

**ENSAIO TEÓRICO SOBRE OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E AS  
IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19 NA PROFISSÃO**

**Aline Francilurdes Nery do Vale**

Alinefrancilurdes@hotmail.com

Mestre em Administração – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

**Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga**

luciagm@ufsm.br

Doutora em Agronegócios – Universidade Federal de Santa Maria

**Liana Holanda Nepomuceno Nobre**

liananolobre@ufersa.edu.br

Doutora em Administração - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

**Juliana Carvalho de Sousa**

juli.cs1009@gmail.com

Doutora em Administração – Universidade Potiguar

**Joyce Silva Soares de Lima**

joycessdl@hotmail.com

Mestranda em Administração – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

**Alana Juisse Neres do Vale Braz**

alana.juissebraz@gmail.com

Graduada em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos – Centro Universitário SENAC

**Andressa Paiva Porto**

andressaporto.psicologa@gmail.com

Mestranda em Saúde e Sociedade - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Tennessee Andrade Nunes**

tenesseenunes@gmail.com

Doutora em Agronomia - Universidade Federal do Ceará

**Levi Cunha Braga**

levicunhaadm@gmail.com

Mestre em Administração – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

## RESUMO

Este ensaio teórico tem como objetivo contribuir com as discussões acerca da profissão docente, trazendo a contextualização histórica da profissão no Brasil e no mundo, a origem das universidades e a prática docente no ensino superior até a atualidade, momento em que os professores enfrentam o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da covid-19. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Através deste ensaio teórico, pretende-se gerar reflexões sobre a realidade vivida pelos docentes ao longo da história.

**Palavras-chave:** Docentes universitários. Instituição de ensino superior. Covid-19.

## ABSTRACT

This theoretical essay aims to contribute to the discussions about the teaching profession, bringing the historical context of the profession in Brazil and in the world, the origin of universities and teaching practice in higher education to the present, when teachers face teaching emergency remote at the expense of the Covid-19 pandemic. It is characterized as a qualitative research with an exploratory nature. Through this theoretical essay, it is intended to generate reflections on the reality experienced by teachers throughout history.

**Keywords:** University professors. Higher Education Institution. Covid-19.

## 1 INTRODUÇÃO

Na última década o ensino superior brasileiro tem sido objeto de uma transição paradigmática e de contínuas mudanças que impõem novas exigências às Instituições de Ensino Superior (IES). Essas mudanças acabaram implicando novos desafios para o trabalho docente (GEMELLI; CLOSS, 2022).

A atual conjuntura brasileira apresenta uma série de problemáticas referentes ao trabalho do docente. A crescente mercantilização dos serviços educacionais marcada pelo predomínio dos interesses privados, comprometendo a formação de ensino superior, bem como a precarização do trabalho dos docentes universitários são alguns exemplos dessas problemáticas (BROCH; BRESCHILIARE; BARBOSA-RINALDI, 2020).

Os problemas relacionados ao trabalho docente foram intensificados durante o ano de 2020 devido à pandemia da doença Coronavírus (covid-19). Essa doença impactou drasticamente a sociedade como um todo e mudou escolas e universidades para um formato virtual (PRESSLEY; HA; LEARN, 2021). Liang e Shein (2022) afirmam que o maior desafio durante o período do covid-19 tem sido realizar o ensino remoto. Durante a pandemia, os indivíduos passaram a ficar muito tempo dentro de casa, elevando então seus níveis de estresse e ansiedade.

Almazova et al. (2020) acrescentam que o surto do covid-19 forçou as universidades a transformarem o ensino para o formato online, o que resultou em diversos desafios, com o questionamento mais importante permanecendo sem resposta: se o ensino superior está de fato preparado para a próxima era digital do aprendizado.

A transição emergencial das atividades presenciais para o ensino remoto impôs uma adaptação imediata, atrelada a uma necessidade urgente de integração de tecnologias de informação na rotina dos docentes (CARNEIRO; LIMA, 2022). Em complemento a isso, Almazova et al. (2020) afirmam que a falta de habilidade dos docentes para trabalhar no ambiente educacional virtual tem se tornado um problema agudo.

Pressley, Ha e Learn (2021) acrescentam que com as mudanças advindas da pandemia, muitos docentes enfrentam desafios ao lecionar. Esses desafios incluem questões de tecnologia para os alunos que não podem ter acesso à internet e docentes tendo que incorporar novas formas de planejamento e ensino. Além disso, os docentes lutam para manter os seus alunos envolvidos durante o ensino remoto, enfrentando altas taxas de absenteísmo dos alunos durante suas aulas (LIANG; SHEIN, 2022). Estudos anteriores abordam sobre estresse e ansiedade nos docentes, porém, há pouca pesquisa sobre o impacto que o covid-19 trouxe para os docentes (PRESSLEY; HA; LEARN, 2021).

Nesse contexto, este ensaio teórico de cunho exploratório tem como objetivo gerar reflexões acerca da realidade vivida pelos docentes universitários ao longo da evolução histórica da profissão no Brasil e no mundo, incluindo as implicações da pandemia da covid-19 durante este percurso. Dessa forma, esse estudo permite rever a origem, os conceitos e os acontecimentos que conduziram a realidade destes profissionais até os dias atuais, a fim de mostrar as lutas travadas para manter a educação funcionando em meio às crises.

Compreende-se que com a pandemia, a profissão tornou-se alvo de diferentes debates, que buscavam evidenciar os problemas enfrentados pelos docentes com a implementação do ensino remoto emergencial. No entanto, estudos abordando as implicações da pandemia covid-19 na docência ainda são incipientes e, portanto, esse estudo traz contribuições teóricas acerca da realidade dos docentes universitários durante a pandemia da covid-19.

## **2 MÉTODO**

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para buscar materiais anteriormente publicados em livros e periódicos. Além disto, utilizaram-se artigos obtidos através de busca em base de dados nacionais e internacionais, buscando-se por palavras-chave relacionadas às temáticas.

Este estudo trata-se de um ensaio teórico que tem como referencial de análise autores que fornecem informações sobre origem das IES no Brasil e no mundo, contextualização histórica da profissão docente, surgimento da docência no ensino superior, fatores que rodeiam a vida destes profissionais, e implicações da pandemia da covid-19 na profissão. Portanto, a estrutura desta pesquisa e as explicações apresentadas ao longo do texto servem para compreender as diferentes abordagens de estudo, atendendo assim, ao objetivo proposto.

Enfatiza-se que neste ensaio teórico há julgamento dos autores, tendo em vista que estes são os responsáveis por selecionar a bibliografia pesquisada e apresentada nesse estudo. Além disso, o material utilizado nessa pesquisa foi submetido ao método de leitura científica, sendo empregada a visão sincrética, analítica, interpretativa e reflexiva (CERVO; BERVIAN, 2002).

## **3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL**

A profissão docente surgiu na Idade Média, com a educação passando por grande influência religiosa, visto que era a Igreja Católica que instituíam o que deveria ser ensinado (COSTA et al., 2014). Nesse contexto, a igreja transmitia seus ensinamentos bíblicos para a

sociedade, sendo este processo mediado pela figura do professor, o qual tinha a função de difundir a fé e a obediência aos preceitos cristãos (SOUSA; PINTO; ARAÚJO, 2017). Acrescido a isto, Nóvoa (1991) afirma que o surgimento da profissão docente ocorre antes mesmo da estatização da escola, visto que desde o século XVI diversos grupos de leigos e religiosos se dedicavam a atividade do ensino.

No Brasil, a atividade do ensino iniciou-se com a chegada dos portugueses, motivados pela conquista dos nativos que habitavam aquele território. Os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus para converter os índios ao cristianismo e disseminar a fé católica, ensinando-os a ler e a escrever. Esse processo de alfabetização indígena se estendeu até a metade do século XVII, mas em seguida, o trabalho dos jesuítas começou a entrar em declínio. No ano de 1759, o Marquês de Pombal, através de uma ação militar expulsou os jesuítas das terras brasileiras, alegando que eles estavam acumulando riquezas e reduzindo o poder da Coroa Portuguesa (COSTA et al., 2014).

Além disto, Pombal iniciou o processo de estatização da escola ao implementar uma educação laica, ou seja, sem influência religiosa, instituindo o ensino para o Estado e pelo Estado e mantendo a submissão aos europeus. A partir de então, adotou-se uma metodologia de ensino autoritária e disciplinar, o que limitava a criatividade individual (COSTA et al., 2014). Acerca da estatização da escola, Costa et al. (2014, p. 4) mencionam ainda que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Com isso, a partir do século XVIII era preciso ter a autorização do Estado para lecionar. Além disto, era necessário apresentar um perfil específico, como ter mais de 30 anos, um comportamento moral exemplar e conhecimento sobre o que iria ser ensinado. Já para o ensino de primeiras letras, o professor deveria ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e fazer contas (NÓVOA, 1995).

Em 1820 foi fundada a primeira instituição de preparação de professores no Brasil, utilizando o método Lancaster. Nesse método, o ensino era caracterizado pela ausência de contato entre aluno e professor (COSTA et al., 2014), de modo que o professor agrupava os

alunos com graus de conhecimento semelhantes e elegia aqueles com níveis mais avançados para monitorar cada um desses grupos; assim, o papel do professor se baseava em instruir os monitores (CASTANHA, 2012).

Através do método Lancaster foi possível formar novos docentes, o que viabilizou a implantação de escolas e resolveu o problema da falta de professores à medida que atendia a uma demanda pelo ensino. (COSTA et al., 2014). É importante citar que nesse período a atividade docente não era especializada, sendo exercida como uma profissão secundária por leigos e religiosos (FERREIRA; SCHWARTZ; KROHLING, 2016).

No século XIX, com a crescente demanda pela educação e as críticas associadas à qualidade do ensino, a metodologia de Lancaster foi enfraquecida (COSTA et al., 2014). Nesse momento, surgiram as escolas normais como um marco histórico na profissionalização da docência, visto que estas escolas tinham como objetivo principal formar professores (XAVIER, 2014). Ademais, as mulheres que antes eram vistas como incapazes de exercer a função docente passaram a atuar na educação (OLIVEIRA, 2022).

Todavia, as escolas desta época davam maior atenção a sua estrutura do que a qualidade do ensino que ofereciam aos seus alunos (FERREIRA; SCHWARTZ; KROHLING, 2016). De todo modo, para ingressar nestas escolas, era necessário fazer o exame de admissão e ter pelo menos 18 anos de idade (COSTA et al., 2014).

Devido a tantas exigências impostas, as escolas começaram a ter problemas relacionados à estrutura do ensino, fazendo, então, surgir os cursos complementares. Para ingressar nos cursos complementares era necessário ter o ensino primário preliminar. Além disso, foi instaurado um ensino com um ano de aulas práticas (XAVIER, 2014).

A partir do enfraquecimento do método Lancaster, adotou-se o método de professores adjuntos, o qual reunia alunos com idade de 12 ou 13 anos, que tivessem uma boa base de ensino, e interesse em observar a aula do professor, para aprenderem aprender o conteúdo ministrado em sala e, posteriormente, exercerem a docência, recebendo por isto uma pequena remuneração (COSTA et al., 2014).

Ressalva-se ainda que, até o século XIX o corpo docente era constituído majoritariamente por homens. Porém, com a expansão do capitalismo, surgiram novas oportunidades no mercado de trabalho e o reconhecimento da educação como fundamental

para o desenvolvimento do país, fazendo com que houvesse um investimento na educação feminina a partir de 1940 (OLIVEIRA, 2022).

Todavia, as mulheres tinham a função de ensinar somente às meninas o necessário para viver em sociedade; já os homens tinham papel de ensinar apenas os meninos. Essa mudança no cenário da educação resultou no curso de Habilitação Específica para o Magistério, acarretando a ocorrência da escolarização e profissionalização (COSTA et al., 2014). Schneider (1993) postula que o magistério feminino foi à solução para o problema de mão-de-obra na escola primária, que devido à baixa remuneração, era pouco procurada pelos professores homens.

Ainda, com a promulgação da Lei n. 5692 em 1971, instituiu-se uma nova modalidade de ensino, na qual o ginásio e o primário passaram a ser oferecidos de forma conjunta, tendo duração de oito anos. Porém, para atuar nesse novo formato, os professores precisariam ser bacharéis em letras, história, matemática, dentre outros; o que acabou precarizando a formação dos profissionais para a docência. Para solucionar este problema, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) instituiu os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFANS), a fim de assegurar a formação de professores, capacitando-os para o ensino da pré-escola e séries iniciais (COSTA et al., 2014).

#### **4 A ORIGEM DAS IES NO BRASIL E NO MUNDO**

As primeiras universidades foram criadas na Europa durante a Idade Média, em um período que abrange os séculos XII e XIII. Nesse contexto, foram instituídas a Universidade de Bolonha, a Universidade de Oxford e a Universidade de Paris, em 1190, 1214 e 1215, respectivamente. Essas universidades surgiram em um momento no qual a Igreja era detentora do poder. Os governantes eram guiados por interesses próprios ou crenças religiosas e, por isso, eram dependentes dos representantes da Igreja ou chefes religiosos. De igual modo, no cenário social, não existia liberdade individual ou política. A sociedade era conduzida por um sistema de governo autoritário, no qual não podia escolher seus governantes (ESTRADA; MEZNEK, 2020).

Nesse período as universidades eram caracterizadas pela ausência de prédios próprios para as aulas, as quais ocorriam nas ruas ou nas casas dos Mosteiros e professores; além disto, o ano letivo equivalia a um ano civil, iniciando-se sempre em setembro; e não existiam férias, mas dias festivos que duravam aproximadamente 80 dias. Ao final do curso, os alunos faziam sua defesa oral para uma banca de até quatro mestres e, posteriormente, recebiam o título de Bacharel. Todavia, para iniciarem suas atividades de ensino, precisavam ainda passar dois anos estudando com a orientação de um mestre, para então receber o título de licenciatura, que lhes possibilitava ensinar por conta própria (SIMÕES, 2013).

No Brasil, ocorreram diversas tentativas de instituir a universidade, mas muitas dificuldades impossibilitaram o êxito desse processo. Primeiramente, existia uma resistência por parte de Portugal que não apoiava a criação de instituições de ensino superior no Brasil, pois a política de colonização se preocupava de que isto pudesse possibilitar a formação intelectuais críticos que poderiam vir a contestar as ações da coroa (FÁVERO, 2006). Para obter uma formação universitária, os altos funcionários da igreja e da coroa, e os filhos dos latifundiários, formados nos colégios jesuítas, tinham que se deslocar para a Europa (COSTA et al., 2014). Além disto, a fim de amenizar a situação, a coroa oferecia bolsas para que os brasileiros pudessem estudar no exterior (FÁVERO, 2006).

Entretanto, ainda no século XIX, com as dificuldades encontradas pelas classes dominantes para terem acesso às universidades da Europa, medidas foram tomadas para instituir o Ensino Superior no Brasil (FÁVERO, 2006). Assim, a coroa resolveu criar escolas voltadas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros; mas, até então a educação era subordinada ao governo central e tinha caráter profissionalizante. Primeiramente, foram criadas escolas isoladas, denominadas cátedras, que eram locais extremamente simples, onde os professores ofereciam seus serviços por conta própria (COSTA et al., 2014).

Porém, foi por meio da Proclamação da República em 1889 que a educação passou a receber maior atenção do Estado. Com o regime republicano, cada Estado da Federação tinha sua própria constituição, com governos eleitos e forças políticas autônomas. Com estas mudanças, o acesso à educação foi facilitado, surgindo inúmeras faculdades no país. Ademais, com os avanços econômicos e sociais, houve uma crescente demanda pelo ensino superior (CUNHA, 2000; OLIVEN, 2002).



Mas, foi durante o governo de Getúlio Vargas que ocorreu uma expansão no número de instituições universitárias pelo Brasil, e a partir de 1964, com a instauração do regime militar, as instituições passaram por rigorosas mudanças. Esse regime buscava impedir os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, usando meios violentos e repressivos, a fim de silenciar alunos e professores. Mas esses movimentos não acabaram devido à ditadura, e no início de 1968, com a Reforma Universitária, a mobilização estudantil cresceu, exigindo novas medidas para solucionar problemas educacionais da época e uma nova organização do ensino superior, consolidando ensino, pesquisa e extensão (COSTA et al., 2014).

A Reforma Universitária estabelecia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos docentes ao ensino. Estas mudanças oportunizaram o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, além de agregarem valor à titulação acadêmica e a produção científica dos docentes. Ressalva-se que, a Lei nº 5.540 da Reforma Universitária era voltada para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); mas, as IES privadas dependiam de subsídios governamentais, tendo que adaptarem-se as orientações da Reforma (OLIVEN, 2002).

A partir do ano de 1990, a fim de melhorar a qualidade da educação, ampliou-se o sistema de ensino superior, além de melhorias nos processos avaliativos. O objetivo era atender a uma crescente demanda do mercado por profissionais qualificados (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96, Art. 43. A educação superior passou a ter as seguintes finalidades:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Além disto, para que uma IES pudesse ser considerada universidade e ter autonomia para instituir e encerrar cursos, estabelecer número de vagas, dentre outros; era necessário ter no mínimo um terço do seu corpo docente formado por mestres e doutores, contratado em tempo integral. Assim, o Ministério da Educação deu início ao processo de avaliação dos cursos de graduação com maior quantidade de alunos matriculados; buscando averiguar a qualidade do ensino oferecido pelas IES, bem como a situação dos laboratórios, bibliotecas e qualificação dos docentes (OLIVEN, 2002).

#### **4.1 Os docentes do ensino superior**

Os docentes universitários possuem atribuições diferentes dos professores da educação básica. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o professor da educação básica tem o papel de formar o estudante para o exercício da cidadania, enquanto o docente universitário deve fornecer ao estudante conceitos científicos de acordo com a área de conhecimento por ele escolhida, com vistas a sua formação e posterior atuação profissional no mercado de trabalho (ROLDÃO *et al.*, 2020).

O trabalho docente é caracterizado pela atividade de interação entre pessoas em um ambiente coletivo, de modo a envolver o aluno no contexto de sala de aula. Esse envolvimento pode se dar por meio de desafios que estimulem a busca e a troca de conhecimento e a formação do senso crítico, bem como a realização de atividades que permitam a troca de informações. Portanto o docente deve deter habilidades de comunicação verbal e escrita, possuir domínio dos métodos necessários para processo de ensino-aprendizagem e conhecimento técnico do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Além disso, para que sua função seja exercida de maneira eficiente é necessário planejamento e flexibilidade na sua rotina (LALA JUNIOR, 2019).

Essa multiplicidade de funções do docente universitário exige do mesmo um ensino baseado em competências, que promova a integração de teoria e prática, com vistas ao desenvolvimento do aluno e da sua aprendizagem (VAZ-RABELO; BARREIRA, 2010). Essa multiplicidade também pode ser evidenciada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a promover o conhecimento e a sua socialização (FORTE; ANGELO, 2022; VIEGA, 2006).

Além disso, no âmbito legal as obrigações de um docente universitário transcendem as atividades de ensino realizadas em sala de aula (SOUZA; PINTO; ARAÚJO, 2017), conforme apresenta o artigo 4º do Estatuto do Docente Universitário, Decreto-Lei nº 205/2009:

- a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento; d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.

Ademais, os docentes universitários também são responsáveis por ministrar de três a quatro disciplinas por semestre, muitas vezes distribuídas em diferentes turnos. A elevada carga de trabalho associada à indisponibilidade de recursos interfere diretamente na realização das funções inerentes à profissão docente (SOUZA; PINTO; ARAÚJO, 2017). Atrelado a isto, alguns aspectos podem ocasionar desgaste físico e mental dos docentes universitários, dentre os quais pode-se citar: conversas paralelas entre os alunos durante as aulas e falta de interesse

pelo conteúdo ministrado; cumprimento aos prazos estabelecidos no calendário acadêmico institucional; e baixa satisfação salarial (CRUZ et al., 2010).

## **4.2 O trabalho docente durante a pandemia da covid-19**

A COVID-19 é uma Síndrome Respiratória Aguda Grave, provocada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2), responsável por causar infecções assintomáticas e quadros graves. Essa doença surgiu na cidade de Wuhan, na China, e os primeiros ocorreram de animais para pessoas. Devido a sua rápida disseminação, em três meses o vírus espalhou-se para mais de 118 casos e provocou 4.291 mortes em 114 países. Em 11 de Março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OSM) declarou doença como uma pandemia de interesse internacional, sendo um dos maiores desafios sanitários já enfrentados pela humanidade no último século (BAVEL *et al.*, 2020).

Para conter a acelerada propagação do vírus, a OSM (2020) recomendou que países e governos de todo o mundo adotassem medidas preventivas e de contenção, como distanciamento social e quarentena, essenciais para o achatamento da curva referente ao número de casos, e para reduzir a velocidade de contaminações. Essas medidas severas impactaram em diversos setores econômicos e sociais, acarretando também uma crise no setor educacional (FLORES; GAGO, 2020).

A necessidade de distanciamento social interferiu diretamente no funcionamento das instituições de ensino, implicando em desafios tanto no nível básico quanto no nível superior (LUDOVICO et al., 2020). Conseqüentemente, escolas, faculdade e universidades foram fechadas e tiveram seus calendários letivos suspensos, com provas e demais atividades adiadas ou canceladas (JENA, 2020).

Para evitar uma crise ainda maior na educação, governos de todos os países seguiram as orientações da OSM (2020) e determinaram que as instituições de ensino interrompessem as aulas presenciais; além disso, exigiram, em um curto espaço de tempo, a instituição do ensino remoto como solução temporária (DANIEL, 2020). As instituições de ensino adotaram, então, a modalidade de ensino remoto, mediado por tecnologias de informação e comunicação

(TIC) (TORRES; COSTA; ALVES, 2020), utilizando-se de ferramentas na internet, como *Skype*, *Youtube* e *Google Meet* (JENA, 2020).

No Brasil não foi diferente, a portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto durar a pandemia COVID-19, proibiu a execução de disciplinas práticas ou de campo (TORRES; COSTA; ALVES, 2020). Todavia, o ensino remoto tornou-se desafiador tanto para os professores quanto para os alunos, que tiveram que abandonar por tempo indeterminado um modelo de ensino tradicional, ao qual estavam habituados, para ingressar em uma nova proposta de ensino remoto (FLORES; GAGO, 2020).

Por sua vez, os professores tiveram que adaptar suas aulas presenciais em plataformas *online*, sem a devida capacitação ou, ainda, com uma preparação superficial (CARNEIRO et al., 2020; FLORES; GAGO, 2020). Ademais, o ensino remoto exige mais tempo e esforço do docente (DIBIASE, 2000). Um estudo realizado com 207 docentes da Universidade de Nebraska constatou que o tempo é um dos principais obstáculos para o ensino à distância (ROCKWELL *et al.*, 1999). Outra pesquisa realizada na Universidade de Illinois com docentes universitários, também demonstrou que ensinar à distância com a mesma qualidade do ensino tradicional requer mais tempo e recursos financeiros. Além disso, o receio de que a aula online seja mais trabalhosa pode desmotivar os docentes (DIBIASE, 2000).

Além de problemas técnicos e de infraestrutura, há uma preocupação com a socialização dos discentes em sala de aula quanto ao compartilhamento de ideias, conhecimentos e informações, elementos essenciais para a aprendizagem. Ademais, a falta de interação entre docentes e discentes também é um fator preocupante no ensino remoto, pois as aulas online podem não interessar os alunos que estavam adaptados ao ensino convencional (ADNAN; ANWAR, 2020).

Ressalva-se que, nas duas últimas décadas, as TIC foram difundidas em diversas IES, sendo utilizadas mais evidentemente por aquelas que ofertam cursos à distância; todavia, com o surto pandêmico da COVID-19, essas tecnologias passaram a ser empregadas de maneira massiva em IES que atuavam na modalidade de ensino tradicional (CALDERÓN; MACPHAIL; MOODY, 2021). Nesse contexto, o ensino remoto trouxe oportunidades e desafios para os discentes e professores que precisam atuar de forma proativa no

desenvolvimento de suas atividades, estabelecendo uma resposta eficiente à crise causada pela pandemia da COVID-19 (FLORES; GAGO, 2020; RATTEN, 2020).

Diante disso, os alunos tiveram que se adaptar instantaneamente às ferramentas tecnológicas e dispõem de recursos da internet para o ensino remoto (QUEZADA; BELEN; PARKER, 2020; FLORES; SWENNEN, 2020). De mesmo modo, os professores assumiram a responsabilidade de utilizar as ferramentas tecnológicas apropriadas à transição de conteúdo no ambiente virtual (CHRITSTIAN; MCARTY; BROWN, 2020), e que assegurassem a qualidade do processo de ensino (RAPANTA *et al.*, 2020).

Entretanto, mesmo com inúmeras tecnologias de suporte ao ensino *online*, muitos professores que trabalhavam dando aula presencial não estavam preparados para lidar com as mudanças no contexto de trabalho e ao menos passaram por treinamentos; além disto, assim como os discentes, os professores enfrentam problemas relacionados ao acesso à internet e falta de infraestrutura técnica (CHRISTIAN; MCARTY; BROWN, 2020).

Nesse contexto, os professores passaram a ministrar suas aulas em casa, sem suporte técnico adequado e, muitas vezes, sem o conhecimento necessário para atuar em plataformas digitais (RAPANTA *et al.*, 2020). Ademais, os professores também enfrentaram distrações durante as aulas e avaliações *online*, especificamente devido às intervenções dos membros da família (JOSHI; VINAY; BHASKAR, 2020), o que pode acarretar em conflitos entre a vida pessoal e profissional (HOUSTON; MEYER; PAEWAI, 2006); preocupação com a permanência no emprego, satisfação das próprias necessidades básicas (CHRISTIAN; MCARTY; BROWN, 2020) e sobrecarga no trabalho (RAPANTA *et al.*, 2020).

No entanto, o efeito do covid-19 pode ser estendido para além desses desafios, causando danos psicológicos significativos em razão da preocupação com as consequências trazidas pela pandemia e suas recomendações sobre o controle do vírus, incluindo o ensino remoto (AKOUR *et al.*, 2020). Portanto, devido à pandemia, os docentes tiveram sua percepção de bem estar reduzida, causando uma inquietação sobre o seu futuro na profissão (ALVES; LOPES; PRECIOSO, 2020).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo aborda sobre o contexto histórico da profissão docente no Brasil, a origem das universidades no Brasil e no mundo, a prática docente no ensino superior e os desafios enfrentados pelos docentes durante o covid-19.

O ensino remoto pode ser visto como alternativa para democratização do acesso à educação e à inclusão social, além de ser necessário durante a pandemia do covid-19 para que os discentes continuassem aprendendo e os docentes, trabalhando. No entanto, se faz necessário um olhar crítico para essa nova forma de ensino virtual, buscando constantemente aprimorar essa nova forma de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa alerta para os fatores que contribuem para o estresse e ansiedade dos docentes durante a pandemia do covid-19. É importante identificar quais fatores impactam negativamente a vida dos docentes, para que medidas de prevenção possam ser tomadas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do profissional e evitar possíveis doenças psíquicas.

Além disso, o estresse do docente pode ir além do ambiente da sala de aula, podendo impactar a motivação do discente e o sucesso acadêmico do discente. Por isso é importante entender os desafios referentes à educação superior, para que iniciativas conjuntas de instituições, docentes e discentes possam ser tomadas em consonância com as políticas de ensino superior, impactando positivamente no desenvolvimento institucional e do bem estar das pessoas que fazem parte do ambiente acadêmico.

Como sugestão de trabalho futuros, sugere-se uma investigação aprofundada acerca do contexto pós-pandêmico da profissão docente, na qual o ensino tende a assumir caráter híbrido.

## REFERÊNCIAS

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

ALMAZOVA, N. et al. Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. **Education Sciences**, v. 10, n. 12, p. 368, 2020.

ALVAREZ, A.; MEZNEK, I. A universidade brasileira até a década de trinta: origem e influências. **Revista Valore**, v. 5, p. 5009, 2020.

BAVEL, J. J. V. et al. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. **Nature Human Behaviour**, v. 4, p. 460-471, 2020.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n.2, p. 257-274, 2020.

CALDERÓN, A.; MACPHAIL, A.; MOODY, B. An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 6, p. 562-577, 2021.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. de C. As emoções no relato de experiência de uma professora brasileira sobre o ensino remoto de língua inglesa durante a pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 68-93, 2022.

CARNEIRO, L. A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p.1-18, 2020.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. **Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**, v. 9, p. 1-16, 2012.

CHRISTIAN, D. D.; MCCARTY, D. L.; BROWN, C. L. Experiential education during the COVID-19 pandemic: A reflective process. **Journal of Constructivist Psychology**, v. 34, n. 3, p. 264-277, 2021.

COSTA, F. T. P. et al. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. In: Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, 5., Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>>. Acesso em: 22 de Out. 2021.

CRUZ, R. M. et al.. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 4, p. 147-160, 2010.

CUNHA, L. F. F; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DANIEL, J. Educação e a pandemia COVID-19. **Perspectivas**, v. 49, n. 1, p. 91-96, 2020.

DIBIASE, D.. Is distance teaching more work or less work?. **American Journal of Distance Education**, v. 14, n. 3, p. 6-20, 2000.

FÁVERO, M. L.A. **Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Universidade no Mercosul. São Paulo: Cortez, 1994, p 149- 177.

FERREIRA, D. N. A.; SCHWARTZ, C. M.; KROHLING, A. O método de ensino lancasteriano: Uma comparação entre a sala monitoral do the british school museum de



hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. **História da Educação**, v. 20, p. 175-191, 2016.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020.

FLORES, M. A.; SWENNEN, A. The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 453-456, 2020.

FORTE, J. P. S.; ANGELO, J. O. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q. Trabalho docente no ensino superior: análise da produção científica publicada no Brasil (2010-2019). **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-20, 2022.

HOUSTON, D.; MEYER, L. H.; PAEWAI, S. Academic staff workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe. **Journal of higher education policy and management**, v. 28, n. 1, p. 17-30, 2006.

JENA, P. K. Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India. **International Journal of Current Research**, v. 12, n. 7, p. 12582-12586, 2020.

JOSHI, A.; VINAY, M.; BHASKAR, P. Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 18, n.2, 2020.

LALLA JÚNIOR, J. R. **Desafios, dificuldades e incertezas no trabalho do professor universitário: Estudo de caso em uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestre em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2019.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; FRANCO, S. R. K.; BARCELLOS, P. S. C. C. COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 13-34, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2022.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Soares, M. S. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES/Unesco, 2002.

PINTO, V. R. M.; JUNIOR, M. D. M. Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 1-28, 2012.

PRESSLEY, T.; HA, C.; LEARN, E. Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. **School psychology**, v. 36, n. 5, p. 367, 2021.

QUEZADA, R. L.; TALBOT, C.; QUEZADA-PARKER, K. B. From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 472-483, 2020.

RAPANTA, C. et al. 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.

RATTEN, V. Coronavirus (COVID-19) and the entrepreneurship education community. **Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy**, v. 14, n. 5, p. 753-764, 2020.

ROCKWELL, S. K. et al. Incentives and obstacles influencing higher education faculty and administrators to teach via distance. **Online journal of distance learning administration**, v. 2, n. 3, p. 53, 1999.

ROLDÃO, F. D. et al. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FARIA, P. M. F.; CARMAGO, D.; VERÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 41-60.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Edições, 1993.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SOUZA, J. C.; PINTO, F. R.; ARAÚJO, A. P. **Síndrome de burnout e resiliência humana na atividade docente superior: existe correlação significativa entre esses dois constructos?** (5 ed.). Novas edições acadêmicas, 2017.

TORRES, A. C. M.; ALVES, L. R. G; COSTA, A. C. N. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. **Scielo preprint**, 2020

VAZ-REBELO, P., PESSOA, T., & BARREIRA, C. Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e práticas. **Revista Portuguesa de pedagogia**, v. 44, n. 1, p. 63-82, 2010.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 827-849, 2014.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.