



A transferência da docência para o ambiente residencial e a precarização do trabalho docente na residência pedagógica

Ana Carolina Sabino dos Santos

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Brasil

Helena Maria dos Santos Felício

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Alfenas, Brasil

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que analisou a experiência de orientação no Programa Residência Pedagógica (PRP) durante a pandemia da Covid-19, em uma Universidade do Sul de Minas Gerais. O presente artigo analisa a mediação digital da atividade de orientação docente no âmbito do PRP durante a pandemia de Covid-19. Ademais, destaca-se a natureza multifacetada do trabalho do orientador e as implicações significativas que os aspectos emocionais tiveram no processo de orientação e no próprio bem-estar do docente universitário. A pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas com sete orientadores, revela que a pandemia intensificou e complexificou o trabalho dos orientadores. A invasão do espaço doméstico pelo trabalho docente gerou desafios para conciliar as demandas profissionais com as responsabilidades familiares e domésticas, impactando o bem-estar dos orientadores.

Palavras-chave: ensino remoto; Covid-19; programas de formação de professores; residência pedagógica; processo de orientação.

THE TRANSFER OF TEACHING TO THE RESIDENTIAL ENVIRONMENT AND THE PRECARIZATION OF TEACHING WORK IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

ABSTRACT

This article, derived from a master's dissertation, examines the experience of supervisory work within the Pedagogical Residency Programme (PRP) during the Covid-19 pandemic at a public university in southern Minas Gerais, Brazil. It focuses on the digital mediation of supervisory practices, particularly the shift of teaching activities to the domestic sphere and the challenges arising from this context. Adopting a qualitative approach, the study is based on semi-structured interviews with seven university professors who acted as supervisors in the PRP. The findings indicate that the pandemic intensified and complexified supervisory work, highlighting its multifaceted nature and the significant role of emotional dimensions in the mentoring process and in supervisors' well-being. Moreover, the intrusion of professional activities into the

domestic sphere generated tensions in balancing work and family demands, directly affecting supervisors' well-being.

Keywords: remote teaching; Covid-19; teacher education; pedagogical residency; supervision process.

La Transferencia de la Enseñanza al Entorno Residencial y la Precarización del Trabajo Docente en el Programa de Residencia Pedagógica

RESUMEN

Este artículo, derivado de una investigación de maestría, examina la experiencia de la orientación en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) durante la pandemia de Covid-19, en una universidad pública del sur de Minas Gerais, Brasil. Se centra en la mediación digital de la actividad de orientación docente, con énfasis en el desplazamiento de la enseñanza hacia el ámbito doméstico y en los desafíos derivados de este contexto. Desde un enfoque cualitativo, el estudio se basa en entrevistas semiestructuradas realizadas a siete docentes universitarios que actuaron como orientadores en el PRP. Los resultados indican que la pandemia intensificó y complejizó el trabajo de orientación, evidenciando su carácter multifacético y las implicaciones de las dimensiones emocionales en el proceso de acompañamiento y en el bienestar de los docentes. Asimismo, la superposición entre el trabajo profesional y la vida doméstica generó tensiones en la conciliación de las demandas laborales y familiares, impactando directamente el bienestar de los orientadores.

Palabras clave: enseñanza remota; Covid-19; formación de profesores; residencia pedagógica; proceso de orientación.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 configurou-se como um marco disruptivo de alcance global, desencadeando transformações profundas e multifacetadas em diversas esferas da vida social, econômica e cultural. Um dos aspectos mais marcantes dessa mudança foi a transferência abrupta da docência para o ambiente residencial. Este fenômeno inédito impulsionado pela pandemia não apenas reconfigurou as práticas educacionais, mas também expôs e exacerbou as condições precárias enfrentadas pelos profissionais da educação.

A mudança súbita para o ensino remoto exigiu dos professores uma adaptação rápida e significativa às tecnologias digitais, alterando de modo substancial a organização e a própria natureza do trabalho docente. Paralelamente, a incorporação das atividades educacionais ao espaço doméstico evidenciou e intensificou questões como a sobrecarga de trabalho, a insuficiência de infraestrutura adequada e os desafios de conciliar as demandas profissionais com as responsabilidades familiares.

Tais transformações assumiram contornos ainda mais complexos no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), cuja proposta formativa se fundamenta na imersão ativa no cotidiano escolar. Nesse sentido, as restrições impostas pela pandemia fragilizaram

essa inserção, comprometendo o desenvolvimento das atividades formativas e a vivência da docência em sua dimensão prática. Sendo assim, é necessário reiterar que o programa foi lançado no Brasil em março de 2018, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objetivo proporcionar aos estudantes de licenciatura uma formação articulada entre teoria e prática, por meio da inserção no contexto das escolas de educação básica (Capes, 2018).

O Edital do PRP nº 1 de 2020 da CAPES, que abrangeu o período da pandemia, trouxe consigo uma série de desafios para as atividades do programa. A necessidade de desenvolver as atividades do programa de forma remota levantou questões importantes sobre como garantir uma imersão formativa efetiva no contexto da escola pública em um cenário de distanciamento social. Afinal, o cerne do PRP reside na oportunidade da experiência teórico-prática e na interação direta dos licenciandos com o ambiente escolar, o que se tornou substancialmente comprometido em função das medidas de segurança necessárias para conter a propagação do vírus.

Com esses pressupostos, este artigo discute como a atividade docente, em especial a ação orientadora, realizada no âmbito do PRP foi desenvolvida por intermédio da mediação digital, sobretudo no que concerne a transferência da docência para o ambiente residencial, destacando os desafios e as precarizações enfrentadas pelos orientadores durante esse período desafiador. Neste contexto, torna-se fundamental compreender não apenas os desafios práticos enfrentados pelos docentes orientadores, mas também as implicações mais amplas da precarização da docência. A precarização não se restringe apenas às condições de trabalho, mas também diz respeito à forma como afeta a qualidade do ensino, a saúde mental dos professores e a própria estrutura do sistema educacional.

Assim, o artigo explora os impactos do deslocamento do espaço presencial acadêmico de ensino para o ambiente doméstico. Essa transição, embora tenha proporcionado uma medida de segurança em termos de saúde física, trouxe consigo desafios inesperados, redefinindo as fronteiras entre a esfera profissional e pessoal.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo foi construído a partir de uma pesquisa mais ampla realizada no âmbito de um programa de mestrado, cujo objetivo foi analisar a experiência de orientação no PRP durante a pandemia, em uma universidade pública localizada no Sul de Minas Gerais.

O estudo foi realizado com uma amostra de sete docentes universitários que atuaram como orientadores(as) no PRP durante o período abrangido pelo Edital CAPES nº 1 de 2020.

Esse número representa quase a totalidade dos docentes orientadores(as) que atuaram nos subprojetos do PRP durante a pandemia na referida instituição.

O instrumento de coleta de dados, optado por este estudo, foi a entrevista semiestruturada, pelo fato da mesma ser um instrumento na qual poderíamos obter informações mais detalhadas sobre a percepção e vivência dos docentes orientadores durante o período da pandemia. Esse procedimento permitiu explorar temas importantes relacionados ao processo formativo e à atuação desses professores orientadores, bem como ao impacto do programa na formação dos participantes.

Cabe ressaltar que a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados foi formalizada através do aceite dos participantes em conceder a entrevista para compor nosso corpus de análise. Para tanto, os participantes foram convidados via e-mail, no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa e os aspectos que seriam abordados na entrevista, de acordo com o roteiro preestabelecido, além de fornecer um *link* para acesso e consentimento (ou recusa) ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do Google Forms. O processo de coleta de dados abrangeu um período de cinco meses, iniciando-se em novembro de 2022 e se estendendo até março de 2023.

Importa destacar que esses orientadores participantes da pesquisa pertencem aos cursos de licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, abrangendo uma ampla gama de áreas de conhecimento. Para preservar a confidencialidade e respeitar as questões éticas da pesquisa, optou-se por manter a identidade dos sujeitos em sigilo, designando-os como Orientador 1, Orientador 2, Orientador 3, Orientador 4, Orientador 5, Orientador 6 e Orientador 7.

3 A EXAUSTÃO MENTAL DE QUEM FORMA PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Partindo da premissa de que a ação orientadora na formação de professores abrange diversas dimensões, Alarcão e Tavares (2003) a definem essencialmente como uma atividade de resolução de problemas. Essa perspectiva tornou-se uma prática inerente ao cotidiano docente durante a pandemia, visto que o isolamento e as limitações tecnológicas exigiram constantes adaptações e respostas imediatas a novos desafios

No transcorrer do isolamento, ao longo do cenário pandêmico, inúmeras foram as frustrações, desde as limitações espaciais que transmutaram o ambiente de aula ao rastro de letalidade global da doença, somados a um cenário político conturbado. O Orientador 2 oferece um retrato fiel das dificuldades que atravessaram o acompanhamento pedagógico, demonstrando como as variáveis externas foram determinantes. Vejamos:

A gente ficou contando mortos, a gente teve uma ausência do Estado na questão das vacinas, esse isolamento fez com que pessoas acabassem tendo problemas psicológicos, eu mesmo peguei Covid e foi um caos, pois estava com a sobrecarga da universidade e tinha todas as questões que Covid fornecia, além da falta de suporte tanto técnico, e até mesmo da própria instituição que não ajudou em muitas questões.

O depoimento do Orientador 2 abre caminho para um debate denso sobre a exaustão mental que marcou a orientação pedagógica nesse período. Para além dos entraves de ordem técnica, surge a imagem do orientador como um ser humano vulnerável, impactado por um cenário caótico e pela sobrecarga de trabalho. Tais obstáculos tornam nítida a degradação do trabalho docente no auge da crise. A escassez de recursos, incluindo infraestrutura digital e auxílio técnico, dificultou o processo de orientação. A necessidade de conciliar atividades presenciais e virtuais, somada ao impacto da pandemia na saúde mental dos orientadores, comprometeu a qualidade da formação dos residentes. Essa perda qualitativa, contudo, não se limitou ao campo emocional, ela se estendeu à própria natureza da prática pedagógica, conforme evidencia a Orientadora 3, ao apontar:

Quando se fala que agora a interação se dá mediada pela tecnologia, no meu entendimento isso fica muito deficiente, então, achar que a gente teve imersão, não teve! Eu não estou trabalhando com EaD, as propostas educacionais com as quais eu estava trabalhando não eram propostas de educação a distância, eram propostas de educação presencial (Orientadora 3).

Nota-se que os elementos que compõem os conhecimentos sobre a dimensão escolar e o exercício da docência foram afetados de diferentes maneiras, sendo desenvolvidos um tanto que genericamente. Nesse contexto, a “falta” de imersão no ambiente escolar e a limitação das experiências não presenciais, conforme relatado pela orientadora 3, impactam negativamente o desenvolvimento dos residentes. Ao privar esses professores em formação inicial de vivenciar as complexidades da realidade escolar e da prática docente, essa ausência de imersão dificulta a construção da identidade profissional e a compreensão das diversas dimensões envolvidas na formação para a docência, como discutido por Nóvoa (2017).

Diante de tamanha fragmentação da experiência prática, o papel do orientador precisou ser ressignificado. Alarcão e Tavares (2003) destacam que o orientador deve guiar o docente em formação em seu amadurecimento humano e profissional. Em um cenário de exceção como este, percebe-se que ele deixou de ser apenas um instrutor técnico para se tornar um alicerce indispensável na manutenção das atividades da residência

Ao abordarem o desenvolvimento humano, os autores aludem às variadas circunstâncias impostas à docência, bem como às dificuldades que lhes são próprias. Fica claro que o orientador agiu com uma base de sustentação estrutural. Sua prática englobou fatores que

transcendem o ato de ensinar, incorporando, conforme sugerem Alarcão e Tavares (2003), uma dimensão afetivo-relacional. Assim, a orientação assegurou não só o cumprimento do cronograma, mas o amparo emocional vital para resistir às adversidades pandêmicas.

O Orientador 5 reforça o protagonismo desse profissional no contexto pandêmico, colocando-o como peça-chave para que o trabalho não fosse interrompido. Ele destaca que qualquer desânimo por parte do orientador poderia reverberar em todo o projeto, o que sublinha a importância da figura do Orientador e a sobrecarga colocada sobre esse docente na sustentação e condução das atividades dos subprojetos. Vejamos:

Se o orientador desanimasse, isso iria refletir em todo o projeto. O orientador teve que estar presente, dando apoio, e ao mesmo tempo supervisionando e orientando (Orientador 5).

A fala do Orientador também evidencia uma preocupação essencial sobre a exaustão mental dos orientadores durante a pandemia, ressaltando a importância de manter o ânimo e o engajamento dos orientadores, destacando como qualquer desmotivação por parte deles pode impactar negativamente todo o projeto educacional. Nesse sentido, o estudo de Dias e Matos (2023) corrobora ~~em~~ essa preocupação ao salientar como o cenário pandêmico agravou a sobrecarga de trabalho e o consequente esgotamento mental e emocional, especialmente devido à transição para o ensino virtual, visto que a virtualização do ensino trouxe desafios adicionais aos orientadores e professores, aumentando as demandas e contribuindo para vivências de exaustão intensa.

Outro aspecto da complexidade no PRP é trazido pelo Orientador 5 ao descrever as aulas síncronas com o Ensino Médio. Seu relato mostra que orientar também significava projetar estabilidade em um mar de incertezas. A saber:

A gente começou com aula síncrona com os alunos 3º ano, e apareciam dois, três alunos, e isso era angustiante demais, e eu como orientadora, ficava sempre entre aquela situação desesperadora, e eu não podia demonstrar instabilidade para os residentes, porque se não era "ladeira abaixo", sabe aquela sensação? Eu me sentia uma animadora de torcida, sério! Eu tinha que falar: "Gente, olha...tem três alunos, tá bom?! Vocês têm três alunos aí para dar aula" (Orientador 5).

A metáfora da "animadora de torcida" revela a pressão emocional de quem precisava, além de gerir crises práticas, fabricar um otimismo para manter o ânimo dos residentes. O Orientador 3 corrobora essa visão ao mencionar como a pandemia afetou sua autopercepção profissional: *"Durante as orientações e perante as demandas, eu me via em uma situação de não conseguir orientar como deveria, e que também eu não sabia, isso se deu pelo contexto a qual estávamos, era tudo novo"* (Orientador 3).

A admissão de "não conseguir orientar conforme o esperado" evidencia a pressão sentida pelo orientador em alcançar os padrões esperados de orientação, possivelmente devido às circunstâncias únicas da pandemia. O reconhecimento de que "não sabia" destaca o desamparo e a inexistência de protocolos para lidar com o excepcional. Com isso, desabafo do Orientador 2 não revela apenas um cansaço passageiro, mas sim um quadro profundo de esgotamento que se alinha ao que a literatura define como mal-estar docente. Para embasar essa compreensão, recorremos a Esteve (1999), que utiliza o termo para descrever os efeitos duradouros e negativos na personalidade dos professores, resultantes das condições psicológicas e sociais do exercício da docência, agravadas pela acelerada mudança social.

Dessa forma, a situação pandêmica introduz uma camada adicional de complexidade, não apenas na alteração do local de orientação, agora centrada em uma estrutura midiática, mas também na expansão das responsabilidades. Isso inclui não apenas o apoio emocional adicional aos residentes diante do estresse e da incerteza, mas também fatores internos que sobrecarregam os orientadores, como a gestão de sua própria carga emocional.

Fica evidente, portanto, que essa natureza multifacetada exige dos orientadores competências plurais. Se antes da Covid-19 o exercício da docência já era reconhecido como um trabalho que exigia uma dedicação intensa, com a pandemia as dificuldades inerentes à prática docente foram ampliadas, resultando em exaustão intensa (Dias e Matos, 2023). No entanto, é importante ressaltar que a estrutura na qual os orientadores estavam imersos também gerou diversas problematizações relacionadas às dificuldades de orientação. É observável que as dificuldades enfrentadas pelos orientadores não são apenas de natureza interpessoal, mas também estão intrinsecamente ligadas às condições estruturais nas quais estão inseridos.

Embora o suporte emocional oferecido pelos orientadores seja inegavelmente valioso, cabe questionar até que ponto a absorção constante das frustrações e desafios dos residentes gera um mal-estar docente, aprofundando a precarização do trabalho no ensino superior.

No contexto da pandemia, diversos autores têm discutido esse processo de precarização. Previtalli e Fagiani (2020) destacam que a precarização do trabalho docente na pandemia esteve relacionada aos processos de mudança espacial, cenário que culminou na redefinição da casa como espaço de trabalho. Tal mudança implicou uma jornada ainda maior em função das atividades domésticas, impactando significativamente a saúde mental desses profissionais. Com isso, percebe-se que a migração repentina para o digital e a perda do espaço físico para um ensino mediado por tecnologias digitais, adiciona uma dimensão única aos desafios enfrentados pelos orientadores, amplificando as pressões emocionais e a sobrecarga de trabalho. A falta de contato presencial, a dificuldade em interpretar nuances emocionais através de telas e a gestão

de questões práticas relacionadas à virtualidade contribuíram para a intensificação do mal-estar docente.

A discussão suscita reflexões críticas sobre como a estrutura da docência e, por conseguinte, da orientação, durante a pandemia impôs uma vasta sobrecarga aos professores. É evidente que a figura do docente foi fundamental para a continuidade das atividades do PRP, mas é igualmente importante ressaltar o quanto a atividade da docência foi exaustiva. Conseqüentemente, a reflexão crítica nos conduz a uma compreensão mais profunda do desafiador exercício da docência e da mediação digital durante a pandemia.

Enquanto reconhecemos a importância fundamental do papel dos orientadores na continuidade das atividades de residência, é imperativo destacar o ônus substancial e muitas vezes invisível que a docência exerceu sobre esses profissionais. Assim, a discussão pautada no próximo tópico nos ajuda a compreender como ocorreu o exercício da docência e a mediação digital, analisando como a transferência da docência para o ambiente residencial trouxe implicações para a prática de orientação no PRP, e conseqüentemente trazendo indícios da precarização docente durante a pandemia,

4 A INVASÃO DOMÉSTICA: A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A análise das entrevistas evidenciou que a transferência das atividades docentes para o ambiente doméstico constituiu um dos principais elementos de reconfiguração do trabalho dos orientadores durante a pandemia. Os relatos indicam que esse deslocamento não se limitou a uma mudança espacial, mas implicou a reorganização das rotinas, das práticas pedagógicas e das condições de trabalho, produzindo novas dinâmicas no exercício da docência.

Nesse contexto, emergem, nas narrativas dos participantes, aspectos relacionados à intensificação do trabalho, à ampliação do uso de tecnologias digitais e à sobreposição entre as demandas profissionais e as responsabilidades domésticas. Tais elementos apontam para um processo de redimensionamento da atividade docente, marcado por tensões que atravessam tanto o campo pedagógico quanto as condições concretas de realização do trabalho.

Observa-se, assim, um cenário em que a pandemia acelerou e ampliou a incorporação de tecnologias digitais, transformando o exercício da docência em práticas mediadas por esses recursos e submetendo os profissionais a uma transição abrupta. Com o distanciamento físico das instituições de ensino, os professores foram compelidos a adaptar suas práticas ao ambiente doméstico, convertendo o lar, tradicionalmente associado ao descanso e à vida familiar, em espaço de trabalho. Essa reconfiguração é evidenciada no relato do Orientador 5, que explicita as dificuldades decorrentes dessa mudança de lócus:

Transformar minha casa em um ambiente de trabalho foi muito difícil, toda essa mudança de lócus foi complicada, a gente sabe que em casa existem diversas distrações. Sem contar que não teve nenhuma movimentação institucional, até mesmo do estado, para pensar nessa transferência tão repentina da docência, e digo até mesmo da orientação para o virtual, sobretudo para a minha casa (Orientador 5).

A fala evidencia não apenas os desafios relacionados à adaptação do espaço doméstico, mas também a ausência de suporte institucional diante de uma mudança imposta de forma repentina. Tal aspecto dialoga com a análise de Barcelos (2022), ao apontar que não foram consideradas as especificidades das condições de trabalho docente, o que levou muitos profissionais a assumirem, individualmente, a responsabilidade pela reorganização de suas atividades. Essa problemática também se manifesta no depoimento do Orientador 3 a mencionar: *O espaço de trabalho foi transferido para minha casa, a instituição nunca perguntou se eu tinha condições de transferir este espaço para a minha residência.* (Orientador 3).

Diante disso, percebe-se que a transferência foi sem precedentes e a instituição, nem mesmo o Estado, consideraram adequadamente as condições individuais dos professores ao transferir o local de trabalho para suas casas durante a pandemia. A fala do orientador evidencia que os professores foram encarregados de realizar seu trabalho em casa, sem que a instituição tenha considerado se eles tinham as condições necessárias para isso, como espaço adequado, equipamentos ou suporte técnico. Isso expressa uma lacuna na consideração das necessidades e no apoio oferecido aos professores durante um período desafiador da pandemia.

Com isso, há de se concordar com Barcelos (2022) de que a precarização da docência foi nítida na pandemia, tendo um cenário na qual os professores foram sobrecarregados com tanto trabalho, e esse trabalho coincidia em manter um nível de ensino em um contexto marcado pela docência ocorrendo no espaço pessoal do professor. Nesse contexto, os professores não apenas trabalharam mais, mas passaram a fazê-lo em condições mais instáveis e exigentes, sendo responsabilizados pela manutenção do ensino em um cenário adverso, o que evidencia a fragilização da profissão e o aprofundamento das desigualdades no campo educacional.

Embora o professor, assim como outros trabalhadores, também venda sua força de trabalho (Antunes, 2009), é fundamental reconhecer a especificidade do trabalho docente, que extrapola os limites institucionais e frequentemente se estende para além do espaço formal de trabalho. Durante a pandemia, esse deslocamento para o ambiente residencial não se configurou como uma mudança superficial, mas como uma reconfiguração profunda da prática educacional, na qual as fronteiras entre trabalho e vida privada foram significativamente tensionadas.

Costa e Marafon (2009) aprofundam essa discussão ao destacar que a desvalorização da docência está associada à romantização do magistério, frequentemente concebido como um dom ou vocação, muitas vezes equiparado a um sacerdócio. Essa concepção idealizada tende a obscurecer as condições concretas de trabalho e as múltiplas demandas que caracterizam o exercício docente, especialmente em contextos de crise, como o vivenciado durante a pandemia.

Esta perspectiva, para os autores, muitas vezes não reconhece a importância da formação inicial para a docência, o que acarreta o esvaziamento dos conteúdos dessa formação, como é o caso das contrarreformas em curso, a exemplo a BNC-Formação. Essas concepções servem como “justificativas ideológicas para que a sociedade capitalista exija do professor o exercício da profissão sob condições de trabalho cada vez mais rebaixadas, com aviltamento dos salários” (Costa; Marafon, 2009, p. 164).

Essas condições tornam-se ainda mais evidentes no âmbito da docência no ensino superior, foco desta pesquisa. Nesse sentido, Schlesener e Lima (2021, p. 9) destacam que:

Para os docentes, o processo de precarização do trabalho significa não ter a perspectiva de uma carreira e, conseqüentemente, conviver com a incerteza de poder se dedicar à pesquisa, ao mesmo tempo que precisa responder às exigências de produzir para fortalecer o currículo, superando as precárias condições de trabalho. Essa situação atinge indiretamente os professores efetivos e temporários, a participação em grupos de pesquisa, os alunos em sala de aula, todos envolvidos em um processo de intensificação do trabalho.

Diante disso, ao analisar o contexto do ensino superior, percebemos que a carga de trabalho do docente vai além das aulas ministradas na graduação e pós-graduação, envolve diversas atividades como: participação em grupos de pesquisa, orientação de trabalhos acadêmicos, coordenação de cursos, além do alto grau de produção acadêmica e das inúmeras reuniões burocráticas nas quais estes profissionais estão inseridos. Corroborando essa discussão, Borsoi (2012) destaca a invisibilidade de grande parte dessas atividades, marcadas por elevada exigência cognitiva e jornadas que frequentemente excedem as 40 horas semanais.

No contexto empírico desta pesquisa, tais elementos se materializam nas experiências dos docentes participantes, que acumulam múltiplas funções para além da orientação no PRP, incluindo atividades de ensino, pesquisa, extensão, coordenação de cursos, gestão acadêmica e produção científica. Esse conjunto de exigências evidencia o caráter multifacetado da docência universitária e intensifica as demandas sobre o trabalho do(a) orientador(a). Essas exigências vão além dos aspectos pedagógicos, abrangendo diversas dimensões que são colocadas e com as quais se deparam no exercício da docência.

Ao focar nas atividades de residência, nota-se o quanto os aspectos burocráticos estavam envolvidos na ação orientadora durante a pandemia. O Orientador 1 aponta alguns desses aspectos. Vejamos:

Durante a pandemia fomos atravessados por inúmeras reuniões que eram estabelecidas pela instituição, e isso era cansativo, não tínhamos um horário dedicado ao trabalho, igual era no presencial, as reuniões eram a todo momento. Essa burocracia foi cansativa, porque não era somente as atividades de residência, havia coisas relacionadas à graduação também (Orientador 1).

Através do extrato de fala, percebe-se o quanto o exercício docente durante a pandemia através das mediações digitais esteve ligado a uma carga de exaustiva de trabalho para além das atividades de orientação. A fala do Orientador 1 demonstra a exaustão causada pelas frequentes e extensas reuniões institucionais, que não se limitavam apenas ao PRP, mas se estendiam a diversas outras responsabilidades da docência universitária, sem horários definidos, invadindo seu tempo pessoal e de lazer. A falta de organização e planejamento, com agendas sobrecarregadas e tópicos nem sempre relevantes para a residência, geravam estresse e desmotivação, dificultando o foco nas atividades essenciais da orientação.

O Orientador 7 também destaca a sobrecarga de tarefas administrativas como fator principal da exaustão, além das atividades de orientação em si, a saber:

O que foi à docência na pandemia, foi exaustivo, ao extremo. Era um excesso de resolução de burocracias que foi jogado pra gente, e falo de burocracia que envolveram as inúmeras reuniões, e não era com residente, era com a universidade. Além disso, houve momentos críticos em que tivemos que auxiliar os residentes a lidar com situações caóticas, como o episódio em que a Capes não estava efetuando o pagamento das bolsas (Orientador 7).

Nota-se que o orientador ressalta que além das responsabilidades inerentes à orientação, à docência durante a pandemia se tornou extremamente exaustiva devido ao excesso de burocracias. É evidente que as reuniões se tornaram um aspecto particularmente desgastante, pois muitas delas eram percebidas como improdutivas e irrelevantes. Essa burocracia excessiva se converteu em um verdadeiro fardo, dificultando a produtividade e comprometendo o cumprimento das metas do programa de orientação.

A referência à intensificação do trabalho docente na atualidade, conforme abordado por Garcia e Anadon (2009), adiciona uma perspectiva teórica à situação vivenciada pelos orientadores. O conceito de intensificação refere-se à ampliação do ritmo de trabalho, das responsabilidades e das atribuições dentro de um mesmo período, incluindo tarefas administrativas, de gestão e de formação. Nesse sentido, tal processo contribui para explicar o

aumento da carga e da complexidade do trabalho desses profissionais, evidenciando as múltiplas demandas que passam a compor seu cotidiano.

Essa ampliação das demandas pode levar a um aumento na carga de trabalho e na complexidade das atividades desempenhadas pelos profissionais da educação. Ao relacionar esse conceito à atividade de orientação durante a pandemia, torna-se nítido que os orientadores se viram envolvidos em uma gama extensa de atividades, para além daquelas estritamente relacionadas à orientação de residentes. As demandas do PRP se apresentaram como atividades adicionais, desafiando a rotina do professor universitário ao agregar responsabilidades diversas e, muitas vezes, burocráticas.

Nesse contexto, a discussão apresentada por Castells (2000) revela-se pertinente, ao destacar que a introdução das tecnologias tem promovido transformações no mercado de trabalho desde a Revolução Industrial. Tal processo de reconfiguração das dinâmicas produtivas constitui a razão pela qual o trabalho docente também sofre implicações, considerando que os professores estão inseridos nesse cenário e têm suas práticas atravessadas pelas demandas tecnológicas, aspecto que se tornou ainda mais evidente no contexto da pandemia.

Atrelado a isso, as mudanças nas ferramentas e plataformas digitais, bem como nos métodos de ensino a distância, alteraram significativamente a dinâmica da sala de aula. A pandemia intensificou esse processo, trazendo consigo desafios e suscitando reflexões acerca da natureza do ensino remoto, especialmente no que se refere à orientação pedagógica no âmbito do PRP, que, até então, ocorria predominantemente em espaços acadêmicos presenciais. O desafio de alinhar as exigências profissionais da universidade com as demandas do ambiente familiar foi um fator preponderante nas atividades do professor universitário, isso é identificado na fala do orientador 3, a saber:

Trabalhar em casa para mim não foi uma facilidade, porque tudo invadiu a minha casa, toda a dimensão profissional invadiu o meu espaço pessoal. As coisas foram acontecendo, na minha casa, eu tenho um espaço, mas não é a mesma coisa. Quando eu digo que invadiu, por mais que você tenha organizado seu tempo de trabalho e seu local de trabalho, todos os integrantes da minha família estamos em trabalho remoto (Orientador 3).

Quando o orientador fala da invasão o que se percebe é que a invasão foi em todos os sentidos. A invasão não se limitou apenas ao espaço físico, mas também permeou as atividades diárias e a dinâmica familiar. Com a transição para o ensino remoto e as reuniões por vídeo chamada, o ambiente residencial, antes reservado, tornou-se completamente exposto. Essa invasão não se restringe apenas ao aspecto físico do espaço doméstico, mas também abrange a esfera pessoal, pois as práticas *on-line*, introduzidas durante a pandemia, não apenas ocuparam

o espaço físico da casa, mas também expuseram a vida pessoal ao ambiente de trabalho. Assim, a noção de invasão transcende o simples conceito físico e abrange uma intrusão em todas as esferas da vida cotidiana do orientador, impactando não apenas sua rotina profissional, mas também sua vida familiar e pessoal.

Assim, essa "invasão territorial" na prática de orientação, como em todas as atividades docentes durante a pandemia, conforme observado por Portes e Portes (2021), implica a ausência de separação e distanciamento necessários entre trabalho e descanso, bem como entre o tempo dedicado ao trabalho e às responsabilidades domésticas. Com a transferência de todas as atividades para o ambiente residencial, tornou-se essencial conciliar todas as demandas que antes eram segregadas. Essa realidade é evidenciada na fala do Orientador 1:

A transição do trabalho para minha casa foi difícil, até porque eu precisava lidar com tudo à minha volta, eram as atividades da minha casa, as atividades do PRP, e outras atividades da universidade. Não tinha um horário específico, tudo ficou muito solto, foi cansativo (Orientador 1).

A ausência dessa demarcação clara entre espaço acadêmico e residencial resultou em um desafio significativo para os orientadores, pois a sobreposição contínua de responsabilidades profissionais e pessoais levou à exaustão, comprometendo assim o bem-estar docente. Nesse contexto, entende-se essa invasão não apenas como uma questão física, mas como uma interferência nas fronteiras temporais e emocionais, o que destaca como foi difícil preservar o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal durante períodos desafiadores como foi a pandemia.

O Orientador 3 também destaca outro ponto, afirmando que não apenas ele se encontrava em trabalho remoto, mas todos os membros da família. Esse foi o cenário vivenciado por todos aqueles que estavam imersos no ensino remoto. Essa hibridização entre o mundo doméstico e profissional atravessou o trabalho docente. Markuart e Maraschi (2023) apontam que no contexto pandêmico as “questões pessoais que geralmente não são compartilhadas foram reveladas, expondo posições, interesses e práticas que normalmente são mantidas privados ou reservadas a outras esferas sociais.” (p. 32).

O Orientador 7, por sua vez, não demonstra nenhuma dificuldade perante a mudança de cenário da orientação, o mesmo ressalta:

O fato de estar em casa, eu acho que não mudou muita coisa, porque eu já tinha meu espaço de trabalho, eu fechava a porta, ou combinava com pessoal aqui de casa, qual era o horário da aula, vai começar a reunião. Isso de certa forma eu achava engraçado. Eu achei legal! Eu estava muito de pensar que esse era o momento da vida, vamos aproveitar, vamos viver isso aqui, é claro que estava ruim por diversos motivos, mas tínhamos que viver aquilo, eu procurava ver o lado bom daquilo tudo.

Não estou dizendo que foi tudo muito fácil, mas eu acho que sempre são problemas constitutivos da vida, das atividades, cada atividade tem sua questão, no caso do presencial não tem aquelas baterias das atléticas que ficam ensaiando no horário da aula? no caso meu lá de casa tinha o pessoal da prefeitura fazendo a música lá do outro lado, ou mesmo em casa alguma situação. Eu tentava tratar isso como algo que estava dentro das nossas lidas, sem gerar mais tensão (Orientador 7).

Ao mencionar situações ocorridas no período das orientações remotas, o orientador evidencia que a adaptação ao ambiente domiciliar não foi isenta de peculiaridades e desafios. Ainda que ele tenha tentado tratar essas situações com bom humor e leveza, é possível entrever a complexidade de conciliar as demandas profissionais com a dinâmica do lar.

O Orientador também destaca como o exercício docente na pandemia também envolveu reconhecer e lidar com as nuances do trabalho remoto, especialmente quando este se mistura com a vida cotidiana. A presença de elementos externos, como ruídos ou interferências domésticas, destaca como o contexto do ensino remoto apresentou desafios únicos que exigiram habilidades adaptativas e estratégias para manter a qualidade do trabalho docente.

Diante disso, é necessário problematizar de que formas essas atividades reforçam e ampliam o debate da proletarização da docência. Ao situar a proletarização, partimos do pressuposto de que a profissão docente esteve imersa durante a pandemia em um cenário de trabalho caótico, que explorou de fato o professor. Para Alves *et al.* (2020, p. 66) ser membro do proletariado “significa não possuir o domínio do próprio ofício, enfrentar sobrecarga de trabalho, condições desfavoráveis para o exercício da profissão”.

Ao analisar os relatos dos orientadores é evidente esse cenário de precarização da docência, em especial nas práticas de orientação, isso é visto em outra fala do Orientador 3, a saber:

O que foi evidenciado neste período de atividades remotas de residência, foi cuidado que a gente precisa ter com a profissão professor, a gente foi muito massacrado durante a pandemia com discursos dizendo que os professores não fizeram nada na pandemia, nós trabalhamos quatro vezes mais, e isto em hipótese alguma foi considerado pelas instituições (Orientador 3).

O relato do orientador exemplifica a hostilidade enfrentada pela docência durante a pandemia, onde a profissão foi atacada sem levar em consideração o contexto exaustivo do trabalho dos professores. Esse contexto estava marcado por uma desresponsabilização do Estado em todas as esferas, com uma orientação neoliberal de extrema direita que subalterniza a Educação. Além disso, a fala explicita um elemento central desse processo: a invisibilização do trabalho docente, uma vez que, mesmo diante do aumento significativo das demandas, esse esforço “em hipótese alguma foi considerado pelas instituições”. Tal aspecto evidencia uma

dissociação entre o trabalho efetivamente realizado e o reconhecimento institucional, reforçando processos de desvalorização da profissão.

Esse cenário se insere em um contexto mais amplo de precarização da docência, marcado por uma lógica de responsabilização individual dos professores e por uma desresponsabilização do Estado, fortemente alinhada a perspectivas neoliberais que tendem a subalternizar a educação pública. No caso específico de Minas Gerais, o governo Zema, com fortes marcas dos ideais empresariais e uma coadunação com as privatizações, constitui um governo de desmonte da educação pública mineira. Isso vem sendo apontado em diversos estudos, como analisado por Cazetta (2022), ao apontar os impactos da burocracia no trabalho docente no estado de Minas Gerais. Oliveira *et al.* (2021), por sua vez, ressaltam a estruturação da educação mineira durante a pandemia, evidenciando o quanto desgastante foi o exercício docente, sobretudo perante as propostas do ensino remoto, com os Plano de Estudos Tutorados (PETs).

A experiência do Orientador 7 ilustra de maneira vívida os desafios enfrentados pelos residentes e pelo próprio projeto. Vejamos:

Teve residente que estava com dificuldade de se adaptar ao ensino remoto, e a dificuldade vem para o próprio projeto, e isso foi comigo também, porque as reuniões são online, as discussões são online, ter que planejar as aulas para postar nos grupos, ter que elaborar formulário do Google, observar aulas, por mais que as aulas acontecesse as quartas-feiras as aulas de matemática, tinha que observar essas aulas, ler os PETs pelo computador, esse excesso de computador gerou um cansaço e uma dificuldade de adaptação, eu senti isso, e os residentes também (Orientador 7).

Esse foi um processo de orientação foi algo que também cansou, o cansaço acabou sendo algo que aconteceu dentro dessa busca de estratégias para interagir com os alunos, eu com os residentes, isso tudo também cansava, foi um período de grande exaustão para gente, acredito que para todos (Orientador 7).

A experiência do orientador revela o quanto a ação orientadora foi fatigante, sobretudo pelo extremo cansaço gerado pelo excessivo uso das telas, ademais, nota-se que houve uma “plataformização” da educação e conseqüentemente do exercício docente, dado que o uso TICs na ação orientadora foi intenso. Isso significa que as interações pedagógicas, o acompanhamento formativo e a organização do trabalho docente passaram a ocorrer predominantemente por meio de plataformas digitais, reconfigurando as formas de ensinar, orientar e se relacionar no contexto educacional.

Tais questões, como apontam Adrião e Domiciano (2020), tornam-se ainda mais delicadas na medida em que essas plataformas, em sua grande maioria, são operadas por setores privados. Esses aspectos evidenciam que as práticas educacionais passam a depender de

infraestruturas tecnológicas externas ao campo educacional, o que suscita problematizações acerca da autonomia docente e das condições de realização do trabalho pedagógico.

E isso no âmbito do Ensino Superior, alcançou uma massificação notável, impulsionada pelo uso das tecnologias e por todo o processo de burocratização associado a essa reorganização pedagógica para o ensino remoto. O uso massificado das TICs no Ensino Superior não apenas transformou a dinâmica das salas de aula, mas também redefiniu a natureza do trabalho docente. A transição para plataformas online e ferramentas digitais introduziu novos desafios, desde a adaptação pedagógica até a gestão eficiente da burocracia envolvida, conforme relata o Orientador 1:

Com o ensino remoto teve também todas as questões que envolvem lidar com os diferentes espaços que os residentes se encontravam. Apesar de estarmos todos reunidos em uma sala do Meet, a demanda de lidar com os diferentes espaços que eles se encontravam também foi um adicional no trabalho do orientador, era reconhecer que eles também estavam em casa, e tinham também todas as demandas familiares que nós também estávamos imersos. Aliás, estávamos em casa (Orientador 1).

A complexidade de estabelecer limites claros entre o espaço profissional e pessoal foi comprometida, tendo em vista a transferência do *locus* de trabalho do orientador para o lar. A invasão dessas fronteiras do trabalho com o ambiente domiciliar criou desafios adicionais, dado que além de lidar com essas questões os orientadores também se depararam com a necessidade de lidar com os residentes que se encontravam em diferentes ambientes domésticos. A necessidade de lidar com as diversidades dos alunos, que agora se encontravam em diferentes ambientes domésticos, impôs ao trabalho do orientador reconhecer e gerenciar uma nova camada de demandas e complexidades que veio no pacote do ensino remoto.

Portanto, é evidente que a transferência da docência para o ambiente residencial acarretou uma intensificação do trabalho docente, e conseqüentemente um cansaço perante a grande demanda das atividades utilizando o computador. Embora o ensino remoto tenha se tornado uma necessidade para manter a continuidade das atividades educacionais, é essencial reconhecer os impactos dessa mudança na saúde e bem-estar dos docentes. A atenção à saúde mental e ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal torna-se crucial em meio a esses desafios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa indicam que a atuação dos(as) orientadores(as) foi fundamental para a condução das atividades do PRP. Contudo, a transição para o formato remoto, no contexto da pandemia, impôs desafios substanciais, uma vez que o deslocamento da docência

para o ambiente doméstico engendrou um conjunto de exigências não previstas inicialmente. Tal processo não apenas redefiniu as dinâmicas de ensino e acompanhamento formativo, mas também evidenciou a emergência de novas atribuições que impactaram diretamente o exercício da orientação.

Ademais, verificou-se que a mediação digital da orientação no PRP demandou não somente a adaptação a ferramentas e linguagens tecnológicas, mas também a incorporação de atividades adicionais, muitas delas de natureza burocrática, que contribuíram para a intensificação, sobrecarga e exaustão do trabalho docente. Nesse contexto, a ausência de suporte institucional adequado, aliada à responsabilização individual dos professores pela manutenção das atividades, reforça um cenário de precarização, no qual o trabalho docente se torna progressivamente mais individualizado, ampliando as desigualdades e fragilizando as condições de exercício da profissão.

Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados apontam para a necessidade de repensar programas de formação docente, como o PRP, considerando não apenas sua dimensão formativa, mas também as condições concretas de trabalho dos orientadores. Torna-se fundamental que iniciativas dessa natureza sejam acompanhadas de suporte institucional, infraestrutura adequada e políticas de valorização docente que considerem a complexidade do trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, A.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

ALVES, U. A. Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 2, 2020.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009

BARCELOS, I. O. G. A precarização da docência no período da pandemia do Covid-19. *Revista caderno virtual*, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2022.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/392268/mod_resource/content/1/ASociedadeEmRedesVol.I.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CAZETTA, A. M. *Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o governo Romeu Zema*. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2022.

COSTA, A.C; MARAFON, A. M. M. A construção do professor como trabalhador. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.36, p. 153-166, dez. 2009.

DIAS, L. M.; MATOS, T. G. R. Trabalho docente no ensino superior particular durante a virtualização do ensino na pandemia da Covid-19, *Trabalho & Educação*, v.32, n.2, p.116-127, mai./ago. 2023.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

MARKUART, E. N.; MARASCHI, C. *Oficinando em rede - Co-habitar tempos possíveis*. 1. ed. Florianópolis, SC: Abrapso Editora, 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

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

PREVITALLI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/>. Acesso em: 11 jul. 2023


OLIVEIRA, B. R.; OLIVEIRA, A. C. P.; JORGE, G. M. S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021.


SCHLESENER, A. H.; LIMA, M. F. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro. *Práxis Educativa*, v. 16, e2115116, p. 1-17, 2021.

SOBRE AS AUTORAS


Ana Carolina Sabino dos Santos é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG).

Graduada em Pedagogia pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS).

 santoscarol0680@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4728-5085>

Helena Maria dos Santos Felício é pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2013–2014). Doutora (2008) e mestra (2004) em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) (1999). Atualmente, é Professora Titular da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

 helena.felicio@unifal-mg.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6627-6304>

Recebido em 18 de mar. de 2025.

Aprovado em 12 de abr. de 2026.

Publicado em 6 de maio de 2026.