

## **TRABALHO REMOTO E FADIGA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

### **REMOTE WORK AND FATIGUE: A REPORT IN HIGHER EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

Fabíola da Silva Albuquerque<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa a carga horária laboral na experiência da docência universitária através do trabalho remoto, em função da pandemia COVID-19, com o objetivo de investigar o excesso de fadiga decorrente dele. Através do registro sistemático e detalhado do tempo dedicado ao trabalho em 124 dias, entre 13 de abril a 14 de agosto de 2020, foi possível comparar o impacto da execução de atividades de ensino remoto sobre o esforço acadêmico. Conforme a contingência, os registros foram divididos em três períodos, usando como referência a implantação de uma disciplina de graduação remota: debates, preparação e execução. A carga horária média de trabalho diário em todo o período foi de oito horas, incluindo os dias do fim de semana, enquanto a carga semanal foi de 55 horas, em média. Considerando apenas os dias úteis, a média diária foi de nove horas de trabalho e a da carga horária semanal foi de 45 horas. Esses valores variaram significativamente entre os períodos. O texto discute os resultados quantitativos à luz das demandas do ensino remoto e das atividades docentes universitárias, refletindo sobre o impacto desses aspectos nas diferentes subjetividades.

**Palavras-chaves:** Ensino universitário. Sala de aula *online*. Ensino eletrônico. Fadiga do *zoom*. *Home office*.

### **Introdução**

Conforme o dicionário Michaelis (2020), o termo trabalho designa o “conjunto de atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim”. Na fisiologia, minha área de atuação, trabalho é o gasto da energia química para promover mecanicamente a contração muscular, ou seja, também há uma utilidade e alcança um fim, mas por esta abordagem fica explícito o gasto de energia.

Compreendo a utilidade e o fim de meu trabalho, educadora do ensino superior, como mediadora de aprendizagens que possibilitem aos estudantes tomarem iniciativa diante do conhecimento (ANASTASIOU, 2015; MASETTO, 2015), podendo dispor dele para compreender problemas e propor soluções. Essas aprendizagens ocorrem “pelo pensamento e no pensamento” (ANASTASIOU, 2015, p. 28), portanto, a prática docente é estruturada e se realiza fundamentalmente como um trabalho mental. Com certa ironia, segundo o sociólogo Domenico De Masi (2000), meu trabalho seria classificado pelos gregos como uma atividade ociosa, embora eu concorde com este autor de que ela deva ser um ócio criativo.

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Fisiologia e Patologia do Centro de Ciências da Saúde da UFPB; Doutora em Psicologia Experimental (USP, 1999), Mestre em Psicobiologia (UFRN, 1994) e Bacharel em Ciências Biológicas (UFRPE, 1991).

Em 17 de março de 2020, como uma resposta responsável e coerente para a segurança sanitária diante a pandemia da COVID-19, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assim como as demais IES brasileiras e internacionais (UNESCO, 2020), determinou que as atividades presenciais fossem imediatamente suspensas e todas as atividades laborais ali desenvolvidas migrassem para o modelo remoto. Estávamos no final do segundo semestre do ano anterior (2019.2), devido ao calendário defasado por efeito de greve dos docentes, e faltavam apenas duas semanas para seu término. Foram duas semanas de muita agitação, com o esforço em realizar as atividades acadêmicas via o Sistema Acadêmico da UFPB, inclusive avaliações, e manter a interação com os estudantes, o que se concretizou pela via do aplicativo *WhatsApp*.

Findado o semestre herdado, iniciamos o mês de abril com o estupor social diante da calamidade que abatia o mundo e ainda sem conseguir conceber o tamanho da problemática a ser enfrentada. Apesar de oficialmente em férias, segui com as atividades que continuaram através da internet, principalmente a pesquisa e a pós-graduação. Neste momento, iniciei o registro dos horários das atividades desenvolvidas remotamente visando a elaboração de relatórios quinzenais, embora não obrigatório, mas que achei por bem enviar à chefia imediata.

Em meados de abril, enquanto a administração central da UFPB debatia a realização de um semestre suplementar remoto para a graduação, eu comecei a me sentir mais cansada do que o habitual. Uma matéria de revista (FIORATTI, 2020) dava conta de que a interação através de videoconferências poderia desencadear a “fadiga de zoom”, afinal, a conexão através desses recursos foi o caminho utilizado por muitos para manter as atividades acadêmicas (BAO, 2020; NACRI et al., 2020; WIEDERHOLD, 2020). Esse tipo de recurso exigiria aumentar o foco da atenção e nos fazia atravessar “... uma linha que, numa situação considerada normal, seria totalmente evitada” (FIORATTI, 2020). Mas também suspeitei que teria havido um aumento da carga horária trabalho e, nesse momento, passei a olhar analiticamente meus dados.

Em nenhum momento anterior, durante as atividades presenciais, eu fiz registros sistemáticos e detalhados sobre a carga horária de trabalho desenvolvida. Contudo, por um levantamento mnemônico, normalmente trabalhava nos três turnos nos dias úteis, com a impressão de ocupar cerca de dez horas diárias, além de, geralmente, ocupar um turno de um dos dias do fim de semana. Apesar de ser uma carga horária acima da exigência legal (oito horas), na convivência de longo tempo na academia, esta carga era uma referência regular para aqueles envolvidos não só com ensino, mas também com pesquisa, extensão e gestão.

Usando essa referência do presencial, meu objetivo foi investigar se a percepção da fadiga se relacionava com o aumento de carga horária de trabalho na via remota, ao mesmo tempo, obter elementos para refletir sobre o fazer docente nesse período insólito.

## **Metodologia**

O trabalho docente universitário exige atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. O padrão de minha atividade nos últimos períodos realizados presencialmente incluiu ministrar duas disciplinas para a graduação (totalizando dez créditos) e colaborar em duas disciplinas de pós-graduação (totalizando três créditos); quatro orientações de mestrado; representação em colegiado da graduação; coordenação de uma pesquisa e participação em Projeto de monitoria, orientando estudantes; publicar e participar de eventos. Desde o final de 2018, participava do comitê gestor Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO e, a partir de abril, assumi a vice coordenação do Programa.

Para atender a essas responsabilidades são necessárias comunicações, elaboração de relatórios, reuniões, planejamentos, estudos, realização de capacitações, elaboração e preenchimento de documentos etc. comuns às esferas da gestão, pós-graduação e graduação; participar de bancas, analisar e dar parecer sobre manuscritos, orientar Mestrandos(as), redigir manuscritos, participar e apresentar trabalhos em eventos – atividades mais específicas da pesquisa e pós-graduação. Quase todas essas ações continuaram por via remota.

A infraestrutura para o trabalho foi instalada em um pequeno espaço do quarto de minha residência, no qual dispunha de mesa, cadeira e um notebook ligado à rede de internet por banda larga, via cabo. Ao sentar-me na cadeira, minha primeira ação era anotar a hora e, ao parar para algum intervalo ou para finalizar o dia, registrava as atividades desenvolvidas e a hora da parada. Para cada dia, os períodos de trabalho foram totalizados e obtida a carga horária do dia (CH/D), convertida em minutos para favorecer às análises. O somatório das CH/D forneceu a carga horária semanal (CH/S). Na apresentação dos dados, as indicações em horas foram obtidas da divisão dos valores totais em minutos por 60 (uma hora), aproximando-as para um número inteiro.

Os dados aqui apresentados foram coletados do dia 13 de abril ao dia 14 de agosto de 2020, totalizando 124 dias e cobrindo da 5ª semana de distanciamento social até a 22ª semana. Conforme a contingência, essas semanas foram agrupadas em períodos. Da 5ª a 9ª semanas, foi

o **período debates** para a definição do semestre suplementar; da 10<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> semanas, após definida a oferta de uma disciplina para a graduação por via remota, teve lugar o **período de preparação** de uma parte dos materiais a serem utilizados; e, da 13<sup>a</sup> a 22<sup>a</sup>, o **período de execução** da disciplina durante o semestre suplementar, que teve duração de dez semanas.

A disciplina ofertada consistia em quatro créditos que foram divididos em dois dias com atividades síncronas (segundas e quartas das 15 às 17h) e um horário assíncrono, registrado no sistema como de duas horas. A opção foi utilizar a Plataforma *Moodle* na perspectiva de oferecer recursos da educação à distância. Foram matriculados 40 discentes e 33 deles concluíram. Com essa oferta, nos períodos de preparação e execução, as atividades laborais foram acrescidas do desenvolvimento das seguintes ações: a pesquisa e seleção de material didático disponíveis na rede e de livre acesso (textos, vídeos, imagens etc.), a elaboração de materiais didáticos (textos, questionários, jogos etc.), o planejamento do uso dos materiais didáticos, a implantação dos materiais didáticos na plataforma *Moodle* (com o período de testes para a efetividade da implantação), o levantamento da frequência de participação dos estudantes nas atividades implantadas no *Moodle*, a interação com os estudantes (via e-mail, *WhatsApp* e fóruns) a elaboração de materiais para aula, a execução das aulas e a correção das atividades.

Para efeito de análise estatística, consideramos os três períodos aqui estabelecidos como independentes e, para comparação, os dados foram submetidos ao teste de *Kruskal-Wallis* com confirmatório posterior do teste *U* de *Mann-Whitney*, além de um teste de Regressão linear para avaliar a linha de tendência dos dados (DANCEY; REIDY, 2006). Em todos os casos, foi considerado o nível de significância de 5%.

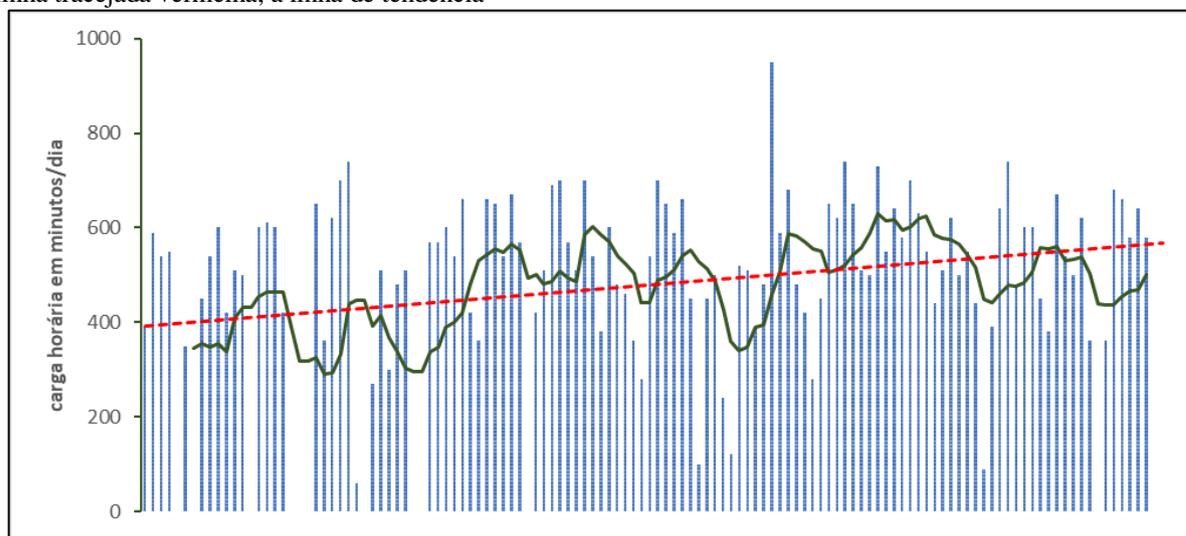
## Resultados

Do total de 124 dias, em 11 deles não foi registrada nenhuma hora de trabalho (9%). Ao longo desse período, houve quatro dias feriados em dias úteis e 34 dias corresponderam ao final de semana (27%). Considerando todos os dados, a CH/D variou de 60 a 950 minutos (Figura 1), ou seja, entre uma e 16 horas, sendo a média de todos os dias igual a 478 minutos ou oito horas, enquanto a CH/S variou entre 2.070 a 4.400 minutos, ou seja, entre 35 a 73 horas (Figura 2), com média de 3.326 minutos ou 55 horas.

Removendo os dados relativos aos dias de fim de semana, a média total da CH/D foi de 545 minutos ou nove horas e a CH/S foi 2.727 minutos ou 45 horas. O teste de Regressão

entre as semanas e a CH/D resultou em  $R^2=0,075$  ( $F=9,92$ ;  $p<0,01$ ) e foi possível observar uma tendência para a CH/D aumentar ao longo das semanas (Figura 1).

**Figura 1:** Carga horária de trabalho por dia. A linha verde representa a média móvel a cada sete dias, enquanto a linha tracejada vermelha, a linha de tendência



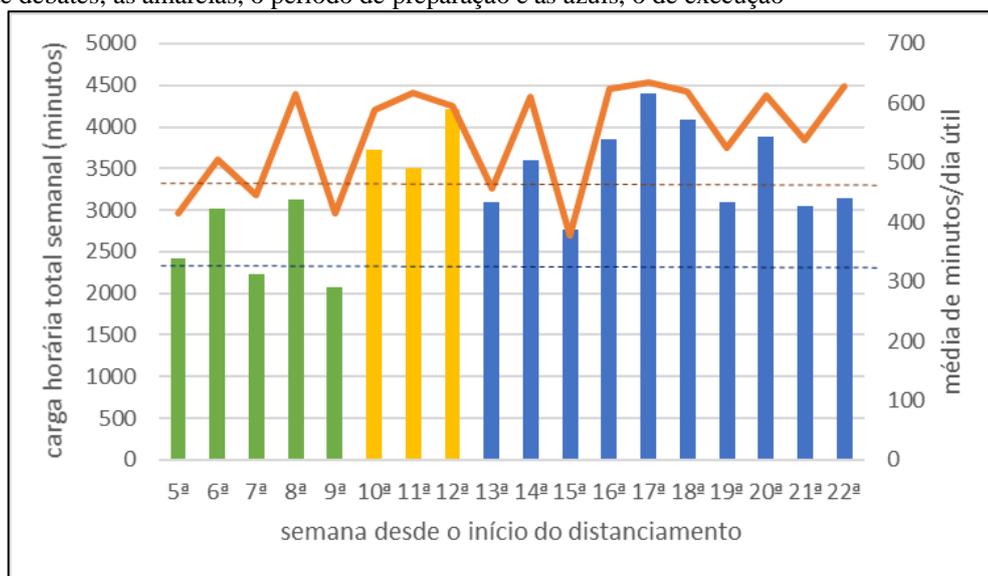
Fonte: Da Autora

A carga horária variou em relação aos períodos e a comparação dos dados indicou uma diferença estatisticamente significativa ( $\chi = 10,16$ ;  $p<0,01$ ) (Figura 2). Considerando os sete dias da semana, em média, no período de debates a CH/D foi de 367 minutos ou seis horas, significativamente inferior ao período de preparação e ao de execução ( $Z=2,74$ ;  $p<0,01$  e  $Z=2,66$  e  $p<0,01$ , respectivamente). No período de preparação, a CH/D foi de 545 minutos ou nove horas e, no período de execução, de 514 minutos ou oito horas, sendo essas diferenças não significativas. A CH/S acompanhou esse perfil com média de 2.574 min. ou 43 horas de trabalho no período de debates, 3.817 min. ou 64 horas no período de preparação e 3.534 min. ou 59 horas na execução.

Analisando apenas os dias úteis, os períodos continuaram diferindo estatisticamente ( $\chi = 6,31$ ;  $p=0,04$ ). A média da CH/D para o período de debates foi de 478 min. ou oito horas; para o de preparação foi de 600 min. ou dez horas; para o de execução, de 562 minutos ou nove horas. Estatisticamente, a CH/D do período de debates continuou inferior aos demais períodos ( $Z=2,35$ ;  $p=0,02$ ;  $Z=1,90$ ;  $p=0,05$ , respectivamente). Acompanhando, a média da CH/S foi de 2.392 min. ou 40 horas no período de debates, 3.003 min. ou 50 horas na preparação e 2.871 min. ou 47 horas na execução.

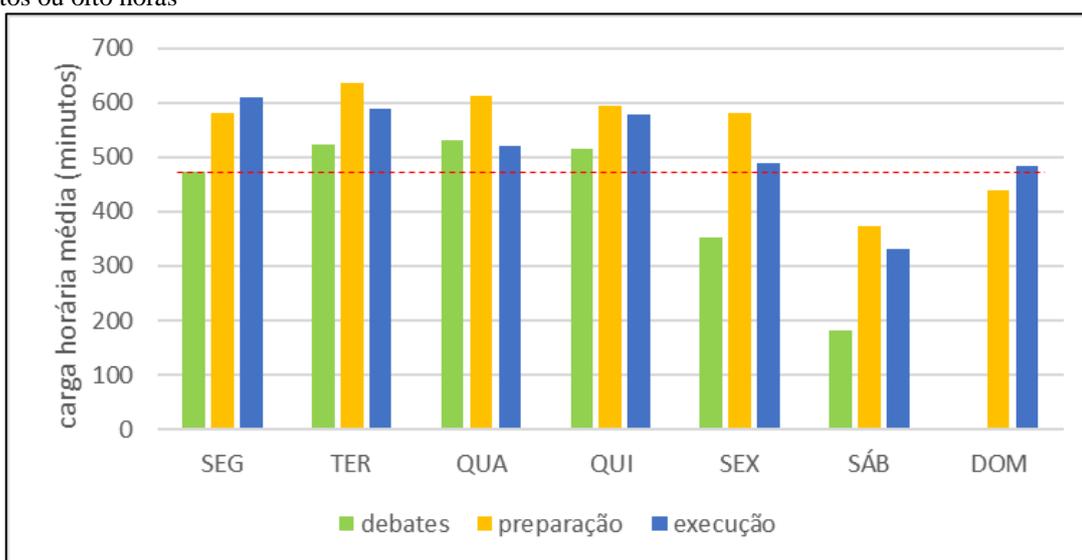
A análise pelos dias da semana revelou que apenas no período de debates não houve atividade laboral aos domingos (Figura 3), sendo a média da CH/D do sábado nesse período de 182 min. ou três horas. A média da CH/D do sábado e do domingo no período de preparação foi de 373 e 440 min. ou seis e sete horas, respectivamente. No período de execução, foi de 293 e 469 min. ou cinco e oito horas, respectivamente no sábado e no domingo.

**Figura 2:** Carga horária total dos sete dias da semana (barras) e média por dia útil (linha). A linha tracejada azul sinaliza a referência a 40 hs/semana, enquanto a linha tracejada marrom, 8 hs/dia. As barras verdes representam o período de debates; as amarelas, o período de preparação e as azuis, o de execução



Fonte: Da Autora

**Figura 3:** Carga horária de trabalho por dia da semana. A linha tracejada vermelha sinaliza a referência a 480 minutos ou oito horas



Fonte: Da Autora

## Discussão

Ao deparar-me com a fadiga do trabalho remoto muito acima do que estava acostumada a sentir na minha experiência docente, inicialmente imaginei que estaria trabalhando mais horas por dia do que no presencial. Entretanto, nas primeiras análises realizadas, a média geral da CH/D do total de dias acompanhados indicou um valor dentro do esperado, oito horas. Considerando apenas os dias úteis, a média foi de nove horas diárias e não pareceu desproporcional às dez horas utilizada como parâmetro do trabalho presencial. Por isso, inicialmente, a preocupação foi identificar outras variáveis possíveis para explicar a fadiga.

A migração para o ensino *online* atingiu o ensino universitário em todo o mundo (UNESCO, 2020). Os recursos digitais já vêm sendo utilizado na educação e há forte apelo para que esta seja uma prática regular em todos os níveis (MORAN, 2018). A possibilidade de cooptar os “onipresentes” *smartphones* para uma função educativa é absolutamente tentadora e, de fato, no contexto da pandemia, isto se tornou inevitável (NACIRI et al., 2020). Sem dúvidas, a novidade do contexto remoto foram as videoconferências e a estas atribuiu-se a “fadiga do zoom” (FIORATTI, 2020).

O termo surge de um dos aplicativos de videoconferência, embora o fenômeno opere em qualquer aplicativo. A fadiga atribuída a ele envolve o aumento do foco atencional, o qual nos obriga a manter o olhar fixo na câmera ou os ouvidos totalmente dedicados aos fones com o áudio da videoconferência (FIORATTI, 2020; FOSSLIEN; DUFFY, 2020; WIEDERHOLD, 2020). Mas, conforme argumenta Wiederhold (2020), citando Jeremy Bailenson, pesquisador de realidade virtual em Stanford, a questão é bem maior.

A comunicação humana é fruto de um processo evolutivo de milhões de anos e envolve para além do vocal, toda uma comunicação não verbal. Experimentos realizados em Stanford demonstraram que as pessoas otimizam a comunicação (e o desempenho colaborativo) quando podem perceber os movimentos de seu corpo e do corpo daqueles com quem interagem (HERRERA et al., 2018). Nesse raciocínio, a visualização apenas da face através da videoconferência, por exemplo, poderia afetar o movimento não verbal dos participantes. Contudo, em muitos casos, nem mesmo a face é possível ficar visível, em função da quantidade de participantes, do aplicativo utilizado ou da necessidade de economizar a troca de dados, na tentativa de evitar ruídos no sinal.

Agrava o fato de que o encontro virtual não é exatamente síncrono, embora aparente ser. O que uma pessoa realiza com a voz ou com movimento alcança os demais participantes da videoconferência com atraso de milissegundos. Nos encontros presenciais,

os seres humanos usam uma variedade de vocalizações, gestos e movimentos precisamente cronometrados para se comunicar, e contam com respostas precisas de outros para determinar se estão sendo compreendidos. Os cientistas chamam isso de sincronia. Se um atraso for introduzido nesse sistema, mesmo que esse atraso seja de apenas milissegundos, inconscientemente, nossos cérebros ainda registram o problema e se esforçam mais para tentar superá-lo e restaurar a sincronia. (WIEDERHOLD, 2020, p. 1, tradução nossa)

Esses argumentos nos fazem concluir que as videoconferências agregam fadiga pelo custo atencional e esforço cognitivo de manter uma comunicação eficiente. Portanto, ela poderia ser uma das variáveis contribuintes para o excesso de fadiga observado. Para vencer a fadiga, além de evitar realizar videoconferências subsequentes, os pesquisadores sugeriram algumas estratégias, por exemplo, não realizar várias tarefas simultaneamente e realizar paradas regulares (FIORATTI, 2020; FOSSLIEN; DUFFY, 2020; WIEDERHOLD, 2020). Entretanto, na experiência aqui descrita, as oito horas diárias de trabalho não foram completamente ocupadas com as “lives”. E elas não ocorreram em todos os dias.

De fato, retornando às análises, a CH/S média registrada de 55 horas indicou um excedente de 15 horas. Ou seja, embora a carga horária diária estivesse dentro do esperado, o total das 40 horas semanais foi ultrapassado porque uma parte do trabalho foi desenvolvido nos fins de semana. Analisando os períodos, apenas naquele dos debates a média da CH/S foi de 40 horas. Na preparação, alcançou a média de 64 horas, e na execução, 59 horas. Ou seja, o acréscimo de uma única disciplina da graduação, ofertada por via remota pela primeira vez, promoveu um aumento significativo da carga de trabalho. Isso nos levou a considerar a contribuição das características inerentes ao planejamento e execução de atividades de ensino neste formato.

Conforme descreve Mallmann (2010),

a mediação pedagógica a distância se sustenta nas ações organizadas sob o signo das diferentes situações de ensino-aprendizagem. Os desafios, exercícios, orientações, motivações, atividades de estudo e avaliações se tornam enunciados, delegações e possibilidades de ensinar-aprender. Os materiais didáticos impressos e hipermediáticos (ambientes e objetos de ensino-aprendizagem) organizados antecipadamente pelos professores-autores no tempo didático tornam-se mediadores que precisam efetivamente provocar as ações, abstrações e construções em torno dos conhecimentos educacionais em modos diferenciados do espaço-tempo presencial (p.162).

A construção dos desafios, a elaboração ou seleção dos materiais colocam o professor na condição de designer de mediação (MALLMANN, 2010). Este “desenho” é fundamental e sugerido como elemento de alto impacto no sucesso do ensino remoto, conforme relatou Bao (2020), a partir da experiência chinesa.

Na *Perking University* em Beijing, a avaliação do ensino remoto durante a pandemia revelou que os obstáculos enfrentados pelos estudantes nessa condição não foram os de nível técnico ou operacional, mas aqueles referentes à ausência de boas atitudes de aprendizagem (BAO, 2020). Muito mais do que a qualidade do *smartfone* ou da conexão, os estudantes sentiram dificuldades em estabelecer a relação entre o design instrucional e a aprendizagem.

Para oferecerem o papel de mediadores, os materiais didáticos necessitam ser cuidadosamente escolhidos ou elaborados, além de implantados na plataforma. Em cursos de educação à distância, uma equipe multiprofissional partilha a realização dessas ações (MALLMANN, 2010). Em contraponto, neste estudo, todas as etapas foram realizadas apenas por uma docente.

A seleção de vídeos ou sites foi uma atividade que exigiu bastante tempo. Contudo, sua implantação na plataforma através da criação de hiperlinks foi uma tarefa relativamente simples. Do mesmo modo, escolher textos de acesso livre exigiu bastante pesquisa, mas foram facilmente implantados no sistema.

Por sua vez, a elaboração de questionários (de exercício ou de avaliação) exigiu muito de preparação e implantação. Inicialmente, definir as questões e suas alternativas (*offline*) já implicou em bastante tempo. Mas, sua implantação exigiu aprendizagem maior dos aspectos técnicos da plataforma. Quanto mais complexa a ideia, maior a demora para a inserção dos itens no sistema. Por exemplo, alternativas de perguntas (para serem sorteadas a cada tentativa), limite tempo da execução, período para realização etc. exigiam um *design* mais elaborado.

Outras tarefas disponíveis no *Moodle*, denominadas de conteúdos interativos, também exigiram grande esforço para a implantação (também foram utilizadas na disciplina). Todos os *links* e as atividades necessitaram de revisão minuciosa, para evitar equívocos, principalmente nas correções automatizadas.

Apesar de os recursos poderem oferecer respostas automáticas, o ensino remoto exige interatividade. Os materiais, para servirem de mediadores, devem incitar interação docente-estudante e, por isso, exigem análise continuada, com a coleta de elementos para debates síncronos (MALLMANN, 2010). Acompanhar cada uma das tarefas disponíveis na plataforma

foi um compromisso necessário, principalmente nos dias que antecediam os encontros síncronos (o domingo e a terça).

Concluímos que, uma vez que buscamos utilizar os materiais implantados na plataforma *Moodle* enquanto mediadores de aprendizagens, foi necessário ampliar a carga laboral, pois todas as demais atividades docentes (gestão, pesquisa e pós-graduação) também necessitavam ser executadas e, por isso, os fins de semana nos períodos de preparação e execução foram recorrentemente utilizados para dar conta das demandas.

Enquanto o sábado representou um dia com menor carga horária, o domingo se equiparou aos demais dias úteis (Figura 3). Em média, dez horas foram desenvolvidas nos dias de sábado e domingo. Mais ainda, as novas demandas exigiram uma sequência de 69 dias com trabalho ininterrupto (Figura 1). Podemos sugerir que a falta de ao menos um dia completo de descanso contribuiu substancialmente para a fadiga evidenciada.

O uso dos fins de semana para atender às demandas do ensino remoto não pode ser confundido com uma opção de flexibilidade devido ao *home office*. A oportunidade de realizar o trabalho sem dias e horários “fixos”, sendo possível realizá-lo inclusive no fim de semana, foi uma característica de bastante destaque para a avaliação do teletrabalho ou *home office* surgido no Século 20 (MESSENGER; GSCHWIND, 2016; BARROS; SILVA, 2010).

Usar horários do fim de semana para ajustar pendências ou adiantar atividades é uma realidade na docência universitária. Muito comum em períodos de finalização de dissertações ou teses de orientados de pós-graduação ou na submissão de propostas a editais de fomento ou de bolsas. Contudo, não por uma flexibilização e sim como acréscimo de carga, uma vez que a carga semanal, diante das demais atividades, se torna insuficiente para solucionar a questão.

No *virtual office* do Século 21, dependente apenas de um equipamento e conexão com a internet, o trabalho passou a poder ser realizado em “qualquer lugar” e a “qualquer momento”, tornando-se “cada vez mais intrusivo no tempo e no espaço normalmente reservados para a vida pessoal” (MESSENGER; GSCHWIND, 2016, p.205).

Dependendo da pessoa, a intrusão do *virtual office* pode ser confrontada com as imposições inadiáveis da vida familiar, por exemplo, horário de alimentação ou de escola dos filhos, cuidados a idosos etc. O pêndulo da balança poderá levar à prejuízos num ou noutro setor. Certamente, para essas pessoas, assumir as responsabilidades de um ensino remoto, em sua primeira edição, deve ser avaliada e ponderada diante das demais atividades – bem como os gestores das Instituições de Ensino Superior deveriam levar isso em consideração. Por sua

vez, no contexto de ausência de demandas familiares imediatas, há que se superar por uma rígida disciplina de autogestão do tempo.

Na revisão de Barros e Silva (2010), identificamos que o teletrabalho, o *home office* ou o *virtual office*, independente da designação, tendeu a ser considerado positivo pelos trabalhadores, para além da liberdade de horários, pela possibilidade do uso de roupas confortáveis, da economia com transportes e do maior tempo junto à família, conjunto que implicava em melhoria de qualidade de vida. Os aspectos negativos mais citados foram a transferência de custos e o aumento da jornada de trabalho.

Para trabalhadores em *home office* com alto nível de escolaridade, a perspectiva positiva desse tipo de trabalho também envolvia a representação dele como uma posição de empreendedorismo de si, promovendo uma autoimagem de independência e autonomia e, ao mesmo tempo, responsabilidade e compromisso (COSTA, 2007). Mas, ao considerar uma possível volta ao trabalho padrão, as falas desses trabalhadores sugeriram que isto poderia ser libertador, ao livrar sua casa e sua privacidade da invasão do trabalho, por reduzir as horas de trabalho e pelo fato de deixar de pensar no trabalho o dia todo.

Esses relatos são esclarecedores no sentido de que, mesmo que o *home office* gere uma concepção produtivista e de sucesso, ainda assim implica em “pensar o dia todo” em trabalho. Somando-se esta característica às demandas recorrentes da atividade docente, muitas vezes de última hora, a onipresença do trabalho pode gerar dificuldades para a autogestão do tempo dedicado a ele. Alguns estudos indicam mecanismos para impor limites, como o “código de vestimenta” (BARROS; SILVA, 2010), no qual a roupa delimita o início e fim do trabalho. Mas, a efetividade disso dependerá amplamente do contexto de cada sujeito e de suas subjetividades. O balanço entre responsabilidades, compromissos e limite constitui um difícil exercício que parece se amplificar na condição remota. Estar em casa, com o computador disponível, exigirá grande esforço de autogestão para não responder às demandas.

Diante dos argumentos aqui apresentados, consideramos que as características do trabalho remoto impuseram uma sobrecarga de trabalho que foi atendida através do uso dos dias de descanso para tal fim. Mas, ainda há uma questão importante. Cabe retomar algumas características do trabalho docente presencial, para qualificar o parâmetro de dez horas diárias.

As várias atividades desenvolvidas no campus universitário (reuniões, aulas etc.) se deslindavam em diferentes setores, implicando deslocamentos variados. A realização de atividades exclusivamente com uso do computador concorria com as demais. De tal modo, ao

menos não rotineiramente ou subsequentemente, não ocorria dez horas seguidas de trabalho sentada na cadeira diante de um computador.

Por outro lado, as oito ou nove horas de atividade no trabalho remoto, em média, o excesso de 16 horas diárias ocorrido em um dos dias ou os 69 dias ininterruptos de trabalho aqui relatados foram desenvolvidas diante do computador, sentada em uma cadeira e com o foco atencional concentradíssimo em um monitor, absolutamente todas elas. Em uma palavra ilustrativa, as ações nesse contexto representaram um “concentrado” de trabalho.

Oito, nove ou até dez horas de atividades num contexto presencial e de movimento não correspondem aos mesmos números em um contexto remoto, no qual a ação está “concentrada” entre um ser humano e seu console virtual. Esse contexto desencadeia não somente a “fadiga do *zoom*”, mas seus parentes próximos, como a Síndrome Visual do Computador (SVRC), a qual inclui sintomas além daqueles específicos da visão, como a dor no pescoço e costas (NEVES; D’ARAÚJO FILHO, 2019).

A experiência relatada aqui certamente não se constituiu em uma exceção. Muitos professores universitários também se defrontaram com esse desafio e suas consequências durante a pandemia. Ainda que o trabalho docente não se faça de esforço muscular e, pelas consequências homeostáticas, gere suor, há muito gasto de energia – inclusive porque o tecido nervoso é voraz consumidor da glicose. O conhecimento popular interpreta docência “só” como sala de aula e, por isso, equivocadamente pode compreender oito horas semanais em aulas como muito pouco. O encontro de ensino-aprendizagem síncrono (ou presencial) representa o espectro visível de um grande conjunto de ações que, se não bem planejadas com intencionalidade pedagógica (ANASTASIOU, 2015; MALLMANN, 2010; MASETTO, 2015), podem não alcançar o objetivo da aprendizagem.

No ensino remoto, esse planejamento pedagógico se associa (e se amplia) com a necessidade de domínio e tempo para executar os recursos técnicos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ambos são exercidos individualmente pelos docentes. Embora alguns materiais mediadores possam ser reaproveitados a cada novo início, o design pedagógico exige ser reavaliado e adequado ao novo conjunto de estudantes. Essa reavaliação e replanejamento não é novidade. Ela recorre a cada semestre no ensino presencial com suas novas turmas. O que aqui está sendo destacado são as necessidades de busca, seleção e implantação de materiais em uma primeira edição de curso remoto ou sua adequação, no sentido dos aspectos técnicos, em uma reedição da disciplina.

O uso das TIC no ensino já estava na “ordem do dia” da prática docente universitária. A experiência durante esse período da pandemia, ainda que turbulenta, consolida a importância de seu uso (BAO, 2020; NACRI et al., 2020). Mas traz também a preocupação de se compreender as novas demandas que estão associadas a elas. Principalmente ao se considerar que os materiais utilizados nas TIC só se fazem mediadores de aprendizagem se houver real mediação, interatividade (MALLMANN, 2010), a qual é de responsabilidade do docente capacitado para tal.

Conforme considera De Masi (2000), citando Enzensberger, no futuro serão escassos: “o tempo, a autonomia, o espaço, a tranquilidade, o silêncio e o ambiente ecologicamente saudável” (p.405). Já vivemos esse futuro. Contudo, enquanto educadores que necessitam de criatividade para planejar e imaginar as potencialidades de materiais para a função mediadora, necessitamos com afincado evitar a nos tornar escravos do trabalho, às custas de parar de pensar. E pensar consome tempo, mas esse é o tempo necessário ao nosso trabalho que não deve ser “negociado” sob pena de abandonarmos o objetivo maior da educação.

### **Considerações Finais**

Este relato buscou compreender a fadiga excessiva surgida juntamente com a condição do trabalho remoto imposto pela pandemia do COVID-19. Nosso intuito foi identificar se o cansaço decorria da elevação da carga horária de trabalho nesse contexto. Constatamos que a CH/D foi numericamente semelhante ao registrado na atividade presencial, mas que para atender as demandas do ensino remoto, foi necessário trabalhar mais dias, ou seja, durante o período de descanso e, por isso, a CH/S foi ampliada.

O aumento das demandas, que levaram ao excesso de trabalho e sua consequente fadiga, originaram da preparação e execução de uma disciplina remota, pela primeira vez. Isto se justificou diante do cuidado em oferecer materiais didáticos mediadores de aprendizagem efetivos e buscar a interatividade necessária ao ensino remoto.

Ainda que o trabalho em *home office* apresente aspectos positivos, no contexto do ensino universitário ele exige que a pessoa exerça com bastante rigor a autogestão de seu tempo, para que o trabalho não se torne onipresente em sua vida, principalmente para aqueles que não tenham contextos familiares que, como tradicionalmente fazem, imponham essa delimitação.

Por sua vez, as reflexões aqui levantadas indicam que, em qualquer condição de análise do trabalho remoto docente, é importante considerar que a quantificação do tempo de trabalho não pode ser comparada de igual forma com uma condição presencial. Ao usar apenas o computador, compactamos nossas ações em um único espaço. Mas, esse espaço virtual apresenta inúmeras possibilidades de multiplicar demandas, que precisam ser atendidas cada vez com mais urgência.

Embora acreditemos fortemente que a pandemia é apenas um momento passageiro, ainda não sabemos até quando ela permanecerá e, por sua vez, sabemos que o uso de recursos virtuais é cada dia mais inevitável no contexto educacional. Então, é fundamental ficarmos atentos às características implicadas nesse tipo de contexto.

No relato aqui descrito, o trabalho remoto foi a causa da fadiga vivenciada e foram oferecidos elementos para compreendê-la. Contudo, o texto também desejou ser um alerta para todos os docentes universitários sobre a importância de dialogar sobre nossas demandas e as características de cada uma delas, o quanto exigem do nosso tempo e como podem impactar diferentemente cada pessoa. Enfrentar esse diálogo poderá ajudar na busca de cada um por qualidade de vida e cuidados com a saúde.

**Abstract:** This article analyzes the workload in the experience of higher education through remote work, due to the pandemic COVID-19, with the objective of investigating the excess fatigue resulting from it. Through the systematic and detailed recording of the time dedicated to work in 124 days, from April 13 to August 14, it was possible to compare the impact of the performance of remote teaching activities on the academic effort. According to the author's context, the records were divided into three periods, using the implementation of a remote undergraduate course as a reference: debates, preparation, and execution. The average daily workload throughout the period was eight hours, including the weekend, while the weekly workload was 55 hours on average. Considering only working days, the daily average was nine hours of work and the weekly workload was 45 hours. These values varied significantly between periods. The text discusses the quantitative results in the light of the demand for remote teaching and university teaching activities, reflecting on the impact of these aspects on different subjectivities.

**Key words:** University education. Online classroom. e-Learning. Zoom fatigue. Home office.

## Referências

ANASTASIOU, L.G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2015.

BAO, W. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 2, n. 2, p. 113-115, 2020. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

BARROS, A.M.; SILVA, J.R.G. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 8, n. 1, artigo 5, Rio de Janeiro, Mar. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512010000100006>

COSTA, I. S. A. Teletrabalho: subjugação e construção de subjetividades. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. 1, p. 105-124, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000100007>

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE MASI, D. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.

FIORATTI, C. Por que as pessoas estão ficando cansadas após videoconferências? **Super Interessante**. Seção Comportamento. 30 abr. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/por-que-as-pessoas-estao-ficando-cansadas-apos-videoconferencias/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FOSSLIEN, L.; DUFFY, M.W. How to combat zoom fatigue. **Harvard Business Review**. Communication. 29 abr. 2020. Disponível em: <https://hbr.org/2020/04/how-to-combat-zoom-fatigue>. Acesso em: 07 ago. 2020.

HERRERA, F.; OH, S.Y.; BAILENSEN, J.N. Effect of behavioral realism on social interactions inside collaborative virtual environments. **Presence**, v. 27, n. 2, p.163–182. Spring, 2018. [https://doi.org/10.1162/PRES\\_a\\_00324](https://doi.org/10.1162/PRES_a_00324)

MALLMANN, E.M. Mediação pedagógica em educação a distância: inovação na docência universitária no processo de elaboração de materiais didático. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 13, n. 1, p. 157-189, 2010. <https://doi.org/10.5944/ried.1.13.893>

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2015.

MESSENGER, J. C.; GSCHWIND, L. Three generations of telework: New ICT s and the (R) evolution from home office to virtual office. **New Technology, Work and Employment**, v. 31, n. 3, p. 195-208, 2016. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12073>

MICHAELIS, **Dicionário**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> . Acesso em: 3 ago. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-23.

NACIRI, A.; BABA, M. A.; ACHBANI, A.; KHARBACH, A. Mobile Learning in Higher Education: Unavoidable Alternative during COVID-19. **Aquademia**, v. 4, n. 1, ep20016, p. 1-2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/aquademia/8227>. Acesso em: 06 ago. 2020.

NEVES, L. R. C.; D'ARAUJO FILHO, J. J. S. Estudo dos sintomas visuais na síndrome relacionada ao computador e efeitos dos colírios lubrificantes em funcionários do hospital universitário Bettina Ferro de Sousa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 8, p. e591-e591, 2019. <https://doi.org/10.25248/reas.e591.2019>

UNESCO. **Education: from disruption to recovery**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 06 ago. 2020.

WIEDERHOLD, B. K. Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 23, n. 7, p.437-438, 2020. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>  
]~g´vvvvvvvvvv