

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIUSCA RACHEVSKI

**“A SUL DA QUARENTENA”: ALGUNS DESAFIOS E A SAÚDE DOCENTE EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

FREDERICO WESTPHALEN

2022

MARIUSCA RACHEVSKI

**“A SUL DA QUARENTENA”: ALGUNS DESAFIOS E A SAÚDE DOCENTE EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliane Cadoná

FREDERICO WESTPHALEN

2022

R118s Rachevski, Mariusca
“A sul da quarentena” : alguns desafios e a saúde docente em
tempos de pandemia / Mariusca Rachevski. – 2022.
85 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2022.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Eliane Cadoná.”

1. Tecnologias digitais. 2. Ensino remoto emergencial. 3.
Saúde docente. 4. Pandemia – COVID-19. I. Cadoná, Eliane. II.
Título.

CDU 37

MARIUSCA RACHEVSKI

**“A SUL DA QUARENTENA”: ALGUNS DESAFIOS E A SAÚDE DOCENTE EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

_____, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Eliane Cadoná (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof.^a Dra. Andreia Mendes dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Elisabete Cerutti
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof.^a Dra. Jordana Wruck Timm
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Sílvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Ezequiel Plínio Albarello

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefe: Maria Cristina Gubiani Aita

Curso do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Coordenadora: Prof.^a Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Processos educativos, linguagens e tecnologias

AGRADECIMENTOS

A capacidade de agradecer passa pelo reconhecimento de que não nos construímos sozinhos, que somos resultado de uma coletividade, da junção de semelhanças e diferenças dentro de um dado tempo histórico.

Agradeço, aqui, aos meus pais, que sempre estimularam e regaram minha autoestima para que acreditasse em minha capacidade de alçar voos e seguir adiante. Minha eterna gratidão e reconhecimento!

Ao meu esposo Rodrigo, parceiro de todas as horas, pelo apoio, amparo e estímulo nos momentos de exaustão. Às minhas filhas, Antonella e Nina Rosa, pelo amor, carinho e compreensão nas ausências para dedicação ao trabalho e estudo. Todo meu amor a vocês!

À minha amiga, irmã do coração, Giovana, por estar sempre disponível e atenciosa, dividindo momentos importantes da minha vida e ajudando sempre. Todo meu carinho, minha amizade e admiração!

Às amigas que o mestrado me trouxe, Daniele e Sandra, agradeço pelas ocasiões de risos, desabafo, aprendizado e trocas constantes. Aos demais colegas do Mestrado, pela parceria e troca de experiências.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Eliane Cadoná, pela disponibilidade de sempre, pela atenção, carinho e compreensão em todas as etapas. Por agregar tantos conhecimentos novos em minha formação, abrindo meus horizontes a novas leituras e linhas de pensamento diversas. Eterna gratidão.

A todos(as) os professores(as) do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, em especial aos professores Arnaldo Nogaro e Claudionei Cassol, que despertaram ainda mais meu gosto pela filosofia, às queridas professoras Elisabete Cerutti e Jordana Timm, pelo modo afetuoso de agregar novos aprendizados.

Às professoras que compuseram minha banca examinadora, Prof.^a Dra. Andreia Mendes dos Santos, Prof.^a Dra. Elisabete Cerutti e Prof.^a Dra. Jordana W. Timm, pelo esmero em qualificar minha pesquisa, doando tempo e atenção através de seus apontamentos e sugestões. Serão sempre inspiração e referências em minha caminhada acadêmica.

Aos professores e professoras que deram seu aceite em participar dessa pesquisa, tornando possível sua realização, meu respeito e admiração!

Agradeço, por fim, à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, que oportunizou, tanto a experiência do Mestrado, quanto a possibilidade de retomar minha vivência docente junto à Faculdade de Medicina.

A todos(as), meu muito obrigada!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(FREIRE, 1996)

RESUMO

Os tempos de pandemia irromperam uma espécie de caos em nossas vidas. Houve perda de nossa liberdade de ir e vir, de estar ao lado, de tocar, olhar nos olhos, sentir o calor. Parece que uma das perdas mais sentidas, além das mortes, foi a da socialização, entre tantas outras. E, nesse contexto da pandemia da Covid-19, essa dissertação de Mestrado foi gestada. Nesse cenário, o problema de pesquisa procurou descortinar como os/as professores/as dos anos finais, do Ensino Fundamental, de três escolas, durante a pandemia da Covid-19, vivenciaram a utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas em um cenário do ensino remoto emergencial e se tais condições impactaram de algum modo a saúde desses/as docentes. Procurou-se conhecer se esses docentes haviam tido contato e conhecimento do uso de ferramentas digitais em suas formações docentes, bem como se ao utilizar as mesmas, no período pandêmico, entenderam ser possível o ensino e o aprendizado mediante tais recursos. Além disso, a pesquisa buscou dar voz e vez aos docentes ouvidos para conhecer como perceberam e sentiram a entrada da tecnologia, como sala de aula possível, no contexto em questão. Para tal, foram entrevistados docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, das três maiores escolas, em número de alunos, das redes municipal, estadual e privada, no município de Erechim, estado do Rio Grande do Sul (RS). Para avaliação dos resultados, foram usadas as ferramentas teórico-metodológicas de Michel Foucault, a partir dos conceitos de discurso e enunciado. O discurso é aqui compreendido como o uso institucionalizado da linguagem. Entendido como produtor da realidade, é evidenciado por intermédio de práticas discursivas (modo como as pessoas dão sentido ao mundo, e vivenciam sua realidade, fazem uso da linguagem e operacionalizam relações de poder/saber por intermédio dela). A pesquisa explicita e denuncia, através das narrativas docentes, a ausência de uma formação com foco no uso das ferramentas tecnológicas nas formações docentes prévias. Produções discursivas atentando para a perda do controle discente diante da barreira da tela, o borramento das fronteiras entre o tempo de trabalho e não trabalho, permeados por sentimentos de medo, ansiedade e angústia frente à urgência de conhecimento e domínio das tecnologias em tempo recorde. Questões como autonomia e colaboração como facilitadores do aprendizado são ressaltadas, bem como o abalo na saúde física e emocional, porém, aqui também fazendo parte de uma produção discursiva de que “faz parte” do ser docente.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19. Ensino Remoto Emergencial. Discurso. Saúde docente.

ABSTRACT

Pandemic times have erupted a kind of chaos into our lives. There was a loss of our freedom to come and go, to be by the side, to touch, to look into the eyes, to feel the heat. It seems that one of the most felt losses, in addition to deaths, was socialization, among many others. And, in this context of the Covid-19 pandemic, this Master's dissertation was created. In this scenario, the research problem sought to uncover how teachers in the final years, of Elementary School, from three schools, during the Covid-19 pandemic, experienced the use of digital technologies as pedagogical tools in a teaching scenario remote emergency and if such conditions somehow impacted the health of these teachers. We sought to find out if these professors had had contact with and knowledge of the use of digital tools in their teaching training, as well as if, when using them, in the pandemic period, they understood that teaching and learning through such resources was possible. In addition, the research sought to give voice and time to the teachers heard to know how they perceived and felt the entry of technology, as a possible classroom, in the context in question. To this end, teachers from the final years of elementary school were interviewed, from the three largest schools, in number of students, from the municipal, state and private networks, in the municipality of Erechim, state of Rio Grande do Sul (RS). To evaluate the results, Michel Foucault's theoretical-methodological tools were used, based on the concepts of discourse and utterance. Discourse is understood here as the institutionalized use of language. Understood as a producer of reality, it is evidenced through discursive practices (how people make sense of the world, and experience their reality, make use of language and operationalize power/knowledge relations through it). The research explains and denounces, through the teaching narratives, the absence of training focused on the use of technological tools in previous teaching training. Discursive productions paying attention to the loss of student control in the face of the screen barrier, the blurring of boundaries between working and non-working time, permeated by feelings of fear, anxiety and anguish in the face of the urgency of knowledge and mastery of technologies in record time. Issues such as autonomy and collaboration as facilitators of learning are highlighted, as well as the impact on physical and emotional health, however, here also being part of a discursive production that "is part" of being a teacher.

Keywords: Covid-19 Pandemic. Emergency Remote Teaching. Discourse. Teacher health.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Títulos e Autores/as das Teses selecionadas para o Estado do Conhecimento	19
Quadro 2 – Títulos e Autores/as das Dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento	19
Quadro 3 – Características dos entrevistados.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contexto e justificativa da pesquisa	12
1.2 O Estado do Conhecimento	17
1.3 O que falam as pesquisas sobre tecnologias digitais, ensino remoto e saúde docente?	20
2 DESAFIOS DOCENTES NA PANDEMIA.....	25
2.1 A educação no contexto de uma pandemia	25
2.2 Cibercultura, tecnologias digitais e ensino remoto	28
2.3 Saúde docente	32
2.4 Encontro pedagógico	36
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 Local e sujeitos da pesquisa	42
3.2 Caracterização dos/as entrevistados/as.....	43
3.3 Instrumento de pesquisa	43
4 OS ACHADOS DA PESQUISA	47
4.1 Houve encontro e aprendizado na conexão?	47
4.2 A respeito da saúde docente.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXO A – Parecer Consubstanciado Do Comitê de Ética em Pesquisa.....	72
ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição	75
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	76
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	78



1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e justificativa da pesquisa

2020 – E o mundo parou...

Embasa minha pesquisa no momento peculiar que vivemos no contexto da pandemia da Covid-19. Estivemos mergulhados nesse cenário a partir de março de 2020, inseridos na condição de uma quarentena que nos parecia infundável. Como profissional da saúde, especializada nas doenças da “alma”, compartilhei com meus e minhas pacientes a impaciência e o anseio pelo que viria. Porém, pelo que aguardávamos? O retorno das oportunidades de encontro, abraços e risos soltos? O que a pandemia deflagrou em nossas vidas além do medo do invisível? A pandemia suscitou, na minha visão, ademais dos sentimentos de medo e angústia, compartilhados pela maioria dos sujeitos, o desejo de voltar ao estudo na academia.

Sou médica, formada pela Universidade Federal de Santa Maria há 24 anos, local onde passei parte muito feliz da minha formação. Logo após, dei início à minha residência médica em Psiquiatria junto à Fundação Universitária Mário Martins, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), onde ampliei meu conhecimento na área que mais inquietava minha mente desde a graduação. No ano de 2002, junto de meu esposo, passei a residir no município de Erechim/RS, a fim de iniciarmos nossa atividade médica, contudo, mantive viagens semanais a Porto Alegre até o final do ano de 2007. Nesse período, realizei mais um desejo, a especialização em Psicoterapia Psicanalítica, no Centro de Estudos Luís Guedes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nos anos de 2005 a 2007, recebi o privilegiado convite para ministrar uma disciplina na graduação em Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, na cidade de Erechim, sendo minha primeira experiência docente, a qual muito me gratificou, deixando um desejo de poder revisita-la. A datar de 2009, pelo nascimento de minha primeira filha, afastei-me da academia para focar na experiência afetiva e indescritível da maternidade, bem como seguir cuidando de meus e minhas pacientes no consultório, ofício que exerço com entusiasmo até então. Foi no ano de 2020, em plena pandemia, acompanhando minhas duas filhas, de 11 e 8 anos na ocasião, em suas aulas remotas, que surgiu o desejo de aproveitar essa fase e retomar meus estudos, buscando o Mestrado em Educação, área que, em meu entender, sempre andou de mãos dadas com a saúde.

Também não posso negar a influência de ter crescido observando as rotinas de trabalho de minha mãe, professora de matemática, incansavelmente dedicada. Outro ponto relevante a destacar em minha escolha de linha de pesquisa para o Mestrado foi a possibilidade de fazer as disciplinas e orientações online, de dentro de minha casa, podendo estar junto da minha família, ou seja, a tecnologia permitindo meu reencontro com o conhecimento. Concomitantemente ao início do Mestrado, em 2020, veio a aprovação no concurso para docentes da Faculdade de Medicina da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, retomando minha participação como docente, no ano de 2021. Creio que esse universo de acontecimentos contribuiu, em demasia, para estar nesse momento da minha vida, tendo a oportunidade de aliar a vivência docente, a retomada do estudo com a pesquisa em educação entrelaçada com minha experiência de psiquiatra.

Portanto, meu estudo teve por objetivo compreender a experiência de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, das três maiores escolas das redes municipal, estadual e privada, no município de Erechim, norte do estado do Rio Grande do Sul, acerca das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, no âmbito do ensino remoto emergencial, considerando possíveis impactos na saúde desses/as. Meu interesse pelo tema se deu a partir do desconhecimento pessoal sobre o uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, razão pela qual escolhi como linha de pesquisa, nesse Mestrado, àquela que versava a respeito do tema “tecnologias na educação e formação do sujeito”. A escolha pela associação tecnologias digitais e saúde docente nasceu da crescente busca por atendimentos em minha prática profissional, enquanto médica psiquiatra, por parte de docentes no período pandêmico, tal qual da minha própria vivência docente de um curso de graduação em Medicina, tendo também que aprender a ministrar aulas em tempo real, utilizando plataformas digitais até então desconhecidas por mim. Essas condições dispararam minha curiosidade em fazer a escuta de uma parcela dessa população, atentando-me às suas vivências no atual período.

Ao me deparar com as reflexões contextualizadas por Boaventura de Sousa Santos (2020), em seu livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, lembrei de um filme, intitulado *The Disappointments Room* (2016), traduzido como *O Quarto dos Esquecidos*. A história do filme traz à tona um acontecimento real. Relata que existiam quartos escondidos, não aparentes na planta baixa das casas. Tais recintos tinham como função abrigar e ocultar, da sociedade, filhos de famílias nobres tidos como

“deficientes” ou “retardados”. Com base em minha associação livre¹, a leitura do livro reportou-me à lembrança do filme, quando Boaventura de Sousa Santos fala daqueles que estão *A Sul da Quarentena*. O autor refere-se àqueles grupos humanos que padecem de uma vulnerabilidade que precede a quarentena e que se agrava com ela. O “Sul” não concerne a um espaço geográfico, mas a um panorama político e sociocultural.

São referenciadas, como partícipes desse grupo, as mulheres que sofrem com a sobrecarga de funções e com aumento da violência doméstica; trabalhadores e trabalhadoras informais ou de rua, que passam a optar entre morrer de fome ou do vírus; aqueles e aquelas que moram em ruas e em periferias, em campos de refugiados; idosos, idosas e deficientes que, na maioria das vezes, estão vivendo uma quarentena dentro de outra, de acordo com o estado de confinamento que há tempo já vêm submetidos/as.

O maior aprendizado que Boaventura (2020) trouxe-me, nesse livro, foi o de perceber que a pandemia não é uma situação de crise contraposta a uma situação de normalidade, pois, desde a década de 80, o mundo tem vivido em um permanente “estado de crise”. Isso quer dizer que apenas “atualizamos” uma quarentena dentro de outra, que perdura há mais de 40 anos. Nas palavras do sociólogo: “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15).

É esse cenário que me atrevi a questionar: estariam os/as docentes e a educação também condenados a esse “Sul” de invisibilidade, descrito por Boaventura (2020)? Como experienciaram uma parcela desses/as docentes a quarentena dentro de uma crise de longa data, a qual já estão ambientados/as?

Nesse contexto, elegi por problema de pesquisa descortinar como os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental de três escolas vivenciaram, durante a pandemia da Covid-19, a utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas dentro da conjuntura do ensino remoto emergencial e se tais condições impactaram de algum modo a saúde desses/as docentes. Para tanto, entrevistei docentes dos anos finais do Ensino Fundamental das três maiores escolas

¹ Conceito Psicanalítico, trazido por Freud (1900), em seus escritos sobre a Interpretação dos Sonhos, onde diz que sempre que nos vêm dois elementos muito próximos à memória, estes apontam para uma provável e estreita ligação entre si.

das redes municipal, estadual e privada, do município de Erechim/RS. Meu intento foi fazer a escuta de questões acerca do conhecimento prévio desses/as docentes sobre a utilização dessas tecnologias ao longo de suas formações docentes. Receberam algum suporte ou treinamento para o uso dessas ferramentas no período do ensino remoto? Qual a impressão dos/as entrevistados/as a respeito do aprendizado naquele momento? Foi possível o encontro pedagógico através da tela? Houve impacto na saúde desses/as docentes durante o período do ensino remoto emergencial?

Para a formação do referencial teórico, revisei autores como Pierre Lévy e seus conceitos de ciberespaço, Alfonso López Quintás e sua pedagogia do encontro, Freud e seu mal-estar na civilização, ainda, contribuições de outros/as autores/as com temas relacionados à pesquisa. Na discussão dos resultados, ao que tange os aspectos da saúde, agrego conceitos de Canguilhem (2009) relativamente às relações entre o normal, o patológico e o meio. Dentre esses, cito, a seguinte consideração:

[...] o fato de o ser vivo qualificado viver no meio de um mundo de objetos qualificados, ele vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo acontece sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu devir, sua história. (CANGUILHEM, 2009, p. 78).

Vejo como oportuna e adequada tal reflexão do autor e sua compatibilidade ao vivido na pandemia, haja vista a indissociabilidade entre o ser ou estar saudável do que se passa, naquela fase, na vida do sujeito.

Pierre Lévy (1999), sociólogo estudioso das Ciências da Informação e da Comunicação, diz que o que é preciso aprender não pode mais ser planejado, nem precisamente definido com antecedência. Ao trazer o conceito de ciberespaço, esse autor abre a perspectiva para que cada um, cada uma, construa seu espaço de pertinência; porém, móvel, mutável e em constante devir. Ele associa, como metáforas centrais da relação, o saber a navegação e o surfe com a capacidade de enfrentar ondas, redemoinhos, correntes e ventos contrários, sem fronteiras, e em sucessiva mudança. Ou seja, espaços de conhecimento devem ser emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, organizados conforme os objetivos ou panoramas, em que cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva.

O/a docente, então, torna-se incentivador/a da inteligência coletiva de seu alunado em vez de um/a mero/a fornecedor/a de conhecimento. Os/as discentes passam a protagonistas, assumindo, conjuntamente, a sua responsabilidade pela

aprendizagem. A mudança que a cibercultura e o ciberespaço implementam, consoante Lévy (1999), é que o saber passa a ser transmitido pelas “coletividades humanas vivas” (LÉVY, 1999, p. 164), em que o/a portador/a direto/a do saber não é mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetivos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes. O ciberespaço passa a ser o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade, possibilitando quem emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos.

Dentro desse prisma da inserção tecnológica na vida de docentes e discentes, com o advento da pandemia, despertou-me o interesse pela qualidade do encontro pedagógico que se passou nesse ínterim. Por isso, parto do conceito de “Encontro”, do filósofo contemporâneo espanhol Alfonso López Quintás (2005), que descreve nós, seres humanos, como um “ser de encontro”, pois viemos do encontro, somos encontro e nos dirigimos ao encontro. Para esse filósofo, um verdadeiro encontro exige uma espécie de entrelaçamento, de investimento atitudinal. Trata-se de uma experiência “bidirecional” entre dois sujeitos e não entre duas coisas.

López Quintás (2004) traz, na essência de seus escritos, questões que fundamentam um novo humanismo, com interlocuções entre valores da ética e respeito à capacidade de pensar das crianças e jovens, cabendo-nos ensiná-las a pensar bem, sem que se sintam dominados/as ou com sua liberdade tolhida. Teoriza o modo como transformar a sala de aula em um local criativo, cultivando o encontro, vislumbrando a pedagogia como um encontro interpessoal. Para ele, esse encontro se dá entre aluno/a e professor/a, entre os/as próprios/as alunos/as e eles/as com o conhecimento. López Quintás (2016) nos brinda com outra definição, que é a “Ambiência” – o conhecimento é tido como um âmbito, um espaço a ser atingido e habitado. Segundo o filósofo, o sentido do conhecimento não existe quando não dialoga com o conhecimento. Vê a educação e saber como jogo, no viés lúdico de jogar, como um brincar, em que as regras desse jogo são valores que não estão em um manual a ser ensinado, e sim construídos desde associações interpessoais estabelecidas na prática do encontro.

Freud escreve, em 1929, *O Mal-Estar na Civilização*, livro no qual investiga as origens da infelicidade humana, lançando uma análise sobre o conflito entre o sujeito e a sociedade e suas diferentes configurações na vida civilizada. Fala do antagonismo

entre os instintos e a cultura e de como a sociedade reprime o indivíduo. Argumenta que a sociedade busca proteger seus integrantes perante o sofrimento. O autor discorre, nesse texto, que a felicidade só pode ser fruída de maneira intermitente e episódica, o sofrimento é muito mais fácil de ser vivido e nos acossa apoiado em três fontes: a fragilidade de nossos corpos, o poder superior da natureza e o relacionamento entre os homens. Nesses aspectos, penso que esse texto, escrito em 1929, às vésperas do colapso da bolsa de valores de Nova York, pode ainda contribuir com aspectos de saúde e (in)felicidade docente.

As reflexões de López Quintás, Lévy e Freud inquietaram-me, levando-me a investigar como se deu esse “encontro”, a partir da perspectiva docente, dentro de um ambiente cibernético, para quem reside ao “Sul da Quarentena”.

Minha motivação partiu de vivências, enquanto psiquiatra e mãe, ouvindo a demanda de docentes durante o cenário pandêmico e acompanhando minhas filhas imersas junto a colegas e professores/as, em um universo de aprendizado remoto emergente. Como médica, não tenho posso desconsiderar o impacto social, científico e emocional em que estivemos inseridos face à pandemia. O interesse pela qualidade do ensino possível nos anos finais do Ensino Fundamental se deu pela crescente importância da formação básica na constituição do sujeito, apontado por educadores/as. Problematizar sobre o impacto da pandemia na formação e saúde docente, o ensino remoto emergencial e a qualidade do encontro pedagógico foram os gatilhos para despertar minha curiosidade a descortinar esses aspectos.

Deixo a provocação do que vamos aprender com a pandemia, que sujeitos formadores de mundo emergirão desse cenário. Tenciono o futuro nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2020), quando nos fala que, somente com a articulação entre processos políticos e civilizatórios será possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta em que habita.

1.2 O Estado do Conhecimento

A seleção de Teses e Dissertações para essa pesquisa teve como ponto de partida o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). A escolha por tal banco de dados se deve à sua

atualização anual de pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação de todo país.

Realizamos refinamentos para a busca dos descritores escolhidos, como a grande área do conhecimento, área do conhecimento, Programa de Pós-Graduação e anos de publicação, com o objetivo de resgate de conteúdo, condizente com o tempo em que nos encontramos inseridos. Foram pesquisados os anos de 2015 a 2021. O ano de 2021, embora em curso, foi incluído devido à importância do momento vivido pela humanidade em razão da pandemia mundial.

Os campos de refinamento foram empregados, pois alguns dos descritores escolhidos trouxeram, em buscas prévias, menos seletivas, um número excessivo de trabalhos, muitos dos quais não faziam jus ao assunto da pesquisa.

Escolhemos cinco descritores para a busca: *ensino fundamental, tecnologias digitais, ensino remoto, pandemia covid-19 e saúde docente*. A busca foi feita, inicialmente, combinando os descritores reciprocamente. Porém, a busca priorizada, e que mais atendeu à demanda da pesquisa, foi a combinação dos cinco descritores entre si.

Selecionamos 20 Teses e Dissertações na busca; no entanto, 14 foram escolhidas para compor o Estado do Conhecimento, posto suas semelhanças com o tema da pesquisa; cinco foram Teses e nove Dissertações. Para a escolha dessas últimas, utilizamos como critério de seleção a leitura de resumos e sua proximidade com o tema da pesquisa. Cabe ressaltarmos que os/as autores/as que escrevem sobre as temáticas, são, em sua maioria, mulheres, predominantemente oriundos/as da região Sul e Sudeste, com uma pesquisa da região Centro Oeste e outra do Nordeste do país.

Não tivemos, aqui, o intuito de apresentar o número total de trabalhos a respeito da temática da pesquisa na construção desse Estado do Conhecimento, até porque ele passa pela parcialidade da escolha dos descritores, o que vai interferir nos resultados. Importante enfatizarmos que não temos por objetivo escrutinar o número preciso de pesquisas acerca do tema, mas problematizar sobre os dados elencados.

Como as pesquisas elencadas para esse estado do conhecimento foram anteriores ao período pandêmico, julguei necessário adicionar artigos produzidos ao longo dos anos de 2020 e 2021, pela relevância do impacto da pandemia na vida de todos/as. Para tal, realizamos busca no portal Scientific Electronic Library Online

(SCIELO), a fim de resgate de artigos produzidos no referido período que abarcassem o tema da pesquisa.

Quadro 1 – Títulos e Autores/as das Teses selecionadas para o Estado do Conhecimento

Autor/a e IES	Título	Teses	Ano
Maria de Fátima Reszka – Universidade do Rio dos Sinos/UNISINOS	<i>De Homo Sapiens a Homo Zapiens: relações entre discentes e docentes diante das tecnologias digitais</i>	Tese	2015
Eli Lopes da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC	Labirinto Rizomático de experiências com mídias digitais	Tese	2016
Rafael de Cunha Lara – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC	Sob o Signo de Jano: tensionamentos no trabalho docente com uso de tecnologias digitais na Pós-Graduação <i>Stricto Senso</i>	Tese	2016
Clésia Maria Hora Santana – Universidade Federal de Alagoas/UFAL	Educação na Era Digital: estágios de integração de tecnologias em cursos de licenciatura na concepção de professores formadores	Tese	2018
Rosângela de Araújo Medeiros – Universidade de São Paulo/USP	Ser docente universitário em tempos digitais: (trans) formar é preciso	Tese	2020

Fonte: A autora (2021)

Quadro 2 – Títulos e Autores/as das Dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento

Autor/a e IES	Título	Dissertações	Ano
Mônica Bossa dos Santos Schmid – Universidade Estadual de Londrina/PR	Autoeficácia de professores: análise de um módulo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação	Dissertação	2015
Márcia Buffon Machado – Universidade de Caxias do Sul/RS	(Trans) Formação de docentes em acoplamento com as tecnologias digitais	Dissertação	2015
Cristiano Habowski – Universidade La Salle/RS	Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos	Dissertação	2018
Carlos Eduardo Canani – Universidade do Planalto Catarinense/SC	Narrativas digitais de professores: perspectivas educacionais para as práticas pedagógicas	Dissertação	2018

Quadro 2 – Títulos e Autores/as das Dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento

Autor/a e IES	Título	Dissertações	Ano
Adriana dos Santos – Universidade de Passo Fundo/RS	As competências do professor do século XXI: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem	Dissertação	2019
Lucia Helena Diniz de Almeida – Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS	Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional	Dissertação	2019
Fernanda Souza do Nascimento – Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS	Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre	Dissertação	2021
Maricélia de Almeida Vieira – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS	Saúde emocional, qualidade de vida e bem-estar docente: o reconhecimento do outro na esfera da docência universitária	Dissertação	2021

Fonte: A autora (2021)

1.3 O que falam as pesquisas sobre tecnologias digitais, ensino remoto e saúde docente?

Reszka (2015) traz, em sua pesquisa, o estudo sobre as mudanças ocorridas nas relações docentes e discentes, por meio do uso de tecnologias digitais e se, a partir dessas, advém algum grau de sofrimento psíquico que justifique (re)pensar a formação docente. O estudo investigou uso e importância de tecnologias digitais, tanto no âmbito sala de aula, quanto uso pessoal dessas tecnologias. A autora finaliza seu estudo, confirmando a presença de sentimentos de medo, angústia e frustração em docentes e discentes, além disso acrescenta a necessidade de espaços contínuos de formação e de desenvolvimento de políticas para a efetivação do uso de tecnologias digitais em instituições de ensino.

Partindo das noções teóricas de labirinto (ECO, 2013), de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e de mediação (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014), Silva (2016) cria um labirinto rizomático entre docentes e discentes e atua como mediador, enquanto professor-pesquisador, em um projeto de educação continuada para docentes que contempla o uso de mídias digitais para o ensino de conteúdos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental em um município do estado de

Santa Catarina. O autor conclui que não basta expor os docentes às mídias digitais para que naturalmente sejam utilizadas, se faz necessário o investimento da mediação junto aos docentes para que reflitam acerca do porquê fazer e não fazer tal uso em seu dia a dia laboral.

Lara (2016) apresenta tensionamentos entre a inserção de tecnologias digitais na vida de trabalho de docentes da Pós-Graduação em Educação, possíveis mudanças no processo de trabalho, resistências e adesões, bem como desdobramentos para a vida pessoal desses docentes. O autor conclui, refletindo a respeito das relações de trabalho e características da cultura digital, como mobilidade, borramento de fronteiras e simultaneidade, emergindo daí uma condição ubíqua de trabalho docente, maximizando tempos e espaços de produção.

Em sua pesquisa, Santana (2018) investiga quantos fatores endógenos e exógenos influenciam a integração de tecnologias digitais, na esfera dos cursos de licenciatura, nas instituições de ensino superior, no estado de Alagoas. A pesquisadora perfaz, dentro de um universo de 86 docentes, que fazem uso diverso de tecnologias digitais e reconhecem seu potencial para a aprendizagem. Entretanto, aponta que fatores endógenos e, principalmente, exógenos, tanto imateriais, quanto materiais, contribuem para que a não efetivação e transformação pedagógica sejam amplamente configuradas nesse cenário.

Medeiros (2020) analisa as reflexões de docentes universitários referentes às suas atuações, na qualidade de professores/as no contexto da cultura digital e, com isso, identifica processos e elementos formativos que os preparam para essa docência. A autora assevera, com os depoimentos coletados, que o doutoramento foi processo importante na formação desses profissionais; todavia, ainda permanece ausente a percepção dos docentes enquanto formadores de outros profissionais da educação em tempos digitais.

A partir do conceito de autoeficácia, Schmid (2015) averigua os depoimentos de docentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do município de Londrina, Paraná, com um curso de educação continuada sobre o uso de mídias digitais em sala de aula. A autora busca compreender crenças de eficácia pessoal, nos docentes avaliados, em torno do conhecimento e uso de ferramentas digitais em aula. Também, como as suas percepções antes e depois do curso de formação, quanto às possibilidades de uso e de ampliar o interesse discente. Os resultados assinalam que o grupo docente investigado não acredita que o uso de tecnologias digitais em sala

de aula tenha relação com maior motivação e aprendizagem por parte dos estudantes, não considerando preciso dispendir tempo e esforço para a implementação de tais tecnologias em sala de aula.

Machado (2015) faz o acompanhamento de professores/as do Ensino Médio que participaram de um grupo de estudos sobre a inserção de tecnologias digitais na escola, proposto como espaço de convivência entre docentes em (trans)formação continuada. Seu estudo procura problematizar como nos transformamos, quando atuamos como docentes em formação na convivência e em acoplamento com o outro e com tecnologias digitais. A pesquisa indica para a necessidade de repensar espaços, tempos e currículos escolares, promovendo acolhimento de docentes e discentes envolvidos em ações respeitadas e colaborativas, visando à formação de sujeitos responsáveis, autônomos e livres.

Habowski (2019), ao dissertar sobre a inserção de tecnologias digitais de forma tecnocrática, levando o ensino a um nível empresarial, inquieta-nos com suas provocações tangentes aos limites das tecnologias na educação com o risco de instrumentalizar os sujeitos e a vida, resultando em uma exaustão do trabalho humano e pedagógico. Finaliza que, para ultrapassarmos a operacionalidade técnica e normativa projetada na educação, carecemos expandir nossos horizontes reflexivos com base no pensamento crítico, buscando ressignificar o saber tecnológico em ações reconstrutivas, curiosas e apropriadas para a prática pedagógica.

Dentro da perspectiva da educomunicação, explorando narrativas digitais de docentes, Canani (2018) analisa docentes da rede municipal da cidade de Lages, em Santa Catarina. O autor procura conhecer as óticas educacionais, que emergem de reflexões de docentes concernentes às suas práticas e experiências com tecnologias digitais da informação e da comunicação, ao longo de produções de suas narrativas digitais. O estudo confirma que as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas na vida pessoal e profissional dos docentes, partícipes da pesquisa, mas, ainda subutilizadas e compreendidas no que tange ao entendimento da comunicação como produtora coletiva de sentidos, em parte pela escassa formação em mídias e educomunicação.

Santos (2019), em sua pesquisa, suscita a problemática da necessidade da aquisição de uma Fluência Tecnológica Digital dentro da formação dos docentes do século XXI. A autora apresenta, como resultados de seu estudo, que os espaços disruptivos de aprendizagem podem ser uma alternativa eficiente à realização da

formação de docentes, com vistas ao aprimoramento e ao desenvolvimento de competências, em especial à Fluência Tecnológica Digital.

Paula (2019), questionando se a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, dentro de uma cultura colaborativa docente, pode contribuir para a formação docente continuada, pesquisa, em duas bases de dados, o estado de conhecimento produzido no período entre 2014 e 2018 em torno dessa temática. O estudo constata que a maioria das pesquisas tem como objetivo primeiro e final a instrumentalização docente para o uso da tecnologia. Não abarcando o uso de tecnologias digitais em uma cultura colaborativa docente, a autora defende que o compartilhamento de ideias, a construção de um espaço permanente de diálogo, objetivando a transformação e não a simples reprodução da aprendizagem, permitindo o empoderamento docente, através do desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória, que venha romper com as estruturas educacionais vigentes.

Almeida (2019) aborda a importância do autoconhecimento emocional docente, considerando a relevância do papel do comportamento do professor no processo de aprendizagem discente. Verifica discentes de cursos de licenciatura de uma universidade de Porto Alegre/RS, com a finalidade de conhecer sentimentos e emoções desses em sala de aula, enquanto docentes em formação. A autora evoca que as habilidades socioemocionais dos docentes podem e precisam ser desenvolvidas em sala de aula pela interação, partilha e reflexão.

As possibilidades para pensar e promover o enfrentamento do mal-estar e bem-estar docente norteia o estudo de Nascimento (2021), em que a pesquisadora reflete em relação às causas e possibilidades sobre o tema. Aparece, na pesquisa, também, a dimensão das relações interpessoais, fomentando noções de autoconceito, autoestima e autoimagem, que são tanto subjetivos quanto coletivos. Tais elementos, junto do fortalecimento da resiliência docente, auxiliam no enfrentamento de desafios e em melhoria da autorrealização. O desenvolvimento de práticas de autoconhecimento, na trajetória do corpo docente, favorece o bem-estar e possibilita a construção de uma comunidade educativa criativa, sensível, produtiva, saudável e potente.

Vieira (2021), tencionando compreender as relações que permeiam a saúde emocional, a qualidade de vida no trabalho e o bem-estar docente, pesquisa, em docentes do Ensino Superior, como tais fatores são percebidos como integradores e (trans)formadores no cenário universitário. Com essa proposta, a autora adentra no

prisma docente da universidade para divisar vivências no ambiente de trabalho e seus prováveis impactos psicológicos. As narrativas dos docentes pesquisados oportunizaram a percepção da precisão de uma reflexão coletiva para melhor entendimento de conceitos de saúde emocional, bem-estar docente e qualidade de vida no trabalho, para que esses possam tirar melhor proveito e usufruir do tempo passado em suas instituições de ensino.

As pesquisas elencadas para esse Estado do Conhecimento, no que diz respeito à inserção de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, apontam para a precariedade desse quadro formativo nos cursos de formação de professores/as. Externam que os treinamentos, de maneira geral, procuram implementar os/as docentes de forma a instrumentalizá-los/as no uso de tecnologias digitais, porém, sem abarcar as possibilidades de transformação cultural, social e colaborativa entre docentes e discentes, que a via digital permite. Alguns dos estudos, antes mesmo da pandemia da Covid-19, já traziam a perspectiva de borramento entre os tempos de trabalho e não trabalho diante da presença dos meios digitais na vida dos docentes. Acredito que esses apontamentos tanto da falta de treinamento reflexivo do uso de tecnologias digitais, como o impacto desses na vida dos/as docentes, serão temas amplamente estudados nos próximos anos.

Os aspectos que vêm sendo pensados, nas pesquisas, sobre a saúde docente – também tema de minha pesquisa – ancoram a ponderação de estressores que colaboram com a instalação do chamado mal-estar docente, e a necessidade do reforço na capacidade de resiliência, autoconhecimento docente, autoestima e autorrealização.

Aspiro que meu estudo aproxime os ângulos relativos ao uso de tecnologias digitais, enquanto instrumentos pedagógicos, proporcionando melhor aproveitamentos desses, assim como contribuir para o fortalecimento da saúde docente diante desses novos tempos a que estamos alocados/as.

2 DESAFIOS DOCENTES NA PANDEMIA

2.1 A educação no contexto de uma pandemia

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não, não, não, não para...*
(CAZUZA, 1989).

Em seu editorial de janeiro de 2021, a *The Lancet* (2021), uma tradicional revista de Medicina, determina o aspecto bidirecional existente entre a educação e a saúde. Ou seja, uma educação de qualidade torna-se investimento em saúde e a saúde é essencial para uma aprendizagem eficiente. A Revista pontua a data de 24 de janeiro, que é o Dia Internacional da Educação, e discorre sobre as fragilidades do sistema educacional antes da Covid-19 e o posterior fechamento das escolas e interrupção das aulas presenciais. Cerca de 1,5 bilhões de alunos, segundo a publicação, ficaram afastados de suas instituições de ensino. Crianças e jovens que passaram a ficar expostos ao risco aumentado de violência doméstica e abuso, outras e outros que perderam o acesso à única refeição nutritiva diária e até à interrupção das imunizações que, muitas vezes, ocorrem na conjuntura da escola. Sem falar no que tange à saúde emocional, que beira a ansiedade e solidão, em muitos casos. A perda da rotina escolar, em países de baixa renda, pode predispor à evasão escolar e busca precoce por inserção no mercado de trabalho como modo de subsistir.

Apesar de inúmeras instituições de ensino terem recorrido a programas online a fim de mitigar perdas educacionais, essa não é a realidade da maioria de discentes e docentes. Portanto, a exclusão digital faz parte do contexto pandêmico. As perdas de habilidades cognitivas e sociais levarão muito tempo para serem reparadas, e como traz o editorial: “A educação é a única escada para sair da pobreza para muitas crianças e adolescentes” (THE LANCET, 2021, p. 253). O texto sugere uma reformulação dos sistemas educacionais com o devido apoio e implementação de políticas públicas, para o desenvolvimento de programas educacionais, que ampliem habilidades cognitivas e comportamentais de crianças e jovens acerca da aquisição de maior autonomia, controle da ansiedade, assertividade e comunicação. Tais modificações promovem uma mudança conceitual no valor da educação e corrigem a

desconexão entre as áreas da educação e da saúde, permitindo uma cooperação mais próxima, que revitalizaria não só a educação, mas também a saúde.

Saviani (2020), pedagogo e filósofo brasileiro, em uma conferência, alude à crise estrutural que acompanha a educação ao longo de décadas, e que se agrava com a pandemia da Covid-19. Problematisa a respeito do “ensino remoto”, como um não substituto à educação presencial, pois, para substituir, precisaria atender certos critérios, dentre os quais, o acesso de todo o alunado e docentes à internet e aos dispositivos eletrônicos que oportunizam o ensino remoto. Afirma que, para acompanharem, com proveito, tal modalidade de ensino, devem estar totalmente alfabetizados, não só no sentido estrito, mas funcionalmente alfabetizados, visto que analfabetos digitais não têm condições de acessar conteúdo. É sabido que, na realidade de nosso país, grande parte de discentes e boa parte de docentes não preenche tais condições.

Ao falar sobre a natureza da educação, Saviani (2020) atenta para sua essência dentro da presencialidade, como atividade da ordem da produção não material, em que o produto não pode ser separado do ato da produção, pois a educação se constitui como relação interpessoal, que implica na presença simultânea de dois sujeitos, aluno e professor. Alerta também para uma das principais funções da educação, que é a socialização das crianças e jovens, o que não pode acontecer dentro da perspectiva do ensino remoto.

A pesquisa intitulada: “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, divulgada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no ano de 2021, e desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), corroborando com esse cenário, coletou dados de 15.654 docentes de escolas públicas da Educação Básica de todo o país, no período entre 8 e 30 de junho de 2020, em que elencou, além do perfil dos respondentes, a utilização de tecnologias digitais, docentes com aulas suspensas e desenvolvimento de atividades escolares remotas. O estudo apontou que 78% dos docentes entrevistados eram mulheres, quase 49% eram vinculadas à rede municipal de ensino, apenas 28,9% referiram ter facilidade de uso de tecnologias digitais para ministrar suas aulas. Ainda, 53,6% dos professores da rede municipal de ensino não receberam nem um tipo de formação para o uso de tecnologias digitais, comparados aos 24,6% da rede de ensino estadual, que também não receberam tal auxílio. Apenas 16% tiveram aulas suspensas,

enquanto 84% mantiveram algum tipo de atividade de ensino a distância. A pesquisa revelou que três em cada dez docentes da Educação Básica possuíam recursos tecnológicos e preparo necessários para realização de atividades remotas. Assim, na visão dos entrevistados, um a cada três estudantes não possuía acesso aos recursos para acompanhamento de aulas e realização de atividades. Outro aspecto relevante observado pelos professores relaciona-se à falta de autonomia dos estudantes para acompanhar as aulas. Mesmo no Ensino Médio, um a cada cinco estudantes não possuía autonomia adequada para acompanhar aulas remotas, conforme a percepção dos docentes. Em torno de 83% dos docentes possuíam recursos, em casa, para ministrar aulas não presenciais. A maioria dos entrevistados referiu que houve aumento nas horas de trabalho, na preparação das aulas não presenciais. No entanto, somente 16% dos professores participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes frente às atividades propostas.

O estudo demonstrou, em suas conclusões, que a maioria dos docentes foi convocada a desenvolver seus trabalhos em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas realidades e melhorando habilidades para dar conta de uma situação até então desconhecida e inusitada. Tais esforços não podem ser desconsiderados, dado que grande parte desses não recebeu nenhuma formação para o desempenho dessas atividades. É certo que o momento vivido pode resultar em crescimento pessoal e amadurecimento profissional, contudo, não se devem desprezar os painéis geradores de tensão e de angústia docente, que também permearam tal período.

As autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) analisaram a trama discursiva, constituída a partir da passagem de atividades presenciais para atividades remotas, no estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 16 de março a 31 de maio de 2020. As pesquisadoras acompanharam as seções de notícias de três sindicatos gaúchos vinculados aos docentes e à versão online do jornal estadual Zero Hora, na mesma época. Dividiram o estudo em dois eixos temáticos: “O ensino remoto entre oportunidades, dificuldades e desigualdades” e “A Docência levada à exaustão”. Utilizaram-se da análise de discurso foucaultiana para refletir sobre o que se escreveu sobre educação durante o primeiro trimestre da pandemia no estado do Rio Grande do Sul. Perpassaram desde dificuldades e desigualdades, já mencionadas nesse texto, até os campos de empoderamento educacional, baseadas na conquista do ensino remoto, chegando às mazelas do estado de

exaustão docente dentro de um de plantão, mediado por *WhatsApp* 24 horas ao *status* de *delivery* de atividades escolares. As autoras pontuam:

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 17).

Ao pensarmos nessa situação vivida pela humanidade, a datar da pandemia da Covid-19, lembro das considerações de Bondía (2002), ao falar que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. E, nesse cenário, o que nos tocou nos novos tempos, é que devemos (re) pensar a educação. Algo para além do conhecido, do esperado, do já sabido, da receita pronta. Para Bondía (2002), a experiência carrega sempre consigo a dimensão da incerteza, não tem meta, nem caminho previsto, trata-se de abertura para o desconhecido, em que não se pode, de acordo com o autor, “pré-ver” nem “pré-dizer.”

2.2 Cibercultura, tecnologias digitais e ensino remoto

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem parte no mundo, com o mundo e com os outros.

(FREIRE, 1970, p. 80-81)

Ao trazer o conceito de “ciberespaço”, Lévy (1999) focaliza esse desencadeante de uma mutação contemporânea da nossa relação com o saber, que passa a ocorrer em uma ambiência coletiva, na qual o compartilhamento do conhecimento passa a gerar novos saberes. Para esse autor: “Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes, e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 157).

O momento em que estamos inseridos, no século XXI, coloca-nos diante do desafio, enquanto formadores de sujeitos, de construir uma base sólida, todavia, mutável de conhecimento, que nos permita desenvolver um pensar crítico, frente às ondas de informações nas quais nos encontramos mergulhados. Cabe, aqui, a expansão da habilidade de compartilhar nosso conhecimento, nosso pensamento,

bem como nossas percepções e emoções com vistas a formar e sustentar uma “ecologia” realmente coletiva.

Para que uma aprendizagem se legitime como colaborativa e cooperativa, se faz necessário o (re)conhecimento de cada indivíduo como parte de uma inteligência coletiva, como seres sociais e produtores de conhecimento. Por conseguinte, a educação e a formação não podem mais adotar um estilo individualista em seus espaços, em que cada um/a desempenha um papel, sem considerar e interagir com o outro.

Uma nova forma de aprender se constrói e emerge com a formação de um saber compartilhado. Tais espaços coletivos, com trocas de conhecimento e experiências, constroem novos saberes. O conhecimento passa a ser construído em rede, onde uma coletividade se sustenta. Precisamos nos atentar para o quanto já aprendemos a compartilhar no online. Entretanto, isso não nos torna, obrigatoriamente, colaborativos em nossas vivências cotidianas. Ressaltamos que, antes da colaboração, vêm a comunicação e o questionamento de quem desejamos ser no mundo digital e fora desse também.

Lévy (RODA VIVA, 2001) faz apontamentos inquietantes; porém, extremamente atuais. Discorre que a internet e o ciberespaço são produtores de uma emancipação humana. Desse modo, a partir da alfabetização, todos que possuírem acesso ao virtual poderão participar como construtores desse universo. Quando versa sobre a terminologia descrita por ele como “Engenharia do Laço Social”, se direciona às comunidades virtuais como espaços de convivência e troca. Espaços capazes de servir como instrumento de troca e construção, em nível de um pequeno bairro, por exemplo, e expandir tal experiência mundo afora. Ao narrar acerca da “Democracia Eletrônica”, parte da possibilidade da transparência com as ações dos gestores, podendo compartilhar, com os indivíduos, o que está sendo feito e por qual motivo, dando espaço a esses para também opinarem. Isto é, o ciberespaço proporciona uma ubiquidade e equidade de informações e participações dos sujeitos (RODA VIVA, 2001).

Em consonância, relata Gadotti (2000), que o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaços próprios para a aprendizagem. Como ele está todo tempo em todo o lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre.

O ponto de guinada histórica, da relação com o saber, situa-se, sem dúvida, no final do século XVIII, passando de um estado totalizável, na mão de poucos, para um saber intotalizável e indominável, no século XX.

Consoante Lévy (1999), o Ciberespaço converte-se no meio pelo qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como “coletivos inteligentes”. A pergunta não é mais “como?”, nem “de acordo com tais critérios?”, mas “quem?”. Para esse autor, é o “intérprete” quem domina o conhecimento, posto que o ciberespaço abre a perspectiva para que cada um construa o seu espaço de “pertinência”; sem embargo, móvel, mutável, em constante devir.

Nesse mesmo espaço, surgem diversos questionamentos relativos à educação: qual o papel dos educadores dentro desse contexto? Como formar os educadores de hoje? Quais deverão ser suas competências? Quem será o professor do amanhã?

Schlemmer (2014) salienta o equívoco ao analisar os componentes do ciberespaço de modo individualizado, uma vez que há de se considerar que, na contemporaneidade, espaços, tecnologias, presenças e culturas se hibridizam. O que vai ao encontro do pensamento de Latour (2012), quando menciona o panorama em que atores humanos e não humanos andam associados, no mesmo plano, influenciando a realidade e sendo por ela influenciados, pois, na conformação social atual, há de se reconhecer o caráter híbrido dos sujeitos constituídos de matrizes indissociáveis de natureza e de cultura.

Santaella (2003), ao falar de “pós-humano”, sabe quanto tal expressão é perturbadora, contudo, logo esclarece que não se trata da perda do humano, e sim de grandes transformações que as novas tecnologias estão trazendo para tudo o que diz respeito à vida humana em nível psíquico, social e antropológico. A autora sobreleva a reflexão sobre modificações pelas quais o ser humano vem passando, modificações não apenas mentais, também corporais e moleculares.

A chamada Internet das Coisas (ASHTON, 2009) facilita a conectividade e a mobilidade entre pessoas, possibilitando o acesso às informações e tomada de decisões em tempo real. De acordo com Schlemmer (2014), a internet, ao ganhar espaço na sociedade, deu visibilidade à disparidade existente entre a evolução das tecnologias digitais e o modo como o sujeito contemporâneo aprende. A autora considera o quanto as tecnologias digitais podem trazer benefícios aos processos

de aprendizagem, criando espaços de convivência e ensino imersivos e ubíquos e com muito mais significado para o sujeito contemporâneo.

Importante o viés de criticidade, exposto por Santaella (2016), no tocante aos objetivos essenciais de educadores, dado estarem ligados à formação educacional e científica dos mais jovens, para torná-los “pensadores livres”, que não se restrinjam a interpretar sinais, todavia, que compreendam, de maneira crítica, seu significado, pois só assim implementarão mudanças. Isso que foi explanado, ratifica o conceito trazido por Naval e Arbués (2012), em que se entende cidadania como conjunto de práticas culturais e sociais, que dão um sentido de “pertença”; porém, vinculado à uma atitude crítica.

Os novos tempos apontam para a necessidade do docente de agora e do futuro passar a ser um “curador” da informação, que busca aprendizado plural junto de seus/suas aprendentes. Alguém que media, contribui para a formação e construção crítica dos alunos.

Cabe definir o conceito de Ensino Remoto Emergencial, o qual se configura como uma modalidade de aula ou ensino que supõe o distanciamento geográfico entre docentes e discentes, como o imposto pelas restrições da Covid-19. Nessa modalidade o ensino físico, presencial é transposto para o meio digital, ou seja, transfere-se o conteúdo que seria ministrado, presencialmente, para uma videoaula ou por uma aula em tempo real, síncrona, através de uma web conferência. O foco está na transmissão das informações. O ensino Remoto Emergencial, foi uma modalidade de ensino temporária, devido à crise pandêmica.

Compete-nos, aqui, assimilarmos a tecnologia como ferramenta disponível ao processo pedagógico, visto que devem ser os sujeitos – docentes e discentes – que estarão em seu comando e não o contrário.

É chegado o momento de refinar e melhorar nossas habilidades, contando com o que a tecnologia tem a nos oferecer no presente e face àquilo que a realidade nos impõe. A “alfabetização digital”, nunca tão necessária, abre portas para um conhecimento emancipatório, em que os sujeitos se tornam mais autores, mais fluentes e independentes.

2.3 Saúde docente

*Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?*

*A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...*

(TITÃS, 2008)

Impossível repercutir sobre o bem-estar e mal-estar docente sem contextualizar tais aspectos com o período vivido desde março de 2020, diante da instalação da pandemia da Covid-19, a qual determinou mudanças profundas e emergentes no modo operante dos docentes de todo o mundo. A educação se viu inundada por diversas premissas, tanto pela cobrança da manutenção de sua funcionalidade, a qualquer preço, sendo levada ao status de serviço essencial, quanto questionada acerca do “desejo” de trabalho dos/as docentes. Sujeitos conhecedores ou não do assunto educação passaram ter voz, em meios digitais, opinando como, quando e de que forma o ensino deveria ser garantido. Somente com esse contexto já é possível inferir algum grau de impacto, no mínimo emocional, na saúde docente.

Canguilhem (2009) caracteriza a saúde como a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a probabilidade de tolerar a infrações, à norma habitual, e de instituir novas normas em situações novas. O que vai de encontro a qualificação de Cadoná (2017), posto que saúde é compreendida, por ela, como um fenômeno complexo, atravessado por conceitos e práticas atreladas ao momento histórico em que vivemos. Para a autora, refere-se a uma produção social que é determinada de várias maneiras e que, para ser alcançada, colocada em prática, vivenciada, e envolve a participação ativa de todos os sujeitos implicados no processo.

As modificações observadas em nossa sociedade (seja ela considerada ainda moderna, pós-moderna, hipermoderna), como nominam estudiosos/as contemporâneos das áreas da sociologia, da psicologia social e da psicanálise, dão origem a novas formas de subjetivação e, também, de mal-estar.

Freud (1930), ao escrever *O Mal-estar na civilização*, já nos dizia que um dos maiores sofrimentos do sujeito provém de suas relações intersubjetivas, sofrimentos

os quais conceituou como mais penosos do que a decadência do nosso corpo perante o envelhecimento e à influência do mundo externo, que não controlamos. Como defesa frente ao sofrimento advindo das relações humanas, Freud assinala o isolamento como modo imediato de proteção e defesa, podendo ser tanto na ótica concreta de afastamento real do outro, ou, simbólica, quando falamos de isolamento afetivo, distanciando-nos emocionalmente.

Nesse clássico texto, Freud (1930) referencia aspectos da então modernidade, sugerindo que o ser humano, mesmo adquirindo poderes artificiais que lhe dão acesso a um grau de superioridade, quase divina, segue tendo de lidar com o sentimento de desamparo, ou seja, permanece na busca contínua pela construção de um sentido. Naquela época, Freud já apontava para o desamparo do sujeito face às perspectivas da modernidade.

Outro apontamento desse texto freudiano concerne às noções de sujeito, assevera que o eu não está na origem, é resultado de um processo de construção que se opera na relação com o outro – o próximo. Para o recém-nascido, ainda não há distinção entre o eu e o mundo externo. O eu só é contrastado, pela primeira vez, por um objeto – tomado como “exterioridade” – em função da ação específica, mediada pela linguagem, através da qual o próximo veicula satisfação aos estados de tensão gerados pelas urgências da vida. Mas, o maior incentivo para que o eu se diferencie e para o reconhecimento de um exterior é, certamente, proporcionado pelas frequentes e inevitáveis sensações de sofrimento e desprazer. É pela via da não relação entre o eu e o objeto da satisfação, pelo viés, portanto, do desprazer, que o próximo surge como dessemelhante, estranho. Consequentemente, a introdução da associação de objeto se faz, primariamente, sob a marca do ódio e do estranhamento, e se estrutura sobre a falta do objeto de satisfação que, perdido desde sempre, só existirá como nostalgia.

Na origem da civilização, Freud (1930, p. 106) cita Eros e Ananke²: a compulsão para o trabalho e o poder do amor. A civilização é descrita como “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar seus relacionamentos mútuos”. No entanto, cumpre suas funções sempre precariamente, já que é incapaz de proteger satisfatoriamente o

² Na mitologia grega, Eros personifica o deus do amor, representando o princípio do prazer, da paixão, dos desejos. Enquanto Ananké vivifica a realidade, dura, crua e implacável.

homem dos perigos e sofrimentos que a natureza e seu corpo lhe impingem, e tampouco é eficaz na tarefa de regular os relacionamentos mútuos. A hostilidade primária entre os seres humanos – em virtude da qual a civilização se vê permanentemente ameaçada de desintegração – é estrutural, e decorre do fato de que o eu se constitui com base na imagem emprestada pelo semelhante. Ao final do livro, Freud (1930, p. 157) eleva sua discussão alusiva ao crescente sentimento de culpa, retomado no último capítulo, o “problema mais importante no desenvolvimento da civilização”. Em sua opinião, a civilização coloca um fardo muito pesado sobre a felicidade dos indivíduos. Freud classifica a culpa como uma maneira particular de ansiedade. De seu ponto de vista clínico, a ansiedade está por trás de cada sintoma, consciente ou inconscientemente expresso. Enquanto o nível coletivo da ansiedade dentro da civilização tem aumentado, permanece, em grande parte, não diagnosticado, e se manifesta como um mal-estar generalizado e vago a que as pessoas atribuem outras causas.

No caminho de Freud, trago Pereira (2016), que, desde seu lugar de fala psicanalítico, compartilha em seu livro – *O nome atual do mal-estar docente*, das observações de Freud quanto ao afastamento como defesa primitiva, chamando a atenção para o aumento de licenças médicas e afastamentos da sala de aula de docentes nos últimos tempos. Assinala para uma falta de esperança que paira no ar e desanima uma parcela significativa de docentes, despertando o sentimento de estarem perdidos/as. O autor relaciona tais sentimentos às mudanças sociais na identidade e legitimidade social dos/as professores/as. Analisa, em sua obra, o que está em jogo na perda da autoridade docente sob a pena de padecimentos psíquicos, que ora fazem os/as professores/as sofrer, ora os/as fazem reclusos/as, ou os/as tornam identificados/as com o próprio sofrimento. Pereira (2016) problematiza o que leva os/as docentes ao sentimento de desvalia com o seu trabalho, e os efeitos disso em sua saúde mental, fazendo um paralelo entre o mal-estar docente e a depressão; porém, entende o sintoma não do ponto de vista médico, mas como algo que não vai bem na vida do sujeito. Quer dizer, investiga o significado do sintoma como algo que não anda bem, pois causa sofrimento. Entretanto, lhe cai bem, dado que não descola do sujeito, já que passa a gozar e a constituir-se no sintoma. O autor indica três hipóteses relacionadas à condição de padecimento docente – àquelas em que a angústia docente se ancora – a primeira diz respeito a fragilidade dos laços sociais contemporâneos; segunda, à dificuldade dos/as docentes fazerem frente diante da

complexidade dessas novas formas de relacionamento social; e, por fim, o que nutre a hipótese do autor de que o padecimento docente se trata de uma maneira de resistência perante a demanda do outro social. Tenciona, no estudo apresentado no livro, dando voz a dez docentes, que o uso social da psicanálise releva que os sujeitos descolem-se dos sintomas, dando voz e sentido aos mesmos/as, permitindo recuperar a coragem moral do professorado para atuar em situações de incertezas e descontinuidades, dando uma resposta defronte à apatia do alunado, em vez de tornar-se igualmente apático, passando a apreender os modos de mal-estar que assolam a civilização e o universo pedagógico.

Ao estudar sobre a Síndrome de Burnout e o trabalho docente, Carlotto (2002) faz o apontamento quanto à possibilidade de que a mais significativa modificação ocorrida no papel do/a professor/a esteja relacionada ao chamado avanço do saber, o qual não se ocupa somente da necessidade de uma atualização contínua dos conhecimentos, e sim da renúncia a um saber que vinha em seu domínio durante anos. Conforme a autora, isso faz com que conteúdos que nem sequer eram mencionados, quando começaram a exercer suas profissões, passem a ser incorporados em seu dia a dia. Explicita que o/a professor/a que resiste a tais mudanças, aquele/a que pretende manter o papel de modelo social, de transmissor/a exclusivo/a de conhecimento e o de uma hierarquia possuidora de poder, tem maiores chances de ser questionado/a e de desenvolver sentimentos de mal-estar.

De acordo com Esteve (1994), o mal-estar na docência implica em conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, estresse, neurose e depressão, o que vai de encontro ao pensamento de Mosquera, Stobaus e Timm (2010), os quais asseguram que o sentimento de autorrealização, ou melhor, o processo em que o/a docente sente estar, permanentemente, construindo a si próprio, em seu processo de subjetivação, fica afetado pelo mal-estar que se experimenta hoje em nosso mundo.

Mosquera (1983), partindo dos conceitos de autoimagem, autoestima e autorrealização, compõe a tríade para o desenvolvimento de aspectos colaborativos ao bem-estar docente. Define autoimagem como o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos/as, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, ou seja, a imagem mais realista que fazemos de nós mesmos/as. Por sua vez, a autoestima, segundo o autor, se reporta ao quanto gostamos de nós mesmos/as, refere-se ao conjunto de atitudes que cada sujeito tem sobre si mesmo/a, uma

percepção avaliativa sobre si próprio/a, podendo ser positiva ou negativa, pois tem suas variações consoante os prismas intra e interpessoais. Ambas as definições, autoimagem e autoestima, surgem no processo de atualização contínua da nossa interação com o outro, isto é, são interinfluências constantes que levam a nos entender e compreender os outros do modo mais real possível. Para o autor, a preservação da autoimagem e autoestima nos/as docentes é fundamental para auxiliar os/as educandos/as em desenvolvimento, tendo em vista que, ao acreditarem mais em seus potenciais, trarão maior motivação para dentro das salas de aula. Aceitarão, também, a proposta de serem legítimos animadores socioculturais, estimulando, motivando e, principalmente, sabendo ver, ouvir e entender, atender e cuidar.

A partir das reflexões acima expostas, ficam os questionamentos sobre o que precisam e o que querem os/as docentes atravessados por tamanha demanda e sentimentos diversos em meio a uma pandemia/pandemônio que abateu sobremaneira à educação. Qual a fome, qual a sede permeará a seara da educação nos anos vindouros e o que faremos para aplacar o padecimento docente, transformando-o em vitalidade e potência?

2.4 Encontro pedagógico

Nem você nem eu podemos prever de antemão as reações futuras do outro. Daí que o encontro sempre traz consigo um risco. Porém, sem encontro, não podemos realizar-nos como pessoa.
(LÓPEZ QUINTÁS, 2004, p. 154).

Em uma entrevista realizada em Madrid, sobre a “Filosofia da Educação e a Reforma Curricular”, o filósofo e pedagogo espanhol Alfonso López Quintás (1999) comenta que o tema mais frequente em suas obras fala do significado de pensar com justeza. Ele aponta para a necessidade de os/as educadores ensinarem os/as jovens a pensar bem e, para tal, é preciso uma espécie de reviravolta mental, estar aberto/a para ouvir o/a outro/a, entrar em sua realidade antes de fazê-lo/a aceitar a nossa forma de ver e pensar o mundo. De acordo com López Quintás, compete aos formadores de crianças e jovens falar-lhes com clareza e estimular que eles/as cheguem a conclusões por si próprios/as. Assim, estimularemos a formação criativa e crítica dos sujeitos, reduzindo que sejam abarcados/as pelo universo das manipulações, ou como discorre o filósofo, o processo da vertigem. López Quintás (1999) versa acerca de dois

processos da vida humana: o da vertigem e o do êxtase, os têm como processo da vertigem, situações que nos arrastam, roubam-nos a personalidade, fascinam num primeiro momento, e, em seguida, destroem-nos. O outro processo é da ordem da criatividade – ele não nos arrasta, mas atrai, e o faz por seus valores, permite que nos aperfeiçoemos como pessoa. Se o sujeito deixa-se levar pelo processo da vertigem, perde a capacidade de ver, de ser criativo/a, de construir valores de vida. Em concordância com o autor, no mundo atual, confunde-se vertigem com êxtase e os/as mais jovens são os/as mais vulneráveis. Entra, aqui, uma das funções primordiais docentes do nosso tempo, servir como um/a guia que mostra os caminhos, que ensina a ver e pensar diante da singularidade de cada sujeito e de cada realidade.

Perissé (2017), estudioso e seguidor do pensamento lopezquintásiano – analisa, em sua obra, o conceito de analfabetismo existencial, concepção primordial de López Quintás, dizendo que essa forma de analfabetismo não se relaciona com não saber ler e escrever, mas, sim, com não saber interpretar a vida. O/a analfabeto/a existencial pode ser visto como aquele/a que não sabe ler a si mesmo/a. O sujeito não compreende a própria vida, sua existência e a grandeza de sua dignidade. Não tendo noção dessa falta de conhecimento da vida, o indivíduo não sabe lidar com o jogo da realidade. Ambos os autores defendem que há muito o que fazer para mudar essa realidade que nos cerca. Há a necessidade de se promover o legítimo “encontro”, afetivo e educacional, a fim de viabilizar o desenvolvimento humano.

A partir do entendimento de encontro, formulado por López Quintás, aventuro-me a descrever um pouco dos principais pensamentos desse filósofo, tangentes a esse conceito, com o intuito de aproximar e investigar qual encontro possível se deu entre docentes e discentes atravessados pela pandemia da Covid-19 e conectados por meios digitais.

O conceito de encontro, na obra de López Quintás (2004), vai muito além de estar ao lado de alguém, vai além de estar próximo, geograficamente. O encontro, para o pensador, é algo etéreo, sublime, quase divino, por assim dizer, pois exige uma capacidade de se abrir ao/a outro/a de forma genuína e despida de medo ou preconceito. O verdadeiro encontro é aquele que ao ser atingido revela a grandiosidade da vida e oportuniza o acesso ao âmbito do conhecimento.

Em sua obra *Inteligência Criativa: descoberta pessoal de valores*, López Quintás (2004) aborda as possibilidades inovadoras dentro do encontro pedagógico, trazendo atividades criativas que possibilitam uma comunicação mais humana e

eficiente na condução de um projeto pedagógico com vistas à construção do conhecimento pelos/as discentes. O filósofo propõe uma espécie de entrelaçamento para que se propicie o Encontro Pedagógico. Este abriria a oportunidade inicial do encontro do/a professor/a com o/a aluno/a, e o/a docente, abrindo a possibilidade do encontro do/a aluno/a para com o conhecimento.

A palavra entrelaçamento alberga a ideia de abraço, de compartilhamento, colaboração, de parceria entre professor/a e aluno/a, associado à ideia de respeito e pertencimento à relação. Outros conceitos também podem ser lembrados aqui como *rapport*, empatia, aliança.

Para López Quintás (2016), o indivíduo só se desenvolve plenamente mediante suas relações de encontro. O autor alvitra dois níveis de realidade: o nível 1 – nível das coisas/objetos; e o nível 2 – o nível dos âmbitos, no qual o ser humano ocupa o primeiro lugar. Para que o verdadeiro encontro se torne possível, existe a necessidade de se atingir o nível 2, ou seja, quando o ser humano atinge o nível ambital, o qual comporta a capacidade de se entrelaçar criativamente com o outro. As relações entre docentes e discentes, na prática pedagógica, devem ser interativas, ambiais, em espírito de colaboração.

O verdadeiro Encontro se traduz na capacidade de dialogar, transmitir saberes, socializar, trocar, ouvir, compartilhar e colaborar. Uma ligação ambital entre docente e discente abriga um encontro possível entre todos e desses com o conhecimento. Desse modo, a sala de aula transforma-se em um espaço criativo, um espaço de Encontro.

Não viver a realidade do encontro é a maior fonte de tristeza na vida. A biologia atual ensina que o ser humano é um “ser de encontro”. Vivemos como pessoas e como tal nos desenvolvemos na medida em que criamos toda a sorte de encontros (LÓPEZ QUINTÁS, 2005, p. 25).

A Pedagogia do Encontro proposta por López Quintás (2005) objetiva um novo trabalho docente, partindo da concepção do encontro. Esse encontro pressupõe o enlace consigo mesmo/a, o entrelaçamento com o/a outro/a e o encontro com a realidade que nos cerca.

3 METODOLOGIA

O trabalho de campo é a mãe e nutriz de toda dúvida antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem contradizer [nossas verdades mais caras].
(LÉVY-STRAUSS, 1987).

A pesquisa vigente, no que se refere à forma de abordagem do problema e de seus objetivos, está configurada como qualitativa e descritiva. A escolha pelo método expõe o lugar de fala da pesquisadora e a maneira como essa se posiciona perante o mundo. De acordo com Minayo (2012), fazer ciência implica em trabalhar, ao mesmo tempo, teoria, método e técnica, em uma perspectiva que esses se condicionem mutuamente. A autora acrescenta, a tal tripé, que a qualidade de uma pesquisa depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do/a investigador/a, que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.

Heidegger (1988) fala que experiência diz respeito ao que o sujeito apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações por ele realizadas. O objetivo da experiência é a busca da compreensão, o indivíduo compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida. Enquanto constituinte da existência humana, a experiência instiga a reflexão e se traduz, a partir da linguagem; porém, essa última carrega os atravessamentos da cultura em que o sujeito se insere. Apesar de a experiência ser comum a todos/a, a vivência é única, pois está entrelaçada com aspectos da personalidade. Ainda que pessoal, toda e qualquer vivência carrega em si os componentes do contexto coletivo e as condições em que ela ocorre. Consoante Heidegger (1980), o conceito de ação vincula-se à noção de liberdade para agir e transformar o mundo, que não significa um lugar, e sim um complexo formado pela significação das experiências que fazem do ser humano um ser histórico.

Minayo (2012) aponta que o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Leva em conta a capacidade que o ser humano pode exercer ao se colocar no lugar do outro. Considera, sempre, que a experiência e a vivência de cada sujeito trazem consigo o âmbito da história em que está inserido, e vem envolto pela cultura do grupo a que pertence. No entanto, toda compreensão é parcial e inacabada, tanto da perspectiva de quem é entrevistado/a, quanto de quem pesquisa, posto que somos limitados/as no que entendemos e interpretamos.

Habermas (1987) contextualiza que, ao buscar compreender, se faz necessário o entendimento das contradições, porquanto o ser que compreende o faz na ação e na linguagem; e, ambas se caracterizam por serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

O relato do coletivo, segundo Minayo (2012), não deve se traduzir em uma descrição uniforme, mas na construção de uma história em que diversos interesses e visões tenham lugar e possibilidade de expressão.

Fazer ciência, na visão de Gonzales-Rey (2002), constitui um processo que vai além do racional, envolve emoções, contradições e dilemas. Dessa forma, fica de lado a crença de que a subjetividade de quem pesquisa deve ser controlada, entendendo a importância da interação da subjetividade do/a pesquisador/a com a subjetividade de quem está sendo pesquisado/a. Por conseguinte, a conversa entre quem pesquisa, com seu objeto de estudo, torna-se parte importante na construção do conhecimento, em que se vê o conhecimento como constructo, que surge a partir de um fenômeno intersubjetivo.

O presente estudo, levando em conta os posicionamentos acima adotados, teve por objetivo selecionar as três maiores escolas, em número de alunos, de Ensino Fundamental completo das redes municipal, estadual e privada, do município de Erechim, que possui em média 106 mil habitantes, localizado no Norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Participaram da pesquisa professores/as que atuam/atuavam na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II Anos Finais, englobando profissionais que exercem práticas docentes do oitavo e nono anos. Após ter acesso à lista de professores/as, foram selecionados/as, em cada escola, dois docentes por ano, por intermédio de sorteio, tomando o cuidado de não repetir o/a professor/a em um próximo sorteio, já que muitos/as atuam em mais de uma escola.

Depois dessa etapa, o/a docente foi convidado/a para participar de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Compreendo essa como uma ferramenta que possibilita a compreensão do que sabe, o que sente e como se posiciona o/a entrevistado/a em relação a uma temática. Articula, assim, à medida que desenvolvida de forma fluida, trocas e negociações de sentidos, fazendo não somente com quem entrevista seja protagonista, como também quem é entrevistado/a (ARAGAKI et al., 2014).

Não participaram da pesquisa os docentes do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil.

Vale esclarecermos que o primeiro passo, após aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen (URI-FW) (ANEXO A), foi entrar em contato com a Secretaria de Educação e Cultura do referido Município e com a Coordenadoria Regional de Educação, para obter autorização (mediante assinatura de Termo de Autorização Institucional – TAI) do/a gestor/a desse espaço para contatar as escolas (ANEXO B). Similarmente foi feito com cada diretor/a de escola. Recebidas suas aprovações e acesso à lista de professores/as, eles/as foram contatados/as e apresentados/as aos propósitos da pesquisa. Consentindo sua participação, cada docente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO C), documento que lhes foi entregue uma via. O não consentimento por parte do/a docente sorteado/a implicou em novo sorteio. Isso ocorreu com apenas um docente sorteado.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em local e modo escolhido pelo/a professor/a e tiveram duração, em média, de 50 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, após essa etapa, submetidas à análise de discurso, com base nas perspectivas adotadas por autores/as construcionistas (SPINK; MEDRADO, 1999).

O discurso é aqui compreendido como o uso institucionalizado da linguagem. Entendido como produtor da realidade, é evidenciado através de práticas discursivas (modo como as pessoas dão sentido ao mundo, e vivenciam sua realidade, fazem uso da linguagem e operacionalizam relações de poder/saber por intermédio dela) (FOUCAULT, 2004; SPINK; MEDRADO, 1999).

Dessa maneira, a análise não foca nos sujeitos que foram entrevistados como se fossem seres isolados do momento histórico que vivenciam, de processos culturais que aderem em suas práticas cotidianas, e que fazem parte da produção de sua subjetividade e do processo de escolha de determinados discursos, tomados como mais verdadeiros, em detrimento de outros. A compreensão do conteúdo que emerge nas entrevistas, nesse caso, atenta-se para regimes de verdade, saberes, modos de existência que perpassam e fabricam as práticas docentes desses/as professores/as, que não se produzem internamente, contudo, na relação entre as pessoas, atentando-se ao contexto social em que estão inseridas (GERGEN; GERGEN, 2010).

As entrevistas, o TAI e os TCLE serão mantidos sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e, findo esse prazo, serão eliminados. Os cuidados em relação ao sigilo das informações e a questão do anonimato serão respeitados, conforme prevê a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012). Os/as participantes poderiam retirar o seu consentimento a qualquer momento. Também teriam a liberdade de entrar em contato com a pesquisadora quando sentirem necessidade, com fins de esclarecer dúvidas a respeito da pesquisa.

Depois de finalizada a presente investigação, disponibilizarei uma devolutiva, junto às escolas, dos principais achados, para a troca de conhecimentos junto aos docentes, o que possibilitará fazer com que a pesquisa cumpra com seu papel social de problematizar a realidade e impulsionar novas frentes de ação.

3.1 Local e Sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa elencou as três maiores escolas, no quesito número de alunos, do município de Erechim/RS, sendo na esfera municipal, na esfera estadual e na esfera privada. Foram sorteados 12 participantes, sendo quatro por escola, pertencentes ao oitavo e nonos anos do Ensino Fundamental II. Coube aos docentes a escolha de local e modo da entrevista, bem como data e horário disponível para realizá-la.

Dos/as 12 entrevistados/as, cinco optaram por conceder a entrevista por meio digital, e, em comum acordo com a entrevistadora, elegeu-se a plataforma Google Meet. Quatro desses docentes eram da escola privada e um da rede municipal. Todos/as os/as docentes da escola estadual e os demais da escola municipal optaram pela ida da entrevistadora até a escola, em seus horários de trabalho. Ambas as escolas ofereceram sala com privacidade para a realização das entrevistas.

Todas as entrevistas foram feitas no período entre o final do mês de março e início de abril do ano de 2022. Apenas um/a docente sorteado não aceitou participar da pesquisa, o que implicou em novo sorteio. As entrevistas presenciais foram gravadas por meio digital (gravador/celular), ou na própria plataforma digital (entrevistas que ocorreram nessa modalidade). Posteriormente, foram transcritas, a fim de serem analisadas sob a ótica da Análise dos Discursos, a partir de autores/as foucaultianos/as.

3.2 Caracterização dos/as entrevistados/as

Como mencionado anteriormente, os/as entrevistados/as pertencem/pertenciam aos anos finais do Ensino Fundamental II, atuando enquanto docentes nas três maiores escolas da rede municipal, estadual e privada do município de Erechim, no norte gaúcho.

Participaram da entrevista de forma voluntária e individual, permitindo, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o uso do conteúdo das entrevistas na vigente pesquisa, mantendo-se o anonimato dos/as entrevistados/as.

Para uma melhor visualização das características dos entrevistados, foi elaborado o Quadro 3, com o intuito de situar os/as leitores/as quanto aos sujeitos da pesquisa. Ressalta-se que dos doze entrevistados dez eram mulheres e dois eram homens, o que está de acordo com levantamentos nacionais onde o gênero feminino é mais prevalente na profissão docente. O grupo pesquisado tinha idades entre 31 e 53 anos, com carga horária de trabalho semanal de 18 a 50 horas. Com 6 a 28 anos de docência, perfazendo uma média de 16,33 anos de docência.

Quadro 3 – Características dos entrevistados

Entrevistados	Gênero	Idade	Formação	Regime de Trabalho	Titulação	Tempo de Docência*
Prof. 1	Masculino	41	Filosofia	18h/sem	Mestrado	08 anos
Prof. 2	Feminino	33	Química	27h/sem	Mestrado	08 anos
Prof. 3	Masculino	31	Ed. Física	26h/sem	Especialização	08 anos
Prof. 4	Feminino	42	Letras	28h/sem	Especialização	20 anos
Prof. 5	Feminino	45	Letras	20h/sem	Mestrado	16 anos
Prof. 6	Feminino	40	Matemática	40h/sem	Especialização	17 anos
Prof. 7	Feminino	46	Inglês	43h/sem	Especialização	27 anos
Prof. 8	Feminino	41	Pedagogia	50h/sem	Especialização	21 anos
Prof. 9	Feminino	49	Geografia	36h/sem	Especialização	22 anos
Prof. 10	Feminino	46	Física	50h/sem	Mestrado	06 anos
Prof. 11	Feminino	41	Espanhol	40h/sem	Mestrado	15 anos
Prof. 12	Feminino	53	Ciências Humanas	40h/sem	Especialização	28 anos

* Média de Tempo de Docência: 16,33 anos

Fonte: Autora (2022)

3.3 Instrumento de pesquisa

Como instrumento de pesquisa, optamos por uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), visto que viabiliza a escuta individual e singular de cada

entrevistado/a, possibilitando conhecer cada realidade, inserida em valores e normas, dentro de uma dada normativa e contexto histórico.

A referida entrevista foi dividida em seis eixos, sendo que o eixo I focou em alguns dados demográficos, priorizando informações acerca da formação, carga horária e tempo de docência. Os demais eixos versaram sobre as questões norteadoras do presente estudo. O eixo II (APÊNDICE B) buscou saber sobre o conhecimento ou não dos docentes entrevistados quanto o uso das tecnologias digitais em suas formações docentes. O eixo III (APÊNDICE C) contemplou conhecer como se deu o uso dessas tecnologias no contexto do ensino remoto emergencial. Já o eixo IV (APÊNDICE D) investigou se os/as docentes receberam algum treinamento, suporte ou apoio para o desempenho de sua atividade docente no período em questão. Dentro do eixo V (APÊNDICE E), procurou-se ouvir dos/as entrevistados/as qual a qualidade do encontro pedagógico possível nesse ínterim. Finalizando, com o eixo VI (APÊNDICE F) descortinando possíveis impactos da saúde docente nesse mesmo cenário.

Após as entrevistas, deu-se a análise dos discursos, embasadas nos conceitos foucaultianos de discurso, enunciado e práticas discursivas. Em consonância com Fischer (2001), para analisar os discursos, com base na perspectiva de Foucault, precisamos, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e, igualmente, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando falamos em fazer o estudo de um discurso. Essa autora diz que, para Michel Foucault, devemos ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que precisamos trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprendermo-nos de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. Portanto, analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas

nos discursos. Tem-se, na essência dos estudos foucaultianos, a inexistência de estruturas permanentes responsáveis pela constituição da realidade.

Fischer (2001) realça que tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, por meio das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

Para estudiosos dos discursos, a sociedade seria entendida como um vasto tecido argumentativo, no qual a humanidade constrói sua própria realidade (LACLAU, 1991). Basicamente, os temas foucaultianos dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos verdadeiros (FISCHER, 2001).

Foucault (1986) conceitua discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. O enunciado em si não constituiria uma unidade, ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: é sempre um acontecimento, que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que essas apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. O filósofo enfatiza que não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato dessa função caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais. Logo, para descrevermos um enunciado, devemos dar conta dessas

especificidades, e entendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe em certo tempo, em certo lugar.

Fischer (2001), embasada em Foucault, acentua que nossos atos ilocutórios, atos enunciativos, atos de fala, inscrevem-se no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, destarte, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar consoante determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Uma prática discursiva, em harmonia com Foucault (1986), abarca um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma dada época, e para uma área específica, social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. Deleuze (1991) certifica que os enunciados não são as palavras, frases ou proposições, todavia, formações que apenas se destacam de seus corpus quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no diz-se, distribuindo-se e dispersando-se na espessura da linguagem.

É a partir dessa perspectiva que buscarei trazer as verdades de um tempo contidas nos enunciados que compuseram as tramas discursivas dos sujeitos da pesquisa, as condições de existência dos discursos no contexto pandêmico que marcou nossas vidas, nosso tempo.

4 OS ACHADOS DA PESQUISA

4.1 Houve encontro e aprendizado na conexão?

Tudo veio, vamos dizer assim, com a pandemia [...]
(Prof. 11)

Foi unânime entre os/as entrevistados/as a ausência de uma formação docente durante suas graduações ou pós-graduações com foco na utilização de ferramentas digitais para o ensino. Os/as poucos/as que tiveram algum contato, relataram uso de *datashow*, *blogs*, vídeos do YouTube, mas nada quanto ao uso de plataformas digitais com a finalidade de ministrar aulas em tempo real. Nas produções discursivas do grupo docente entrevistado, sobressaíram os aspectos de perda de controle mediante o uso da tecnologia, em que o “perfeito” exercício da docência se dá no olho a olho, no policiamento do comportamento discente. Na certificação daquilo que se fala através da confirmação do olhar, da busca por uma aprovação. Algo que se perdeu diante da tela, da câmera fechada. Penso, de certo modo, que se abriu uma espécie de ferida narcísica³, naquilo que se entende por função docente, ou seja, se não vemos, não somos vistos. Se não somos vistos, não transmitimos, portanto, não ensinamos e não aprendemos. É possível que ainda exista certa dificuldade de sairmos do concreto para o subjetivo, para aquilo que não temos o controle. Na verdade, a fantasia que podemos controlar.

Relembro, aqui, Santaella (2004), que dialoga sobre a nova subjetividade. A autora disserta que a questão da identidade é um dos temas mais discutidos quando o assunto é cibercultura. Questionando a noção de sujeito, ela vai às origens da ideia de sujeito no período cartesiano, que era visto como um ser unificado. Muitos teóricos vêm anunciando, no tempo pós-moderno, a morte desse sujeito. Tal característica pode ser observada em expressões como “crise do eu” ou “crise da subjetividade”. Dessa crise, surgiu a ideia de um indivíduo fragmentado, múltiplo. Para a psicanálise, a imagem do eu é construída na imaginação do indivíduo.

³ Termo psicanalítico trazido por Freud (1917), aponta as três feridas narcísicas da humanidade. A primeira, que o planeta Terra e, simbolicamente o homem, não são o centro do universo. A segunda, que o homem, apesar de evoluído, é uma espécie como as outras; e a terceira ferida diz respeito ao fato de que o homem não tem controle sobre si mesmo, sendo regido pelo inconsciente.

A nova imagem da subjetividade é tida como multiplamente construída, rompendo com a posição entre o natural/sociedade ou o humano e o não humano.

Apesar da imagem do eu estar sendo construída de forma fragmentada, as instituições ainda o encaram como sendo um sujeito unificado nos moldes cartesianos. Enquanto teóricos trabalham na ideia de desfragmentação, a mídia e as instituições focam na manutenção da noção desse sujeito mais unificado, em outras palavras, a preservação do eu da identidade inquestionável. A autora contextualiza que há algo novo surgindo no ciberespaço, entretanto, esse novo não se resume entre o uno e o múltiplo, mas por meio de aspectos agora emergentes em uma multiplicidade identitária que já é constitutiva do ser humano. *A emergência da Cultura Digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente transformaram a maneira como o sujeito era pensado até então, prometendo também alterar a forma da sociedade. Essa cultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem ser mais chamadas de modernas, e sim pós-modernas.*

Eu gosto de perceber muito os alunos, ver a reação de cada um, se eu falei alguma coisa que alguém não gostou (Prof. 1).

Porque a gente não sabia e o fato de não enxergar eles, os alunos. Porque como professora a gente trabalha muito com o olhar, né (Prof. 2).

Notamos que houve o incremento de sentimentos de medo, angústia e ansiedade, os quais permearam o universo desses/as professores/as ao longo do ensino remoto emergencial. A tecnologia para muitos/as entendida como algo que desconstrói a identidade docente.

*Eu me desconstitui enquanto professora.
Eu desanimei!
Eu pensei: não quero mais ser professora.
Isso aí não é para mim ou eu não consigo atingir.
Eu preciso dessa questão de estar próxima, de olhar.
Conversar (Prof. 5).*

Para diversos professores/as, a experiência com o ensino remoto fez com que se perdesse a capacidade de dialogar com os/as alunos/as. De exercer aquilo que entendem como a genuína função docente, a qual se dá, na ótica desses/as, na presencialidade.

A gente só não desistiu porque estávamos todos na mesma situação, não havia outra opção. Se estava sempre diante da dúvida do que fazer, quando vai terminar, o que vai acontecer? Então, de minha parte é isso. Foi uma experiência muito negativa (Prof. 5).

Quanto ao suporte oferecido pelas escolas para o aprendizado da utilização das plataformas digitais, visando a manutenção das aulas, houve uma variância entre a necessidade de desempenho e domínio da tecnologia em tempo recorde para aqueles/as no âmbito privado, com suporte durante as aulas, a um excesso de tempo de formação digital, ultrapassando os horários de trabalho e não trabalho, no caso da escola estadual, até uma postura mais conservadora, aguardando o tempo das coisas, como na esfera municipal.

Nós tivemos os cursos proporcionados também, mas eram todos fora do horário de trabalho. Então, era bem complicado, porque era o dia inteiro de trabalho com as aulas, os cursos, e as formações durante a semana (Prof. 11).

Apontamentos referentes à precisão de se deparar com o novo, com o desconhecido, como modo de dar seguimento, de manter o ofício, de cumprir uma obrigação, independentemente da idade ou conhecimento prévio, fizeram-se, também, presentes nos relatos. Eu diria que existia a sensação de “dar a cara à tapa”.

Não tinha a vivência de ministrar aula ao “vivo”, de colocar meu rosto lá (Prof. 9).

Essa transformação, essa mudança imediata, ela foi impactante no sentido que deu medo, mas não aquele medo que te congela e paralisa. Aquele medo que te faz buscar, pois nos dois lados eu tive que buscar as fontes e maneiras de enfrentar este momento, para continuar exercendo a minha profissão, né? (Prof. 3).

Surgiram, ainda, questões alusivas à quebra de privacidade no ensino remoto. Tanto do/a docente entrando na intimidade da casa do alunado, e vice-versa. Essa condição, por exemplo, a tentativa por parte de uma escola em tornar obrigatória a abertura da câmera, implicou em retrocesso de tal medida, visto que famílias entraram em contato com equipes diretivas, falando do constrangimento de alguns/as alunos/as em mostrar suas condições domiciliares. Pouco se falou sobre a perda da privacidade docente por parte das escolas e coordenadorias de educação.

Ao mesmo tempo, entrar em várias casas, em várias famílias, dando aula. Então a gente começou a entrar em outras questões sociais também. Porque, querendo ou não, estávamos entrando na privacidade das casas e aí a gente estava invadindo a privacidade. A privacidade do professor, tudo bem invadir, né? (risos) A gente botou a cara ali e foi (Prof. 2).

Todavia, com a passagem do tempo, durante o período pandêmico, vimos uma mudança no olhar de alguns/as docentes no tocante à perspectiva do uso da tecnologia. O que, inicialmente, causou muito medo, insegurança e perda de controle, passou a se tornar menos temido, mais conhecido, mais possível, não obstante houvesse algumas barreiras, como a ausência de formação prévia, o medo da exposição das fragilidades, da perda do controle diante da tela.

Bom, no início, foi bastante complicado, e eu penso que foi para todos. Muito complicado para chegar até os alunos, para ver uma forma viável de administrar os conteúdos. Com o passar do tempo, foi se direcionando de uma forma mais organizada. Daí se tornou um pouco mais fácil para a gente, embora eu seja uma pessoa que não sou muito adepta a esse tipo de tecnologia. Não sou, até por questão de idade, de diferença de geração (Prof. 12).

Mudanças, geralmente, carregam consigo um sentimento inicial de dúvida, insegurança, incerteza e descrédito, pois nos tiram de uma zona de conforto, daquilo que é conhecido há muito tempo, contudo, as modificações não significam sempre perdas, ou que elas venham para invalidar o que nos é caro e precioso, mas elas podem trazer consigo uma expansão de conhecimento e crescimento, podendo contribuir para um incremento da autoestima. E, é esse panorama que alguns/as participantes da pesquisa passam a descrever nas narrativas.

Houve muito nervosismo, mas aos poucos a gente evoluiu. Foi um grande crescimento para todos os professores. Acho que a gente evoluiu bastante, né? (Prof. 9).

Eu vejo que teve uma evolução. Acho que nós íamos chegar nisso lá por 2030. Pelo que andei lendo nesse tempo, era essa a previsão. Mas nós aprendemos no ano de 2020, quando começou a pandemia. Então dá para dizer que antecipamos uns 10 anos do uso da informática na educação. Fomos obrigados a isso, né (Prof. 10).

Outro aspecto importante elencado na pesquisa foi o trabalho em rede, apesar das formações disponibilizadas aos docentes, o que mais contou foi a colaboração entre eles/as, a aproximação e o fortalecimento de vínculos entres docentes.

Aqueles/as que estavam na mesma condição, ou seja, dentro das incertezas de uma navegação, ou surfando nas ondas da pandemia, referenciando Lévy (1999).

Isso aí foi assim, óh, o professor que sabia um pouco ensinou o pouco que sabia para o outro professor (Prof. 10).

[...] foi no dia a dia e na troca entre os professores que fomos aprendendo (Prof. 5).

A gente fez uma parceria onde a gente se ajudava um monte (Prof. 4).

Ao se dialogar de trabalho em rede, colaborativo, não necessariamente falamos de ferramentas digitais intermediando a comunicação entre os sujeitos, e sim de sentimentos de empatia e humanidade entre as pessoas. De acordo com Saviani (2021), o compromisso da educação é a transformação da sociedade, olhando para o contexto histórico, entendendo a manifestação presente na educação como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Então tinham profissionais com mais idade, que não tinham acesso, ou experiência com tecnologia, então foram feitos tutoriais para ensinar a lidar, quem tinha dúvida chamava o outro colega. Essa troca de experiências foi muito boa, a gente sentiu isso aqui na escola (Prof. 9).

O eixo V da pesquisa buscou ouvir dos sujeitos entrevistados e assimilar como perceberam o aprendizado durante o ensino remoto. E aqui voltam questões como o controle, o policiamento discente e a necessidade da presencialidade para que o aprendizado aconteça. Assentamentos acerca da dificuldade interacional pela barreira da tela protagonizaram as falas docentes na percepção da aprendizagem dos alunos.

Dificultou bastante esse controle, porque a gente perdeu o total controle da situação. Eu não tinha como prever se eles estavam assistindo a minha aula, porque eles ficavam de câmera fechada. No presencial a gente policia a aprendizagem. No online isso não foi possível (Prof. 2).

Eu penso que ensino-aprendizagem é algo dialético, né? O aluno não faz o professor e o professor não faz o aluno. Somos resultados de uma troca, da interação (Prof. 1).

Na opinião de todos/as entrevistados/as, houve queda acentuada no aprendizado, dos conteúdos a serem ministrados conforme o planejamento previsto,

bem como regressão na maturidade atitudinal dos discentes, comparando com o período anterior à pandemia.

A aprendizagem caiu muito. Hoje se percebe em sala de aula. Como se tivessem saído da escola por 2 anos e agora voltado! (Prof. 6).

Muitas lacunas de aprendizagem e de postura na sala de aula. Como se a gente tivesse que reensinar como se comportar. Isso é algo que chama muito a atenção (Prof. 2).

Eles chegaram no sexto ano com lacunas ainda de crianças como: Preciso pular a linha? Posso usar caneta? Tem que fazer o tema de casa? São coisas que a vivência na sala de aula o remoto não substitui (Prof. 7).

Por outro lado, há relatos de que essa vivência digital possa ter trazido outros ganhos, dentre eles, como a única maneira de encontro exequível no ínterim da pandemia. Outrossim, observações quanto relativas a uma espécie de aumento da tolerância e um aprendizado de que, por vezes, se faz aquilo que é possível naquele momento, e não o que se deseja fazer. Inclusive, alterações inesperadas em padrões de comportamento dentro da sala de aula. Também, a indicação de que aqueles/as que gozavam de maior autonomia tiveram melhor aproveitamento no decorrer do ensino remoto.

Outro aspecto bem interessante, durante esse período, é que teve muitos alunos que, no presencial, não se destacavam e ali, no online, abriam a câmera e falavam, participavam, então, isso foi uma coisa bastante positiva, sabe? (Prof. 2).

Acredito que, como era a única possibilidade de se estar junto naquele período, a única forma de se tentar ter aquela visão de turma, né? Vai muito nessa ideia de eles também desejarem estar próximos da gente (Prof. 2).

Mas, habilidade eles desenvolveram. O que eu percebo é que eles conseguem de uma forma mais rápida entender, receber mensagens. Eles não têm mais essa dificuldade, eles compreendem a mensagem que recebem, pois, às vezes, a gente ainda utiliza, né. Ainda não ficou totalmente descartado. Eu acho que isso veio desenvolver neles um raciocínio mais rápido, nesse sentido. Além da tecnologia, eu vi que também desenvolveram uma compreensão melhor a respeito daquilo que é possível fazer. Não sei se eu consigo te explicar direito, mas, assim, tenho impressão de que eles se tornaram pessoas mais tolerantes, que eles toleram mais. É isso que eles conseguem compreender as coisas, tolerar mais, quando as coisas não dão certo, ou não podem acontecer (Prof. 12).

Bem, os alunos são muito individualizados, assim com suas características próprias, né? Então aquele aluno que tem mais autonomia, ele conseguiu

acompanhar, ele tirava dúvida, trazia sugestões. Já aquele que não tinha tanta autonomia, ele se perdeu, pois ele estava esperando a volta da professora em sala de aula (Prof. 9).

Consoante as análises dos discursos, inferimos, a partir das narrativas docentes, o panorama histórico no qual estamos inseridos, a prerrogativa da educação ainda acontece na presencialidade e, na virtualidade, o conhecimento é transmitido, porém, não é construído, o que nos faz atentar para um certo desdém com a tecnologia. Ao mesmo tempo, essa tecnologia deixa de ser uma possibilidade para se transformar em uma necessidade, uma utilidade.

O reforço da importância da busca por autonomia, enquanto valor, a ser elaborado no campo do conhecimento por docentes e discentes, o que já corroborava Kant (1974), ao dizer que somente quando saímos da anomia ou da heteronomia alcançamos a autonomia e, então, o conhecimento e a emancipação enquanto sujeitos.

Segundo a pesquisa de Toledo e Palumbo (2020), o processo educacional está intimamente ligado ao Estado Democrático de Direito e a dignidade humana. Diante disso, o ensino em ambiente virtual foi o mecanismo possível para a continuidade do papel e missão das instituições educacionais. As autoras sinalizam que foi essa a forma que possibilitou o acesso dos discentes, assim como agilizou a instrução e permitiu a interação entre professores e alunos durante essa época tão delicada e crítica que a sociedade atual enfrentou. Declaram que a tecnologia se apresentou como instrumento democratizador de efetivação do direito à educação no enfrentamento à barreira do distanciamento social exigido e, desse modo, o respeito ao modelo democrático de Estado brasileiro, à dignidade humana e ao desenvolvimento do papel de cidadão.

Paludo (2020) afirma que a pandemia descortinou inúmeras problemáticas sociais, dentre essas, a situação dos docentes, reacende a urgência de pensar alternativas para a escolarização e problematizar a situação dos professores. Ratifica que não há educação de qualidade sem um profissional capacitado e com meios adequados de exercer seu ofício e finaliza seu estudo prestando uma homenagem às professoras e professores que abriram suas casas e vidas em nome do dever do ensino. O autor, sem a intenção de romantizar um projeto educacional em crise, intenta denunciar a precarização da carreira de professor que não vem de hoje, mas que foi, flagrantemente, exposta pela pandemia.

Com suporte na apreciação de narrativas infantis no decurso do ensino remoto na educação infantil, Castro, Vasconcelos e Alves (2020) concluíram que a práxis cotidiana remota primou atender uma interpretação acolhedora, afetiva, protetora da infância e seus direitos, de uma maneira não fragmentada, baseada na propriedade em que cada educando e suas famílias encontram identidade, significado e propósito de vida através de conexões por meio da internet com crianças, famílias, escola e mundo. Ressaltaram que, mesmo frente a um tempo difícil, o reinventar pedagógico nas interações remotas vislumbrou desenvolver crianças autônomas e felizes, direcionando diálogos, fomentando o autoconhecimento, buscando promover nos/as alunos/as o sentimento de autoconfiança em suas explorações, organizando suas descobertas em partilha com suas famílias. Os autores constataram a possibilidade de divisar a criatividade e a resiliência de todos, tal como a autonomia e a superação de dificuldades pedagógicas, tecnológicas e de recursos, desde que se conceba o cotidiano como a arte de fazer, criar e inventar, a dinamicidade da educação e o agregar histórico das relações. Nesse liame, revela que o fazer pedagógico remoto para Educação Infantil inicia um processo que não se finda na conjuntura pandêmica, no entanto, demarca o início de muitos outros, pois nada será como antes dessa experiência, logo, esse percurso deixará muitas construções e percepções para a educação.

O contexto pandêmico deflagra o inesperado, como um propulsor de mudanças. A necessidade de todos/as colaborarem se torna essencial, o conhecimento precisa acontecer em rede, na coletividade, a contar do não saber individual, entretanto, na construção coletiva do aprendizado.

Freitas (2010) situa o papel do professor na contemporaneidade como um formador de futuros docentes, que terão, como alunos, nativos digitais. Formação essa que deve ter uma ancoragem consistente na epistemologia do conhecimento, compreendendo-o como algo provisório e transitório, mas que tem regras e rigor. Ou seja, o educador é aquela pessoa que tem de estar sempre aberta ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa ao conhecimento e à aprendizagem. Para formar futuros professores ao trabalho com nativos digitais, é imprescindível enfrentarmos a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o nosso letramento digital e o do aluno, e mantermos o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Desse jeito, esperamos

que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas e de aprendizagens compartilhadas.

Penso se adequar aos achados da pesquisa o conceito de construção social (GERGEN; GERGEN, 2010), no qual a criação de sentido se dá por intermédio de nossas atividades colaborativas, em que a construção social não é de autoria de um único indivíduo ou grupo, nem tão pouco exclusiva e unificada; ela pressupõe um presumível compartilhamento entre diferentes comunidades. Para os autores construcionistas, o termo “construcionismo” dá ênfase não ao indivíduo, e sim às relações como sendo o locus de construção do mundo. Uma das ideias fundantes da construção social considera que aquilo que temos como real é resultante de uma construção social, isto é, nada é real a menos que as pessoas concordem que assim o seja. De acordo com construcionistas, está na dependência da tradição de uma dada comunidade o entendimento de um fato ser dado como exequível ou não, a partir daquilo que se constrói na ligação entre as pessoas. Nesse sentido, “falar a verdade” é articular de uma forma que confirme a cultura de uma determinada comunidade. Face a uma perspectiva construcionista, tudo pode ser válido para um determinado grupo de pessoas e as ideias construcionistas convidam a um pluralismo radical, a uma abertura para múltiplas maneiras de denominar e avaliar. Não há uma concepção de superioridade de uma dada tradição, contudo, uma postura curiosa e respeitosa com as demais tradições. O construcionismo pode ser visto como um diálogo permanente sobre as fontes daquilo que acreditamos ser o conhecimento do real, do racional, do verdadeiro e do bom, evitando verdades transcendentais. O importante não é se as palavras são verdadeiras ou objetivas, mas a aceção que elas passam a construir em nossas vidas com base de um novo modo de entender (GERGEN; GERGEN, 2010).

López Quintás (2016), ao falar sobre encontro e valores, interpela a capacidade criativa, que pode ser realizada entre os seres humanos, de acordo com o desenvolvimento de valores. Esse autor mostra como todas as realidades são capazes de oferecerem possibilidades lúdicas. Dá o exemplo do navio, que é um objeto, por ser mensurável, delimitável, apreensível, ponderável, situável no tempo e no espaço; mas, além disso, é uma área, um campo de possibilidades de jogo; nele, podemos falar, andar, dormir, pescar, velejar... O mar também tem os dois aspectos: é objeto na medida em que pode ser delimitado, tocado, localizado, porém, mesmo sendo um reino da realidade, oferece várias possibilidades lúdicas – banhar, nadar,

pesca. O lançamento de um navio é, portanto, um entrelaçamento de várias esferas, todavia, que constitui um encontro. Desse caráter de encontro deriva sua condição brilhante, bonita, simbólica, festiva. Um piano é um mero objeto, um móvel, para a faxineira; contudo, para quem sabe fazer o jogo estético de interpretar obras para piano, está, desse modo, em condições de assumir as possibilidades lúdicas que oferece este instrumento musical. O interlúdio que acontece entre o pianista, o piano e a partitura – visto como um feixe de possibilidades de configurar formas musicais – dá origem a um evento de encontro no qual o trabalho passa a ser iluminado.

Ao olhar desse autor, a escola também é um ambiente, um campo de possibilidades de convivência e formação. O mesmo pode ser dito das paisagens, das pessoas, das linguagens. Todas podem ser consideradas como um campo de significado e luz, que abrem, aos sujeitos, possibilidades infinitas de compreensão e expressão. Todas as formas de jogo e trabalho são esferas, campos de possibilidades de ação significativa. Consequentemente, para López Quintás (2016), os papéis que os homens e as mulheres podem desempenhar na sua vida são domínios e, como tal, dão origem aos mais diversos tipos e temas. O pensamento contemporâneo, personalista e dialógico, característico do autor, sublinha a necessidade de descobrir e valorizar de maneira justa os aspectos da realidade, que não apresentam as características de apenas objetos, mas exibem formas subjetivas e lúdicas de realidade. Essa atenção para aquilo que é ambivalente, e não unicamente objetivo, irá, sem prerrogativas, abrir possibilidades férteis para o tratamento dos valores.

O pensar lopezquintásiano diz que para termos uma experiência integral dos valores, devemos ter uma grande capacidade de ouvir e neutralizar a influência obturadora de preconceitos ideológicos e de atender aos apelos da realidade em todos os seus estratos e níveis. Uma experiência dentro da metodologia do conhecimento de valores só pode ser atingida se partirmos de um estado relacional com o outro, como se estivéssemos participando de um jogo que determina as diferentes formas possíveis da união do sujeito com a realidade ao seu redor. Os valores não devem ser encarados como meios para a realização de interesses individuais, por mais nobres que sejam. Eles são o campo de realização do homem – como a música é o campo de realização do músico, precisam ser o início e o objetivo de sua obra mais autêntica, pessoal e original.

Respondendo à pergunta, se houve encontro e aprendizado na conexão? Afirmando que sim. A tela, inicialmente, mesmo despertando medos, incertezas e

inseguranças, e vista como barreira, promoveu o encontro. Permitiu que a troca de olhares acontecesse através das escritas nos *chats*, nas mensagens via *WhatsApp*, nas postagens nos murais eletrônicos. A conexão experimentada, forçadamente, pela pandemia, abriu novos espaços e criou âmbitos a serem vivenciados pelos sujeitos, nos quais novos horizontes possam ser contemplados e conhecidos a partir do que vivemos, construindo, juntos, um novo capítulo da nossa história.

4.2 A respeito da saúde docente...

Sabe que eu tenho crises de ansiedade até hoje. Hoje eu estava tendo crise de ansiedade quando cheguei em casa, isso começou de modo brusco ali na época da pandemia.

(Prof. 1)

Ao discorrer sobre as questões relativas à saúde docente encontradas na pesquisa, recorro a Canguilhem (2009) e um dos seus conceitos de saúde, em que alude à saúde como uma maneira de abordar a existência com a sensação não apenas de possuidor ou portador, mas, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais, ou seja, ser sadio não significa unicamente ser normal em uma situação determinada, porém, ser, também, normativo. Vejo que tais conceitos se aplicam às narrativas dos sujeitos da pesquisa que trazem os relatos de seu padecimento psíquico como algo inerente à função docente, como algo que “cola” na identidade de ser professor/a, que ao mesmo tempo oprime e dá valor, constrói uma identidade, uma espécie de vocação.

Lara (2020) investiga o que há de novo no trabalho docente no quadro da crise pandêmica, fazendo um comparativo entre educação e trabalho remoto, o qual cursa com abusos dos aplicativos digitais como *WhatsApp*, uso de espaços domésticos improvisados como espaços de trabalho e compartilhados com companheiros, filhos e animais domésticos, além do cansaço físico e mental desencadeado pelo prolongamento de conexões virtuais, são alguns dos aspectos evidenciados. O conjunto desses elementos constitui uma novidade instaurada pela crise pandêmica de 2020. Todavia, a hipótese levantada no estudo desse autor é a de que as condições de trabalho e suas repercussões, no cenário da crise pandêmica para trabalhadores da educação, com a instauração do ensino remoto, apenas exacerbaram uma série de tensões no mundo do trabalho que não são exatamente novas. Por fim, concluí

que o que há efetivamente de novo no trabalho em educação, haja vista a pandemia da Covid-19, é a transformação de espaços domésticos em extensões de sala de aula, tendo em vista o ensino remoto (aulas gravadas ou ao vivo, via internet), sem que o professorado disponha, necessariamente, nem de equipamentos, nem de ambiências adequadas à realização de suas funções.

Silva e Mafra (2014) denotam a necessidade de discussões acadêmicas mais aprofundadas acerca do ofício docente, discussões que perpassem pelas diferentes dimensões dessa profissão, como o prazer, o sofrimento, a saúde e a doença. A cada dia, tem sido mais comum o diagnóstico de patologias físicas e mentais decorrentes do trabalho desses profissionais. Embora suas características peculiares de trabalho intelectual, significativo e valorativo, o trabalho docente tem apontado sinais de precarização, despersonalização e desvalorização social.

Na pesquisa aqui em pauta, questões como insônia, ansiedade, angústia, tristeza e sobrecarga permearam a rotina desses/as docentes, contudo, isso somente foi amplificado durante a pandemia, visto que há, como dito antes, o entendimento de que ser professor é sinônimo de estar exausto, ansioso, insone e atarefado.

Isso, na verdade, a gente sempre tem, seja presencial, ou não. É a vida do professor, não tem muita diferença, né. A gente tem essas alterações (Prof. 11)

*Eu passei noites em claro, uma noite, duas, três. Pois tinha que preparar as aulas.
Tinha que organizar tudo (Prof. 6).*

Outro aspecto relevante é a função que o espaço escolar ocupa na vida docente, o quanto se perceberam solitários, entristecidos com a falta do dia a dia em sala de aula, na dinâmica e presença do alunado. Também, o quanto a experiência do contato através das telas proporcionou um certo alívio a essa ausência, e como isso era sentido como abandono quando as câmeras não se abriam.

A questão de me sentir sozinha me impactou bastante, de não poder encontrar as pessoas (Prof. 2).

Nossa, a falta do contato humano para mim foi muito frustrante, sabe? Então, poderia nomear esse sentimento como uma espécie de falta, uma saudade, mas para mim foi isso o mais difícil. Foi difícil ficar afastado daquele âmbito que eu gosto de transitar e interagir (Prof. 1).

Na verdade, me deu uma certa tristeza, do tipo assim, no primeiro dia de aula pelo Meet, na primeira turma que eu dei aula, quando eu os vi, eu chorei. Porque assim, me emocionei ao ver e falar com eles (Prof. 12).

Retornando à Canguilhem (2009), ele manifesta que a saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio. Nessa linha, associo as narrativas de sentimentos irrompidos pela mudança de rota trazida com a pandemia e o respectivo ensino remoto emergencial. Tais alterações de humor e sentimentos afetaram a vida pessoal, profissional e a relação dos/as docentes com o panorama institucional, e isso foi pouco olhado, valorizado ou explorado pelas instituições de ensino, na maioria das vezes. Esteve presente na fala de alguns/as docentes o fato de que pensamos muito nos/as alunos/as e suas famílias, mas não pensamos no/a professor/a e nas famílias desses/as.

Dentro da escola, aqui, a situação ficou muito delicada, pois pessoas que eram muito próximas entraram em atrito, por vezes, íamos para casa e não se dormia, se chorava muito à noite e no dia seguinte se voltava que nem um zumbi para escola, então a gente conversava, se desculpava e se entendia de novo. Aí acabava ficando um ambiente muito agressivo na escola, todo mundo praticamente assim. Havia muito descontentamento (Prof. 5).

Nos discursos, notabilizamos o quanto a privacidade docente também foi invadida e exposta, seja mediante aulas dadas de casa frente à câmera, ou invadida por meio do *WhatsApp* ao longo do dia, em toda e qualquer hora. Da divulgação do número do celular, que antes era privado, para o acesso generalizado e indiscriminado, e sem consentimento, simultaneamente, essa disponibilidade em tempo integral faz jus ao status que dá significado e valor ao “ser docente”, ou seja, aquele que nunca descola dessa função, independentemente de estar cansado, saudável ou não, um/a mártir, por assim dizer: ser professor/a é estar professor/a em tempo integral.

No início, nós trabalhamos com WhatsApp, né. Então estava bem, bem, complicado, porque o nosso número particular de telefone foi disponibilizado sem a nossa autorização. E não foi nada bom isso. Então, como eles tinham o nosso número, a hora que eles queriam, mandavam mensagem. Então era madrugada e aquele celular apitando. Tinha que desligar para poder dormir. Foi bem complicado (Prof. 11).

Uma noite aconteceu que era 3h da madrugada e o meu celular não parava de apitar. Quando fui olhar vi que eram mensagens de um aluno. Acredito que a internet, para ele, entrou naquele horário, então veio um monte de mensagens (Prof. 6).

Outra questão que observo é o quão forte ainda é o impedimento para alguns/as, pois, mesmo apresentando deflagrado sofrimento psíquico, não apreendem a necessidade de buscar ajuda para tal. Talvez isso fique mais claro diante de meu lugar de fala como médica psiquiatra.

Me senti bastante agressiva com as pessoas, porque eu não tinha paciência. Muitas vezes eu pensei: Meu Deus, porque eu não fiquei quieta, né? (Prof. 5).

Mas eu me trabalhei muito sozinha [...] (Prof. 6).

Eu não precisei buscar ajuda, mas experimentei vários sentimentos, de medo, sentimento de gratidão por não adoecer, sentimento de aprendizado, pois foram muitos aprendizados e muitos momentos de solidão também (Prof. 4).

Concomitantemente, há aqueles/as que buscaram ajuda no contexto da pandemia, ou já vinham em tratamentos prévios, principalmente embasados na identidade docente alinhada ao sofrimento como forma de valorização e “autoestima”.

Mancebo (2007) considera que um novo olhar se impõe sobre esse campo do trabalho, antes considerado como privilegiado em relação à espoliação promovida em outras áreas. O trabalho que caracteriza o dia a dia do docente e, em análises mais antigas, colocava-se até mesmo como não produtivo, fora da seara de produção de mercadorias, vê-se, agora, eminentemente amalgamado à lógica produtorista e exige que pensemos em alternativas para que possamos manter seu encanto, sua magia, mas a partir de novos nexos, que expandam seu potencial criativo, solidário e, ao mesmo tempo, atenuem o sofrimento presente no trabalho docente.

Teve um dia que eu fui ao médico, aqui no posto, e disse a ele: Me dá um remédio para eu não surtar, eu preciso dormir (Prof. 8).

Mesmo antes desse período, eu já tomava alguns miligramas, então, o que precisei, nesse tempo, foi aumentar a dosagem do que eu já tomava para controlar minha ansiedade (Prof. 10).

Sim, eu procurei uma psicóloga. E, também, vi e acompanhei muitos colegas que passaram por depressão por todo o contexto, não somente com relação às aulas, mas pela pandemia em si (Prof. 12).

Essa pesquisa não teve por objetivo apontar diferenças entre os cenários educacionais e sujeitos investigados, porém, fazer uma escuta de parte desses/as docentes que enfrentaram com braveza um momento tão incerto na vida de todos nós. Há a necessidade de complementar e expandir com outros estudos do mesmo enquadramento histórico relacionados às áreas da educação e saúde que, talvez, nunca estiveram tão sobrepostas nos últimos tempos.

Resgato a ideias construcionistas de Gergen e Gergen (2010), ao analisar que, diante de nós, há um amplo espectro de possibilidades, um convite infinito à inovação, o que, entretanto, não significa que devemos abandonar tudo aquilo que reputamos como real e bom, mas que não nos aprisionemos aos grilhões da história e tradição. Aconselham que, em nossas conversas, possamos escutar novas vozes, levantar questionamentos, brincar com as fronteiras da razão, assim atravessaremos o limiar dos novos mundos de significados. Nas palavras desses autores: “o futuro é nosso para que o criemos...juntos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teacher, leave them kids alone

Hey, teacher, leave them kids alone
 All in all, it's just another brick in the wall
 All in all, it's just another brick in the wall.

(Pink Floyd, 1979)

Os tempos de pandemia irromperam uma espécie de caos em nossas vidas. A perda de nossa liberdade de ir e vir, de estar ao lado, de tocar, olhar nos olhos, sentir o calor. Parece que uma das perdas mais sentidas, além das mortes, foi a da socialização, entre tantas outras.

Uma das descobertas mais importantes e promissoras das Neurociências, nos últimos anos, foi o neurônio-espelho (REHEN, 2012), o qual está ligado à visão e ao movimento, e que viabiliza o aprendizado por imitação, já que é acionado quando é necessário observar ou reproduzir o comportamento de outros seres da mesma espécie. Os estudos a respeito desses neurônios têm se relacionado ao desenvolvimento da capacidade empática nos seres humanos, inferindo numa possível redução desse fenômeno de espelhamento em patologias, por exemplo, o autismo. Trago esse tema dentro das conclusões desta pesquisa, questionando o quanto nossos neurônios espelhos possam ou não ter perdido sua habilidade diante da tela, ou o quanto ainda, enquanto docentes, não nos asseguramos dessa capacidade frente à tecnologia. Será que assumimos certa postura autista diante do ciberespaço?

Santos (2009) sinaliza que a educação *online* traz, em sua potência, o exercício da autoria, o favorecimento da autonomia, da comunicação colaborativa em rede, da interatividade e do diálogo.

Um dos desafios percebidos no ensino remoto emergencial e já abordado em pesquisas anteriores à pandemia, volta a ser exposto nas narrativas docentes dessa pesquisa: como construir uma docência *online* que não opere no modelo de encontros massivos? Não se fidelizando ao modelo conteudista de educação e, dessa forma, subutilizando o potencial da cibercultura. Como permitir encontros afetivos, oportunizando que os ambientes virtuais de aprendizagem deem espaço para os afetos, para o diálogo, a fim de que possam ir além de uma plataforma em que as

“coisas” acontecem, indo ao encontro do pensamento lópezquintásiano, o qual afirma que o sentido do verdadeiro conhecimento não existe quando não se dialoga com o conhecimento, nele, o conhecimento toma uma amplitude ambital, propiciando um encontro do/a aluno/a e do/a professor/a com o conhecimento. O encontro entre dois seres, e não entre duas coisas.

Dentre os discursos disparados pelos sujeitos da pesquisa se sobressai àquilo que entendemos como identidade docente. Daqueles/as que devem estar sempre aptos, permanentemente em prontidão, detentores do conhecimento total, mantendo o processo produtivo inerente à sua função. Atravessado pelo avesso desse discurso, temem e acabam sendo vistos como desinteressados, fazendo “corpo mole”, sendo obrigados, incapazes de seguir adiante, de ultrapassar questões relativas à sua saúde, seja física ou emocional.

Lockmann (2015) se debruça sobre as contribuições dos estudos foucaultianos para averiguar o que denomina de discurso pedagógico contemporâneo, orienta-se pela hipótese de que há uma ordem discursiva mais ampla que delimita os discursos escolares considerados válidos em uma determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, acerca de suas aprendizagens, das metodologias de ensino ou das práticas docentes. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar a aula ou de ordenar as práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas. A partir do entendimento foucaultiano de discurso, constatamos uma “amarração” bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. A autora evidencia o fortalecimento de discursos, que almejam uma educação mais flexível, alegre e humana, que produza metodologias centradas no aluno, em suas necessidades e interesses. Tais questões constituem o que ela chama de discurso pedagógico contemporâneo. Esse aspecto também ficou aparente na pesquisa, posto que o olhar sobre o aluno, de certa forma, sobressai perante o olhar para os docentes.

Enquanto médica, psiquiatra e docente, questiono-me: como viver dentro dessa lógica discursiva em que algumas profissões ora são extremamente desvalorizadas, desacreditadas e criticadas e, no momento seguinte, ganham status de “essenciais” à manutenção da vida? O quanto o isolamento social, o estar restrito à moradia interna e externa de cada um/a desestabilizou a todos/as nós? Como seguir adiante? O que vai e o que fica dentro de nós a partir de agora? O que vai seguir dando significado,

mantendo e respeitando nossas identidades plurais, dando sentido à vida, independente do desempenho de determinados papéis?

A pesquisa explícita, através das narrativas docentes, a exposição desses professores e professoras frente às fragilidades investigadas enquanto o desconhecimento do uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, a importância da colaboração entre eles/as. O abalo na saúde física e emocional, porém, aqui, pertence a uma produção discursiva de que “faz parte” do ser docente. Ou seja, o adoecimento docente denuncia a infelicidade, mas não pode descolar da identidade de professor/a. Relembro uma frase de Nietzsche (2006) – “O que não me mata só me fortalece!”

Será que a profissão docente precisa seguir uma perspectiva de mártir como valor, sendo o que dá sentido e alimenta de modo perverso a autoestima? Que estimula a culpa e o sentimento de impotência, com perda da identidade, ameaçando e colocando em dúvida se o ofício desempenhado há anos deve ser mantido ou não? Se não nos adaptamos, ou não nos adequamos, então, não servimos?

Constato que a pesquisa cumpriu com seu objetivo de dar vez e voz ao grupo de docentes entrevistado, que puderam compartilhar suas carências quanto a uma formação prévia versando sobre o conhecimento e uso da educação digital. As angústias e ansiedades mobilizadas na vigência do ensino remoto emergencial ao longo da pandemia, e a ratificação de que houve comprometimento da saúde física e emocional nesse íterim confirmando que a educação e os educadores ficaram sim “A Sul da Quarentena” no contexto da pandemia.

Esse trabalho não teve a pretensão de apontar, dentro da lógica binária, erros ou acertos durante o ensino remoto emergencial, não teve a premissa de ser uma prescrição médica, visando extinguir todas as mazelas na saúde docente, e sim abrir espaço para seguir pensando a respeito do status de “verdades” que muitos discursos contemporâneos, ou nem tanto, afetam a esfera da educação. Contudo, independentemente dos discursos, o Estado, a rede, a escola e a sociedade não podem descuidar desses/as docentes. A denominação “ensino remoto emergencial” remete à palavra “emergência”, que é detentora de dois significados, um que indica para uma situação crítica, grave ou perigosa, e outra que se relaciona ao ato ou efeito de emergir. Logo, podemos aderir ao significado que faz sentido e adesiva em cada um/a de nós.

A pandemia escancarou a importância da colaboração, da empatia, do aprimoramento máximo dos nossos neurônios-espelho, a fim de não sermos apenas mais um tijolo na parede (... *another brick in the wall*), para que realmente possamos construir um futuro incerto, todavia, criativo, afetivo, crítico e com espaço para o protagonismo e autonomia. Encerro essa pesquisa com o desejo trazido por Lulu Santos (1982), em *Tempos Modernos*: “eu vejo a vida melhor no futuro[...]”.

*Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear*

*Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito do firmamento ao chão*

*Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma paixão*

*Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade
Pra dizer mais sim do que não, não, não*

*Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
Não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir*

*Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma paixão*

*Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade
Pra dizer mais sim, do que não*

*Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade
Pra dizer mais sim, do que não*

*Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
Não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir*

*E não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir!*

(LULU SANTOS, 1982)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcia Helena Diniz de. **Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ARAGAKI, Sérgio Seiji; LIMA, Maria Lúcia Chaves; PEREIRA, Camila Claudiano Quina; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, Mary Jane (org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 57-72.

ASHTON, Kevin. That ‘Internet of Things’ thing. **RFID Journal**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. 97-114, 2009.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19. p. 20-28, 2002.

BRASIL. Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

CANANI, Carlos Eduardo. **Narrativas Digitais: perspectivas educacionais para as práticas pedagógicas**. 2018. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense Lages, 2018.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-19, jan./jun. 2002.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2 n. 1, p. 1-17, 2020.

CAZUZA. O Tempo Não Para. In: LETRAS. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cazuza/45005/>>. Acesso em: 24 out. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

ECO, Umberto. **Da árvore ao labirinto: estudos históricos sobre o signo e a interpretação**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ESTEVE, José M. **El Malestar Docente**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria T. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.335-352, 2010.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, volume 21. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. Trabalho original publicado em 1930.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 4: A interpretação dos sonhos (1900)**. Edição Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: FREUD, Sigmund. **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)**. Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 147-153. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume 17).

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GONZALEZ-REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. [Os Pensadores]. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LACLAU, Ernesto. A Política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-150.

LARA, Rafael da Cunha. **Sob o signo de Jano: Tensionamentos no trabalho Docente com Uso de Tecnologias Digitais na Pós-Graduação Stricto Sensu**. 2016. 393 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e Crise Pandêmica: O que há de novo no trabalho em educação? **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 24-43, jul./dez. 2020.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria Ator-Rede**. São Paulo: EDUFBA/EDUSC, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Introduction to the Work of Marcel Mauss**. Abingdon, UK: Routledge, 1987.

LOCKMANN, Kamila. O Discurso Pedagógico Contemporâneo: Restrições, Proibições e Exaltações. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 1, p. 27-40, 2015.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **A Filosofia da Educação e a reforma Curricular**. Entrevista realizada por Jean Lauand. Tradução Gabriel Perissé. Barcelona, 1999.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Descobrir a Grandeza da Vida: Introdução à Pedagogia do Encontro**. Tradução Gabriel Perissé. São Paulo: ESDC, 2005.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Inteligência Criativa: Descoberta Pessoal de Valores**. Tradução José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2004.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **O Conhecimento dos Valores: Introdução Metodológica**. Tradução Gabriel Perissé. São Paulo: É Realizações, 2016.

MACHADO, Márcia Buffon. **(Trans) Formação de Professores em Acoplamento com as Tecnologias Digitais**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MANCIBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

- MEDEIROS, Rosangela de Araujo. **Ser docente universitário em tempos digitais: (trans)formar é preciso**. 2020. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília. Análise Quantitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MOSQUERA, Juan José Mourino. **Vida Adulta: personalidade e desenvolvimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.
- MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBBAUS, Claus Dieter; TIMM, Edgar Zanini. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 865-885, 2010.
- NASCIMENTO, Fernanda Silva do. **Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre**. 2021. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- NAVAL, Concepción; ARBUÉS, Elena. La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. In: ARETIO, L. G. (ed.). **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012. p. 93-102.
- NIETZSCHE, Friederich. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- PALUDO, Elias. Os Desafios da Docência em Tempos de Pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.
- PAULA, Cinthia Cristina Azevedo de. **Formação continuada colaborativa docente e o uso das TDICs: estado do conhecimento**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.
- PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. 2. ed. São Paulo: Eureka, 2017.
- PINK FLOYD. Another Brick In The Wall. In: LETRAS. Belo Horizonte, 1979. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/pink-floyd/64541/>>. Acesso em: 24 out. 2022.
- REHEN, Stevens. O que é, o que é? Neurônio-espelho. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 193, p. 9, 2012.
- RESZKA, Maria de Fátima. **De homo sapiens a homo zappiens: relações entre discentes e docentes diante das tecnologias digitais**. 2015. 163 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

RODA VIVA. **Pierre Lévy**. [S. l.: s. n.], 08 jan. 2001. 1 vídeo (01h 30min 10s). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzfKr2nUj8k&t=252s>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do Pós-Humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **O método anticartesiano de C. S. Pierce**. São Paulo: Unesp, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. São Paulo: Editora Paulus, 2016.

SANTANA, Clésia Maria Hora. **Educação na era digital**: estágios de integração das tecnologias em cursos de licenciatura na concepção de professores formadores. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Adriana dos. **As competências do professor do século XXI**: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedia, 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais...** Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SANTOS, Lulu. Tempos Modernos. In: LETRAS. Belo Horizonte, 1982. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/47144/>>. Acesso em: 24 out. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SCHMID, Mônica Bossa dos Santos. **Autoeficácia de Professores**: análise se um módulo de intervenção para uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Eli Lopes da. **Labirinto Rizomático de Experiências com Mídias Digitais**. 2016. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Isabel Cristina; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Trabalho Docente, Trabalho Decente ou Trabalho Doente? Reflexões sobre o Trabalho de Professores Universitários na Contemporaneidade. In: Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 8., 2014, Gramado/RS. **Anais...** Gramado, 2014.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.

THE LANCET. Editorial. Covid-19: a intersecção da educação e saúde. **The Lancet**, Amsterdã, v. 397, edição 10271, p. 253-346, 2021.

TITÃS. Comida. In: LETRAS. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/titas/91453/>>. Acesso em: 24 out. 2022.

TOLEDO, Claudia Mansani Queda de; PALUMBO, Livia Pelli. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela covid-19. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2020.

VIEIRA, Maricélia de Almeida. **Saúde emocional, qualidade de vida e bem-estar docente**: o reconhecimento do outro na esfera da docência universitária. 2021. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado Do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A Sul da Quarentena: Alguns Desafios e a Saúde Docente em Tempos de Pandemia

Pesquisador: MARIUSCA RACHEVSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53807421.3.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.175.047

Apresentação do Projeto:

versão 2 do parecer

Objetivo da Pesquisa:

Problematizar, por intermédio de narrativas de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das três maiores escolas das redes municipal, estadual e privada, no município de Erechim, como compreendem as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, no âmbito do ensino remoto emergencial, bem como investigar se houve algum impacto na saúde dos/as mesmos/as.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

descritos no projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa atende os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Res 510/2016

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa apresenta TCLE e autorização da instituição cooperante de acordo com os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.175.047

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1870812_E1.pdf	07/12/2021 08:56:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/11/2021 20:37:11	MARIUSCA RACHEVSKI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	19/11/2021 11:18:21	MARIUSCA RACHEVSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPB.docx	18/11/2021 21:07:00	MARIUSCA RACHEVSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termooo.pdf	18/11/2021 21:02:23	MARIUSCA RACHEVSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoo.pdf	18/11/2021 21:02:09	MARIUSCA RACHEVSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	18/11/2021 20:58:03	MARIUSCA RACHEVSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 5.175.047

FREDERICO WESTPHALEN, 17 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição

Eu,, CPF Nº, AUTORIZO Mariusca Rachevski, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, a realizar entrevista, com os docentes da instituição pela qual respondo, para a realização do Projeto de Pesquisa “ **A Sul da Quarentena**”: **Alguns Desafios e a Saúde Docente em Tempos de Pandemia**, e que tem por objetivo primário problematizar, por intermédio de narrativas de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, como compreendem as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, no âmbito do ensino remoto emergencial, bem como investigar se houve algum impacto na saúde dos mesmos.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Erechim, ____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “A Sul da Quarentena”: Alguns Desafios e a Saúde Docente em Tempos de Pandemia, sob a responsabilidade das pesquisadoras Mariusca Rachevski e da Prof.^a Dra. Eliane Cadoná.

O presente trabalho tem como problema de pesquisa: **Como os professores dos anos finais, do Ensino Fundamental, de três escolas, no contexto da pandemia da Covid-19, vivenciaram a utilização de tecnologias digitais, como ferramentas pedagógicas dentro do cenário do ensino remoto emergencial? Tais condições impactaram a saúde desses docentes?**

A partir do problema proposto, alguns questionamentos tornaram-se pertinentes para orientar o processo:

- Foi possível, para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais – atingir as competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (dezembro/2017), dentro do contexto do Ensino Remoto Emergencial, sob a perspectiva dos docentes entrevistados?
- Quantas dessas competências puderam ser desenvolvidas ou atingidas, a partir da perspectiva dos docentes, no cenário da pandemia da Covid-19?
- Quais os (des)conhecimentos dos docentes acerca da utilização de tecnologias digitais, no atual contexto?
- Houve impactos na saúde docente ao longo o ano de implantação do Ensino Remoto Emergencial?

Sua participação é voluntária sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo na relação com as pesquisadoras e a instituição de ensino por elas representada. A partir de seu consentimento, sua participação nesse estudo será na forma de entrevista, que será realizada de maneira anônima (sem identificação). Os dados coletados na entrevista, serão analisados pelas pesquisadoras, que os utilizarão, anonimamente, na pesquisa. A duração na participação no estudo será, aproximadamente, de uma hora, sendo que, após esse momento, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do/a participante entrevistado/a.

Cabe destacar que a participação nessa pesquisa não trará nenhum risco ao participante. Importante ressaltar, ainda, que a participação na pesquisa trará

benefício direto aos participantes na forma de contribuição para o aumento do conhecimento da temática pesquisada e os seus resultados poderão auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação na pesquisa e o/a participante não terá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Mariusca Rachevski, telefone: 54 9 9996 4453, e-mail: mariuskarachevski@gmail.com .

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

**Avenida Assis Brasil – Bloco 6 – Bairro Itapagé
Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00
Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306
Coordenadora: Prof.^a Rúbia Garcia Deon
E-mail: cep@uri.edu.br**

Participante

Pesquisador

Frederico Westphalen, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE:

FORMAÇÃO:

REGIME DE TRABALHO (licenciatura) DE _____ HORAS/SEMANA

TEMPO DE DOCÊNCIA:

TITULAÇÃO: () graduação () especialização () mestrado () doutorado

() pós-doutorado

Objetivos Específicos	Questões a serem abordadas
Investigar, a partir da narrativa dos/as docentes do Ensino Fundamental – Anos Finais se tinham experiência prévia com uso de tecnologias digitais como instrumento pedagógico.	Qual a sua percepção acerca do ensino remoto? Ao longo de sua trajetória profissional, quais foram os contatos que você teve com essa modalidade de ensino? Como foi desenvolver as atividades docentes ao longo do ano de 2020, com a inserção do ensino remoto emergencial? De que forma sua escola se organizou para realizar essas atividades? E como se deu a sua organização para isso? Foi possível atender o que a base comum curricular preconiza ao longo do ano de pandemia? Quais as suas impressões sobre o aprendizado dos/as alunos/as nesse período?
Evidenciar, por meio da realidade em análise, que competências puderam ser desenvolvidas ou atingidas mediante o contexto da pandemia da Covid-19.	Fazendo uma comparação com o ensino presencial, que pontos você destacaria do ensino remoto emergencial, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências junto aos discentes?
Compreender percepções de docentes relativas à utilização de tecnologias digitais nesse contexto.	Você já havia utilizado alguma ferramenta digital em suas aulas? Como foi sua experiência com uso destas ferramentas? Chegou a utilizar? Você recebeu algum auxílio/treinamento para uso dessas tecnologias? Na sua opinião, as tecnologias digitais auxiliam ou não no processo de ensino-aprendizagem?

	<p>Você pretende seguir utilizando tais ferramentas mesmo após o contexto pandêmico?</p>
<p>Fazer a escuta quanto aos sentimentos experienciados por docentes, ao longo do ano de implantação do Ensino Remoto Emergencial, investigando se houve impacto à saúde desses.</p>	<p>Você poderia nomear alguns sentimentos que lhe ocorreram ao longo do ano de inserção do ensino remoto? Houve, da sua parte, algum tipo de organização para dar conta de sua saúde física e emocional nesse período? Você sentiu necessidade ou procurou algum tipo de ajuda por questões de saúde física e/ou emocional ao longo do período? Você recebeu algum tipo de apoio por parte de colegas ou gestores da escola?</p>

