que reforçam a ideia apontando que o trabalho docente é uma das atividades laborais mais estressantes, devido à complexidade de ser multitarefa. Para Dallacosta e Castro (2021), a exaustão emocional docente está relacionada à sobrecarga de trabalho exacerbada durante uma nova realidade imposta pela pandemia. Já Deci e Ryan (2008) aponta que a TAD pode ajudar a entender como eventos externos e estressantes – como foi a situação trágica da pandemia- podem afetar as necessidades psicológicas básicas e, consequentemente, o bem-estar emocional.

Esse período foi marcado por um processo de intensificação do trabalho docente, caracterizado pela exploração da força do trabalho em função das demandas impostas. Os professores se encontravam constantemente disponíveis para atender os alunos de forma imediata, independentemente do horário (Portes; Portes, 2021). Em suma, a TAD também está presente nesses resultados. Fornecendo, desta forma, uma lente teórica valiosa para analisar os fatores que contribuem para a exaustão emocional dos docentes durante o ERE. Ao examinar como a sobrecarga de trabalho, as dificuldades de adaptação e a falta de interação com os alunos impactaram as necessidades de autonomia, competência e relacionamento, podendo, assim, obter uma compreensão mais profunda desse fenômeno.

4.4 Despersonalização

Sobre se sentirem sozinhos durante essas trajetórias, em suma os docentes responderam que em alguns momentos havia frustração no quesito da não participação dos discentes, onde ficavam dando aula pra tela do computador sem ao menos ver um aluno em sala, por outro lado dois docentes desenvolveram meios de trazer para mais perto os alunos durante.

E1: A não participação, os feedbacks, a falta de interação entre professor e aluno, foi a maior frustração. Por exemplo, a gente dá uma aula, e pergunta: e aí dúvidas? como está, estão entendendo? e não tem retorno, acho que eram poucas as turmas que eu dava aula que tinha algum retorno e um feedback, eles não ligavam nada, era só eu e o slide e todo mundo de microfone e tela desligada. Teve uma vez que era uma turma de 52 alunos, não teve um que teve a coragem de ligar a tela, então todo mundo estava com a tela desligada e o microfone.

O entrevistado afirma que a ausência de participação dos alunos, a falta de interação e a feedback na qual muitas vezes não ligavam as câmeras e nem os microfones, ocasionando o distanciamento e a falta de comunicação. E2 não aponta explicitamente o impacto emocional, porém aponta sentimentos de isolamento e desmotivação.

E2: São casos pontuais como falei, esse acompanhamento psiquiátrico que eu fiz durante o período me ajudou bastante a não ter nada tão grave, além do que eu já tenho.

Por sua vez, E4 aponta ter se sentido desconfortável fisicamente durante as aulas, como tensão muscular, por causa da falta de movimentação ao estar sentado por longos períodos.

E4: Assim, eu não digo frustração, mas por a gente estar em casa sempre preparando aula e depois está ali, dando aula eu senti uma certa pressão, tinha um desconforto, eu notava que o corpo mudava um pouco. Principalmente algumas regiões ficava mais tensa, o que é diferente né você está dando aula sentado, está se movimentando pouco então fica mais tenso, que é diferente de quando está dando aula no presencial que a gente está se movimentando, a gente está olhando, então assim não foi bem frustração, mas foi um reflexo físico para essa situação que a gente estava vivendo.

Em contrapartida, E3 menciona não ter sido afetado por frustrações relacionadas ao ensino remoto. E5 e E6 expressam preocupação com o desempenho dos alunos, a qualidade

da conexão à internet, a prevenção do distanciamento entre aluno e professor, bem como a dificuldade em monitorar o progresso acadêmico dos estudantes.

E5: Não, ao contrário, eu ficava muito preocupada que inclusive no primeiro encontro das minhas disciplinas eu fazia uma espécie de levantamento para saber como era a qualidade da internet, o acesso à internet que eles tinham qual era os equipamentos que eles iam utilizar, para justamente assistir aquela aula para justamente evitar esse distanciamento e ter essa compreensão, porque eu sabia que algumas coisas não dependiam deles, às vezes na cidade que ele morava o sinal de internet realmente não era bom, então eu tive todo esse cuidado essa cautela só sentia muita falta que eles abrissem a câmera mas, mas não, não eu fazia o possível para estar mais próxima né.

E6: Estava tentando trazer eles pra cá, percebi que foi o contrário alguns alunos por não quererem se mostrar, por quererem não participar, por não darem opiniões e a gente sempre fazia perguntas, questões “vamos lá pessoal o que vocês acham?” “O que vocês acham dessa temática?” “O que vocês acham dessa questão?” “Esse problema posto o que vocês acham?” Em uma turma de quarenta, três ou quatro respondiam, então a maioria queria silenciar.

Com isso, observa-se diferentes níveis de frustração relacionados ao ensino remoto. As principais, são a falta de participação e interação dos alunos, a pressão física, a preocupação com a qualidade da internet dos alunos e a aflição associada às aulas.

O distanciamento social causado pelo ERE, trouxe muitas incertezas, instabilidades emocionais e sociais que alteraram drasticamente a vida dos docentes, o ERE passa a ser então uma condição difícil de ser atingida, uma vez que muitos no primeiro momento, não tinham acesso à internet a aparelhos eletrônicos ideais (Pontes; Rostas, 2020).

Entre tantos desafios do ERE, o desligamento das câmeras e microfone por parte dos discentes, resultou na sensação de um “monólogo digital”, o que não condiz com o ensino, pois é através da interação, troca de conhecimentos que é realizado o processo de aprendizagem (Souza *et al.*, 2022).

Percebe também por meio das entrevistas que a sensação de que os alunos passavam era de desinteresse, o que contribui também para a despersonalização do docente, como vemos a seguir:

E1: A falta de interesse foi grande, os alunos muitas vezes entravam e pouco depois saíam ou desligava a aula. então eu vi que teve muita falta de interesse e tentava trazer uma aula de forma mais interativa, mas a pandemia deixou essa falta de interesse maior.

E2: Admito que fiquei meio desinteressado durante um período porque a gente via que o pessoal estava passando sem estudar nada, sem fazer trabalhos, porque não tinha como a gente avaliar se o aluno estudava ou não, então isso gerava uma certa má vontade da minha parte as vezes, e o fato deles não ligarem a câmera também comprovam isso que a maioria das pessoas mudaram o horário da disciplina.

E3: Sim, a desmotivação dos alunos que estavam ali falando sozinho e sem o menor nível de interação o que acabou levando a desmotivação também.

E4: Senti, isso frustrava um pouquinho. Porque principalmente eu, comecei a mudar minha didática de ensino durante a pandemia ... eles não estavam ali para interagir, para me dar um feedback, isso foi uma frustração.

E5: Eu não, ao contrário, eu só sentia falta deles não abrirem a câmera às vezes dificultavam um pouco esse processo iterativo até porque nessas aulas online [...] porque pela minha área formativa a gente sabe que a questão da expressão facial, do olhar, às vezes a gente consegue perceber alguns aspectos.

O isolamento social, reconfigurou o sistema educacional. Nesse período os docentes procuram usar os melhores meios e recursos de ensino para transmitir o conteúdo. O desinteresse apresentado por grande parte dos discentes no ERE é um dos comentários mais comuns que foram apresentados. De acordo com Mendes e Oliveira, (2020) isso é causado por acharem que o ERE se trata de um sistema de educação entediante e rotineiro.

Para De Lima *et al.* (2021), os estudantes vivem uma grande indiferença na educação, onde o desinteresse reina e isso em especial no ERE, onde a realidade de muitas se tornou somente uma obrigação (o fato de ter aulas). De acordo com os mesmos autores, o professor tem um papel importante de motivar e manter os discentes inteirados, mas nem sempre há estímulo suficiente.

E1: Para ser sincera, tinha dias que não dava vontade de ligar a câmera, por exemplo, a aula era às duas horas, e tinha vez que quando dava uma e cinquenta pensava: “caraca já tem que dar aula online de novo”, mas assim, quando a gente veio para o presencial não, quando dar uma e meia já estamos prontos pra sair de casa, mas no online quando dava uma e cinquenta, vou dar aula só pra mim, que era o que muitas vezes a gente pensava que estava acontecendo, então isso desmotivou um pouco a falta de interesse de ambas as partes.

E2: Devido essa falta de participação, agora assim sempre fui “passarinho que come pedra sabe o que tem”, então se a pessoa quer estudar ela sabe que tem que ter uma consciência que vai ser bom pra ela, mas se ela não quiser, não tem mais nenhum no primário ou na quinta série para esta explicando o que é bom e o que é ruim para ela.

E3: Olha foram essa nova estratégia de criar um canal, eu acho que isso foi um ponto positivo porque eu acredito, que com o canal eu consigo me aproximar mais do aluno fora daquele ambiente de sala, e aí as interações que estão tendo lá e isso trouxe também uma visibilidade interessante para além da sala.

E4: Senti, isso frustrava um pouquinho. Porque comecei a mudar minha didática de ensino durante a pandemia, na época do ensino remoto eu podia usar muitos mais recursos visuais, tipo imagens.

E5: Não ao contrário, eu era mais paciente do que já sou, a gente conseguiu fazer uma interação e eu sinalizava para eles o quanto era importante eles sinalizarem então muitas vezes, já começava a aula eles já informaram “professora meu sinal da internet aqui tá horrível, aqui tá chovendo então provavelmente meu sinal vai cair” então eu tentava justamente ter essa proximidade e incrementar a questão da comunicação entre a gente para que isso não acontecesse e eu era justamente muito paciente porque eu sabia que tinha coisas que não dependiam deles a qualidade da internet, a própria questão do manuseio, então ao contrário, fiquei muito mais paciente do que eu já sou.

E6: Não, de jeito nenhum, enquanto a isso não.

Esse item mostra que os docentes se apresentavam indispostos com tal situação para ministrar as aulas, como afirma E1. Além disso, ela se sentia desmotivada por ter que dar aula somente para ela, como um monólogo digital, onde as interações por parte dos alunos eram quase nulas.

A falta de interação e *feedbacks* dos discentes apresentam-se como pontos principais da impaciência dos mesmos no ERE, onde mesmo mudando a metodologia, trazendo novos recursos para as aulas como no caso do E4, mas não foi suficiente para os alunos. da maioria dos docentes, E5 revela que sempre foi paciente e esse momento remoto foi apenas mais um.

Os docentes têm ciência de que o ERE vai além do que se possa imaginar, nem tudo está no controle dele ou do discente. O modelo de ensino exigiu sim muito mais paciência de ambas as partes para que tudo ocorresse da melhor forma possível (Cabral; Da Rocha Moreira; Damasceno, 2021).

Além disso, os entrevistados mencionam que o distanciamento social imposto pelo ERE trouxe “incertezas, instabilidades emocionais e sociais” que, nesse caso, alteraram drasticamente a vida dos docentes. A TAD postulada por Deci e Ryan (2008) aponta que o contexto social e emocional tem um papel crucial na satisfação das necessidades psicológicas básicas. Ademais, o relacionamento é uma necessidade psicológica básica, e sua frustração pode levar a sentimentos de isolamento e desmotivação. Em um ambiente de incerteza e instabilidade, é mais difícil para os indivíduos manterem sua motivação e bem-estar (Deci; Ryan, 2008).

4.5 Baixa realização profissional

A entrevista abordou o desempenho dos docentes em relação às atividades e aulas *online*, se os mesmos estavam ou não satisfeitos com o que estavam ministrando, esse item mostra que os docentes de modo geral fizeram o que estava ao seu alcance, dando seu melhor a fim dos discentes absorvem o máximo e possível dos conteúdos ministrados no ERE.

E2: Acho que ninguém teve um bom desempenho, nem professor e nem aluno, não só eu mas foi ruim pra todo mundo, eu como tinha certa habilidade com tecnologia não senti tanta, acho que consegui passar parte das matérias, avaliar não consegui avaliar ninguém, mas eu consegui passar parte das aulas devido a uma certa habilidade tecnológica que eu tenho, mas é complicado porque tinha professores de outras gerações que não tinham habilidade nenhuma, mas a gente tentava dar umas dicas mas durante aquele período de pandemia, eu estava muito em pânico, então eu nem vinha para a universidade, não saía de casa, lá em casa tinha um protocolo de segurança, ficamos sem ninguém para ajudar a gente, ficamos fazendo trabalho doméstico.

A entrevistada E2 relata as suas estratégias para aumentar o engajamento durante as aulas e cita limitações tecnológicas e dificuldade que todos passaram nesse período. Além disso, menciona o fato de não terem obtido um bom desempenho e as preocupações pessoais impostas.

E3: [...] Essa nova estratégia né de criar um canal, eu acho que isso foi um ponto positivo porque eu acredito, que com o canal eu consigo me aproximar mais do aluno fora daquele ambiente de sala de aula, e aí as interações que estão tendo lá trouxe também uma visibilidade interessante para além da sala de aula.

E4: Eu vim saber se estava sendo um bom trabalho ou não depois que o ensino presencial voltou, que eu comecei a ter feedback dos alunos, é tanto que foi um período assim que como eu conseguia fazer aulas diferentes, slides diferentes, depois eu tive um feedback que eles gostaram e começaram a dizer: “professor com um diferencial chegou” minha reputação começou a mudar, mas assim naquele momento eu não sabia ainda como estava sendo a aceitação dos alunos.

E5: Sim, acreditei que acho que fiz o possível tal que dei prioridade praticamente todas as aulas de todas as disciplinas que eu ministrava eu vou dizer que 95% das aulas foram online um ao outro encontro que eu requeri uma atividade assíncrona né, que não é estar de forma online com eles mas eu fazia justamente isso eu sabia que ia demandar mais de mim que ia ser bem mais cansativo mas justamente pensando neles né porque o aprendizado, como disse eu poderia ter gravado a aula ficaria muito mais tranquila colocava lá a gravação não precisava estar online mas todas as minhas aulas foram online todas.

E6: Aí fica difícil, mas eu acho que talvez o indicador, eu não saberia te responder isso, é aquela história quando falta essa interatividade as dificuldades parecem que se multiplicam né porque você diz caramba será que estão prestando atenção, será que estão desmotivados, será que estão cansados, será que a pessoa que está com celular ligado está olhando a aula ou está no trabalho muitas vezes está no trabalho

Com isso, conclui-se que diversos aspectos relacionados a baixa realização profissional no período do ensino remoto, todavia observa-se que diversas estratégias foram criadas para aumentar a interação, o aprendizado tecnológico, a aproximação dos alunos fora da sala de aula, porém essa falta de *feedback* impactou os docentes com a sua baixa realização profissional, de modo que alguns alunos desinteressados deixava o professor desmotivado e sem interesse.

E6: [...] Acho que o indicador aí seria a avaliação dos próprios alunos, os alunos fazem aquelas avaliações, então pegar aquelas avaliações do período pandêmico e ver que nota eles me deram, mas eu fiz a minha parte dentro das minhas possibilidades, dentro das possibilidades inclusive deles, porque muitos tinham problema sérios de internet eu dei aula dia de chuva então teve dia que a turma de 40 caiu para 20 caiu para 15 porque simplesmente a internet ia pro espaço, faltava energia no local.

Assim, no contexto da pandemia COVID-19, os professores têm enfrentado desafios significativos ao ministrar aulas em casa, muitas vezes sem suporte técnico adequado e com pouca familiaridade em lidar com plataformas digitais (Rapanta *et al.*, 2020). Além disso, a presença de distrações durante as aulas e avaliações online, incluindo intervenções de membros da família, podem ter sido uma fonte adicional de dificuldades, levando a conflitos entre a vida pessoal e profissional, preocupações com a satisfação das necessidades básicas e sobrecarga de trabalho (Christian; Mcarty; Brown, 2020; Rapanta *et al.*, 2020).

Acerca do equilíbrio entre vida pessoal e profissional, Tsai *et al.* (2020) acrescentam que o conflito nessas esferas levou ao aumento de problemas de saúde físico e mental. Os

achados deste estudo corroboram com os resultados dos estudos de Zhang *et al.* (2020) e Kapasia *et al.* (2020), que constataram que o ambiente doméstico não é adequado para o ERE.

Além dos desafios técnicos e de infraestrutura, há uma crescente preocupação em relação à socialização dos alunos em sala de aula e à troca de ideias, conhecimentos e informações, elementos fundamentais para a aprendizagem. No contexto do ensino remoto, a falta de interação torna-se uma questão preocupante, uma vez que as aulas online podem não despertar o mesmo interesse nos alunos que estavam acostumados ao ensino convencional (Adnan; Anwar, 2020).

Como forma de facilitar a compreensão do leitor e enriquecer a discussão dos achados, o quadro 1 resume de forma concisa os principais fatores que contribuíram para duas dimensões do Burnout, conforme relato pelos docentes entrevistados:

Quadro 1 - Dimensões do Burnout e fatores identificados nas entrevistas

Dimensão do Burnout	Fatores identificados nas entrevistas
Exaustão emocional	Sobrecarga de trabalho relacionada à preparação de aulas, dificuldades de adaptação à nova modalidade de ensino, falta de interação com os alunos, demanda contínua do ensino remoto, situação trágica da pandemia, falta de atividades físicas, necessidade de reorganização da rotina, dúvida sobre o impacto do papel como professor
Despersonalização	Falta de participação e interação dos alunos, ausência de <i>feedback</i> dos alunos, sentimentos de isolamento e desmotivação, desconforto físico, preocupação com o desempenho dos alunos, preocupação com a qualidade da internet dos alunos, dificuldade em monitorar o progresso acadêmico dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a influência do ensino remoto emergencial no desenvolvimento da síndrome de burnout, esse estudo constatou que os entrevistados identificaram os principais desafios enfrentados durante o ERE, enfatizando a relevância da interatividade com os alunos, a ausência do contato presencial e as dificuldades de adaptação às novas metodologias e abordagens pedagógicas. Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de implementar estratégias eficazes ou que não incluíram atividades práticas.

Em relação à exaustão emocional, conclui-se que, enquanto alguns participantes não se sentiram completamente exauridos, outros reconheceram o impacto emocional significativo que experimentaram durante esse período, ressaltando a complexidade e os efeitos decorrentes dessa situação.

No que tange à despersonalização, caracterizada pelo distanciamento emocional e a desconexão das próprias emoções, constatou-se que a falta de interação entre professor e aluno, apontada por alguns entrevistados, pode contribuir para essa sensação de desconexão.

Fatores como a ausência de feedback dos alunos, o desconforto físico gerado por tensões musculares, a preocupação com familiares e a eficácia do ERE foram identificados como possíveis agravantes desse quadro de despersonalização.

Através do âmbito acadêmico, o presente estudo colabora de forma significativa analisar em profundidade os fatores que contribuem para o desenvolvimento da síndrome de burnout. Tendo como por exemplo as consequências para o indivíduo, com isso é possível descrever estratégias e intervenções que visem prevenir ou tratar a síndrome de burnout em docentes, tais como: a implementação de programas de apoio à saúde mental, oferecendo suporte individual ou em grupo docente, por parte das instituições de ensino superior, como o acompanhamento psicológico e suporte a saúde mental; estabelecimento de limites para a interação digital, definindo horários específicos para resposta a alunos e outras demandas, como forma de prevenir sobrecarga no trabalho; promoção de formação continuada em metodologias ativas que poderiam abordar o uso eficaz de ferramentas digitais, bem como o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação online, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem e reduzir frustrações docentes; revisão das políticas de avaliação docente, de modo a considerar as particularidades e os desafios do trabalho remoto, evitando, desta forma, a imposição de metas e indicadores de produtividade que intensifique a carga de trabalho e o estresse dos professores; e o incentivo à prática de atividades físicas e lazer, podendo incluir a oferta de convênios com academias, organização de grupos de atividades físicas e a promoção de eventos sociais, visando o bem-estar físico e emocional dos professores. Portanto, este trabalho contribui para o avanço do conhecimento científico, na qual essa contribuição pode gerar efeito não apenas na academia, porém na sociedade como um todo, fazendo com que seja exposto a repercussão de práticas e políticas que visem a preocupação com os docentes e o bem-estar da sua integridade física e mental.

As limitações desta pesquisa estão relacionadas ao seu recorte transversal, realizado com um grupo restrito de docentes universitários da cidade de Floriano-PI, além do número reduzido de entrevistados. Assim, uma amostra mais ampla poderia ter proporcionado uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Apesar disso, estudos relacionados a influência do ensino remoto para desenvolvimento da síndrome de burnout tem sido cada vez mais aplicado, devido a importância dessa temática, e com isso sugere-se estudos futuros que aumente uma análise de cunho positivista, incluindo pesquisas de ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ADNAN, M.; ANWAR, K. Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. **Online Submission**, v. 2, n. 1, p. 45-51, 2020.

ALQURSHI, A. Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia—A call for a remote teaching contingency strategy. **Saudi Pharmaceutical Journal**, v. 28, n. 9, p. 1075-1083, 2020.

BABER, H. Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of covid-19. **Journal of Education and e-Learning Research**, v. 7, n. 3, p. 285-292, 2020.

BĄCZEK, M.; ZAGAŃCZYK-BĄCZEK, M.; SZPRINGER, M.; JAROSZYŃSKI, A.; WOŹAKOWSKA-KAPŁON, B. Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. **Medicine**, v. 100, n. 7, p. 1-6, 2021.

BORGES, P. Qual a diferença entre educação à distância e ensino remoto? UNIPAR. Disponível em: Qual a diferença entre educação a distância e ensino remoto? – Blog da EAD Unipar. Acesso em 29 de dezembro de 2022.

CABRAL, Rosangela Costa Soares; DA ROCHA MOREIRA, Joana; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 360-374, 2021.

CASTRO, Eder Alonso; DE QUEIROZ, Eliziane Rodrigues. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020.

CHRISTIAN, D. D.; MCCARTY, D. L.; BROWN, C. L. Experiential Education during the COVID-19 Pandemic: A Reflective Process. **Journal of Constructivist Psychology**, p. 1-14, 2020.

DA SILVA-BARBOSA, Carlos Eduardo *et al.* Esgotamento profissional na docência: Síndrome de Burnout em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e44111831385-e44111831385, 2022.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, v. 19, p. 263-275, 2014.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, 182-18, 2008.

De Hert, S. Burnout in healthcare workers: Prevalence, impact and preventative strategies. **Local and Regional Anesthesia**, v. 13, p. 171-183, 2020.

DE LIMA, Luana Paula *et al.* Fatores motivacionais e o desinteresse pelas aulas de ciências sob o ponto de vista dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola no município de Beberibe, Ceará. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 3, 2021.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. (Online). Disponível em:< <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>>. Acesso em, v. 23, 2020.

DUTRA, F. Artigo: o ensino remoto emergencial e a educação a distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 25 de dezembro de 2022.

FATONI.; ARIFIATI, N.; NURKHAYATIC, E.; NURDIAWATID, E.; FIDZIAH.; PAMUNGKAS, G.; PURWANTO, A.; ADHAG, S.; IRAWANH, A. P.; JULYANTO, O.; AZIZIK, E. University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. **Systematic Reviews in Pharmacy**, v. 11, n. 7, p. 570-576, 2020.

FLORES, N. Pandemia intensifica a sobrecarga de trabalho do professor. Disponível em: Pandemia intensifica a sobrecarga de trabalho do professor - Rede Nacional de Ciência para a Educação (Rede CpE) (cienciaparaeducacao.org). Acesso em 02 de janeiro de 2022.

FREITAS, Ana Célia Sousa; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

GARCÍA, Gabriela Haidee Jarrín *et al.* Prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino superior equatoriano em tempos de pandemia de Covid-19. **Pólo do Conhecimento: Revista científico-profissional**, v. 7, não. 2, pág. 14, 2022.

HÄNDEL, Marion *et al.* Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 54, n. 2, p. 267-280, 2020.

HODGES, Charles B. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020.

KAPASIA, N.; PAUL, P.; ROY, A.; SAHA, J.; ZAVERI, A.; MALLICK, R.; BARMAN, B.; DAS, P. CHOUHAN, P. Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during covid-19 pandemic in West Bengal, India. **Children and Youth Services Review**, v. 116, p. 105194, 2020.

MATIAS, Aline Bicalho *et al.* A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 537-546, 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Síndrome de Burnout. Disponível em: Síndrome de Burnout — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em 02 de janeiro de 2023.

MOTTA-PASSOS, Isabella da *et al.* Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, p. e031, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2019). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: **International Classification of Diseases (ICD-11)**.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara *et al.* Prevalência de ansiedade, depressão e estresse entre professores durante a pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática rápida com meta-análise. **Brain sciences**, v. 11, n. 9, p. 1172, 2021.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, p. 278-300, 2020.

PORTES, Lorena Ferreira; PORTES, Melissa Ferreira. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Libertas**, v. 21, n. 2, p. 533-553, 2021.

PRAÇA, Letícia Aparecida; DE OLIVEIRA, Victor Miranda. Qualidade de vida no trabalho em tempos de pandemia de COVID-19: os desafios e oportunidades dos docentes do ensino superior. **Gestão-Revista Científica**, v. 2, n. 2, 2020.

RAPANTA, C.; BOTTURI, L.; GOODYEAR, P.; GUÀRDIA, L.; KOOLE, M. Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. **Postdigital Science and Education**, v. 2, p.923–945, 2020.

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

SHIM, T. E.; LEE, S. Y. College students’ experience of emergency remote teaching due to COVID-19. **Children and Youth Services Review**, v. 119, p. 105578, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>

SOUZA, Aline Cristina *et al.* O trabalho remoto no contexto da Covid-19 e a influência na qualidade de vida do trabalho docente. **LIBERTAS: Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 12, n. 2, 2022.

TSAI, C. H.; RODRIGUEZ, G. R.; LI, N.; ROBERT, J.; SERPI, A.; CARROLL, J. M. Experiencing the transition to remote teaching and learning during the COVID-19 pandemic. **Interaction Design and Architecture(s) Journal**, n. 46, p. 70-87, 2020.

ZHANG, W.; WANG, Y.; YANG, L.; WANG, C. Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. **Journal Risk Financial Management**, v. 13, n. 3, p.55, 2020.