

GT 32 – As profissões de professores e alunos na universidade: a experiência da pandemia e as lições aprendidas.

Coordenadores: Dra. Andrea Pujol (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dr. Horacio Paulín, (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) Dra. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva (PUC-Minas/PROMESTRE-FAE/UFMG) Dra. Karine Vanessa Perez. (Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC) Dr. Carlos Eduardo Carrusca Vieira. (PUC Minas).

Ementa: O objetivo desse grupo de trabalho é compartilhar as experiências vivenciadas e os conhecimentos construídos por professores e alunos universitários nas circunstâncias extraordinárias que a pandemia produziu, em condições de precariedade vital. Nesse contexto, os professores foram chamados a desenvolver programas emergenciais e avançar no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas por meio da mediação de tecnologias e de novas formas de interação, caracterizadas pela virtualidade. Por sua vez, os alunos também tiveram que se adaptar, se reinventar e recriar os saberes profissionais, seu *ethos* coletivo.

O que aconteceu na pandemia foi um encontro em condições inéditas, que tornaram visíveis os riscos e desafios para a realização do trabalho na universidade. Por isso, a experiência compartilhada exige ser pensada em chave dialógica, das profissões de professor e do trabalho de aluno, para dela extrair aprendizagens transformadoras, construtivas, significativas e politicamente emancipatórias.

No quadro da análise crítica das profissões, esse grupo preconiza uma reflexão sobre as seguintes dimensões da experiência vivenciada:

- Prescrições, políticas institucionais e estruturas de acompanhamento e apoio a professores e alunos. Experiências de participação política e defesa de direitos na universidade durante a pandemia.
- Saberes profissionais e formas de apropriação da tecnologia. Transformações nas atividades de ensino e aprendizagem, saberes e modalidades de apropriação da tecnologia.
- Estudo e condições de ensino e de aprendizagem e impactos no cotidiano: experiências de professores e alunos. Novos e velhos conflitos nas sociabilidades de pares ao participar de uma educação virtualizada.
- Experiências de ensino durante a pandemia da Covid-19 que produziram mudanças significativas, de forma a reconfigurar a prática pedagógica. – Critérios para repensar a formação universitária nos novos cenários: condições de trabalho, relações de trabalho e contratos pedagógicos.

Apresentação Oral

Andrea Pujol.

La conquista de la salud laboral de los docentes universitarios en el horizonte de transformaciones del oficio.

Carlos Eduardo Carrusca Vieira, João César de Freitas Fonseca, Julienne Borges Fujii.
Saúde e trabalho docente durante o ensino remoto emergencial.

María Eugenia Pinto.

Entre preocupaciones, reinvenciones y la resistencia de lo vincular. Reflexiones de uma experiência novedosa de diálogo docente-estudantil em la UNC.

Jurandir Soares da Silva.

Didática: uma proposta ergoavaliativa para reconfiguração da prática pedagógica durante a pandemia.

Karine Vanessa Perez, Carmem Regina Giongo, Bruno Chapadeiro Ribeiro

Vivências universitárias de professores e estudantes durante a pandemia da COVID-19.

**LA CONQUISTA DE LA SALUD LABORAL DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS EN EL HORIZONTE DE TRANSFORMACIONES
DEL OFICIO**

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3201

PUJOL, Andrea¹ – andrea.pujol@unc.edu.ar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
Bv. de la Reforma y Enf. Gordillo Ciudad Universitaria
5000 – Córdoba – Córdoba - Argentina

Resumo: En el marco de las actividades de investigación-acción que realiza el Programa de Salud Laboral (PSL) del sindicato de docentes e investigadores universitarios de Córdoba, compartimos un conjunto de preocupaciones e interrogantes en torno a las transformaciones del oficio del docente universitario y su impacto en la salud. Las transformaciones del oficio han sido muy significativas en los últimos años y se vieron aceleradas por la pandemia de COVID19, que abre hoy procesos de renormalización de la actividad. Proponemos entonces (i) pensar la “nueva normalidad” del trabajo docente universitario a través de un conjunto de señales que marcan la orientación de las grandes transformaciones del trabajo en general, (ii) considerando que dichos cambios operan como promotores de experiencias precarizantes de trabajo y que -por ende- fragilizan la salud laboral, por lo que posible (iii) especificar algunas condiciones de desarrollo de la actividad que contribuyen a transformar esas experiencias precarizantes en calificantes, con potencia para fortalecer la salud individual y colectiva, con una participación más implicada de los estudiantes en los procesos de renormalización de la actividad.

Palabras-clave: Trabajo. Subjetividad. Precarización laboral. Docencia universitaria. Clínicas del Trabajo.

¹ Profesora titular en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Doctora en Estudios Sociales de América Latina, CEA, Universidad Nacional de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación compartimos un conjunto de preocupaciones e interrogantes en torno a las transformaciones del oficio docente universitario, su impacto en la subjetividad y en la conquista de la salud, entendida más como una idea fuerza que como un objetivo completamente alcanzable.

La producción emerge de las actividades que realiza el Programa de Salud Laboral (PSL) del sindicato de docentes e investigadores universitarios de Córdoba². El PSL despliega actividades de investigación sobre el trabajo docente³ en la universidad, de capacitación y formación en temas de salud ocupacional y condiciones de trabajo e interviene también a través de estrategias de consejería en situaciones de conflicto, articulando sus acciones con las áreas gremial y legal del sindicato.

Desde este contexto de actuación ocupacional, la conquista de la salud laboral no puede pensarse sino en tensión con las encrucijadas y desafíos implicados en las transformaciones de la actividad. En este sentido, si bien las reconfiguraciones profesionales han sido muy significativas en los últimos treinta años, el periodo de la pandemia de COVID19 aceleró especialmente el proceso, toda vez que la virtualización de la enseñanza que exigió el periodo de aislamiento obligatorio en la pandemia en Argentina, movilizó las tradiciones del oficio e imprimió urgencia en la necesidad de renormalizar la actividad.

En este marco, abrimos este texto intentando (i) pensar la “nueva normalidad” del trabajo docente universitario a través de un conjunto de señales que marcan la orientación de las grandes transformaciones del trabajo en general, (ii) considerando que dichos cambios operan como promotores de experiencias precarizantes de trabajo y que -por ende- fragilizan la salud laboral; y en base a estas referencias es posible (iii) especificar algunas condiciones de desarrollo de la actividad que contribuyen a transformar esas experiencias precarizantes en calificantes, con potencia para fortalecer la salud individual y colectiva, con una participación más implicada de los estudiantes en los procesos de renormalización de la actividad.

² La ADIUC (Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba) nuclea gremialmente a unos 2500 docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba.

³ La información obtenida en los estudios realizados constituye un recurso clave para pensar el oficio en prospectiva. En 2017 se realizó un estudio sobre Riesgos Psicosociales en el Trabajo que combinó la administración de 128 cuestionarios con 20 entrevistas en profundidad; en 2019, se realizó otro estudio destinado a conocer las trayectorias biográficas de profesores universitarios en el que se realizaron 36 entrevistas de trayectoria. Todos los relevamientos involucran a docentes de diversas carreras, que disponen de distintas jerarquías y dedicaciones.

Si bien estas contribuciones constituyen indicios en un proceso de conocimiento orientado por procesos de investigación-acción, ofrecen algunas claves para sostener el debate que necesariamente debemos darnos sobre el futuro del oficio en las comunidades educativas universitarias y en los espacios gremiales de defensa de derechos.

2. LAS TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO SE INTENSIFICAN

Las transformaciones del trabajo constituyen un foco de preocupación de los estudios del campo desde la década del 50' y de manera constante desde los años 70', toda vez que las mutaciones que se desarrollan desde entonces resultan cada vez más profundas y con alcances sociales particularmente significativos.

Si bien ya no se discute el inminente “fin” del trabajo y algunas de las transformaciones acaecidas en los últimos treinta años se han estabilizado progresivamente, es posible advertir que la emergencia de nuevas tecnologías y su incorporación en los procesos de trabajo es la que más se ha intensificado: el paso de una etapa de informatización y automatización de los procesos a la fase que transitamos, caracterizada por la expansión de la inteligencia artificial, la digitalización y proliferación de interconexiones entre dispositivos, y del uso de algoritmos para procesar grandes cantidades de datos (“big data”), se ha dado a un ritmo vertiginoso.

Estas innovaciones -y las formas de organización que implican- propician la emergencia de situaciones de trabajo “híbridas”⁴ (GÓMEZ, 2018), pero se destaca que sus principales efectos sobre las prácticas de trabajo remiten a la *individualización* y la *autonomización*. En este sentido, si bien el empleo sigue siendo la forma de contratación dominante para los oficios y las profesiones, el despliegue de las actividades es cada vez menos dependiente de las redes de relaciones que suponen los colectivos de trabajo y se sujetan más a las lógicas que imponen las plataformas, sean estas comerciales, educativas o de gestión. El cambio no refiere entonces a un aumento de trabajo autónomo sino a procesos de autonomización de las actividades y al debilitamiento del lazo social que tradicionalmente les daba soporte. Sin duda, las formas de trabajo work home contribuyen a exacerbar estos fenómenos, pero no constituyen el principal factor desencadenante: antes de la pandemia y más allá del work home; lo que sucede es que las personas se encuentran cada vez más en situación de externalidad respecto del “proyecto” o de la utilidad social de la actividad, lo que a su vez les

⁴ “Hibridación” refiere a trabajos de baja complejidad (como por ejemplo el reparto de alimentos a domicilio) o que habitualmente se ejercían sin demasiada mediación tecnológica (tal el caso de un docente dando clase), y que hoy implican la articulación con la complejidad de las plataformas y los algoritmos.

permite replegarse en posición de cooperación débil (ZARIFIAN, 1996) respecto a su propio colectivo de trabajo. En contrapartida, los espacios de actividad -se trate del local de trabajo o del hogar⁵- propician una mayor adherencia porque las personas se sienten más partícipes de un espacio/actividad que favorece u obtura su desarrollo, que de múltiples proyectos que sólo exigen regular una temporalidad acotada (en nuestro caso, por ejemplo, los plazos de presentación de este escrito) o una operación determinada por un ritmo particularmente intenso (pensemos en los grupos de whatsapp en los que intercambiamos con colegas), casi instantáneo, que domina su consecución. Como sostuvo Sennett (2006) en sus análisis sobre la nueva cultura del capitalismo, resulta hoy prácticamente imposible hacer “solamente una cosa, bien hecha”, y quienes se toman el tiempo que ello requiere son percibidos como un obstáculo para la concreción de las tareas.

En esta línea, Gómez (2018) enfatiza la importancia de concebir a la economía digital como modeladora de una cultura que ofrece una representación totalizadora de la sociedad caracterizada por la “compresión” del tiempo casi hasta la instantaneidad, por una autoridad institucional que se diluye progresivamente y por el desarrollo de confianza en las redes sociales.

La mercantilización de las actividades voluntarias -militancias políticas, ambientales y/o sociales, influencers, productores de software libre y divulgadores de la ciencia, etc.- constituye otro emergente del mundo del trabajo que resulta útil para comprender cómo el trabajo se autonomiza e individualiza, a la vez que da cuenta de los procesos de hibridación. Esto evidencia que también esta etapa de la revolución tecnológica libera capacidades de producción individual inéditas y abre a la disponibilidad de un repertorio más variado de actividades de trabajo, particularmente en las poblaciones jóvenes (GARCÍA CANCLINI e LABARTHE, 2017). Además, se asiste a un progresivo borramiento de límites entre trabajo y labor -o entre actividades profesionales y domésticas-; aunque constituye una hibridación que evoca formas de trabajo preindustriales, se inscribe claramente en los procesos de digitalización propios de nuestra época, en las posibilidades que ofrece un mundo de dispositivos interconectados que permite a más personas vender servicios por su cuenta. En simultáneo, se ofrecen miles de plataformas para que otra buena parte de la población realice microactividades puntuales pagadas a destajo.

⁵ El término “espacio” adquiere aquí un sentido singular, que escapa a la concepción ergonómica clásica o a una mirada ecológica más renovada, para dar lugar a una concepción semiótica: a la idea de escenario, de lugar donde se despliega la dramática de sí (SCHWARTZ e DURRIVE, 2016)

En este sentido, la hibridación, individualización y autonomización del trabajo son emergentes articulados a la precarización de las condiciones de vida. Si la revolución digital involucra cambios sustantivos en la organización técnica, social y sexual del trabajo que alteran las condiciones de producción de las subjetividades y de la cultura, su impacto objetivo más directo es la precariedad.

El consenso en los estudios del trabajo en torno a la cuestión de la precarización permite completar la caracterización de los nuevos escenarios de trabajo hibridados: se registra a nivel mundial un aumento significativo de personas pobres en la clase trabajadora y una desestructuración progresiva de las clases medias. Si bien hay controversias respecto de si la revolución digital aportará una pérdida de empleos importante, hay acuerdo en que impacta notablemente en el contenido del trabajo y que la robotización destruye muchos de los que caracterizaron la modernidad, a la vez que -a través de las plataformas- especifica otros trabajos que disponían de un contenido impreciso, no codificado o informal. El resultado es un mercado de trabajo polarizado, integrado por oficios con alto contenido digital y trabajos precarizados que sustituyen a las clásicas profesiones de los sectores medios.

Sin embargo, estos componentes objetivos de precariedad laboral, no necesariamente son vividos de manera homogénea. Como sostiene Gómez (2018), lo paradójico de esta precariedad es que cuando afecta a sectores sociales con cierto capital cultural, no necesariamente es vivida como algo negativo y las personas sienten que el beneficio de la autonomía y la posibilidad de construcción de sentido en la actividad de trabajo compensan condiciones precarias. Otras personas, en cambio, quedan sujetas al trabajo coordinado por plataformas y lo viven como una autonomía controlada por el sistema técnico, lo que produce una situación de ambivalencia entre *la flexibilidad del trabajo que permite el uso de la plataforma y la dependencia que impone el ritmo del trabajo*, lo que impacta negativamente en el sentido de la actividad (GÓMEZ, 2018).

La articulación entre precariedad e individualización también ofrece un campo nuevo de problemas. Como dijimos, la individualización supone mayor adherencia al puesto -si es que algo así existe- que al proyecto institucional/organizacional y a los lazos sociales que lo sostienen; además modifica las relaciones de subordinación jerárquica, opera diferenciando saberes al interior de los colectivos y propicia la diversificación de las regulaciones, es decir, muchas pequeñas regulaciones que bajo la forma de “parches” o de un bricolage operan contra la obsolescencia de otras reglas. Buena parte de estos fenómenos, desplegados en

condiciones de precariedad, constituyen una franca devaluación del trabajo como práctica social, tal y como era entendido en la lógica de las carreras profesionales. Pero también, en un universo de información abierta e instantánea, de trabajo colaborativo y asociativo -aunque no siempre implicado-; el disciplinamiento de las personas por la vía de la jerarquía puede ser interpelado por la comunidad de prácticas, toda vez que una de las dimensiones esenciales del trabajo es su capacidad de producir comunidades.

En el marco de esta caracterización general, desde la perspectiva gremial nos proponemos conocer el modo en que estas transformaciones impactan en el oficio docente en nuestra universidad y particularmente en las condiciones que posibilitan la construcción de experiencias calificantes.

3. PRECARIZACIÓN, INDIVIDUALIZACIÓN, AUTONOMIZACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD

En el marco que hemos desplegado hasta aquí, analizar el trabajo docente en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) implica considerar la precarización del *contrato del trabajo* como principal elemento regulatorio del quehacer. Los impactos objetivos de la precarización del contrato dan cuenta de un deterioro progresivo del salario y de las condiciones objetivas en que se desenvuelve la actividad, principalmente en lo referido a las exigencias que plantea la organización del trabajo. En esta dimensión, la docencia universitaria en general presenta condiciones específicas que evidencian una mayor fragilidad que otras actividades del sector público: por una parte, la estabilidad constituye una conquista reciente, lograda hace apenas una década a través del primer Convenio Colectivo de Trabajo del sector. Hasta ese entonces, el conjunto de regulaciones de la actividad era establecido por cada universidad a través de su respectivo estatuto y de sus normas propias de funcionamiento. También el salario muestra un retraso histórico significativo respecto de otros ámbitos de la administración pública, aunque al tratarse de trabajo registrado cuenta con beneficios y protecciones compartidas con otros ámbitos de desempeño de servidores públicos calificados (PUJOL, 2020).

En este sentido, la nueva sociología del trabajo latinoamericana propone la categoría de trabajo no-clásico (DE LA GARZA, 2017) para articular el análisis de las formas flexibles del empleo industrial que privilegiaron los estudios de la sociología clásica y también de las *nuevas* formas de trabajo que resaltan la implicación subjetiva. En su propuesta de un concepto de “trabajo ampliado” Enrique De la Garza (2017) enfatiza en la importancia de

analizar aquellas formas de trabajo que requieren del trabajo/ implicación del usuario/cliente para que éste reciba el servicio. En este sentido, como en la evolución de las economías latinoamericanas el Estado de Bienestar constituye una experiencia inacabada, las formulaciones neoliberales han posibilitado la extensión e importancia de los servicios (educación, salud, cuidado, justicia, seguridad) en el ámbito privado y la redefinición de los estándares para su prestación en los ámbitos públicos.

Por ello, cuando nos adentramos en el análisis de la organización del trabajo y en particular de las exigencias de la actividad que modelan el oficio, algunas características derivadas de las importantes transformaciones institucionales de la educación superior merecen especial atención; principalmente la emergencia de una forma de “capitalismo académico” (SLAUGTER e LESLIE, 1997) o “gerencialismo universitario” (AMPUDIA DE HARO, 2019) que impone una nueva lógica de tipo instrumental en el funcionamiento organizacional e incide en la reorientación de las prácticas concretas del oficio.

En el marco de los procesos de masificación de la educación superior, esta tendencia privilegia la evaluación/auditoría de todas las dimensiones de las prácticas (la producción científica y los medios en que se divulga, los planes de formación, investigación, extensión y posgrado, y finalmente lo atinente a los desempeños y a las carreras de los actores docentes, investigadores, becarios, alumnos, etc.) (PUJOL, 2020). Se produce así un ambiente institucional dominado por la racionalización que orienta a los profesores a preservar sus posiciones y a disputar recursos escasos, siendo el incremento de la violencia institucional una de las principales consecuencias de estos cambios (PUJOL, 2016). Asociado a esto, entendemos importante atender a las modificaciones de las dinámicas políticas que impactan de manera directa en el gobierno de la institución: las bases burocráticas de la autoridad se ven fragilizadas y dan paso a modos de relacionamiento pragmáticos y con ajuste a expectativas transaccionales.

Así, la primacía del gerencialismo académico y el declive de la autoridad burocrática son los componentes institucionales clave de la *individualización* y *autonomización* del trabajo universitario: por una parte, las tareas de gestión se integran a las tareas clásicas de docencia, investigación y extensión y alcanzan a la totalidad del personal, independientemente de su jerarquía. En simultáneo, los cuerpos de gobierno descentralizan buena parte de los procesos decisionales hacia los equipos de trabajo que integran la base de la estructura (cátedras, departamentos, unidades de ejecución, programas, equipos de investigación, etc.). Las

regulaciones más generales encarnan en las plataformas y sistemas de gestión, a través de la fijación de objetivos, plazos y estándares de resultado; y en simultáneo, los equipos de trabajo se responsabilizan de buena parte de la gestión de tareas en base a los estándares establecidos, lo que supone una tensión entre el cumplimiento de las exigencias de la gestión y las posibilidades de resolver problemas inéditos de manera creativa, a través de la construcción de criterios y de la definición de nuevas soluciones y herramientas.

El periodo de pandemia -al menos en la UNC-, puede ser un buen ejemplo de estos procesos dado que se caracterizó por la clausura de los espacios de deliberación, la descentralización de las regulaciones hacia las facultades y la delegación efectiva en la planta docente de una buena parte de las decisiones concretas. Docentes y estudiantes debieron desplegar inteligencia frente a la incertidumbre y evitar que la individualización fragilizara en extremo el lazo social, aunque sin duda es la dimensión que más claramente se vio afectada. Por una parte, el aislamiento obligatorio clausuró muchos espacios de socialidad; sustituyendo el contexto de interacciones e intercambios reglados (espacios colectivos de coordinación o de producción) y no reglados (el encuentro casual en los espacios comunes que propicia entendimiento y coordinación, los espacios de socialización informal, como compartir un café a la salida de una clase, por ejemplo) de la co-presencia física por instancias de intercambio planificadas, mediadas por pantallas. Además, la sobreadaptación que exigió la situación de pandemia implicó reinventar el oficio construyendo nuevos saberes y apropiándose de nuevas tecnologías, todo ello en la intersección con las dinámicas domésticas y el trabajo de salud (LHUILIER, 2020) que exigió el cuidado propio, de la familia, de las amistades: buena parte de los y las docentes optaron por replegarse y evitar todo espacio de intercambio de pares que no fuese estrictamente necesario; otros profesores y profesoras quedaron paralizados ante las exigencias de la coyuntura. La combinación de aislamiento y sobrecarga laboral y doméstica, constituyó un escenario extraordinario, pero también un laboratorio de nuevas formas de socialización para el trabajo docente.

La cuestión de la autonomía es una particularidad de la profesión en la universidad que también se reconfigura de acuerdo a las nuevas tendencias. Al analizar la actividad en la universidad es posible afirmar que quienes la ejercen disponen de un importante nivel de autonomía en la organización de la jornada de trabajo, integrada más por una agenda propia que por actividades reguladas por otras instancias, que se articula con una parte importante de autonomía decisional en el plano técnico-profesional. Sin embargo, la construcción de los saberes técnico-profesionales propios del oficio se inscribe en una dinámica compleja

derivada del solapamiento de los roles de superiores, pares y maestros. Cada profesional se integra en configuraciones vinculares yuxtapuestas en las que puede ocupar lugares complementarios o en tensión, representados en algunas figuras identitarias clásicas: maestros y discípulos, jefes y colaboradores, aliados y adversarios políticos, aliados y adversarios epistemológicos. Resultan de ello ambientes de colaboración y competencia, en las que el poder puede derivar del status jerárquico, del poder político y/o del prestigio académico. Es en ese marco de relaciones en el que se construyen otras posibilidades de autonomía que derivan más de la idiosincrasia de los ambientes de trabajo que del orden social que establece la organización del trabajo.

En relación a este tema, cabe señalar además que las transformaciones en curso pueden dar nuevos alcances a la autonomía, en virtud de la expansión del conocimiento abierto y público. Esto es especialmente importante porque el prestigio que otorgaba antes el conocimiento profesional (ingeniería, medicina, docencia universitaria) tendrá menos valor que la capacidad de esos colectivos profesionales de interpretar los conocimientos a los que tienen acceso y de diseminar la propia producción; el conocimiento se vuelve más inclusivo que exclusivo y la profesionalidad es cada vez más definida por la capacidad de vincular conocimiento público de manera creativa. Sin embargo, como hemos dicho, este quehacer estará cada vez más subordinado a la tecnología (plataformas, algoritmos) y los desempeños valorados en función de resultados cuantificables.

4. EXPERIENCIAS PRECARIZANTES Y CALIFICANTES

Si bien la influencia del cambio institucional en las prácticas resulta cada vez más evidente, en el despliegue concreto de la actividad se registra dialécticamente lo que referimos como precarización *de las experiencias de trabajo*. Como dijimos en otro lugar (PUJOL e FALCAO, 2021), comprender este fenómeno implica analizar los procesos psicosociales puestos en juego en las transformaciones del oficio en terreno, es decir, aquello que se degrada en el plano de la actividad, en el trabajo real. Esta clave de acceso, permite poner en foco las tensiones entre trabajo y subjetividad.

En esta línea, recuperamos la idea de precarización como un movimiento de tiempo largo que, siguiendo a Helardot (2005), permite eludir la mirada estática y contribuye a considerar a este término en su doble registro semántico: como inestabilidad del presente e imprevisibilidad del porvenir. Esta idea de proceso, en tiempos de uberización de los mercados laborales, adquiere

en la docencia universitaria una importancia significativa, toda vez que se trata de un quehacer inscripto en el campo del empleo registrado y regulado, lo que morigera los componentes de precariedad contractual. En contrapartida, la profesión es afectada por procesos de violencia institucional (PUJOL, 2016), desjerarquización social (PUJOL; 2020) y degradación del género profesional (GUTIÉRREZ, 2020), como expresiones propias de las dinámicas psicosociales que “sitúan” y atraviesan la actividad.

Las experiencias vividas son el principal recurso del que se valen quienes trabajan para reflexionar sobre la acción y componer sus narrativas en torno a la actividad. Y como la experiencia es singular y se expresa en una dinámica, es posible pensar que ofrece vías de transformación y cambio, lo que supone salir de la idea de la precariedad como un *estado* (de carencia, de pobreza, de insuficiencia y fragilidad) para pensar en clave de proceso.

Este movimiento, puede ser entonces precarizante -en el sentido que lo definimos- o calificante, cuando la experiencia fortalece las capacidades del sujeto para integrarse en una comunidad de prácticas y le ofrece referencias de calidad del trabajo que le permiten reconfigurar evolutivamente su trayectoria profesional. Si bien el término calificante conserva el sesgo de la experiencia fordista, lo escogemos -al menos provisionalmente- porque nos permite desde *el mundo del trabajo* contrastar una experiencia de fragilidad y dependencia, con otra que fortalece la capacidad de agencia.

En clave subjetiva podríamos apelar a la idea de una experiencia de acto-poder (MENDEL, 1998), que expresa un movimiento de apropiación del acto de trabajo o amplía el poder de actuar (CLOT, 2008) de la persona sobre la actividad. Esto no es posible sino a partir de la movilización de la subjetividad, de una implicación creativa en el despliegue de la actividad y de la existencia de situaciones de cooperación fuerte (ZARIFIAN, 2006) -en el sentido de cooperación, de intercomprensión- en la comunidad de prácticas de referencia. Se trata de situaciones en las que el trabajo expresa su *potencia* (ZARIFIAN, 2009) en tanto conjunto de condiciones que permiten al sujeto dar sentido a la acción y le posibilitan el desarrollo.

En este marco, ¿cuáles son las fuentes posibles de precarización de la experiencia en el oficio docente en la universidad? ¿Qué dimensiones de la actividad intervienen en la configuración de experiencias de trabajo precarizantes? ¿Qué condiciones o ingredientes las vuelven “calificantes” o “potentes”?

Analicemos tres referencias recurrentes; en buena parte de los espacios de trabajo (i) se hace preciso resolver las actividades sin disponer de los recursos humanos y/o materiales necesarios, lo que supone sobre esfuerzo o integrar al campo de las propias actividades tareas que corresponden a otros roles. Como dijimos, el tiempo constituye actualmente el recurso máspreciado y del que más se carece, por lo que resulta cada vez más difícil cumplir con las exigencias sin adicionar una buena parte del tiempo que debería dedicarse a actividades en otras esferas de la vida. Así, *la falta de tiempo y de recursos constituyen componentes precarizantes de las experiencias cuando impiden la actividad o cuando la vacían de sentido.* Cuando no hay recursos para concretar actividades que se consideran valiosas o deben autogestionarse o resolverse apelando al voluntarismo; o cuando la mayor parte del tiempo debe dedicarse a cumplir tareas burocráticas que restan agenda a otras que se consideran prioritarias, las experiencias se registran como agotamiento y desgaste.

La valoración que los docentes hacen del (ii) *espacio del aula y el encuentro con los estudiantes mediado por la enseñanza* muestra otra vía que aleja a los profesores universitarios de la precariedad.

En una de las actividades de investigación-acción del Programa de Salud Laboral, a través de un dispositivo grupal, analizamos las encrucijadas y desafíos del oficio⁶ y sistematizamos muchas de las experiencias a las que los profesores aluden cuando necesitan dar cuenta de condiciones de precariedad y malestar. En esa dinámica, fue recurrente -casi unánime- la referencia al espacio áulico como ámbito en el que circula el reconocimiento y en el que es posible ponerse a prueba profesionalmente y reconciliarse con el metier. Estos sentidos aparecieron también con mucha frecuencia tanto en las entrevistas en profundidad como en la reconstrucción de trayectorias laborales de docentes, y también con fuerza en el ciclo de encuentros entre estudiantes y docentes que concretamos en 2021⁷.

En 2016 dedidamos un tiempo al estudio de la violencia en la universidad y su impacto en la salud. A partir de esa indagación, construimos el supuesto de que la inserción institucional⁸

⁶ Encrucijadas del trabajo académico: contexto institucional, desafíos de la actividad y dinámicas colectivas. En el marco del ciclo de capacitación permanente “El trabajo docente en creación”; organizado por el Gremio de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba.

⁷ Ciclo de talleres: El oficio docente y el oficio de estudiante: encuentros y desencuentros en la virtualidad de la pandemia; organizado por el Gremio de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba.

⁸ La inserción institucional está constituida por tres dimensiones que se articulan de modo idiosincrático: (i) la dedicación y estabilidad en el cargo, (ii) la implicación en la dinámica política de la universidad (vale decir, en las arenas de disputa de capitales simbólicos específicos ligados al gobierno y al prestigio académico asociado) y (iii) las condiciones micro-institucionales de desempeño (PUJOL, 2018).

constituye un analizador de la salud en el trabajo docente. Ahora, con el análisis de las experiencias -y particularmente aquellas transitadas en la pandemia- es posible enriquecer ese supuesto afirmando que en el nivel microinstitucional, la “nueva normalidad” abre la posibilidad de articular experiencias de (re) construcción colectiva de la profesión, de implicación colectiva en los procesos de renormalización y reinención del oficio, lo que constituirá un recurso psicosocial clave en la conquista de la salud⁹.

Precisamente estas experiencias a las que aludimos, nos permiten arriesgar que bajo ciertas condiciones transitar el espacio colectivo (iii) es también una experiencia precarizante. En este sentido, los docentes refieren cada vez con más frecuencia que no hay espacios de discusión, o que se encuentran dominados por las rutinas y la comunicación pierde calidad. Desde nuestra perspectiva, *la ausencia o deterioro de los espacios de deliberación colectiva* es uno de los factores que más relevantes en la desvitalización del oficio en la universidad. Para Clot (2008) todo quehacer profesional es colectivo: el oficio se despliega en el sujeto y lo transforma, pero la actividad está siempre dirigida a otros, es *interpersonal*. Y también se vuelve *transpersonal* a través del género profesional, como memoria colectiva compartida que remite a la historia de la profesión. Es una forma de memoria de trabajo, que une y orquesta la actividad. En este sentido, la conversación entre pares constituye un factor protector del oficio y de la salud de quienes lo ejercen. Lo colectivo es un laboratorio de la experiencia de trabajo, porque allí se despliegan los procesos identitarios, de reconocimiento mutuo, de generación de conocimiento, de producción del ethos de oficio. En tal sentido, en los estudios que desarrollamos sobre el oficio docente es posible advertir que el deterioro de las dinámicas colectivas propicia la degradación del género profesional (GUTIÉRREZ, 2021) y bloquea la dinámica de reconocimiento (GUTIÉRREZ e DALL'ASTA, 2016). En la deliberación colectiva, está en juego la posibilidad de los docentes de reconocerse o no en la tradición de una historia profesional, de revitalizarla, de reinventarla. Además, lo colectivo es espacio de despliegue emocional y el ámbito en el que se tramitan las posibilidades de renormalización (SCHWARTZ e DURRIVE, 2016) y de construcción del ethos, de despliegue de la actividad deónica.

En las experiencias recientes, bajo la lógica gerencialista, los y las colegas refieren a vínculos entre pares más instrumentales que dialógicos, más de competencia que de colaboración. Lo atribuyen a la gestión en el sentido de que los espacios colectivos son estructurados a los fines

⁹ Para pensar este camino, vale retomar los supuestos de lo que se conoce como experiencia sindical italiana, que inspiran con frecuencia la dimensión gremial de nuestros análisis.

del despliegue del recuento de resultados: se convoca más para evaluar (carreras, becarios, proyectos, tesis) sobre la base de estándares generales que para definir criterios de actuación, dirimir controversias o desarrollar ideas, propuestas, mejoras.

Hasta antes de la pandemia, este estado de cosas era confrontado con un *antes* en el que el oficio docente adoptaba un carácter artesanal y colectivo en el que “*todo lo pensábamos y lo decidíamos juntos*”¹⁰, intercambios en torno al quehacer que la pandemia -con los desafíos que impuso- revitalizó y que también –contradicoriamente- impidió, dadas las condiciones de aislamiento. En línea con la valoración positiva de la actividad de la enseñanza y de los espacios de interacción con estudiantes, las entrevistas revelan que todos los desafíos asumidos en el periodo de virtualización de la enseñanza adquirieron dirección y sentido en diálogo con los estudiantes, quienes fueron además proveedores de reconocimiento de los logros obtenidos en la enseñanza, comenzando por la concreción de la continuidad pedagógica en tiempos tan extraordinarios¹¹.

En la post-pandemia, la etapa de reconfiguración profesional obliga a pensar hasta qué punto los procesos de hibridación, individualización y autonomización del trabajo incidirán en las formas que adopten los espacios colectivos y de qué modo lograremos rearticularlos en beneficio de la jerarquización de nuestra labor y de la apertura de vías de desarrollo profesional.

La importancia otorgada por los profesores al diálogo pedagógico con los estudiantes, constituye un desplazamiento del lugar otorgado a la comunidad de estudiantes en el diálogo político que supone co-gobernar la institución, pero además permite avizorar que el estudiantado ocupará un lugar de interlocución clave en la reconfiguración del oficio. La implicación en la actividad sitúa a los y las estudiantes en posición privilegiada para ello. En el contexto de una tendencia global de gestión que instrumentaliza las dinámicas políticas y de gobierno e impide las actividades deliberativas en los colectivos de trabajo -intra e interclauso-, potenciar el diálogo con estudiantes sobre las definiciones y procesos propios de la enseñanza y el aprendizaje constituirá componente imprescindible en la construcción del quehacer docente en la universidad en los próximos años.

¹⁰ Referencias de este tipo están presentes en buen número de las entrevistas y conversaciones en torno al periodo de la formación en el oficio y también a la conformación inicial de equipos de trabajo.

¹¹ Estas ideas se presentan con mucha recurrencia en docentes de las distintas unidades académicas, a excepción de aquellas en las que se trabaje en condiciones de masividad. En este sentido, diremos que cuando el encuentro es factible, se multiplican las posibilidades de que el resultado sea clasificados como experiencia calificante.

5. CONCLUSIONES

En síntesis, se hace preciso imaginar hoy que la evolución del trabajo dibujará tensiones entre dos conjuntos de cuestiones: por una parte, más autonomía individual, conocimiento abierto y cada vez más especializado, despliegue de la creatividad individual y más alternativas para poner en valor competencias personales. Pero, por otra parte, el trabajo cada vez más regulado por la revolución digital, sujeto a las plataformas y posibilidades de conexión -que permite el control sobre los que trabajan pero también la colaboración entre pares- y también interpelado por las exigencias ultracodificadas de los algoritmos. En lo referido al contenido, se vislumbra una importante redefinición de las profesiones de carrera como la que aquí nos convoca, que irán perdiendo la especificidad que les dio sostén en la modernidad. Al mismo tiempo surgirán nuevas ocupaciones que hoy se presentan difusas y cuyos contenidos serán progresivamente especificados. En lo estructural, la precarización avanza sobre las profesiones dominantes en las clases medias propiciando la existencia de una cantidad de trabajadores y trabajadoras pobres en aumento, que coexisten con unos pocos grupos con altos ingresos.

El trabajo se hibrida, se precariza, se individualiza y -en simultáneo-, abre a nuevas formas de autonomía. Se trata de transformaciones que vienen desplegándose desde antes de la pandemia, pero cuya incidencia en nuestro ámbito profesional no era tan evidente. Hasta hace poco tiempo, no fue necesario pensar en clave de lo que se divulga como revolución 4.0 en el ámbito de la docencia universitaria. La pandemia aceleró los procesos de mediación tecnológica en la educación, hibridó y desestabilizó definitivamente las tradiciones artesanales del oficio. En este marco, desde el ámbito particular de actuación de la defensa de derechos que supone la actividad gremial, enfrentamos un desafío singular en el que se combina la lucha contra la precarización salarial y el deterioro de las condiciones de trabajo con la construcción renovada del oficio, lo que implica discusiones sobre el destino de la educación superior, el sentido de sus instituciones y las responsabilidades de sus actores. Se trata así, en primer término, de diseñar el orden institucional -si es que algo así fuera posible hoy- que regulará esta reinvencción de la profesión que ya está en marcha.

La precarización del trabajo docente es actualmente el factor de mayor incidencia en el malestar subjetivo y sufrimiento psíquico en nuestra universidad. No se trata solo de las condiciones del trabajo, sino muy especialmente de las experiencias de trabajo que los contextos institucionales ofrecen a los profesores: situaciones de sobrecarga y desgaste,

derivadas de las nuevas exigencias, de la escasez de recursos de todo tipo y principalmente del modelo de gestión imperante. Entre tanto, el alcance de la acción colectiva -se trate de las dinámicas políticas gremiales y/o las de gobierno institucional- resulta insuficiente para tramitar la tasa y ritmo de los cambios.

Estas condiciones se reeditan de manera idiosincrática en el nivel microinstitucional (las facultades, departamentos, cátedras, equipos), en donde se hace difícil crear ambientes de implicación y colaboración que preserven las identidades profesionales. En pandemia, además, los espacios de discusión del oficio entre pares se han debilitado progresivamente -y en algunos casos clausurado-, y exigen ser rehabilitados a través de nuevos dispositivos.

Retomando la clave del carácter interactivo del trabajo no-clásico, la docencia universitaria no puede prescindir de la mirada estudiantil en tanto estudiantes y docentes quedamos mutuamente implicados en la actividad y en el vivir juntos. El intercambio entre docentes y estudiantes, se despliega bajo nuevas condiciones de mediación tecnológica y organizativa y exige también del despliegue de nuevas competencias en ambos colectivos: esto es una oportunidad y un desafío a explorar, en la medida en que en esas nuevas experiencias de trabajo será necesario compartir y tramitar nuestras posiciones sobre esos nuevos “mundos posibles”.

Parte de este desafío es también explorar cómo son esas juventudes, cómo vivencian su tránsito por el contexto institucional, qué inquietudes se movilizan y cómo podemos articular nuestros respectivos oficios en los nuevos escenarios, bajo qué regulaciones, con qué mediaciones.

En el marco de tamaña transformación de las prácticas académicas, las categorías de colectivo de trabajo y de comunidad educativa parecen quedar limitadas para afrontar los riesgos de la degradación del género profesional frente a las nuevas exigencias de la universidad. En este sentido, el concepto de comunidad de prácticas -en el que docentes y estudiantes quedan implicados en el despliegue de la actividad- puede ser un constructo con potencia de dispositivo de intervención, principalmente a la hora de tramitar de manera creativa y socialmente significativa el conjunto de tensiones implicadas en la reconfiguración del trabajo docente en las nuevas normalidades institucionales.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA DE HARO, F. Gerencialismo universitario y publicación científica. **Debats. Revista de cultura, poder y sociedad**, 133(1), pp. 47-62. 2019. DOI: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.133-1.4>

DE LA GARZA TOLEDO, E. ¿Qué es el trabajo no clásico? **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**; n°36 (pp.5-44). 2017.

GARCÍA CANCLINI, N e LABARTE, S. Villes et réseaux: les jeunes changent la donne. **Problèmes d'Amérique latine**, 105, 29-42. 2017. <https://doi.org/10.3917/pal.105.0029>

GOMEZ, P. Les transformations du travail dans l'économie numérique. **Entreprenere e Innover**, 37, 8-17. 2018. DOI : <https://doi.org/10.3917/entin.037.0008>

GUTIÉRREZ, Inés e DALL'ASTA, Constanza. La actividad del docente de educación superior desde una perspectiva clínica. Identidad y salud. In: NAVARRA, J. e BARNES, F. (Comps.). **Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad. Escritos entre pares** (pp. 17-28) Córdoba, Argentina. E-Book : Universidad Nacional de Córdoba. 2016.

HELARDOT, V. Précarisation du travail et de l'emploi : quelles résonances dans la construction des expériences sociales? **Revue Empan**, 4 no 60, pp. 30-37. 2005. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-empan-2005-4-page-30.htm>

LHUILIER, Dominique. Travail de santé. In : LHUILIER, D ; HERNANDEZ, J ; GARCIA DE ARAUJO, J ; e PUJOL, A (s/dir.). **Subjectivité et travail : entre mal-être et bien-être**. Paris: L'Harmattan, pp. 235-245. 2020.

PUJOL, A. La violencia laboral en la universidad: desafíos para la política gremial. **Revista Trabajo (En)Cena**, Vol. 1 (1), pp.147-160. 2016.

PUJOL, Andrea e DA ROCHA FALCAO, Jorge. Precarización y subjetividad como focos de investigación y teorización. In: PULIDO CAVERO, C Y TORRES ARCE, L (Eds.). **Mundo del trabajo y las organizaciones en transformación. Desafíos sociales, políticos y éticos**. Ediciones Alfil – Arequipa. 2021.

PUJOL, Andrea. Le travail académique : sens de l'activité et possibilités d'implication dans la défense du métier. LHUILIER, D; HERNANDEZ, J.; GARCIA DE ARAUJO, J E PUJOL, A (s/dir) **Subjectivité et travail : entre mal-être et bien-être**. Paris : L'Harmattan. 2020.

SCHWARTZ, Yves e DURRIEVE, Louis. **L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)**. Toulouse: Octares Editions. 2009.

SENNETT, Richard. **La nueva cultura del capitalismo**. Barcelona: Anagrama. 2006.

SLAUGHTER, Sheila e LESLIE, Larry. **Academic Capitalism : Politics, Policies and the Entrepreneurial**. University. Baltimore : Johns Hopkins University Press. 1997.

ZARIFIAN, Philippe. **Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle.** París: PUF. 1996.

ABSTRACT: Within the framework of the research-action activities carried out by the Occupational Health Program (PSL) of the union of university teachers and researchers of Córdoba, we share a set of concerns and questions regarding the transformations of the university teacher's profession and its impact In the health. The transformations of the job have been very significant in recent years and were accelerated by the COVID19 pandemic, which today opens processes of renormalization of the activity. We propose then (i) to think about the "new normality" of university teaching work through a set of signals that mark the orientation of the great transformations of work in general, (ii) considering that these changes operate as promoters of precarious work experiences and that -therefore- weaken occupational health, so it is possible (iii) to specify some conditions for the development of the activity that contribute to transforming these precarious experiences into qualifying ones, with the power to strengthen individual and collective health, with a more involvement of the students in the processes of renormalization of the activity.

Keywords: Work. Subjectivity. Job insecurity. University teaching. Clinics of work.

SAÚDE E TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3202

VIEIRA, Carlos Eduardo Carrusca – carlos.carrusca@outlook.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia
da Faculdade de Psicologia
Av. Itaú, nº 525 – Dom Cabral
CEP: 30535-012 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

FONSECA, João César de Freitas – joaocesar.fonseca@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Psicologia
Rua Walter Ianni, 255 - São Gabriel
CEP: 31980-110 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

FUJII, Julienne Borges – prof.julienne@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de Matemática e Estatística
Rua Walter Ianni, 255 - São Gabriel
CEP: 31980-110 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: O presente artigo reporta e discute os resultados preliminares de um estudo sobre o trabalho docente em instituições de ensino superior, realizado durante a modalidade do ensino remoto emergencial, no período da Pandemia por Covid-19. As reflexões neste texto se baseiam na análise de dados quantitativos e qualitativos obtidos a partir da aplicação de um questionário de abrangência nacional, com grau de confiança de 95% e margem de erro de 5%, e que obteve 399 respostas válidas, em observância aos critérios estabelecidos pela pesquisa. Os resultados evidenciam dificuldades enfrentadas por docentes durante o regime remoto emergencial. Em um cenário inédito, caracterizado pela Pandemia por Covid-19 e pela adoção do teletrabalho em larga escala, verificaram-se alterações das condições, formas de gestão, organização do trabalho e ampliação das exigências laborais, fatores que impactaram a saúde física e mental de professores(as). O esgotamento profissional decorrente de uma conjugação de fatores relacionados ao trabalho e à Pandemia por Covid-19 aparece entre as formas de adoecimento mais típicas desse período. O estudo abre caminhos para o aprofundamento de temáticas relevantes para a prevenção contra o adoecimento e a promoção da saúde.

Palavras-chave: Pandemia por Covid-19. Trabalho docente. Teletrabalho. Esgotamento Profissional. Adoecimento.

1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou o estado de Pandemia decorrente da propagação do novo Coronavírus (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020). Este acontecimento atingiu a humanidade de forma devastadora, porquanto em torno de 5,9 milhões de pessoas morreram em todo o mundo, em razão da doença (GLOBAL CHANGE DATA LAB, 2022). No período pandêmico, impôs-se a exigência de uso de máscaras de proteção facial, higienização constante das mãos, isolamento e distanciamento social e quarentena, tendo sido determinado, ainda, pelo poder público, em certas regiões, o *lockdown*, como ficou conhecido o bloqueio total de circulação de pessoas e funcionamento de estabelecimentos, à exceção dos absolutamente essenciais.

Apesar de a Pandemia por Covid-19 ter se caracterizado como um fenômeno global, os seus efeitos não afetaram igualmente as nações, em virtude de fatores que modularam a experiência da crise em cada região, grupo populacional e comunidade. Em vários países e estados foi possível observar distintas repercussões sociais e econômicas, resultantes de decisões político-econômicas e sanitárias, e, também, de diferenças relacionadas à infraestrutura e à capacidade de resposta da rede de saúde pública, às condições de moradia e saneamento básico, à proteção social e ao grau de adesão da população às medidas de prevenção contra a propagação do vírus e o perfil demográfico (ALBUQUERQUE; RIBEIRO, 2021). A depender, igualmente, das condições econômicas, da qualidade da inserção profissional, das condições de saúde anteriores e do acesso aos meios de proteção social, certos grupos populacionais e indivíduos também foram atingidos de maneira mais profunda do que outros.

Em alguns países, estados e algumas cidades observou-se certa morosidade na adoção de medidas de isolamento social recomendadas pela Organização Mundial da Saúde, além de um relaxamento precoce dessas medidas. Tais fatos evidenciaram não apenas negligência e omissão, mas a submissão dos governos e governantes às pressões econômicas que confluíram para a reabertura dos negócios, a despeito da escalada do número de mortes no mundo.

No Brasil, observou-se, desde o início, uma postura negligente quanto ao enfrentamento da Pandemia, subestimada pelo Presidente da República, que via a Covid-19 como uma “gripezinha” ou “histeria” (MARTINS, 2020), e menosprezada por vários agentes políticos, servidores públicos e por uma parte da sociedade. Na tétrica condução do enfrentamento da

Covid-19 no Brasil, problemas e crimes se somaram, conforme o Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia instituída com a finalidade de apurar “as ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da pandemia da Covid-19 no Brasil” (SENADO FEDERAL, 2021, p. 4). Difusão de desinformação, falsificação de documentos, fraude de contratos, prevaricação, charlatanismo e incitação ao crime compõem a longa lista de crimes apurados pela CPI da Pandemia no Brasil e imputados, por essa comissão, a agentes políticos, servidores públicos e pessoas (SENADO FEDERAL, 2021). O enfrentamento da pandemia no Brasil, caracterizado pela letargia, negligência, pelo negacionismo científico e desprezo pela vida (GIOVANELLA *et al.*, 2020), levou a morte de 659 mil brasileiros(as) pela Covid-19, até o momento em que encerramos a redação deste trabalho. Na compreensão de Castilho e Lemos (2021), tal condução do enfrentamento da Pandemia constitui uma necropolítica que, autoritariamente, impõe-se como política oficial, à qual caberia decidir *quem deve morrer e quem merece viver*.

De fato, o Brasil já testemunhava uma “regressão democrática” desde as manifestações de 2013 cooptadas pela “direita desavergonhada”, passando pelo período do Governo Temer (AVRITZER, 2019). Essa regressão foi aprofundada e acelerada desde o início do Governo do Presidente Bolsonaro, cujas ações e medidas, inspiradas por um protofascismo corrompem, por dentro, e vandalizam as instituições democráticas e a democracia (EMPOLI, 2019; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018). Sob os signos da “modernização”, “desburocratização”, “crescimento econômico” e “flexibilização”, as políticas governamentais seguiram fortemente na direção de um desmantelamento das políticas públicas e dos direitos trabalhistas (SEVERO; SOUTO MAIOR, 2017), ampliando a vulnerabilidade social e orquestrando ataques à liberdade de imprensa, às universidades públicas, à ciência e à pluralidade de modos de existência, estes últimos condenados, principalmente, pelo espectro político da extrema-direita. Na direção perigosa tomada pelo Governo Federal de Jair Bolsonaro, o Brasil, sem lograr êxito no resgate de seu desenvolvimento econômico e social, e assombrado pelo retrocesso, pela desinformação e pelo negacionismo científico, defrontou-se com a Pandemia.

Nesse inusitado e complexo cenário, marcado por temores e acontecimentos diversos – doença, desemprego, morte –, pelo fechamento de estabelecimentos (inclusive escolas e universidades) e aumento das taxas de desemprego, a classe trabalhadora foi diretamente impactada, impacto experimentado de modo ainda mais profundo nos estratos sociais mais vulneráveis e expostos ao SARS-CoV-2, como ocorreu, por exemplo, com os(as)

trabalhadores(as) da área da saúde que atuaram na linha de frente do enfrentamento à Pandemia por Covid-19, e do transporte urbano, entre outros(as).

Em particular, no que se refere ao trabalho docente, os(as) professores(as) enfrentaram o desafio de adaptar seu ofício aos meios remotos, não sem dificuldades e contradições, valendo-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)¹ disponíveis. Se por um lado, uma parcela dessa categoria teve a oportunidade de se manter em atividade remunerada e protegida da contaminação pelo SARS-CoV-2, por outro, os efeitos da vivência desse período para a saúde de professores(as) – aqui, em particular, do ensino superior – não podem ser ignorados, constituindo-se, por isso, como objeto desta reflexão.

2 O ESTABELECIMENTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) expediu as Portarias nº 343 de 17 de março de 2020 e nº 345 de 19 de março de 2020, por meio das quais autorizava, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais por aulas remotas, isto é, por “aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020a, 2020b). Dada a continuidade da pandemia, o MEC prorrogou a vigência do ensino remoto, por meio da Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 e da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o que perdurou até a publicação de resoluções que instituíram diretrizes nacionais para a implementação de medidas para o retorno presencial às atividades de ensino, como a CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021).

Durante os anos de 2020 e 2021, as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, puderam funcionar por meio da modalidade do ensino remoto, alternativa que conjugava duas medidas, a saber: a proteção da vida, com a prevenção ao contágio pelo SARS-CoV-2 por meio do distanciamento social e a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem.

As IES e nelas, sobretudo, os(as) professores(as), protagonistas da experiência do ensino emergencial mediada por meio das tecnologias de informação e comunicação, tiveram de enfrentar diversos e variados desafios que não se limitavam à transposição de ações e procedimentos desenvolvidos no regime presencial para o regime remoto. Diferentes dimensões e aspectos da organização do trabalho docente foram impactados por essa transição. O conteúdo do trabalho, os ritmos e as jornadas de trabalho, as metas e os sistemas

¹ A formulação do termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da forma como é atualmente utilizada, é atribuída a Anderson (2010).

de avaliação e controle, bem como as exigências e as redes de suporte social se modificaram e repercutiram nas vivências e a saúde dos(as) trabalhadores(as) docentes do ensino superior.

3 METODOLOGIA

Durante o segundo semestre de 2021 e no início de 2022, conduzimos um estudo de natureza predominantemente quantitativa relativo à saúde dos(as) professores(as) de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, cujos resultados preliminares são expostos neste texto. Para a coleta de dados, elaboramos um questionário composto por cinquenta e duas questões atinentes às condições de trabalho e saúde dos docentes no segundo semestre de 2021. Com base nos dados do último Censo da Educação Superior disponível à época (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2019), consideramos 386.073 docentes em exercício e, seguindo os cálculos de amostragem, estimamos 384 respondentes, para atingir um grau de confiança de 95% e margem de erro de 5%. No total, recebemos 429 respostas ao questionário que enviamos para instituições de ensino, departamentos e rede de contatos de professores(as) atuantes no ensino superior. Desse conjunto, 399 respostas foram consideradas válidas, uma vez que os sujeitos participantes atenderam a dois critérios básicos: ser professor(a) do ensino superior em exercício, na modalidade do ensino em regime remoto; concordar com a participação no estudo em desenvolvimento. Nas tabelas a seguir, apresentamos o perfil dos respondentes, considerando cor/raça, gênero² (tabela 1) e faixa etária (tabela 2):

Tabela 1 - Perfil dos Respondentes (Cor/Raça e Gênero)

Cor/Raça					Gênero		
Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Feminino	Masculino	Prefiro não dizer
(4)	(299)	(2)	(74)	(20)	(282)	(116)	(1)
1%	75%	0,5%	18,5%	5%	70,6%	29,1%	0,3%

Fonte: Os Autores

Tabela 2 - Perfil dos Respondentes (Faixa Etária)

Faixa etária				
20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	Mais de 60 anos
(3)	(87)	(129)	(112)	(68)
0,8%	21,8%	32,3%	28,1%	17%

Fonte: Os Autores

² Em relação à declaração de gênero, oportunizamos que os sujeitos declarassem sua identidade de gênero, conforme quisessem, por meio de alternativas abertas de resposta.

Docentes de várias regiões do Brasil, atuantes em instituições públicas e/ou privadas, responderam ao questionário, havendo uma predominância da região Sudeste, que representou em torno de 71% do total de respostas.

Nesta reflexão, além de reportarmos aspectos quantificados por meio do questionário sobre o cotidiano de trabalho docente ao longo do ensino remoto emergencial, na Pandemia por Covid-19, destacamos algumas das respostas dissertativas dadas pelos docentes ao seguinte item do questionário aplicado: “Caso queira, registre sua percepção sobre suas atuais condições de saúde e trabalho”. Essas respostas foram agrupadas, para a produção deste artigo, em cinco categorias básicas: a) dificuldades para conciliar trabalho, afazeres domésticos e demandas familiares; b) ampliação das exigências físicas e cognitivas do trabalho e impactos para a saúde; c) transição para a modalidade do ensino remoto; d) pandemia por Covid-19; e) qualidade do Ensino.

Em se tratando de uma análise de processos de saúde/doença da categoria docente que aglutinou, de forma inédita, pelo menos duas circunstâncias – a Pandemia por Covid-19 e a transição do ensino presencial para o remoto –, julgamos apropriado que a leitura dos resultados apresentados na sequência deste texto fosse matizada por dois aspectos.

Em primeiro lugar, não ignoramos que as vivências dos docentes ocorreram em um período dramático para a humanidade, de uma emergência sanitária. Nesse contexto, não apenas os docentes tiveram de realizar suas atividades por meios remotos, mas também as suas famílias precisaram ficar confinadas, dentro de suas possibilidades, o que teve impacto significativamente as pessoas. Conforme estimativa da Organização Mundial de Saúde (2022), no período inicial da Pandemia por Covid-19, os casos de ansiedade e depressão tiveram um crescimento de 25% no mundo. O medo da perda do emprego, da contaminação e da morte, em um momento no qual não havia vacinas disponíveis, agravou o cenário. A necessidade de uma transição e adaptação das atividades presenciais às atividades remotas, sabíamos, era igualmente mais difícil nesse momento disruptivo.

Posto isso, cumpre destacar um segundo aspecto deste estudo, concernente às decisões metodológicas. Dado o cenário de transição vivido ao longo de todo o primeiro ano de pandemia e, ainda, no primeiro semestre de 2021, decidimos realizar a coleta de dados apenas a partir do segundo semestre de 2021, quando o cenário era diferente daquele enfrentado no início da pandemia; neste momento, já experimentávamos a progressiva imunização da

população com as vacinas disponíveis e uma acomodação distinta por parte dos docentes em relação ao período inicial do ensino remoto. De nossa perspectiva, tal escolha nos permitiria coletar as impressões dos docentes em um período no qual a adaptação às atividades já havia sido consolidada da forma que fora possível para cada um e, ao mesmo tempo, captar o efeito cumulativo das vivências docentes em um período de quase dois anos.

Os dois aspectos destacados não devem servir, portanto, para desabonar os registros feitos pelos(as) professores(as) ou subestimar o efeito do trabalho remoto sobre a sua saúde, mas caminhar em outra direção, para entender, de forma mais abrangente os sentidos das percepções e dos sentimentos externalizados pelos docentes no aludido contexto. Tal entendimento coaduna uma concepção de subjetividade como processo que se efetiva em um contexto sociocultural, histórico e material, articulada aos modos de sociabilidade e à atividade do sujeito no mundo (VIEIRA; BARROS; LIMA, 2007). Compreendemos, portanto, sob uma perspectiva psicossociológica, que a constituição do sujeito é lastreada, simultaneamente, “em elementos intrapsíquicos singulares” e em sua inscrição em “um universo social” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 11). Nesse sentido, no nosso entender, os relatos colhidos constituem uma síntese das vivências, representando a dinâmica dramática, contraditória e inelutavelmente social das experiências de cada um.

4 RESULTADOS

O primeiro aspecto a ser destacado se refere ao perfil dos(as) participantes desta pesquisa, formado majoritariamente por docentes que se autodeclararam como pessoas de cor/raça branca (75%), do gênero feminino (70,6%). Esses percentuais demandam algumas considerações.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) revelam que as pessoas negras – grupo formado por indivíduos pretos e pardos – representam em torno de 54% da população brasileira. Nas instituições de ensino superior, todavia, sua presença não ultrapassa 23,5% do total de professores(as), consoante dados apurados, sendo que aqueles que se declararam pretos(as) representam apenas 5%. Tal situação evidencia a baixíssima representatividade de pessoas negras no ensino superior, o que reflete, inequivocamente, uma das faces da desigualdade racial brasileira. A baixa representatividade de pessoas negras no ensino superior é igualmente reveladora dos efeitos do racismo estrutural fundado em condicionantes históricos, político-sociais e econômicos (OLIVEIRA, 2021), e que afeta as trajetórias negras ao longo de toda a vida, dificultando seu acesso à escolarização, à saúde, ao

ensino superior e ao mercado de trabalho, prejudicando, além disso, a visibilidade e impedindo o reconhecimento de suas contribuições (SANTOS; MATOS, FRANÇA, 2020).

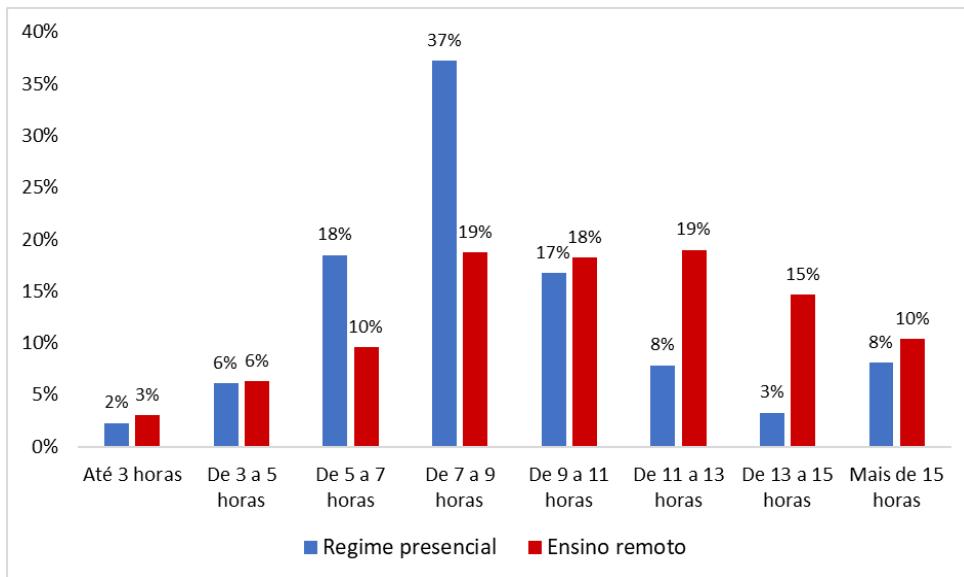
Outro aspecto identificado no perfil dos respondentes concerne ao maior número de pessoas do gênero feminino. Apesar de sua predominância nos dados coletados (= 70,6%), o gênero feminino representava, em 2019, no Brasil, 46,69% do total de docentes em exercício, segundo dados do Censo da Educação Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2019), percentual inferior ao que encontramos em nosso estudo. Nesse tocante, vale ressaltarmos que, a despeito de se encontrarem no magistério superior e de sua representatividade neste estudo, isso não significa que as mulheres ocupem posições de prestígio e poder nas instituições, ainda ocupadas, sobretudo, por homens brancos, como revelam, por exemplo, Santos, Matos e França (2020).

Em relação à amostra deste estudo, cumpre sublinhar, outrossim, a flagrante ausência de pessoas transgênero. Trata-se de uma realidade verificável, mas que, ao lado da discriminação racial, também não deve ser naturalizada.

Em relação à saúde no contexto laboral, quando observados os resultados obtidos mediante aplicação do questionário, verifica-se uma importante associação entre o esgotamento profissional, com ou sem o diagnóstico de Síndrome de *Burnout*, e o trabalho docente realizado nas condições do ensino remoto, no período da Pandemia por Covid-19. As respostas ao questionário asseguram isto e permitem, ademais, um avanço na elucidação dos fatores do trabalho relacionados ao desgaste da saúde mental desses(as) trabalhadores(as).

O primeiro fator se refere à duração das jornadas de trabalho. Quando se compararam as jornadas de trabalho durante o ensino presencial às do regime remoto, observa-se um prolongamento expressivo do tempo de trabalho no período do ensino remoto. Se, no período presencial, a maior parte dos professores(as) trabalhava em torno de 5 a 9 horas diárias, a partir da adoção do ensino remoto a jornada de trabalho abrangeu números superiores, de 9 a 15 horas de trabalho (ou mais), conforme se pode verificar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Duração das jornadas de trabalho durante o Ensino Presencial, antes da Pandemia por Covid-19 e o Ensino Remoto, no período da Pandemia por Covid-19³



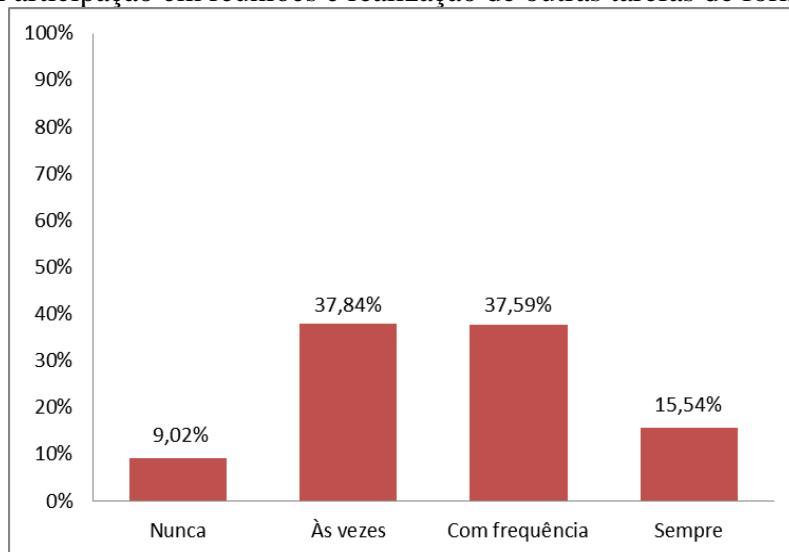
Fonte: Os Autores

Somados os percentuais, em torno de 62% dos(as) professores evidenciam ter laborado por 9 horas diárias ou mais durante o período investigado, ao passo que esse percentual é de apenas 36%, quando se consideram as jornadas anteriores, no regime presencial. Na contramão da ideia de que no regime de teletrabalho os(as) docentes teriam “mais tempo” ou “trabalhariam menos”, o que se verifica é um aumento expressivo da duração das jornadas de trabalho, com sérias repercussões para a saúde física e mental.

O segundo ponto evidenciado por nosso estudo concerne à intensificação do trabalho, estreitamente vinculada a uma dinâmica temporal distinta estabelecida pelo trabalho mediante sistemas remotos. O período do ensino remoto fortaleceu a prática *multitasking*, produzindo uma atividade convulsiona e, amiúde, o rebaixamento do sentimento de eficácia profissional e a degradação dos sentidos do próprio trabalho. Mais da metade dos entrevistados afirmou realizar, com alguma frequência, outras tarefas, enquanto participavam de reuniões institucionais, conforme ilustra o gráfico 2:

³ Nesse gráfico foram computados 395 entrevistados(as), visto que 4 deles(as) não estavam lecionando antes da pandemia e foram excluídos(as) para efeito de comparação entre as jornadas de trabalho do regime presencial e do regime remoto.

Gráfico 2 – Participação em reuniões e realização de outras tarefas de forma simultânea



Fonte: Os Autores

Os constrangimentos temporais foram acentuados na vivência do trabalho durante o período do ensino remoto, de tal modo que a maior parcela dos entrevistados declarou não conseguir finalizar as tarefas planejadas para o dia. Além disso, mais da metade relatou ter dificuldades para responder às mensagens relativas ao trabalho (tabela 3):

Tabela 3 – Dificuldades para responder às mensagens relativas ao trabalho

Dificuldades para responder às mensagens relativas ao trabalho			
Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
(42)	(157)	(146)	(54)
10,53%	39,35%	36,59%	13,53%

Fonte: Os Autores

Em torno de 36% dos respondentes consideraram insuficiente o tempo disponível para planejar as atividades ou corrigir os trabalhos acadêmicos. Além de outros fatores já destacados, tal situação pode estar relacionada com a atividade de gestão administrativa e acadêmica, exercida por mais da metade dos entrevistados(as).

A ampliação das exigências feitas aos docentes no período do ensino remoto pelas instituições, chefias imediatas e alunos não foi acompanhada, porém, de ações institucionais orientadas para o apoio aos docentes e para a prevenção contra o adoecimento físico e mental no trabalho, exceção para a prevenção contra a Covid-19, uma vez que o regime remoto facilitou aos docentes manterem o distanciamento social. Os dados coletados indicam que a oferta de um apoio institucional de qualidade para os docentes não foi a condição mais frequente, conforme aponta a tabela 4:

Tabela 4 – Apoio institucional para a resolução de problemas

Apoio institucional para a resolução de problemas				
Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
(44)	(83)	(145)	(97)	(30)
11,03%	20,80%	36,34%	24,31%	7,52%

Fonte: Os Autores

O sentimento de “incapacidade”, “muita dificuldade” ou “dificuldade” de se desligar das preocupações advindas do trabalho mostraram-se respostas frequentes entre os(as) professores(as) (84%), configurando uma situação em que a sensação dos(as) docentes que tinham era a de que trabalhavam ininterruptamente. Na avaliação de 67% dos docentes, a carga de trabalho esteve acima das condições pessoais de resposta. Ainda no que se refere à intensificação do trabalho, a declarada autoexigência dos docentes pode ter pesado sobre o aparecimento, desenvolvimento e/ou agravamento de doenças psicológicas e comportamentais⁴. Hipotetizando, comprehende-se a autoexigência docente como produto de uma dupla relação com o trabalho. De um lado, as fortes exigências laborais e o culto à alta performance, sem uma contrapartida dos recursos necessários para responder às situações e, de outro, a identificação com a atividade e o desejo de proteger a qualidade do ofício docente.

Conforme as análises feitas, 42% dos respondentes desenvolveram alguma enfermidade durante o *home office*, no período da Pandemia por Covid-19, havendo uma associação estatisticamente significativa entre a carga de trabalho no *home office* e o desenvolvimento de problemas de saúde, como se pode verificar na tabela 5:

Tabela 5 – Relação entre a carga de trabalho no *home office* e o desenvolvimento de problemas de saúde

Carga de trabalho no <i>home office</i>	Desenvolveu algum problema de saúde durante o <i>home office</i>?	
	Não	Sim
Está abaixo ou adequada para as minhas condições físicas e psicológicas	103	28
Está acima ou muito acima de minhas condições físicas e psicológicas	127	139

Teste Qui-Quadrado: Estatística de teste = 34,348, gl = 1, valor p = 0,000

Fonte: Os Autores

A intensificação do trabalho, a percepção de uma menor participação dos alunos nas aulas remotas, o “uso excessivo da voz” e a “sensação de estar sozinho durante as aulas” também

⁴ A autoexigência tem sido abordada em diferentes estudos sobre o trabalho docente (CAMPOS; VERAS; ARAÚJO, 2020).

foram relatados de modo expressivo. Ansiedade, esgotamento, preocupações constantes e prolongadas, irritabilidade e insônia aparecem igualmente nas respostas como sentimentos desagradáveis frequentes no período analisado. Um percentual de 22% relatou o uso de medicamentos controlados para lidar com as dificuldades relacionadas ao trabalho.

Quase a totalidade dos docentes realizou suas atividades durante o teletrabalho na “posição sentada” (90%), durante todo o expediente, posição com efeitos deletérios para a saúde. Dores nas costas foram reportadas com alta incidência, conforme comprova a tabela 6:

Tabela 6 – Frequência das Dores nas Costas

Dores nas Costas			
Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
(32)	(126)	(147)	(94)
8,02 %	31,58 %	36,84 %	23,56 %

Fonte: Os Autores

Em relação à referida dor, cumpre notar que os(as) docentes fizeram referências a problemas relativos à coluna cervical e lombar, hérnia de disco e correlatos, em suas observações sobre seu estado de saúde e o desenvolvimento de problemas de saúde.

Por tudo o que foi exposto, verifica-se que os quadros de fadiga identificados parecem estar associados a fatores ocupacionais. Ao mesmo tempo, identificam-se repercussões para a saúde dos(as) professores(as) decorrentes de situações relativas à Pandemia por Covid-19.

As conhecidas medidas protetivas de distanciamento e isolamento social levaram ao fechamento das escolas e crianças e adolescentes passaram, também, a realizar suas atividades escolares por meios remotos. O confinamento das famílias ampliou demandas familiares e domésticas reveladas pelo tempo dedicado pelos(as) professores(as) às tarefas domésticas e ao acompanhamento da vida e dos estudos dos(as) filhos(as). Os acontecimentos e temores associados à Pandemia por Covid-19 também pesaram na balança do agravamento da situação. Na conjunção entre o teletrabalho e cenário pandêmico, houve o desenvolvimento e o agravamento de problemas de saúde, físicos e mentais, registrado de forma extensa e contundente pelos(as) entrevistados(as). Como exemplos citam-se cansaço visual, depressão, ansiedade, ganho de peso oriundo da falta de tempo para exercícios físicos, agravamento de quadros depressivos e de insônia, aumento de crises de enxaqueca, problemas oculares, estresse, tabagismo, lombalgia, cefaleia, distúrbios do sono, crises de ansiedade, deslizamento de vértebra (coluna), dor de ouvido, irritação alérgica de pele, dores na coluna cervical e

lombar, quadros de vertigem, disfunção da articulação temporomandibular, epicondilite, inflamação e dor no cóccix, inflamação de punho, aumento das taxas de colesterol, obesidade, taquicardia, hérnia de disco pelo tempo de trabalho assentado diante do computador, dores diversificadas no corpo, instabilidade da pressão arterial, rouquidão, redução de acuidade visual, sinovite no punho, refluxo, varizes, tremores nas mãos, zumbido no ouvido, transtorno do pânico, entre outros.

Nessa direção, as percepções dos(as) docentes sobre suas condições de trabalho e saúde importam diretamente para este estudo. De modo preliminar, as expressões registradas podem ser agrupadas em cinco categorias sobre as quais se discorrem, a seguir.

4.1. Dificuldades para conciliar trabalho, afazeres domésticos e demandas familiares

As pesquisas sobre *home office* e teletrabalho antes da Pandemia por Covid-19 já sinalizavam para a dificuldade dos trabalhadores em organizarem tempos, espaços e relações laborais no recinto doméstico (RAFALSKY; ANDRADE, 2015). O cenário pandêmico, contudo, certamente retirou o caráter de excepcionalidade do trabalho remoto, na medida em que se tornava a única alternativa para a continuidade da oferta de diversos serviços.

Além disso, o trabalho docente, executado remotamente durante a pandemia, diferenciou-se dos modelos anteriores, na medida em que os demais integrantes dos grupos familiares também se encontravam submetidos à condição de isolamento e/ou distanciamento social, ocorrência detectada em vários depoimentos:

Na minha opinião o maior problema é a mistura do trabalho com as atividades domésticas, principalmente com os afazeres com os filhos. Outro ponto muito desanimador é a falta de retorno dos alunos, o contato visual é muito importante para o desenvolvimento da aula, isso realmente está fazendo muita falta (Relato 1)

As novas demandas, somadas ao acompanhamento online dos filhos, crises de ansiedade passaram a ocorrer. (Relato 2)

Curiosamente, a discussão sobre a hierarquia das diferentes atividades (como o trabalho doméstico, por exemplo), parece não ter merecido maior destaque, tendo sido identificada como uma contingência a ser superada de modo mais pragmático.

4.2. Ampliação das exigências físicas e cognitivas do trabalho e impactos para a saúde

A percepção dos docentes sobre as consequências do trabalho remoto sobre a saúde mental aponta para o sofrimento e as patologias como seus efeitos principais, e para os quais contribuíram diferentes fatores, como as estratégias adotadas pelas instituições de ensino, a

fragilidade de políticas governamentais, custo para a manutenção da infraestrutura necessária ao teletrabalho, os mecanismos de gestão e avaliação profissional e as exigências de interação em tempo real, para mencionar apenas alguns. Como resultado das modificações do trabalho, destaca-se uma percepção da atividade laboral como fonte de fatores ansiogênicos, diante dos quais os(as) professores(as) relatam incidência de ansiedade, cansaço, decepção, frustração e incerteza. É o que narram os depoentes:

Decepcionante. Saúde péssima e trabalho que não me valoriza e nem dá condições para um mínimo de dignidade (Relato 3)

Percebo desproporção na cobrança institucional, uma vez que há muita cobrança, muito controle e pouco subsídio para realização das atividades propostas. (Relato 4)

Muita fadiga e exaustão emocional (Relato 5)

Muito cansativo o trabalho em home office (Relato 6)

[Sinto-me] Desequilibrada; incerto; desvalorização advinda do desmonte do serviço público; maltrato da ciência no país e das universidades (especialmente as públicas); ameaça e desconstrução da carreira pública do magistério superior (Relato 7)

Trabalhar no regime remoto tem sido extenuante e sinto que não consigo realizar meu trabalho como antes. Há uma cobrança enorme da chefia imediata e da instituição e não são fornecidas condições adequadas para a realização do trabalho. A saúde mental e o bem-estar do professor não são levados em consideração. (Relato 8)

Cansado, precisando investir em novo computador e orçamento apertado (Relato 9)

Outro aspecto relevante se refere às vivências de professoras que, em razão de histórica disparidade de gênero, assumiram no contexto da Pandemia por Covid-19 uma tríplice jornada que trouxe efeitos negativos e

[...] insalubres, pois na condição de mulher estou com a carga de trabalho triplicada, já que as condições financeiras diante do arrocho salarial que vivemos não nos permite ter maiores condições de uma rede de apoio, além das inúmeras coisas que precisei mobilizar para ter uma melhor qualidade no *home office*. (Relato 10)

A análise dos dados coletados evidencia ainda que, se de um lado, os(as) docentes reconhecem o benefício de não precisarem se deslocar, por outro, as exigências do trabalho no regime remoto impuseram fortes pressões à atividade laboral, caracterizadas pelo aumento do volume das demandas e “senso de urgência” para as respostas. A percepção de um aumento do volume de trabalho e de sua intensificação aparece vinculada à exigência de interações em tempo real, baseadas no modelo de um regime presencial, e à ausência de limites de horário para o envio ou envio de demandas concernentes ao trabalho:

Adquiri ansiedade por conta do trabalho em *home office*, pois, a tecnologia ao mesmo tempo que ajuda no formato remoto é um desastre para a saúde do trabalhador, não temos mais pausas, tempo de almoço; as demandas chegam por mensagem e temos de responder logo, isso é muito estressante. (Relato 11)

Na pandemia, algumas pessoas não respeitam horários de trabalho, demandando questões em qualquer horário e dia. Isso acaba gerando *stress*. (Relato 12)

Em face de tudo isso, é também perceptível a dificuldade dos sujeitos para identificar alternativas para responder a esse cenário. Destaca-se, assim, a importância da reflexão sobre as medidas necessárias à proteção da saúde dos(as) trabalhadores(as) em teletrabalho, diligências cuja responsabilidade foi transferida para a classe trabalhadora, em um processo de precarização laboral, individualização e aprofundamento da “regulação privada do trabalho” (KREIN, 2018), sacramentado na Contrarreforma Trabalhista do Governo de Michel Temer em 2017 (Lei nº 13.467/2017).

4.3. Transição para a modalidade do ensino remoto e seus efeitos

O relato dos sujeitos pesquisados fez emergir não somente a sobrecarga de trabalho, em sua dimensão objetiva, mas igualmente explicitou um incremento da carga cognitiva de trabalho representada pela diversidade de saberes, habilidades e competências que passaram a ser exigidas dos docentes conclamados repentinamente para o modo de trabalho remoto. Em tal modalidade de trabalho, há um conjunto de informações que precisam ser acessadas, processadas, memorizadas, utilizadas e avaliadas repetidas vezes, em um espectro relativamente amplo de áreas do conhecimento, que vão desde noções de informática básica às habilidades de uso de aplicativos recém-criados, abrangendo também elementos de ordem didático-pedagógica e relacional.

A propósito da transição do regime presencial para o remoto, importa destacar a relativa diversidade de percepções no que se refere ao ajustamento às novas condições, ao prazer ou ao desprazer, e às possibilidades decorrentes das inovações tecnológicas. A heterogeneidade das percepções em relação ao trabalho remoto, que pode estar, em parte, relacionada à experiência anterior de alguns docentes com o campo da Educação à Distância (EAD), já constava em pesquisas anteriores sobre a implantação do *home office* em períodos anteriores à Pandemia por Covid-19 (RAFALSKY; ANDRADE, 2015). Deste modo, se por um lado, a sobrecarga de trabalho se apresenta como um fator predominante, por outro lado, o desenvolvimento de habilidades e competências, a flexibilidade de horários para a realização de tarefas e a menor exposição ao trânsito, às reclamações por parte de alunos e a demandas institucionais específicas apareceram como fatores positivos, como relatam os depoentes:

Tive que aprender itens tecnológicos que antes não sabia (Relato 13)

O *home office* possibilitou o desenvolvimento de outras habilidades e modificou a relação com o trabalho. Acho que diversos aspectos se mostraram extremamente relevantes, como a maior flexibilidade de horário para realizar as tarefas. Creio que tudo o que vivenciamos deve ser utilizado para a criação de um sistema híbrido daqui pra frente. (Relato 14)

Prefiro o trabalho em *home office*. Mais saúde mental devido a menos exposição ao trânsito, ao excesso de conversas e reclamações de alunos e demandas institucionais específicas da instituição. Prefiro o trabalho em *home office*. (Relato 15)

4.4. Pandemia por Covid-19

Conforme se afirmou, os(as) docentes experimentaram os efeitos do ensino remoto emergencial e suas exigências no contexto singular da Pandemia por Covid-19. Os efeitos das medidas de distanciamento e isolamento social, os quadros de adoecimento por Covid-19 e suas sequelas, a perda de entes familiares e amigos(as) ocupam um lugar importante nos relatos dos(as) respondentes, sendo necessário sopesá-los, a seguir:

Nesse período vivenciei o luto de minha mãe e a ansiedade de algum outro familiar ficar doente. Tenho feito terapia e tomado medicamentos para controlar a depressão mas não tenho sentido esperança ou mesmo perspectivas de um futuro melhor. (Relato 16)

Com o tempo, percebo uma piora no quadro de isolamento e uma dificuldade em retornar ao convívio presencial. (Relato 17)

Além dos efeitos da Pandemia por Covid-19 e das medidas de prevenção, a morosidade no que concerne ao avanço da vacinação no Brasil e a desigualdade social também são destacadas por nossos(as) entrevistados, ao narrarem que:

um ano e meio de pandemia, de isolamento social e de ensino remoto provocaram um cansaço mental e físico em toda a família. É imperativo acelerar a vacinação contra a Covid-19 e a reabertura controlada de parques, jardins, praças e de eventos abertos ao ar livre. É imperativo o retorno seguro e controlado das escolas e das universidades. Por fim, é imperativo o combate da exorbitante desigualdade social que assola o país para que todos nós possamos viver melhor. (Relato 18)

4.5. Qualidade do Ensino

A avaliação da qualidade do serviço prestado pelos docentes durante a Pandemia de Covid-19 pode ser melhor compreendida quando se considera a especificidade da categoria “serviço” e de suas diferenças em relação a outras modalidades de produção, como a indústria, por exemplo. Suas características próprias, como a impossibilidade de estocagem, o caráter relacional e a simultaneidade entre a demanda e o atendimento (MEIRELLES, 2006) fazem com que os parâmetros de avaliação se tornem mais complexos.

Deve-se considerar, também, que o trabalho docente constitui uma categoria historicamente submetida a diferentes lógicas e processos de avaliação, tanto promovidos pelas próprias organizações quanto por diferentes atores sociais, públicos e privados, fazendo reviver periodicamente o discurso do “aluno-cliente” (AMARAL; VERGARA, 2011).

A discussão sobre a temática da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, relevante para instituições, estudantes e docentes, devendo tal tema ser sempre analisado sob diferentes perspectivas. Para os(as) docentes, a qualidade do ensino se constitui como um dos elementos nos quais se ancoram a construção da identidade profissional e os sentidos de seu trabalho. Sob a perspectiva clínica do trabalho, entende-se que a avaliação da qualidade do ensino não pode ser balizada apenas por parâmetros e métricas externas ao trabalho docente, relegando ao segundo plano a realidade concreta experimentada pelos(as) protagonistas da atividade, seus dramas e saberes, bem como seus debates de valores e normas. Seguindo a perspectiva do filósofo Yves Schwartz (2002), importa perguntar: como, afinal, compreender os dilemas do ofício e propor formações destinadas aos docentes, na ausência de uma reflexão sobre o que os(as) professores(as) fazem e vivem?

Em registros feitos por nossos(as) entrevistados(as), destacaram-se prejuízos para o processo de ensino, em razão das limitações da interação *online* com alunos, que, muitas vezes, interagem pouco ou nada com seus(suas) professores(as). Um dos relatos registrados sintetiza a percepção sobre as condições de ensino: “desestimulantes. Parece que trabalhamos um tempo perdido, no qual o aluno não se preocupa em aprender, só em concluir a etapa”. (Relato 19). A qualidade do ensino configura-se como um tema que merecerá maior aprofundamento nas próximas publicações, a partir de detalhada análise dos dados coletados, de modo a proceder à caracterização dos fatores que impactam a qualidade do ensino e propiciem a construção de estratégias que permitam às instituições e aos docentes o seu enfrentamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados ora apresentados neste estudo, quanto preliminares, sinalizam a necessidade de uma avaliação e revisão sistemática das condições, dos modos de gestão e organização do trabalho. Refletem, além disso, a importância de se elaborarem, a partir das vivências dos protagonistas da atividade de trabalho, estratégias para a prevenção do adoecimento e a promoção da saúde. Compreende-se que a avaliação das mudanças em curso e das direções a serem tomadas deve envolver, efetivamente, os protagonistas da atividade de trabalho, em uma perspectiva que considere central a análise do trabalho docente, seus dramas e debates de normas e valores (SCHWARTZ, 2002), assim como o cuidado com o ofício e com o poder de agir dos sujeitos diante da realidade (CLOT, 2011).

Sem a pretensão de encerrar o debate, as reflexões apresentados abrem caminhos para o aprofundamento de análises relativas aos processos de saúde e adoecimento no contexto

laboral, bem como para a compreensão das características do teletrabalho e para a elaboração de medidas de proteção à saúde dos(as) trabalhadores(as), o que se apresenta como uma das tarefas vindouras deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Mariana Vercesi de; RIBEIRO, Luis Henrique Leandro. Desigualdade, situação geográfica e sentidos da ação na pandemia da COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-14. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/YnJk6W34PYN9G5jp39kzCdy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- AMARAL, Mirian Maia; VERGARA, Sylvia Constant. O "aluno-cliente" nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional? **Boletim Técnico do Senac**, v. 37, n. 1, p. 4-15. 2011. Disponível em: <http://bts.senac.br/bts/article/view/197>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- ANDERSON, Jonathan. **ICT transforming education: A regional guide**. Bangkok, TA: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia**. São Paulo: Todavia, 2019.
- BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, L. A. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, L. A. (orgs). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-21.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 5 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 345 de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 2020b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1> Acesso em: 5 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário

escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 ago. 2021. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CAMPOS, Taís; VÉRAS, Renata Meira; DE ARAÚJO, Tânia Maria. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-19. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15193>. Acesso em: 05 mar., 2022.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercuções na seguridade social brasileira. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2. 2021. pp. 269-279. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75361>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, L. A. (orgs). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do Caos** – como as Fake News, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.

GIOVANELLA, L. et al. Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 44, n. 126, p. 895-901, jul./set.. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202012623>. Acesso em: 03 mar. 2022.

GLOBAL CHANGE DATA LAB. **Coronavirus Pandemic (COVID-19)**. Deaths. Oxford (UK): Oxford Martin School/University of Oxford, 2022. Disponível em:
<https://ourworldindata.org/covid-deaths>. Acesso em: 05 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Distribuição da população, por cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em:
https://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Desigualdades_por_Cor_ou_Raca/xls/1_Geral_xls.zip. Acesso em: 23 mar. 2022.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, p. 77-104. 2018. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/138082/138676>. Acesso em: 2 mar. 2022.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Traduzido por Renato Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARTINS, Humberto. Bolsonaro critica “histeria” com o coronavírus: “Devemos voltar à normalidade”. **Estado de Minas**, 24 mar. 2020. Política. Disponível em:
https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/03/24/interna_politica,1132126/bolsonaro-critica-histeria-com-gripezinha-do-coronavirus.shtml. Acesso em: 2 mar. 2022.

MEIRELLES, Dimária Silva E. O Conceito de Serviço. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 1(101), p. 119-136, janeiro/março, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rep/v26n1/a07v26n1.pdf> Acesso em: 5 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. In: ALMEIDA, Sílvio (org.). **Marxismo e a questão racial**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 23-36.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Brasília (DF): **OPAS**. 11 mar. 2020. Disponível em:
<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Brasília (DF): **OPAS**. 02 mar., 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RAFALSKI, Julia Carolina; ANDRADE, Alessandro Luiz De. Home-office: aspectos exploratórios do trabalho a partir de casa. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.23, n.2, p. 431-441, jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em 6 mar. 2022.

SANTOS, Israel; MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. A raça e o gênero na docência do ensino superior. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 14, 2020, São Cristóvão. **Anais [...]**, Sergipe: UFS, 2020. v. 10, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.29380/2020.14.10.09>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAÏTA, D.; SILVA, C.P. S. (orgs.) **Linguagem e Trabalho: construção de objetos, análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 109-126.

SENADO FEDERAL. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia**. Senado Federal: Brasília, 26 out., 2021. Disponível em:
<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/fc73ab53-3220-4779-850cf53408ecd592> Acesso em: 2 mar. 2022.

SEVERO, Valdete Souza, SOUTO MAIOR, Jorge Luís. **Manual da reforma trabalhista: pontos e contrapontos**. Neto, A. P.; Hakim, S. (Orgs.). São Paulo: Sensus, 2017.
VIEIRA, Carlos Eduardo Carrusca; BARROS, Vanessa Andrade; LIMA, Francisco de Paula Antunes. Uma abordagem da psicologia do trabalho, na presença do trabalho. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, jun. 2007. p. 155-168. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v13n1/v13n1a10.pdf> Acesso em: 27 mar. 2022.

ENTRE PREOCUPACIONES, REINVENCIONES Y LA RESISTENCIA DE LO VINCULAR. REFLEXIONES DE UNA EXPERIENCIA NOVEDOSA DE DIÁLOGO DOCENTE-ESTUDIANTIL EN LA UNC

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3203

PINTO, María Eugenia¹ – mariaeugeniapinto@mi.unc.edu.ar

YAREMA, Stefanía Ailén² – stefania.yarema@mi.unc.edu.ar

PAULÍN, Horacio Luis³ – hlpaulin@unc.edu.ar

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba/ IIPsi UNC-CONICET
Bv. de la Reforma y Enf. Gordillo Ciudad Universitaria
5000 – Córdoba – Córdoba - Argentina

Resumen: *La pandemia por Covid-19, produjo un trastocamiento de las cotidianidades, estallando los modos sedimentados de transitarlas. En lo que respecta al contexto universitario se inauguró el desafío de abandonar un escenario conocido, cuyas regulaciones eran familiares y permitían predecir los procesos con cierta seguridad, para adentrarse en uno nuevo donde la virtualidad abandona su lugar marginal para posicionarse como la única alternativa posible.*

En este contexto, el oficio de enseñar y el oficio de aprender en la universidad no quedaron exentos de las exigencias de reconfiguración y reorganización que la situación demandaba. Por ello, desde ADIUC⁴ se propuso un ciclo de talleres virtuales que apuntaba a habilitar espacios de encuentro interclaustro para dialogar y reflexionar en torno a las implicancias del contexto en el trabajo docente y en la formación universitaria.

De allí, tomando lo construido como insumo de análisis, nos proponemos acercar algunas lecturas preliminares e interrogantes para seguir pensando los impactos de la pandemia en la tarea de enseñar y de aprender. Para ello, a modo introductorio se presenta una contextualización de la situación universitaria cordobesa en la que irrumpió la pandemia. Luego, se recuperan las dificultades que docentes y estudiantes debieron afrontar durante la

¹ Licenciada en Psicología y Doctoranda en Psicología.

² Estudiante de Licenciatura en Psicología

³ Doctor en Psicología.

⁴ Gremio de los Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba.

pandemia y, en un tercer momento, abordamos las estrategias implementadas para sortearlas. Estos análisis nos permiten concluir acerca de la relevancia de la dimensión vincular en las experiencias universitarias e interrogarnos acerca del porqué de la ausencia de espacios de encuentro interclaustro o entre pares en la universidad.

Palabras clave: Educación Superior. Pandemia. Oficio Docente. Oficio Estudiantil . Vínculos.

1 INTRODUCCIÓN

Al momento de abordar la pandemia como evento sanitario es preciso captarla, más allá de la epidemiología, como un proceso psicosocial, cultural y sociopolítico por la necesidad de estructuración de sentidos y significación que la misma implica. El año 2020 fue un clivaje respecto de la manera en que se organizaba el trabajo formativo, las relaciones entre docentes y estudiantes y la mediación de tecnologías en el aula. En ese momento, la emergencia sanitaria puso en tensión la necesidad de sostener las prácticas docentes y sus condiciones laborales a la par de las necesidades y demandas de la población estudiantil: ¿Cómo atravesar el proceso de mudanza de una enseñanza bajo coordenadas presenciales y analógicas a una docencia universitaria “a como dé lugar” organizada en clave virtual y digital? Tal como propone Cannellotto (2020), en los comienzos de la pandemia las medidas de aislamiento preventivo posibilitaron acelerar la mediación digital en la educación y, en ese marco, emerge la preocupación social y política por la continuidad pedagógica y por *cómo* garantizar el derecho a la educación.

A partir de recomendaciones de diversas instituciones nacionales e internacionales (GARBARINI; MARTINELLI; WEBER, 2020; UNESCO, 2020) las políticas universitarias dispusieron lineamientos en torno a la adecuación de formatos de lo analógico-presencial a lo digital-mediado por plataformas virtuales, asegurando niveles básicos en la formación y buscando garantizar instancias de evaluación y acreditación. Es posible pensar que la característica principal de este proceso de adaptación fue la premura, en tanto los discursos y encargos circundantes en lo educativo, lo social y lo político giraban en torno a “no perder el año”, “adaptarse veloz y efectivamente”, “obtener resultados similares en condiciones diversas”.

Ahora bien, en el marco de las universidades argentinas, y en especial, en la Universidad Nacional de Córdoba, si bien el año 2020 aparece como un punto de inflexión transversal respecto de la educación superior, en los años previos ya se venían dando procesos de cuestionamiento social a los modos instituidos de enseñanza universitaria y al acceso al derecho a la educación pública.

Nos referimos al contexto político universitario previo en el marco de lo que se concibió como la lucha por la defensa de la educación pública a través de asambleas estudiantiles, asambleas interclaustro, marchas públicas por el derecho a la educación y medidas de acción directa (ocupación y tomas de facultades) durante la segunda mitad del año de 2018. Estos movimientos, reacción directa del recorte presupuestario impuesto para la educación universitaria por el gobierno del Presidente Mauricio Macri de Alianza Cambiemos (2015 - 2019), así como la negativa de aumentar el salario docente, habilitaron una interpelación social y no sólo universitaria sobre la responsabilidad de Estado en garantizar el derecho a la educación pública, en el marco del recrudecimiento de políticas neoliberales en nuestro país y Latinoamérica. A su vez, en mayo de 2019 se produce en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) la primera elección directa de autoridades unipersonales (rectores y decanos) lo que plantea el escenario de una participación política inusitada de parte de estudiantes, docentes, graduados y personal administrativo, en calidad de electores unipersonales sin la intermediación de representantes en los organismos de gobierno.

Es necesario enfatizar que estos espacios de encuentro, participación y conflictividad política habilitaron una corporeidad estudiantil y docente colectiva movilizada y consistente que luego se vio interrumpida con el advenimiento de las medidas de aislamiento social y preventivo a partir de marzo de 2020. Por otro lado, ya dichas presencias politizadas en las aulas y en las calles se vienen movilizando en articulación con otros movimientos sociales, fomentadas y socializadas en redes sociales y de mensajería virtual. Estas redes pueden pensarse como zonas virtuales de movilización, denuncia y lectura crítica respecto de las condiciones de la educación pública universitaria, lo cual permite preguntarse, retrospectivamente, respecto de las potencialidades que la digitalización de la vida cotidiana ya habilitaba en la escena educativa universitaria.

Durante el 2020 se produjo una virtualización masiva de la formación de grado y posgrado en la UNC, a partir de propuestas institucionales de cada facultad construidas en la premura de sostener el servicio educativo en pandemia. En este contexto proliferaron variadas conferencias,

paneles y conversatorios entre especialistas de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, a modo de espacios de capacitación para dar cuenta de la virtualización de las propuestas formativas en distintas disciplinas. Al igual que en otros niveles educativos, la urgencia por dar cuenta del mandato de la continuidad educativa rápidamente habilitó una multiplicidad de actividades y tareas en las plataformas de las aulas virtuales.

Al constatar que luego de un año fueron muy pocas las instancias de encuentro para pensar-se reflexivamente en torno a los roles y las nuevas disposiciones de oficios, se propone en 2021 un Ciclo de Talleres “El oficio docente y el oficio de estudiante: encuentros y desencuentros en la virtualidad de la pandemia”, gestionado por el Programa de Posgrado Gratuito y el Programa de Salud Laboral de la Asociación de Docentes Investigadores de la UNC (ADIUC). Este ciclo de talleres virtuales mediado por el sindicato docente se propuso como un espacio para *detenerse* en la escena universitaria, habilitar la reflexividad sobre los oficios, no sólo entre docentes sino incorporando especialmente a estudiantes, y empezar a pensar en un futuro educativo aún no definido.

Los objetivos de esta propuesta fueron generar un espacio de encuentro transversal que propicie la reflexividad sobre vínculos y condiciones de enseñanza y aprendizaje de distintas unidades académicas en el contexto de la pandemia COVID y la “virtualización”; socializar entre estudiantes y docentes saberes y experiencias de trabajo con el conocimiento en la universidad; y sistematizar emergentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario desde la perspectiva estudiantil y docente. Se organizaron cuatro talleres virtuales y sincrónicos durante los meses de mayo y junio de 2021, con distintos docentes, estudiantes e investigadores invitados a comentar sus experiencias en torno a los siguientes temas: los modos de apropiación de lo tecnológico en la formación universitaria, las condiciones de estudio y enseñanza en la vida cotidiana, la sociabilidad entre pares en la educación virtualizada, los nuevos contratos pedagógicos y regulaciones para pensar la educación universitaria, finalizando cada taller con dinámicas de intercambio entre los participantes.

Resultó novedoso pensar y efectivizar la incorporación de voces de estudiantes al intercambio en los talleres, configurándose un movimiento doble. Por un lado, permitiendo la socialización de experiencias de aprendizaje y sostenimiento de cursado del claustro universitario más numeroso; por el otro, convocando a ayudantes-estudiantes, lo cual permitió incluir las miradas de los que se inician en la docencia universitaria, y al mismo tiempo retomar la pregunta por

los *quiénes* y los *cómo* de la educación en el futuro. Además, se propuso reivindicar los intercambios interclaustro para ampliar el debate:

“(...) Entendemos que las instancias de diálogo entre docentes y estudiantes no sólo sufrieron fuertes obstáculos y mediaciones sino que -más que nunca- se hace evidente que resulta muy ilusorio pensar la universidad sólo desde el lugar de los que enseñan, investigan y/o gestionan. En este sentido, desde nuestra mirada gremial, el oficio del docente en la universidad pública adquiere significación y sentido en la efectividad del vínculo con los estudiantes y en el compartir como horizonte la satisfacción de las necesidades sociales a partir de la construcción de prácticas transformadoras”. (PROGRAMA DE CICLO DE TALLERES ADIUC, 2021, p.2).

Con la pandemia, surge un tiempo de transformación de la vida cotidiana y las experiencias en general, y de las prácticas del ámbito educativo y universitario en particular, en especial en torno a los sentidos y significaciones que dichas prácticas poseen (BOBADILLA; MIÑO VARGAS; RAGO, 2020). Rescatamos así, en tiempos de incertidumbre como los que advinieron, la oportunidad de escuchar y discutir sobre la formación universitaria como problema sistémico, en cuanto a las capacidades institucionales de construir otra relación con el conocimiento de quienes transitan la universidad e incluso la posibilidad de construir nuevos escenarios.

2 RESULTADOS

2.1 Dificultades y preocupaciones frente a la urgencia de una virtualización forzada

Como se planteó líneas más arriba, la irrupción de la pandemia en el terreno universitario inauguró un escenario inédito en el cual la virtualidad se convertía en la única herramienta posible desde la cual sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje y las demás dinámicas de participación asociadas al terreno universitario. Es importante destacar el marco de urgencia en que dichos procesos se gestan, pudiendo diferenciar la educación a distancia, oportunamente planeada y planificada acompañada de un trabajo de diseño y soporte realizado por equipos especializados, y las respuestas a la urgencia que debió llevar adelante una comunidad educativa construida desde la presencialidad, con escasos recursos y experiencias muy diversas en el mundo digital (BEVENGU; SEGAL, 2020).

La urgencia, lo novedoso y la escasez de recursos, junto a desigualdades transversales a la comunidad universitaria configuran un escenario en el cual las dificultades comienzan a tomar protagonismo entre la comunidad universitaria. Así, en los relatos tanto de docentes como estudiantes acerca de sus experiencias en pandemia se observan una serie de dificultades y preocupaciones que fueron inundando sus cotidianidades. Algunas de ellas inéditas y propias

del contexto, y otras que databan de anterioridad y ahora se profundizaban, adquirían nuevos matices o se visualizaban de manera más cruda.

Desde otras latitudes se sugería que la reconfiguración del rol docente motivada por la crisis socio sanitaria “requiere de un proceso en el que converja una capacitación y la disponibilidad de los recursos para una planificación acorde al contexto de virtualización” (TORRES; PONCE, 2021, p.150). Sin embargo, esto no fue lo que sucedió en nuestro contexto. Lo cual se hace visible al vislumbrar un primer grupo de dificultades que emergen frente a los intentos iniciales de emular las prácticas y dinámicas presenciales desde las coordenadas virtuales.

“...recuerdo que en abril del 2020 trabajamos mucho con otros/as docentes en transmitir que no se debía ‘pasar la presencialidad a la virtualidad’, si no adaptar”. (Lograr que) “...algunos compañeros/as entendieran que 3 horas de teórico presencial no podían trasladarse en 3 horas de teórico virtual. Que la adaptación estaba en acortar los tiempos, utilizar las diferentes herramientas virtuales para lograr eso y modificar la propuesta de enseñanza” (Docente, Facultad de Ciencias Agropecuarias).

“Doy clases a las 13:30hs y resulta que tengo alumnxs que están desde las 8 de la mañana escuchando clases virtuales. Es una locura que estén en promedio 6 a 8 horas por día escuchando clases por Meet” (Docente, Facultad de Derecho).

“Considero que una de las dificultades con las que nos encontramos es a la hora de querer reproducir exactamente modos de vincularse presenciales virtualmente, como así también esta mirada tan catastrófica de los hechos.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

“...no ha resultado nada sencillo y creo estamos lejos de poder resolverlo aún, es poder pensar una alternativa que nos lleve a entender que el pasaje a la virtualidad no significa una ‘mudanza’ literal de toda la actividad que se hace presencialmente (...) a una instancia mediada exclusivamente por tecnología.” (Docente, Facultad de Psicología).

Estos testimonios dan cuenta de un fracaso de ese intento, reforzando la idea de que el pasaje a la virtualidad no podía ser realizado de manera directa, ya que se estaba accediendo a un nuevo campo, con dinámicas, herramientas, posibilidades y limitaciones ampliamente distantes a las que configuraban la cotidaneidad presencial. Esto implicó para los docentes volver a una pregunta estructuradora de su labor: ¿Como enseñamos?, lo que motivó un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza (DE VICENZI, 2020). La selección de contenidos, los interrogantes en torno a lo evaluativo, los cuestionamientos acerca de la calidad, y las dudas en torno a qué herramienta utilizar, fueron algunas de las incertidumbres que atravesaron el oficio docente en los primeros momentos del cierre del edificio universitario.

Así, se sucedieron diversas instancias de adecuación, adaptación o reconfiguración, que implicaron una cuota de creatividad y disposición para revisar estrategias y propuestas,

implicando un trabajo de indagación de las herramientas, tiempo de aprendizaje de las mismas y una constante actualización (SCORZO; FAVIERI; WILLNER, 2018). Estos procesos de readecuación no fueron atravesados sólo por el claustro docente, sino también por el claustro estudiantil quienes debieron adecuar su oficio a las nuevas propuestas que sostenían sus docentes.

Sin embargo, estas instancias no pudieron ser sostenidas sin una cuota de malestar que inundó ambos claustros, asociado a la extensión de tiempos, a la superposición de tareas, a las dificultades para resolver actividades y la ausencia de intercambio entre pares o con otros claustros. Así, la necesidad de reconfiguración urgente, con los distintos obstáculos e incertidumbres que atravesaban el camino, marchaba a la par de sensaciones de desmotivación que se acrecentaban con el paso del tiempo junto el consecuente aumento de malestar por la sobrecarga de tareas.

“En mi rol de estudiante durante el 2020 me vi afectada a nivel de desempeño, así mismo también mi estadio emocional no cosa menor y estrecha de la mano de la primera, todo lo que significaba pasar del aula/taller a la ahora aula/habitación, la dinámica de sociabilidad disminuida, la cuota de asistir a la institución y ponerse en situación de, las distracciones producto de la hiperconectividad, la exacerbación de que la condición topológica de presenciar una clase ahora respondía a las barras de señal en un dispositivo, todo esto fue construyendo una serie de obstáculos y desafíos a nivel personal y colectivo que considero que todxs debimos enfrentar.” (Estudiante, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño).

“Todos coincidimos en que durante el año anterior hubo una cierta sensación de malestar ante la necesidad de adaptarnos repentinamente a una nueva manera de trabajar y, sobre todo, la incertidumbre de cómo construir un camino que se asemeje al proceso pedagógico acostumbrado, incluyendo a las tecnologías como parte esencial para continuar con el desarrollo educativo.” (Estudiante, Escuela de Historia).

Cabe preguntarse cómo estos malestares individuales, frente a una situación inédita tan compleja de mediar simbólicamente, constituyen sufrimiento psíquico, afectan la salud mental y los oficios docentes y estudiantiles en las dinámicas grupales y la vida institucional (DEJOURS, 2006).

A su vez, estos malestares surgidos a la hora de rehacer las modalidades de enseñar y aprender, están estrechamente enlazados a un segundo grupo de dificultades que circularon de manera recurrente entre las experiencias de docentes y estudiantes: las desigualdades transversales a la población universitaria en materia de virtualización. Según Goin y Guibelli (2020) las trayectorias de acercamiento a las TIC en Argentina se caracterizan por su heterogeneidad, sostenida sobre la incidencia de distintos factores: sociales, generacionales, económicos, de género, culturales, entre otros. Por lo tanto, la reorganización de las propuestas no sólo debía

contemplar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también las posibilidades que configuraba la marcada heterogeneidad social constituyente de la población universitaria.

“Una vez replanteados los nuevos objetivos en la enseñanza y su nueva forma de enseñar, se procedió a la práctica, como entrada el panorama fue de que no todas/os las/os estudiantes contaban con los recursos tecnológicos para acceder a las ‘clases’ virtuales, y si los tenían...no tenían acceso a internet, incluso el mismo cuerpo docente se encontraba en la misma situación, luego suponiendo que los recursos tecnológicos y la conectividad estaba resuelto, nos encontramos con los inconvenientes en la práctica, no todos/as sabíamos cómo acceder a la plataforma, cómo grabar clases, hacer un ‘tutorial’, ni tampoco conocíamos las herramientas tecnológicas para tratar de darnos a entender cuando queremos transmitir nuestro conocimiento, no sabíamos si una clase era muy corta o muy larga en términos de tiempo” (Docente, Facultad de Ciencias Químicas).

“Hemos sido testigos de que la brecha digital es una problemática que se incrementó enormemente y que puso en jaque la posibilidad de muchos de ellos para seguir con sus estudios, al menos en los términos y condiciones en que los venían haciendo. Durante la cursada nos hemos encontrado con estudiantes que no disponían de los recursos necesarios, o de otros que por la complejidad de la situación económica familiar debieron ponerse a trabajar, y en esa variedad de realidades, se nos volvió sumamente complejo pensar estrategias que contemplen todas a ellas o al menos, a la mayoría” (Estudiante, Facultad de Ciencias Sociales).

Estos relatos dan cuenta de que, a pesar de la creciente inserción del mundo digital y las diversas tecnologías en nuestras vidas cotidianas, la esfera educativa parecía ser un escenario en el que aún encuentra fuertes resistencias. El protagonismo de las herramientas virtuales en otras esferas de la vida social, no se condice con un aumento de recursos, formación tecnológica y prácticas de uso en la enseñanza que hagan lugar a estos nuevos dispositivos. Todo esto posiciona al escenario educativo, en un contexto de difícil inserción para las herramientas digitales.

A su vez, estas referencias refuerzan una imagen que se observaba en la cotidianeidad presencial pero que ahora se vuelve más visible: la heterogeneidad de trayectorias sociales y biografías diversas que confluyen en la universidad. Esto da cuenta de una profundización de una problemática ya presente con anterioridad a la pandemia, que refiere a cuáles son las posibilidades de la universidad para alojar esa heterogeneidad. Ahora la cuestión social acerca de si la universidad pública realmente es accesible e inclusiva para la totalidad de la población se reactualiza, sumando nuevos matices y resonando de manera más intensa.

“Una pregunta/preocupación que me surge, que planteé en el taller, en relación al actual proceso de desigualdad económica que se viene dando por la pandemia, y políticas neoliberales previas, es qué pasará con la vuelta a la ‘normalidad’ en la universidad? ¿Quiénes quedan fuera...? O planteado de otro modo: ¿quiénes quedan dentro de la universidad? A esto yo me respondo que quedan quienes pudieron sortear la crisis socioeconómica y sociosanitaria. Aquellas que se vieron más afectadas por la construcción económica, son quienes quedan fuera, sean de Córdoba Capital o del interior, pero también hay otra porción de gente que queda fuera porque se tuvo que volver a su provincia. Esto lo planteo en relación a que eso también influiría en los

conocimientos que la universidad produzca y, creo, con los lazos que genere con la sociedad” (Estudiante, Facultad de Psicología).

Como plantean Suasnábar y Rovelli (2016) es en el escenario educativo donde se observa notoriamente la tensión entre la educación y la persistencia de desigualdades, representado en un aumento matricular global que supone un acceso diferencial (permanencia y graduación) de los diversos sectores sociales a los distintos niveles del sistema y también un acceso diferencial al conocimiento. En Argentina la ampliación de la composición social de la matrícula de la educación superior hacia los grupos sociales de menores ingresos, se da entre 2004 y 2012 (del 10,76 al 15,62%) sobre todo el sector público (universitario y no universitario). Para la última década, se observa la tendencia hacia la profundización de circuitos diferenciados, por un lado la consolidación de la universidad privada destinada a sectores de ingresos medio altos y de *élite* y la ampliación del acceso en la educación superior estatal para sectores de menores ingresos, aunque a su vez, subdiferenciada por sector social entre las universidades nacionales y provinciales y la educación terciaria no universitaria de menor prestigio.

En términos de inclusión educativa, si bien ha habido políticas de compensación a través de programa de becas y apoyos a estudiantes, queda sin saldar el debate sobre cómo, a partir de políticas educativas, reducir las brechas entre las condiciones y posibilidades de sectores sociovulnerables de acceder a la educación superior. (SUASNABAR; ROVELLI, 2016).

Por otro lado, otro grupo de dificultades respecta a aquellas unidades académicas cuya formación se asienta principalmente en la formación práctica, o en los tramos finales de la mayoría de las carreras, donde *la praxis* comienza a interrogarse. En especial, sobre cómo compensar la ausencia de esos espacios, ya que se observa un fuerte acuerdo en que, a pesar de los intentos de reconfiguración virtual de la formación, inevitablemente hay algo que “se pierde”.

“Entonces, una de las modificaciones sustanciales en este aprendizaje fue la renuncia a algunos de los contenidos que en nuestra carrera son considerados como “irrenunciables”: el oficio del encuentro, la pregunta, la mirada, la convocatoria casa por casa, la caminata por el barrio, la reunión de mujeres en el salón comunitario, entre muchos otros” (Docente, Facultad de Ciencias Sociales).

“En mi caso soy estudiante de historia, me encuentro en proceso de hacer mi trabajo de TFL (Trabajo Final de la Licenciatura), con archivos cerrados y etc. y me genera mucha angustia ese aspecto” (Estudiante, Escuela de Historia).

“Además, en nuestra materia, los trabajos prácticos son eminentemente prácticos, ya que enseñamos a leer y transcribir documentos coloniales. La tecnología ayudó en cuanto a la calidad del material. Pero el trabajo personal que hacemos con cada alumna en la presencialidad... eso es imposible de replicar” (Docente, Escuela de Historia).

Estos testimonios permiten interrogarnos acerca de si “lo irremplazable” en la educación virtual sólo refiere al aprendizaje de procedimientos técnicos y prácticos, o también incluye la importancia de la dimensión vincular en el proceso formativo, que incluye el acompañamiento y la mediación de docentes entre los conocimientos y los estudiantes.

En ese sentido, se observa un último grupo de dificultades que ocupa un lugar protagónico entre las preocupaciones tanto de docentes como de estudiantes. Se trata de la dimensión vincular, refiriendo a esta dimensión como condición necesaria para el desempeño del rol, y que con la consecuente virtualización de la enseñanza adquiere nuevas coordenadas que dificultan la construcción de la misma y el sostenimiento de cierta calidad de aprendizajes en la universidad. Si consideramos que los modos de aprender y enseñar se encuentran en estrecha vinculación al sentido que los actores les otorgan, ¿cómo se pueden reconfigurar dichas tareas en instancias donde el conocimiento y reconocimiento de los otros se interrumpe y se desconecta?

“En nuestro caso la virtualidad se convirtió en un impedimento en el vínculo docente-alumno ya que fue difícil lograr que los chicos prendieran sus cámaras o sus micrófonos, que canalizarán sus dudas oralmente y no por escrito en el chat.” (Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales).

“En ocasiones me veo que simplemente estoy cumpliendo una función más, no estoy siendo consciente de lo que lo que he estado haciendo en docencia (...) en ocasiones me siento literalmente solo hablándole a una pantalla porque del otro lado no me responde nadie, y es ahí donde me he preguntado muchas veces qué estoy haciendo mal (...) lamentablemente no le conozco la cara a mis estudiantes, y por lo tanto lo único que sé de ellas/os es que tengo una lista con nombres y apellidos y que debo diligenciar una planilla con notas y reportar eso a la profesora principal de la asignatura” (Docente, Facultad de Ciencias Químicas).

“(...) considero que esta “nueva normalidad” dificulta el vínculo tanto entre estudiantes, como entre docentes y alumno/as, ya que los sentidos relacionales en la práctica educativa en algunos casos ya antes de virtualidad no eran móviles(...) El no estar presentes compartiendo un espacio físico creo deja a muchos/as en el anonimato. Y si eso sucede entre compañeros/as creo que se acrecienta en la relación docente-alumno/a.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

El lugar que en estos testimonios asume la preocupación por la dimensión vincular nos habilita a preguntarnos acerca del porqué de este protagonismo. Una respuesta posible: el encargo educativo de la continuidad pedagógica de “no perder el año” desató un esfuerzo subjetivo agotador para docentes y estudiantes que pasó por encima la construcción de un lazo educativo -ya cuestionado antes de la pandemia- basado en el deseo de aprender y en el reconocimiento de una falta de saber que un otro puede disponer (ZELMANOVICH, 2021).

La insoporabilidad de la educación en pantalla comenzó a vislumbrarse: los silencios de los micrófonos y las cámaras apagadas. Si la función central de la educación fuera la mera transmisión de saberes, el proceso de virtualización no debería presentar mayores dificultades.

Sin embargo, si la formación trata de incluir activa y críticamente a las personas en un foro de negociación y aprendizaje colectivo, no alcanza con la retórica tecnoexperta que predica una aparente interacción virtual participativa interactiva, colaborativa, amigable (BEVENGU; SEGAL, 2021). Por lo tanto, podríamos asumir que la proliferación de dificultades que esta situación acarreó da cuenta de una concepción más amplia acerca de la formación universitaria donde por fuera de la dimensión de información de contenidos se ponen a jugar, otras, como la dimensión vincular y colectiva.

“La enseñanza es vínculo, y el vínculo es tanto subjetivo, personal, afectivo, como cognitivo. Además, la clase es un hecho colectivo, por lo que los vínculos deben existir en muchas direcciones; ese es el «rumor de comunidad» que se nos escurre cuando no estamos ante la presencia física de los demás”. (ZELMANOVICH, 2021, p.272).

Esta preocupación por la dimensión vincular entonces, deviene de la imposibilidad de recrear con herramientas tecnológicas, la construcción de una clase como hecho colectivo, donde el intercambio de voces, las miradas, los cuerpos en movimiento, las opiniones circulando y ese “rumor de comunidad” se despliegue.

“Ver cuadros negros con nombres en un ‘Google Meet’, sabiendo que eran los/as estudiantes que veíamos en los laboratorio y el hecho de no verles la cara (porque no es algo cómodo para cada persona dar la cara en una clase), o escucharles, que te respondan cuando haces una pregunta, de darte una idea si se entendió lo que acabes de decir con tan sólo verles la cara...eso ha sido/es un desafío como docente.” (Docente, Facultad de Ciencias Químicas).

“En relación a la presencia se extrañan (por la extrañeza) ciertas dimensiones pedagógicas del afecto, algo tan importante para cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje. Entiendo al afecto como algo dinámico, que sucede, que es espontáneo, y en la comunicación virtual es mucho el freno que sucede por estar intermediados por los dispositivos; un micrófono que no anduvo, una cámara que no se prende, una falla en la conectividad que evita que puedas escuchar y ver a tu compañerx y al profesorx” (Estudiante, Facultad de Artes).

Nuevamente el intento de trasladar análogamente la dinámica presencial a la virtualidad, en este caso los encuentros/clase a las videoconferencias, demuestra que habría “algo que se pierde”, “algo irremplazable”, como propone Zelmanovich, la clase en vivo no es igual a la clase presencial:

“La presencia está representada por recuadros que muestran caras (o que permanecen en negro debido a razones diversas); las miradas no se encuentran, no es posible saber quién mira a quién ni qué expresa el gesto; los diálogos son «duros» porque la palabra tarda en llegar y las intervenciones deben ordenarse secuencialmente...”. (ZELMANOVICH, 2021, p.274).

Es allí que entre la oscuridad de las cámaras apagadas y el silencio de un micrófono que no funciona, se diluye también el sentido de la tarea. Entendemos que el lugar protagónico que asume la preocupación por la dimensión vincular deviene de la pérdida de un eje estructurador

de la tarea de enseñar como es la relación con el estudiantado. Una relación que marca tiempos y contenidos, que subraya dificultades, y que sostiene el encuentro, la tarea y el oficio. Hecho que, a su vez, resuena en las experiencias estudiantiles apareciendo el contacto con sus docentes como algo entrañable y ahora extrañable.

La dimensión vincular aparece como condición necesaria para que se gesten los procesos de enseñanza aprendizaje, pero también como un ¿imposible? de la virtualidad, como algo a construir, y algo entrañable: ¿Cómo sostener esos vínculos en la virtualidad? ¿Cómo reconstruirlos en un proceso de vuelta a la presencialidad? ¿Qué pasará con los vínculos frente a reencuentros corporales que se aproximan? Estos son algunos de los interrogantes que estos testimonios habilitan a seguir pensando.

“el vínculo entre docente y estudiantes no es únicamente académico, sino que siempre hay algo más que se juega ahí. (...) Porque creo que en el vínculo docente-estudiante se juega mucho más que la mera presencia, se juega en cierta forma una relación, y como toda relación, se construye.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

Finalmente, un último grupo de preocupaciones estuvieron asociadas a la dimensión de la participación política. Se compartió una fuerte preocupación en cuanto a los tránsitos “desafectados” por la universidad que se sostenían desde la virtualidad.

“En mi caso, doy clases a estudiantes de segundo año que en lo que va de su ingreso a la UNC no han tenido la posibilidad de recorrer los espacios de la facultad, no conocen el sentido de formación ciudadana y política que brinda habitar esos lugares” (Docente, Facultad de Psicología).

“Que el camino por la universidad no sea más que un tránsito, sino más bien una construcción de ‘ciudadanía universitaria’” (Estudiante, Facultad de Ciencias Sociales).

Si bien fue menos mencionada, se recuperó la dimensión política de la formación universitaria en una preocupación e interrogante acerca de qué tipo de ciudadanía universitaria se está construyendo en las nuevas generaciones de estudiantes, sobre todo a partir de los procesos de movilización política que se describieron previos a la pandemia en la universidad pública.

En síntesis, esta serie de cuestiones que tanto docentes como estudiantes identifican en el sostenimiento de su oficio desde coordenadas virtuales, da cuenta de la flexibilidad que tuvieron que asumir para hacer frente a las exigencias, desafíos e interrogantes que motivaba este nuevo campo que se estructuraba con la virtualidad como centralidad de la acción educativa. En esta línea, está permeabilidad de los oficios resuena con los aportes de Adrián Cannellotto, uno de los panelistas de los talleres, quien propuso revitalizar el carácter exploratorio del oficio docente: “explorar, inventar e imaginar formas de enseñar”, y el carácter de aprendizaje del oficio estudiantil como un oficio a construir. Estas búsquedas permiten, a continuación,

identificar y analizar una serie de acciones y posibles estrategias que ambos claustros se dieron para transitar estas reconstrucciones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

2.2 Estrategias individuales frente a dificultades comunes

Como se explicita en el apartado anterior, el escenario de incertidumbre, la ausencia de directivas, y los constantes desafíos que la pandemia impuso al campo universitario motivaron la construcción de distintas acciones o iniciativas que dieran respuesta a los distintos obstáculos, dificultades, o bien nuevas coordenadas que el escenario de virtualización ameritaba.

Antes de comenzar a desarrollar este apartado, nos interesa compartir un interrogante que circuló en la redacción del mismo: ¿Cómo llamamos a esta serie de actividades y propuestas que cada claustro construyó? ¿Es posible hablar de estrategias en un contexto atravesado por la urgencia? ¿La urgencia clausuró las posibilidades de planificación y previsibilidad? Creemos que hablar de estrategias puede ser una categoría que no dé cuenta de lo sucedido efectivamente, y, sin embargo, entendemos que igualmente se sostuvieron, en el marco de las coordenadas que la situación habilitaba, instancias de reflexión, planificación y construcción de objetivos. Por ello, decidimos mantener esta tensión a lo largo de este escrito, con la intención de no cerrar sentidos, entendiendo que en este inédito escenario, emergen nuevas dinámicas y nuevas respuestas que muchas veces escapan la posibilidad de nombrarlas y categorizarlas.

Un primer grupo de acciones relevadas son las que llamamos de “adecuación”. Incluye las distintas instancias de revisión de materiales y propuestas, la adecuación de programas, la selección de contenidos, la selección de recursos digitales y todo aquello que implicó la reconfiguración de una propuesta de enseñanza destinada a la presencialidad para un escenario virtual, entendiendo como punto de partida que el traslado no podía ser directo, sino por el contrario, implicaba una reconfiguración de dicha propuesta.

“En equipo, pensamos y repensamos su estructura, qué contenidos considerar de prioridad, cómo emplear los recursos tecnológicos para acercarnos a los y las estudiantes, capacitarlos para subir material y estar a la altura de las exigencias de una plataforma jamás explorada.” (Docente, Facultad de Derecho).

“Hay que deconstruir en este proceso las ideas naturalizadas que tenemos en relación a la presencialidad; las paredes y sus disposiciones son tecnologías, son espacios que invitan a uno u otra cosa, los libros son tecnologías que construyen un tipo de subjetividad (cerrada sobre sí misma, más dirigida al interior, etc.), observar las tecnologías como procesos históricos creo que te aparta del mero rechazo por no cumplir ciertas expectativas que ya están naturalizadas en nuestro oficio de estudiante” (Estudiante, Facultad de Artes).

Es importante señalar que, si bien la virtualización de la enseñanza exigió revisar la formación de docentes en el uso de medios digitales, los profesores participantes de los talleres coincidieron en que estos procesos de re-aprendizaje y re-actualización no fueron acompañados de cambios en las condiciones de trabajo docente y de la provisión de dispositivos y capacitación. Por el contrario, la crisis socio sanitaria ha mostrado las carencias de las instituciones de educación superior en materia de infraestructura y formación, para llevar adelante el proceso de virtualización de la enseñanza. (TORRES; PONCE, 2021).

Como se puede observar en estas citas este grupo de estrategias circuló predominantemente entre el claustro docente, sin embargo, esto no quita que el claustro estudiantil también haya atravesado procesos de reconfiguración, como los que plantea el estudiante anteriormente citado. Sin embargo, entendemos que estas iniciativas emergen en función de las propuestas que se sostienen desde el cuerpo docente, las cuales entonces funcionaban como marco y disparadores de las acciones estudiantiles. En esta línea, identificamos un segundo grupo de iniciativas sostenidas desde el claustro estudiantil que llamamos “soportes horizontales” y refieren a aquellas que tienen como objetivo recuperar el acompañamiento, el diálogo y el encuentro entre pares que formaba parte de la cotidaneidad universitaria.

“Por eso mismo, armé como propuesta entre compañerxs, un grupo de estudio y de lectura, donde podamos intercambiar saberes, dudas, incertidumbres, porque es lo que falta, el par que acompaña en estos procesos de aprendizaje.” (Estudiante, Facultad de Psicología).

“En relación a esta deconstrucción puedo decir que si bien se pierde algo de esa ‘conversación que balbucea’ se gana en los grupos de whatsapp entre estudiantes; hay más grupos por materia y nos pasamos (entre los estudiantes) los ‘materiales’ que nos faltan (ya sean links, bibliografías, consignas, etc.)” (Estudiante, Facultad de Artes).

La permanencia en el cursado de las carreras universitarias puede pensarse como “la resultante de un complejo proceso de interacción entre los estudiantes, sus acciones, sus vínculos, la organización académica particular y lo que la universidad y cada facultad ofrece en los actuales escenarios sociopolíticos”. (MARINI, 2018, p.55). Así, es posible pensar que dichos espacios autogestivos se habilitaron a partir de espacios enmarcados por la educación universitaria, que a su vez la trascienden, hacia el encuentro con otros vinculares con quienes delinear acciones para sostenerse en las trayectorias educativas.

Cabe destacar, que quienes sostienen estas acciones no las proponen como soluciones definitivas y un reemplazo de los encuentros cara a cara, sino que aparecen como una solución de compromiso frente a un contexto de incertidumbre. Estrategia que a su vez no se implementa

sin conflictos y que requiere de un anclaje en dinámicas presenciales, ya que en este caso se apoyaba en un vínculo previo entre estudiantes construido desde la presencialidad.

“En las entrevistas que realizamos apareció la importancia que tuvieron los vínculos en las experiencias en tiempos de pandemia, pero lo llamativo fue que los grupos y vínculos que funcionaron como sostén para la permanencia en la universidad, fueron los que ya venían consolidados de años anteriores” (Estudiante, Facultad de Psicología).

Estos acompañamientos entre estudiantes se gestaron principalmente a través de la red de mensajería WhatsApp, recurso que también incorporaron gran cantidad de docentes como estrategia de comunicación con sus estudiantes y entre docentes. Esta herramienta parece concentrar los intercambios, dada su facilidad de acceso y su manejo cotidiano. Sin embargo, las facilidades que promueve su incorporación, no quita que se interroge acerca de la veracidad y profundidad de esos intercambios, la informalización de la comunicación por fuera de o en paralelo de las plataformas, aulas virtuales y vías institucionales, los marcos que regulan dichos intercambios y la incapacidad de emular los diálogos en la universidad:

“En ese sentido me pregunto ¿cuán dialógico puede ser un intercambio cuando no podemos ver, ni oír a los que están del otro lado? Considero que el gran desafío que nos propone la virtualidad (y seguramente los tiempos híbridos que se avecinan) tienen que ver con sortear esas dificultades y elaborar recorridos de acompañamiento personalizado.” (Docente, Facultad de Ciencias Sociales).

Por último, identificamos un tercer grupo de iniciativas que agrupamos bajo el nombre de “seguimientos singulares” que son aquellas sostenidas desde el claustro docente que apuntan a un acompañamiento cercano de las trayectorias de sus estudiantes, sobre todo por medio de la construcción de un vínculo de proximidad y confianza. En esta línea, algunas iniciativas incluyeron, la división de los grupos clase en subgrupos, la puesta a disposición de su WhatsApp como medio de intercambio, o la apertura de un espacio previo a la clase para conocer “¿cómo están?” quienes participan de la clase.

“Me propuse ocupar un espacio de los encuentros sincrónicos para preguntar ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Qué cambiarían? ¿Cómo les va en las otras asignaturas? Y allí, surgía la catarsis que muchas veces realizábamos en la presencialidad. Traté de alentar la utilización de ese tiempo de la clase para sentirnos más cerca” (Docente, Facultad de Derecho).

“Los alumnos se sintieron acompañados, ya que tenían la posibilidad de tener charlas en pequeños grupos, lo que ayudaba a la relación con ellos” (Docente, Facultad de Ciencias Económicas).

“La semana pasada usé la herramienta de Meet de dividir en grupos y fue importante para generar encuentros entre alumnos, se conocieron entre sí y pudieron comentar sobre lo que estábamos trabajando en la materia en ese encuentro.” (Docente, Facultad de Derecho).

Finalmente, al analizar los testimonios en conjunto nos encontramos con situaciones diversas en la creación y sostenimiento de estrategias, algunas aparecen asociadas a un proceso de

deliberación colectiva entre pares, pero en su gran mayoría aparecen como producto de creatividad individual, e instancias de prueba y error sostenidas de la misma manera. A su vez, al poner en común tanto estas acciones y estrategias como las dificultades desencadenantes, fue posible develar las recurrencias entre claustros e interclaustros que se sucedían. Sin embargo, las propuestas de estos encuentros estructurados en talleres aparece como novedosa, y motivadora de reflexión en torno a la importancia de generar estos espacios de encuentro que permitan compartir saberes, interrogantes, dudas y certezas, pero que aparecen ausentes en las propuestas institucionales.

Así, la valoración que se observa de aquellas estrategias implementadas que proponen espacios de encuentro y trabajo colectivo, conviven con la ausencia de las mismas más allá de espacios catedra/clase o iniciativas individuales. Sin embargo, sí se observa una certeza y un deseo en ambos claustros acerca de la necesidad y la importancia de generar espacios de estas características, principalmente enmarcados y motorizados institucionalmente:

“Creo que reuniones esporádicas entre docentes y alumnos de una cátedra para poner en común dificultades y sugerencias, para destacar las cosas que son útiles o para simplemente conocerse podrían ser muy beneficiosas para la enseñanza y el aprendizaje” (Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales).

“Creo que construir democracia va a la par de construir y favorecer la participación de todos los sectores - escalafones en la UNC- Por lo que pienso, que la democracia demanda de un agente de derechos para ser tal. Me pregunto, ¿la participación de los jóvenes no solo como sujetos del aprendizaje, sino como sujetos de derecho - también como actores - podría verse favorecida en espacios de encuentro que tiendan a colectivizar las demandas, necesidades y/o puestas en común de lo que les atraviesa en su cursada, y por tanto tender a la democratización del espacio educativo?” (Estudiante, Facultad de Psicología).

“Lo que plantea la virtualización es una revisión de contenidos curriculares y sus alcances, que se ven modificados por las lógicas, pensamientos y afectos que impone el nuevo universo virtual-presencial. Y esto no se puede hacer de modo individual, tiene que ser un repensar institucional” (Docente, Facultad de Artes).

“No sé si antes de la pandemia había espacios como este taller, donde docentes y estudiantes puedan conversar, compartir incertidumbres, preocupaciones, ideas, posibles alternativas... pero creo que son espacios sumamente ricos para empezar a gestar movimientos políticos internos a la universidad. Internos e interclaustros” (Estudiante, Facultad de Psicología).

La recurrencia de la valoración positiva de estos espacios y demanda por su ausencia en la mayoría de las facultades nos interroga acerca de qué sucede en el “entre” de la comunidad universitaria y las gestiones académicas de las autoridades ¿Dónde se tramitan los procesos de confrontación, validación y evaluación de las prácticas docentes? Cuando no se habilitan ¿Queda solo el resquicio de micro procesos entre pequeños equipos? ¿La soledad del oficio de docente es la salida mayoritaria? Consideramos que la dimensión colectiva del trabajo docente

debe incorporarse en los tiempos institucionales para permitir la mayor profesionalización de la tarea docente como así también su reconocimiento no solo por la utilidad del servicio educativo sino también por la creatividad y belleza puesta en el oficio (DEJOURS, 1993). Así también, las interacciones cruzadas con los colectivos estudiantiles pueden constituirse en una movilización instituyente de otras lógicas de la formación universitaria en las cuales la participación política no sea excluyente.

Finalmente, este escenario habilita a interrogarnos: ¿Cuáles son los obstáculos que persisten en la universidad para motorizar espacios de encuentro al interior y entre claustros? ¿Qué lugar ocupa la dimensión colectiva en la universidad?

3 REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, nos propusimos identificar algunos emergentes de una propuesta de trabajo novedosa como fue la realización de un ciclo de encuentros interclaustro a través de talleres en el marco de la pandemia por covid-19. La recapitulación de las dificultades que identificaron desde ambos oficios en el proceso de virtualización de la enseñanza, no sólo nos permite iniciar un diagnóstico situacional, sino que da cuenta de la flexibilidad que ambos oficios demostraron para hacer frente a estas dificultades y la relevancia de la dimensión vincular en los procesos de enseñanza aprendizaje. En la misma línea, la identificación de estrategias que se construyeron para hacer frente a esas dificultades refuerza este protagonismo y nos aporta dos reflexiones clave: por un lado, la valoración de aquellas estrategias que apuntan a construir y fortalecer vínculos entre pares e interclaustro y, por otro lado, la poca presencia de instancias de deliberación colectiva para la construcción de dichas estrategias.

Frente a un nuevo escenario de la formación de educación superior y desplazándonos de un imaginario tecnoexperto, entendemos que estos emergentes nos llevan a enfatizar la importancia de recuperar espacios colectivos de trabajo docente para la reflexión sobre propuestas de mejora, como así también la relevancia de aquello que los espacios de participación estudiantil aportan a la discusión y a la construcción de la ciudadanía universitaria.

Finalmente, la valoración que realizan quienes participaron de la experiencia de la misma, junto con el protagonismo de la dimensión vincular que refuerzan los apartados anteriores, nos permite afirmar la deuda que aún porta la universidad para funcionar como comunidad, donde los espacios de encuentro interclaustro y entre unidades académicas estén presentes. Donde el trabajo colectivo sea el camino principal, hacia construcciones educativas donde el carácter

público y la democracia no funcionan sólo como eslogan sino como definición de lo que sucede en cada espacio universitario.

BIBLIOGRAFIA

BENVEGNÚ, María; SEGAL, Analía. Acerca de ganar y de perder ¿la clase en modo pantalla? **En: Pensar la educación en tiempos de pandemia:** entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.

BOBADILLA, María Julia; MIÑO VARGAS, Daniel; RAGO, Mónica. Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿vincularidad en tiempos de pandemia? **Revista del departamento de ciencias sociales**, v.7, n.5, p. 25-34. Agosto de 2020.

DE VINCENZI, Adriana. Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. **Revista Diálogos Universitarios**, v. 8, n. 16, p. 67-71. Abril, 2020.

GARBARINI, L.; MARTINELLI, S.; WEBER, V. Las universidades y el compromiso de seguir enseñando. Consejo Interuniversitario Nacional, Buenos Aires, 20 Abr. 2020.

DEJOURS, Christophe. **Trabajo y desgaste mental**. Buenos Aires: Humanitas, 1993.

DEJOURS, Christophe. **La banalización de la injusticia social**. Buenos Aires: Topía, 2006-

GOIN, Martín Mariano Julio; GIBELLI, Tatiana. La relación de los ingresantes de ciencias aplicadas con el saber tecnológico. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 25, p. 50-56. Marzo, de 2020.

MARINI, D. **Estrategias que los estudiantes construyen en y con grupos de pares para pertenecer y sostenerse en la Universidad**. 2018. Tesis (Maestría en Trabajo Social)- Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2018.

SCORZO, Roxana; FAVIERI, Adriana; WILLINER, Betina. Desarrollo de un espacio de enseñanza aprendizaje para realizar actividades con uso de software en una cátedra numerosa. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 21, p. 77. Junio de 2018

SUASNÁBAR, Claudio; ROVELLI, Laura Ines. Expansões e desigualdades no acesso e egresso dos alunos para o ensino superior na Argentina. **Pro-Posições**, v. 27, n. 3, p. 81-104. Septiembre, 2016.

TORRES, Martha Patricia Astudillo; PONCE, Florlenis Chévez. Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 24, n. 2, p. 139-151. Marzo de 2021.

UNESCO. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Caracas: IESALC. 2020

ZELMANOVICH, Perla. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. *En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.p 325-336

BETWEEN CONCERNS, REINVENTIONS AND THE RESISTANCE OF THE BONDING. REFLECTIONS OF AN ORIGINAL EXPERIENCE OF TEACHER-STUDENT DIALOGUE AT UNC

Summary: *The covid19 pandemic, produced a disruption of daily life, exploding the sedimented ways of moving through it. In the University context, was inaugurated the challenge of abandoning a known scene, whose regulations were familiar and would allow processes to be predicted with some certainty, to enter a new one where virtuality leaves its marginal place to position itself as the only possible alternative.*

In this context, the profession of teaching and the profession of learning at the university were not exempt from the demands of reconfiguration and reorganization that the situation needs. Because of this, ADIUC proposed a cycle of virtual workshops that aimed to enable meeting spaces between students and teachers to discuss and reflect on the implications of the context in teaching work and in university education.

From there, taking what was built as an input for analysis, we intend to bring together some preliminary readings and questions to continue thinking about the impacts of the pandemic on the teaching and learning professions. To do this, as an introduction, we presentate a contextualization of the Cordoban university situation in which the pandemic breaks. Then, The difficulties that teachers and students had to face during the pandemic are recovered and, in a third moment, we go into the strategies implemented to overcome them. These analyzes allow us to conclude about the relevance of the bonding dimension in university experiences and ask ourselves about the reason for the absence of meeting spaces between teachers and students or between pairs in the university.

Keywords: Higher education. Pandemic. Teach profesión. Learn profession. Bonds.

DIDÁTICA: UMA PROPOSTA ERGOAVALIATIVA PARA RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3204

SOARES DA SILVA, Jurandir – jurans@yahoo.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais

Av. São Paulo (Rod MG 040 URB), 3996 - Vila Rosário, MG, 32412-190

VERÍSSIMO, Mariana – mverissimo@pucminas.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R. Dom José Gaspar, 500, Coração Eucarístico

30535-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

PHILIPPE, Gabriel – sirgabrielphilippe@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Rodovia MGT 262, s/n. Bairro Sobradinho

34590-390 – Sabará – Minas Gerais – Brasil

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre a proposta de trabalho ergoavaliativa implementada com uma turma do 2º Período do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Belo Horizonte/MG. Considera as implicações da pandemia da Covid-19, bem como os desafios para as aprendizagens e o trabalho docente e discente em um contexto de distanciamento social. Buscou-se implementar, no segundo semestre de 2020, uma proposta de trabalho que atendesse às demandas de um contexto em que professores e estudantes se viam desafiados não somente pela pandemia, mas também pelo Regime Remoto Emergencial (ERE). A partir da proposta ergoavaliativa, os(as) alunos(as) refletiram quanto aos aspectos gerais e específicos da disciplina Didática: Fundamentos da Prática Docente, bem como quanto ao ERE na IES pesquisada, a disposição de recursos para a realização das aprendizagens, a prática docente, os desafios dessa nova dinâmica e outros aspectos. Ainda, os(as) participantes dedicaram um momento para a autoatribuição de uma nota, de 0 a 100, haja vista as exigências da IES. Nesses termos, a proposta ergoavaliativa fez-se significativa não somente para que os(as) estudantes externassem suas percepções quanto ao referido momento, mas também para que compreendessem as questões relativas ao processo pessoal de investir saberes no corpo-si. Ainda, possibilitou a reflexão mais profunda quanto à prática

docente e às condições materiais e imateriais para a implementação/execução de um modelo como o ERE.

Palavras-chave: Didática; ErgoAvaliação. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2020 por ocasião da Pandemia da Covid-19. Esta pesquisa foi realizada na disciplina Didática, no curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte, com o objetivo de compreender como vivenciaram a experiência da Ergoavaliação na disciplina Didática: Fundamentos da Prática Docente, uma das reconfigurações da disciplina em função a pandemia. Os(as) estudantes participantes da pesquisa responderam, voluntariamente, ao formulário com oito questões abertas. Ao final o texto conclui que tal experiência pressupõe mudanças na concepção de avaliação, bem como engajamento do estudante para acessar os conhecimentos e investir saberes em seu corpo-si.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando as imposições do Regime Remoto Emergencial em decorrência do cenário pandêmico enfrentando durante o segundo semestre de 2020, na disciplina *Didática: Fundamentos da Prática Docente*, implementou-se uma proposta de “ergoavaliação” para que fosse oportunizado aos(as) alunos(as) da disciplina um momento de reflexão-ação quanto aos aspectos trazidos por esse “novo momento” em relação aos processos de ensino-aprendizagens. Assim, buscava-se inventariar os saberes dos(as) participantes, conforme a proposta de inventário de saberes desenvolvida por Charlot (1996)¹. No entanto, muito mais que inventariá-los, buscou-se ter os subsídios mínimos e necessários para a implementação de uma proposta ErgoAvaliativa como postura metodológica possível à prática docente na sala de aula.

¹ Ao refletir sobre os inventários de saberes, Charlot (1996) afirma que “alguns são inventários, cujo tamanho varia apenas de algumas linhas a mais ou menos uma página [...] outros ainda assumem a forma de uma argumentação geral sobre o saber, acompanhada da posição do aluno no campo do saber” (p. 51). Ainda, para o autor, o instrumento possibilita, a partir da diversidade textual-constitutiva, “uma análise das práticas de linguagem, notadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação desses jovens com o saber” (CHARLOT, 1996, p. 51).

Para tanto, muito mais do que questões para que os(as) participantes refletissem com *sim* ou *não* dando a devida justificativa, objetivou-se construir itens avaliativos em uma perspectiva de atribuição de valores, em que saberes e experiências são trazidas à baila para transformação da prática. Assim, os(as) alunos(as) participantes refletiram a partir de oito itens, sendo estes: i) *as contribuições da disciplina para a construção da prática docente*; ii) *o envolvimento com as propostas de trabalho na disciplina*; iii) *as aulas no Regime Letivo Remoto*; iv) *as aulas mediadas pelos recursos tecnológicos diversos*; v) *a prática docente da professora regente da disciplina*; vi) *o material didático oportunizados na disciplina*; e vii) *a construção da prática docente (pessoal)*. Ainda, os(as) participantes teceram os argumentos finais de modo a atribuir-lhes uma nota, de 0 a 100 pontos, em relação ao processo de desenvolvimento das aulas bem como da construção de saberes na disciplina Didática.

Tendo em vista que a realização do Inventário de saberes não era obrigatoriedade, 23 dos 31 alunos(as) regularmente matriculados na disciplina aderiram à proposta, organizada em um documento de texto em que os alunos deveriam submeter ao sistema no prazo de 24 horas, conforme acordado com a turma, que entendeu ser um prazo adequado para a dinâmica. Ainda, no tópico relativo à “tarefa”, *termo atribuído pelo sistema de gestão de notas e tarefas e para comunicação docente/discente*, foram apontadas as instruções para o desenvolvimento da ErgoAvaliação, bem como explicitadas as razões para uma proposta pertinente à disciplina e à prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial, estendido por mais dois semestres.

3 PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES PARA A OS ESTUDANTES

É inegável que a pandemia da Covid-19, também denominada pandemia do novo coronavírus trouxe implicações para o contexto educacional. Fato é que, sem aviso prévio, muitos se viram restritos aos lares, distantes dos amigos, da família, das confraternizações e do que demandasse interação humana, agora caracterizada como “aglomeração”. Nesse contexto, a universidade, palco de múltiplas “aglomerações” humanas em função o saber, com o mundo e com outras pessoas, passou a vivenciar uma nova dinâmica, para o enfrentamento da crise sanitária. Para tanto diferentes estabelecimentos de ensino recorreram a novas formas de organização dos processos de ensino-aprendizagens e suas múltiplas relações constituídas em rede, a partir do(s) uso(s) das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Não há novidades ao tratar dessas tecnologias, uma vez que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. O uso dos *smartphones*, por exemplo, passou a ser mais

comum para atender às necessidades impostas pelo isolamento social em função da pandemia da Covid-19. O uso de celulares para o acesso às redes sociais (Instagram, Facebook, Whatsapp e outras) ampliou-se, para todas as áreas da sociedade. Desde o lazer e o entretenimento em geral, passando pelo trabalho, a comunicação mais prática, o agendamento e realização de consultas médicas, jurídicas dentre outras, as entregas de alimentos e bebidas, as aulas e os trabalhos remotos da universidade, e em tantas outras tarefas cotidianas, em que os *smartphones*, cada vez mais, protagonizam as relações humanas.

Todavia, quando essas tecnologias e/ou recursos se fizeram emergentes no contexto educacional brasileiro, houve uma série de adversidades e intercorrências enfrentadas quanto aos seus usos. É como se não soubéssemos como operá-las, como usá-las em um contexto em que as relações professor-aluno ocorriam mediadas pelas máquinas. Quantos não sentiram dificuldades para manter os alunos engajados nas aulas? Quantos não tiveram dificuldades para fazer a transferência para a tela, de um filme, de um vídeo, dos slides, ou outros recursos que precisavam compartilhar com os estudantes para ministrar a aula planejada? Quantos não foram os pedidos para que os(as) alunos(as) ligassem as câmeras? E quanto aos problemas de conexão, erros de *login* nos aplicativos institucionais e outros problemas técnicos?

As tecnologias, embora presentes, não eram suficientes para a concretização das aprendizagens em um contexto de distanciamento social. Não bastava aos(as) professores(as) e aos(as) estudantes ter acesso às tecnologias, se esses não dominassem os diversos usos possíveis, sobretudo dos *softwares*. As tecnologias sozinhas não garantiriam os efeitos possíveis à dinâmica da relação ensino-aprendizagem com a interação professor aluno. Em outras palavras, não bastou uma conexão com a rede e com os aparatos tecnológicos como computadores de mesa, *notebook*, *smartphones*, câmeras, microfones, fones e outros, para que o processo ensino-aprendizagem se efetivasse. Era necessário o domínio desses recursos, as habilidades para intervenção e manutenção primária em caso de não funcionamento e/ou contratemplos durante uma aula, por exemplo.

Não obstante às intercorrências técnicas relacionadas ao trabalho na universidade, foi necessário aprender a lidar com novas situações relacionadas aos cuidados pessoais, com a casa, com os filhos, com os pais, com os avós e outros familiares, além de lidar com o medo contínuo de ser contaminado pelo vírus que ceifou mais de seiscentas e cinquenta mil vidas só

no Brasil². Estar, portanto, no conforto dos lares, não garantiu uma situação igualmente confortável e efetiva para a realização das aprendizagens necessárias, previstas nos planos dos cursos e das disciplinas escolares. Quantos alunos demoravam a responder uma questão do professor, porque estavam realizando outras tarefas enquanto assistiam às aulas? Quantas vezes os alunos/as precisaram se afastar da aula síncrona para se ocupar de tarefas urgentes e/ou emergentes do lar? Existiam, e ainda existem, condições materiais e imateriais necessárias que favoreçam as aprendizagens, seja no contexto das aulas remotas, seja no contexto das aulas presenciais.

3.1 O (novo) paradigma do acesso e da permanência nos estudos

Considerando o cenário educacional brasileiro, os desafios impostos à educação foram, em certa medida, potencializados pelas demandas emergentes da pandemia da Covid-19 que, associada à gestão caótica e desordenada dos sistemas educacionais, tem vitimado milhares de brasileiros, que se veem diante de uma situação de negação dos direitos humanos fundamentais. Conforme afirma Darcy Ribeiro, (ver ano) “a crise da educação não é uma crise, é um projeto”. Além do sepultamento de mais de 600 mil vítimas do vírus e do negacionismo, o direito à educação de qualidade é violado, dados os desafios econômico-sociais enfrentados em território nacional em função do estado de calamidade pública e de outros desafios, postos anteriormente. A escola recebe atualmente muitos órfãos da Covida-19 com diferentes dificuldades de aprendizagens que merecem atenção de diversos setores da sociedade.

De acordo com Cury (2008), “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p. 294). Afinal, as imposições da pandemia, como a exigência de acesso a recursos técnicos (internet, celular, computador e outro) para o acesso às aulas, não se caracterizaria como negação do direito à educação de qualidade àqueles, uma vez que não existe a “universalização” do acesso a esses recursos? A educação em tempos de pandemia é direcionada a quem? Aos alunos em situações de vulnerabilidade socioeconômica, por exemplo? (CAMPOS; FARIAS; BARROS, 2020).

² Dados atualizados em 30 de março de 2022, pelo Consórcio de veículo de imprensa a partir de dados das secretarias estaduais de saúde.

Segundo a pesquisa TIC Educação, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não tinham computador ou *tablet* em casa. Esse dado, no entanto, embora revele alguns aspectos importantes para a compreensão do referido contexto, não nos diz muito quanto ao acesso. Afinal, de que adiantaria um estudante ter computador ou tablete, mas não ter acesso à internet? Em outras palavras, pode-se questionar: quantos são aqueles que pertencem ao grupo dos 61% da amostra que têm acesso à internet, uma vez que, apenas, possuir um *tablet* ou um computador não é suficiente para garantir acesso às novas condições de oferta da educação como direito básico?

A partir da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), aproximadamente 6 milhões de estudantes, da pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G/5G em casa e, consequentemente, não conseguem participar das aulas na modalidade de ensino remoto. Dessa população, 5,8 milhões são alunos matriculados nas redes públicas de ensino. Ainda, 4,35 milhões de alunos e alunas estão nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que 4,23 milhões de reais são da rede pública de ensino (IPEA, 2018). Pergunta-se, como fica a questão do acesso e da permanência em tempos de regime letivo remoto?

Destaca-se, ainda, que o custo médio que cada brasileiro paga para ter acesso mensal à internet é de R\$ 114,15 – 10,99% do salário mínimo (R\$ 1.039,00 em 2020), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (CUPONATION, 2020). Há, também, planos na modalidade de franquia, que custam, em média, R\$ 39,90 reais por mês com franquia individual de 30000MB. Essa franquia seria insuficiente aos alunos que, além das aulas remotas (200MB/hora aula), utilizam os dados para estudar, pesquisar, assistir videoaulas e afins. Portanto, o acesso diário pode consumir, no mínimo, 2GB da franquia (CUPONATION, 2020).

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o **Estado como provedor desse bem**, seja para garantir a **igualdade de oportunidades**, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p. 249, grifos nosso).

Embora a educação não seja dever exclusivo do Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, são necessários os questionamentos: como o Estado tem atuado para que o direito à educação seja efetivado? E quanto às desigualdades diversas, que se manifestam, na

atualidade, sobretudo, a partir da ausência de recursos técnicos adequados para o acesso à educação? O acesso e a permanência, em tempos de pandemia, não pode se dar se não pela via da internet, que também demanda recursos e equipamentos para seu funcionamento. E o custo para a manutenção desses recursos? E quanto às famílias que não dispõe do aporte financeiro para tal? E as condições de aprendizagens?

3.2 A Didática e o acesso ao Ensino Superior mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação

Na busca por remediar as perturbações impostas pela crise sanitária à educação, os governantes colocaram a tecnologia como o principal – e em muitos casos o único – meio de manter a continuidade do acesso formal aos conhecimentos. Nesse sentido, alguns países fizeram investimentos maciços para tornar as ferramentas digitais os principais vetores na promoção da construção de conhecimentos no lugar de investir em escolas e salas de aula. Entretanto não foi esse o caso do Brasil, em que o governo federal reduziu todos os recursos destinados à educação e inviabilizou aos cidadãos o direito ao acesso à educação formal.

Como a grande maioria da população brasileira não tinha acesso às redes e/ ou aos equipamentos digitais, ainda são as tecnologias da informação e comunicação que serviram como “plano secundário”, na forma de televisão e rádio e outros meios. Assim, a solução para o ensino à distância, sobretudo na educação básica, fora o Rádio e a TV, sobretudo naqueles lugares em que o acesso à rede de computadores se fazia insuficiente. Entretanto a expectativa era a de que os governos concentrassem os recursos principalmente em dispositivos digitais conectados por meio de fibra ótica e sinais de satélites, que possibilitariam a construção de uma rede de acesso à internet. Entretanto, o investimento e a disponibilidade de redes de acesso estão longe de ser universalizados no Brasil.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³, atualmente, metade da população mundial, 3,6 bilhões de pessoas, ainda não tem acesso à Internet. E quando o acesso à informação, baseado nas tecnologias digitais, é comparado com o acesso oferecido pela rádio ou pela televisão, verifica-se que o acesso baseado nas tecnologias digitais tem vantagens consideráveis, visto que elas oferecem a

³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374561> fre acesso EM 12/04/2022

possibilidade de comunicação bidirecional, interação em tempo real e, ainda, potencializa a aprendizagem lúdica, além de outras possibilidades.

O estado emergente imposto pelas questões sanitárias, e que demandou o redesenho das situações didático-pedagógicas em sala de aula, adensou o lugar e a pertinência das Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto educacional brasileiro, inclusive no ensino superior. Isso porque, em função da impossibilidade da realização das aulas presenciais, os recursos voltados para a comunicação em redes revelaram que era potencialmente possível ao exercício da docência e à realização das aprendizagens por meio de encontros síncronos e/ou assíncronos, em alguns casos. Destaca-se ainda que, para além de possuir os recursos tecnológicos demandados pelo referido contexto, fez-se necessário compreender os seus usos e suas aplicações, bem como as condições para o delineamento de uma proposta remota voltada para as situações de ensino-aprendizagens ativas.

A Pandemia precipitou professores/as e estudantes para uma nova relação pedagógica. Com efeito, durante o primeiro semestre de 2020, o ensino se tornou um modelo de prestação de serviços on-line. E essa situação durou até parte do primeiro semestre de 2022, momento em que as instituições de ensino remodelaram suas propostas para a transição do on-line para o off-line, seja no contexto da Educação Básica, seja no Ensino Superior. No entanto, embora o retorno às aulas presenciais esteja possível nos horizontes educacionais da educação brasileira, as ferramentas de ensino, baseadas em tecnologias complementares, se tornaram essenciais durante esse período de rápidas transformações.

Com efeito, no que se refere ao acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como no que diz respeito aos objetivos da proposta e em questão, buscou-se compreender como os(as) estudantes/participantess dessa pesquisa se organizaram para responder às novas exigências, para que se efetivasse o processo de ensino-aprendizagem e não fossem obrigados a interromper o curso. Nesse sentido, verificou-se que muitos enfrentaram dificuldades relacionadas ao acesso à internet: “minha casa contava com uma internet muito instável, o que me prejudicou por vezes em conseguir acompanhar algumas aulas” (Participante M). Outros tiveram problemas com equipamentos antigos que não suportavam as exigências previstas como para o simples uso do microfone: “o fato do meu computador ser antigo e não possuir webcam e microfone, o que por inúmeras vezes me prejudicou tendo em vista que a minha participação nas aulas só podia se dar pelo chat” (Participante M). Outros afirmam que “precisava acompanhar a apresentação pelo computador, pegar o celular da minha mãe que

possuía câmera e microfone e ligar somente no exato momento em que fosse a minha hora de falar” (Participante M)

Assim, fica evidente que muitos estudantes não se adaptaram ao ERE por motivos relacionados ao acesso às tecnologias digitais (Participante L), visto que, no começo, eles tiveram muitas dificuldades com as plataformas adotadas pela instituição, Canvas e Microsoft Teams, o que implicou, inclusive, na *não entrega* de tarefas propostas, como apontado pelo Participante K: “no começo tive muitas dificuldades com a plataforma perdi até algumas atividades”.

Em relação ao aproveitamento e à qualidade das aulas no ERE, no que se refere à disciplina Didática, um/a estudante faz a seguinte afirmação: “gosto das aulas remotas, consigo ter um bom aproveitamento” (Participante B). Outros/as também avaliam que: “as aulas no regime remoto foram boas e a qualidade das aulas foram ótimas” (Participante D); “foi produtivo e tive êxito” (Participante L); que a disciplina Didática “foi bem proposta” (Participante P) com aulas “Desafiadoras” (Participante R) “aproveitadas das melhores formas. Não foram monótonas, não foram entediantes. Pelo contrário, foram instigantes e incentivadoras para um momento tão atípico” (Participante U).

Por outro lado, os estudantes percebem que as aulas no ERE não são mais fáceis de serem seguidas em relação às aulas presenciais, conforme afirma o/a Participante E: “as aulas neste período não estão fáceis”. A Participante N considera que “as aulas no Regime Letivo Remoto foram bem complicadas no início”, e a Participante V afirma que “As aulas do Regime Remoto são mais difíceis...”. Ainda, alguns estudantes consideram que o ERE não é ruim, mas também outros não consideram “que seja a melhor estratégia para as aulas” (Participante F) e percebem que seu aproveitamento seja melhor no ensino presencial (Participante Q).

A socialização com colegas e professores, proporcionada durante as aulas presenciais foi uma questão relevante destacada pela Participante E ao afirmar que: “estamos perdendo muitas experiências que teríamos no presencial como a socialização com os colegas e professores”. Isso porque, no Regime Letivo Remoto, os alunos demonstram mais inibição, resistem à abertura de câmeras, participam com certa reserva e isso limita a interação bem como a comunicação entre os professores e os alunos (Participante O). Os estudantes foram unâimes ao considerar que nas aulas remotas não é possível avaliar a reação nos rostos dos alunos”

(Participante V) e alguns afirma não ver a hora de voltar para o ensino presencial, pois considera que a qualidade das suas aprendizagens será melhor (Participante G).

3.3 As tecnologias digitais reforçam uma prática de “estudantes protagonistas”

Na disciplina Didática: Fundamentos da Prática Docente, ministrada no curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior onde a pesquisa foi realizada, a transição do modelo presencial para o remoto fora, em certa medida e com algumas exceções, realizada rapidamente. Isso se deu graças às ferramentas tecnológicas existentes e conhecidas pelos professores/as que ministravam, anteriormente à pandemia, disciplinas no Canvas⁴, na modalidade on-line assíncrona ou semipresencial. Outro fator que contribuiu muito para se dar a rápida transição foi um sólido sistema de suporte técnico e acadêmico aos professores e estudantes.

A disciplina Didática, assim como as demais disciplinas na universidade, começou em fevereiro de 2020, na modalidade presencial. Entretanto, em função do isolamento social, ficou a semana de 15 a 22 de março sem aulas, retomando no dia 23 de março no Regime Letivo Remoto, pela plataforma Canvas. Muitas adaptações foram feitas, sobretudo no que se refere a alguns aspectos da estrutura do curso para que as aulas fossem ministradas na modalidade síncrona. Uma das mudanças mais importantes, e que se pretende destacar nesse texto, refere-se à avaliação das aprendizagens no regime letivo remoto emergencial, com base na noção de Ergoavaliação (SOARES, 2021).

Ser estudante protagonista pressupõe mudanças fundamentais no posicionamento dos estudantes em sala de aula. Foi percebido pelos estudantes que no ERE houve “maior sobrecarga de atividades e responsabilidades” (Participante Q). Isto não significa menor responsabilidade por parte dos professores, mas igualmente uma mudança de posicionamento em que ele deixe de ser quem transmite o conteúdo para aquele que promove a construção do conhecimento da diversidade. Tal conhecimento remete, inclusive, ao conhecimento do que se sabia antes e do que se sabe após acessar os saberes constituídos.

⁴ A plataforma virtual usada pela instituição onde foi realizada a pesquisa para aulas no ERE, no primeiro semestre de 2020, passando para a plataforma TEAMS a partir do segundo semestre desse mesmo ano.

Nesses termos, o processo pedagógico-educativo se dá em uma determinada situação, que é construída e reconstruída, significada e ressignificada pelos sujeitos que nela coexistem. Do mesmo modo, a universidade, enquanto instituição formal de ensino está imersa nesse contexto, e não à parte dele. As diversas contradições presentes nesse ambiente, fruto da segmentação da sociedade em classes antagônicas, se materializam a partir das múltiplas relações que se constituem e se reconfiguram, fruto da expressão genuinamente fenomênica desses sujeitos (MARTINS, 1989, 1998). A universidade, nesse sentido, não se encontra à tangente das complicações sanitárias, mas está, igualmente, imersa com seus sujeitos nessas “novas situações didáticas”.

Nessa perspectiva, mais do que nunca, as Tecnologias da Informação e Comunicação devem servir ao processo pedagógico-educativo, sem que se perca de vista a dimensão do trabalho educativo e os reais interessados pelo processo, sejam professores, sejam alunos. Isso significa não sobrelevar as tecnologias como determinantes dos processos de ensino-aprendizagens e de desenvolvimento de habilidades e competências (MIZUKAMI, 1986, MARTINS; ROMANOWSKI, 2015, MARTINS, 1989, 1998). Afinal, uma aula desenvolvida com o objetivo de transmitir conhecimentos pode ser realizada pelo professor como protagonista, pois basta ao estudante desligar o microfone e a câmera que o professor não saberá se ele está participando como ouvinte da aula ou, apenas, com o seu computador conectado. Daí a necessidade de atentar para construir com os estudantes uma postura de protagonistas da aula, mudando o objetivo de transmitir conteúdo para o de construir conhecimentos por meio da problematização baseada em uma postura ativa que promove a construção dos saberes necessários para se tornar um protagonista na sala de aula e no mundo.

[...] não se pode entender a produção de materiais pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem dos saberes culturais como uma simples transmissão de um conhecimento por parte de alguns e a recepção por parte de outros, mas como construções e reconstruções inerentes ao conhecimento (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2001, p. 2).

Considera-se, portanto, o lugar das tecnologias, relacionadas com um processo comprometido com a construção de saberes que tenham sentidos pessoais e não apenas significações sociais para os estudantes. É fato que, conforme Oliveira, Costa e Moreira (2001), as tecnologias podem “[...] favorecer o trabalho do professor, enriquecendo e diversificando a sua forma de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem” (p. 2), mas é necessário levar em consideração que as tecnologias não são novidades para os “nativos digitais”, que, embora possam não as utilizar para fins de uma educação formal, estão habituados com elas (PRENSKY, 2001a, 2001b).

Segundo Oliveira, Costa e Moreira (2001):

O pressuposto é de que a abordagem crítica dessas concepções poderá favorecer uma visão mais consistente da apropriação da Informática pela Educação, centrada em **bases pedagógicas que privilegiem a atividade construtiva do aluno como um dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.** (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2001, p. 3, grifo nosso).

Portanto, esses aspectos devem associar-se a uma prática pedagógica problematizadora e comprometida com o desenvolvimento de habilidades e capacidades dos educandos, sujeitos a(u)tORES do processo educativo, considerando as situações de aprendizagens a partir da rede, e por meio do(s) uso(s) das Tecnologias da Informação e Comunicação. Nesse sentido, o professor e estudantes são protagonista da aula no contexto on-line, para além de simples usuários das redes, pois criam e recriam os processos, atribuindo significado às múltiplas relações do off-line que se manifesta no on-line (KLING; ROSENBAUM; SAWYER, 2005). Assim, as implicações da “computadorização” evocam, mais do que nunca, que os estudantes assumam o lugar de protagonistas ou sujeitos ativos diante dos fenômenos da rede (SAWYER, 2006; SAWYER; TYWORTH, 2007).

4 ERGOAVALIAÇÃO: A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA EROLÓGICA

Passar do ensino presencial para a modalidade on-line parece simples, mas avaliar o que foi aprendido é mais complexo quando o foco encontra-se na construção de conhecimentos na diversidade. No ERE as avaliações não podem ser desenvolvidas em um local físico, tampouco supervisionadas pelo/a professor/a, o que já conduz à construção de novas concepções de avaliação por parte dos estudantes e dos/as professores/as. As questões devem ser desenvolvidas de forma que as respostas não possam ser encontradas em um site de busca na internet, ou copiadas de provas anteriores.

Embora o teste adaptativo ofereça uma solução para a entrega on-line de avaliações somativas, pode ser caro gerar esse tipo de instrumento, em que cada aluno recebe um conjunto diferente de perguntas. Em um ambiente on-line, os testes de múltipla escolha podem ser facilmente comprometidos e as chaves de resposta podem ser compartilhadas. Entretanto, se aos estudantes for solicitado criar respostas originais, baseadas nas suas reflexões e posicionamentos críticos, isso permitirá que eles mostrem todas as suas habilidades construídas durante o processo de formação.

Nesse sentido, a tecnologia pode não ser a resposta, visto que cabe aos professores e estudantes desenvolver outras maneiras de inventariar os saberes investidos no corpo-si de

cada estudante. Ao professor cabe criar novas formas de pedir aos alunos que produzam respostas originais como parte de um projeto ou trabalhem em equipe e tomem iniciativas e façam intervenções mais complexas em suas maneiras de se posicionar no mundo.

A formação de qualidade depende, fundamentalmente, dos objetivos propostos, e estes não são definidos pela tecnologia, mas pelas pessoas envolvidas no processo formativo. Portanto, quando se trata de formação on-line, além da tecnologia, professores(as) e estudantes devem definir os objetivos que serão determinantes para o que será avaliado durante e ao final do processo. Para tal, se propõe os fundamentos da ergoavaliação, que pressupõe considerar que em qualquer sala de aula presencial ou online todos os protagonistas avaliam.

Numa postura de ergoavaliação, a avaliação é considerada atividade humana, realizada por pessoas que se ‘engajam’ na docência e alguém que, na condição de discente, seja protagonista ativo. Posto que ninguém é passivo porque “a atividade é um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008, p.23)⁵. A atividade aparece como produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormatizadas no recomeço indefinido das atividades.

A ergoavaliação pressupõe que para se construir conhecimentos, é necessário adotar uma postura de desconforto intelectual (SCHWARTZ, 2000; TRINQUET, 2010) valorizando e reconhecendo a importância dos saberes dos protagonistas, sejam eles professores ou estudantes. Neste sentido, a ergoavaliação, exige de quem avalia:

- a) Pensar a avaliação como um ergoformador. A ergoformação consiste em educar tendo como ponto de partida a atividade humana. Isso implica num engajamento por parte de educadores/as e estudantes em prol da pessoa, sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos. Portanto, é dever do ergoformador, no seu ato de avaliar, compreender que o/a estudante é, não só o ponto de chegada, mas também, o de partida. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo. (HADJI, 2001). A ênfase aqui não está nos métodos, metodologias e instrumentos de avaliação, mas na pessoa avaliada e sua relação com o meio e os conhecimentos por ela construídos. Para tanto, “nós nos centramos sobre a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual ela está engajada” (DURRIVE e JACQUES, 2007, p.297) e em suas formas e possibilidades de construir saberes.

⁵ Glossário da Ergologia. **Laboreal**, v. IV, n.1, 2008, p. 23-28.

- b) Conceber a avaliação como debate de normas. Para Schwartz (2016) a atividade humana é sempre debates de normas. Dito de outra maneira, toda atividade humana é como “um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormatização’ na relação com o meio” (SCHWARTZ, 2011, p. 34). Portanto, os debates de normas acontecem na atividade, posto que eles ocorrem em função dos valores que cada pessoa construiu para si. É em função de seus próprios valores que cada pessoa, ou corpo-si, estabelece critérios para fazer suas escolhas. Nesse sentido, diante de toda a dimensão da atividade humana, por que não considerar os debates de normas presentes nos momentos em que se avalia e, do outro lado, quando se é avaliado?
- c) Compreender que avaliar é conciliar e negociar saberes. No diálogo entre saberes, sob a ótica do desconforto intelectual, saberes investidos e saberes constituídos devem ser considerados como saberes de naturezas diferentes e não concorrentes entre si. Portanto, o ato de ergoavaliar deve pressupor momentos de conciliação e negociação de saberes. Emprega-se aqui o termo conciliação inspirado no conceito de natureza jurídica, que, de acordo com Calmon (2013, p.132), pode ser definido como “a atividade desenvolvida para incentivar, facilitar e auxiliar a essas mesmas partes a chegarem a um acordo, adotando, porém, metodologia que permite a apresentação de proposição por parte do conciliador”.
- d) Implementar Dispositivos Dinâmicos de Três Polos (DD3P) no processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando Di Ruzza (2003), nada de confiável se pode dizer sobre o *saber* sem consultar aqueles que em cujo corpo o saber está investido⁶. A implantação de DD3Ps, em sala de aula e em outros ambientes educativos, favorece a mútua produção/construção de conhecimentos. Destacamos aqui a alteridade e o respeito que se deve a cada corpo-si na produção/construção de conhecimento.

O DD3P, criado por Schwartz, é um dispositivo metodológico de produção/construção de saberes sobre o trabalho que valoriza o diálogo entre o polo dos saberes constituídos, com o polo dos saberes investidos, mediados por um terceiro polo, o da aprendizagem, humildade, das exigências ético-epistemológicas, do desconforto intelectual. Schwartz (2007) denomina *saberes constituídos* os saberes das disciplinas acadêmicas, os conhecimentos sistematizados estocados e disponíveis, tais como conceitos, leis, normas entre outros. Concebe como *saberes investidos*, os saberes que cada indivíduo constrói em suas práticas sociais, laboriosas, os quais são investidos e reinvestidos na atividade humana de trabalho e em todos os momentos de vida de um corpo-si (SCHWARTZ, 2007).

A ergoavaliação propõe que quem avalia deve ir ao encontro de seu interlocutor, o sujeito avaliado. O professor que se interessa pelo processo educativo de seu aluno não pode se isolar em seu gabinete para planejar e elaborar suas avaliações sem considerar a singularidade de

⁶ Originalmente, em francês: “Rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent” Di Ruzza (2003:51).

quem será avaliado. Avaliar alguém requer, de acordo com a concepção ergológica de avaliação, conhecer o/a seu/sua aluno/a para que ele/a seja avaliado de forma qualitativa, por meio de diagnósticos e de instrumentos que possibilitem avaliá-lo/a partindo de seu próprio desenvolvimento, do que ele/a era no início do processo, de seu percurso e das suas reais necessidades educativas.

5 REGIME LETIVO REMOTO: UM APRENDIZADO CRÍTICO DENTRO DA PRÓPRIA PRÁTICA

Dentre os desafios trazidos pela pandemia, e considerando o contexto educacional brasileiro, é possível elencarmos alguns fatores que implicaram igualmente no processo de ensino-aprendizagens e na prática docente: i) *sobrecarga de tarefas de professores e alunos*; ii) *insuficiência de recursos técnicos para as aulas síncronas e assíncrona*; iii) *distância dos aparatos tecnológicos utilizados como recursos didático-pedagógicos*; iv) *condições de trabalho* dentre outros. Não obstante, e considerando os (tantos) outros fatores no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sintetiza-se esses aspectos em *condições materiais e imateriais para desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagens*.

Em relação à prática docente na disciplina Didática, em contraposição à “esquizofrenia pedagógica” (VERÍSSIMO *et al.*, 2021) identificada pelos estudantes no ERE em outras disciplinas, os/as estudantes consideram que “a professora [dessa disciplina] também soube se desempenhar muito bem” (Participante F), visto que “a professora tem comprometimento” (Participante P) e que “a professora soube dar aulas interessantes e com grande carga de conhecimentos mesmo com a falta das aulas presenciais, tudo que estava proposto foi atendido” (Participante W).

No tocante às condições de ser protagonista na construção de conhecimentos, o ERE expõe questões que revelam dificuldades relacionadas a manter o foco nas aulas. Alguns alunos afirmam que “estar em casa surgem muitas distrações ou outras coisas para fazer, que acabam atrapalhando um pouco o foco” (Participante A), e ainda consideram que “pelo o fato de estar no ambiente familiar ser mais difícil se concentrar” (Participante D).

Outras questões relacionadas às consequências do ERE para a saúde física e emocional dos estudantes são destacadas nessa pesquisa, tais como os fatores relacionados a sobrecarga de trabalho trazida pela pandemia. Alguns participantes afirmam que “foi necessário assumir

outras tarefas que outrora não eram de sua obrigação, e aí, inevitavelmente, há desgaste físico e psicológico”. (Participante Q).

Outros estudantes destacam questões relacionadas ao cansaço mental e ao estresse e consideram que tiveram “dificuldades para acompanhar as aulas por cansaço mental e estresse que esse regime gerou...” (Participante S). Da mesma forma, a Participante P esclarece que “devido a situação de pandemia os sentimentos de stress, de ansiedade se elevam, então sinto que os alunos tiveram mais dificuldade para se adequar”. Nessa mesma direção, a Participante G afirma que sua “saúde mental foi muito prejudicada”.

Os estudantes apresentaram também dificuldade de concentração que pode estar relacionada a falta de disciplina de estudos, conforme se verifica nos depoimentos de alguns participantes: “eu tinha muita dificuldade de concentração, de ficar sentada na frente do computador por quatro horas de aulas além das horas de leituras” (Participante N); “ainda existe muitos desafios de concentração na aula” (Participante J).

A timidez de alguns estudantes, também prejudicou aqueles que não conseguiram assumir o lugar de protagonistas na sala de aula on-line. Alguns estudantes afirmam que “nem sempre tive coragem de abrir meu microfone para participar” (Participante A). Eles têm clareza de que essa fraqueza os prejudicou no sentido de serem mais participativos nas aulas: “minha timidez que me impediu de participar um pouco mais” (Participante D). Ainda, cabem destaque às situações diversas e inusitadas que se sucedem durante uma aula on-line e/ou uma atividade realizada por meio das redes: interrupções, barulhos externos e outras intercorrências advindas do ambiente familiar.

Como consequência, ainda que os professores reclamassem e pedissem para abrirem as câmeras, a maioria dos estudantes não abriam as câmeras e raramente falavam ao microfone. Nesse sentido, o Participante I afirma que “no regime remoto os alunos demonstram mais inibição, resistem a abertura de câmeras, participam com certa reserva”. Nesses termos, o protagonismo discente, aqui entendido como exercício cotidiano, para muito além dos momentos em que os(as) estudantes desenvolvem atividades em que precisam apresentar trabalhos, discutir em grupos e outros aspectos. Deve-se ampliar para além de uma “obrigação” para obtenção de nota em determinada disciplina, mas, por outro lado, construir-se pela tomada de consciência e movimento de reflexão-ação quanto à participação nas aulas.

Nesse contexto em que professora e alunos eram protagonistas do processo de construção de conhecimentos, os objetivos eram traçados com a finalidade de investir saberes no corpo-si de cada estudante. Para manter a coerência desse processo, a concepção de avaliação adotada era qualitativa, diagnóstica, processual e somativa (para atender as exigências institucionais). Em cada trabalho realizado, os participantes faziam as considerações baseadas nos critérios discutidos e definidos por todos previamente, avaliavam e, ao final, atribuíam uma nota. Isso remetia os estudantes a se engajarem no seu processo de formação.

Ao final do semestre letivo, quando todos já sabiam suas notas e compreendiam melhor o seu processo de construção de conhecimentos na disciplina, os estudantes puderam rever suas notas, no sentido de manter, reduzir ou ampliá-la. Certamente, muitos aumentaram suas notas, em função de ao final compreenderem melhor o quanto de saberes investiram sem seus corpos-si no que se refere ao conhecimento proposto pela disciplina Didática. Entretanto muitos estudantes diminuíram suas notas pelo mesmo motivo e outros as mantiveram. Este foi um exemplo de ergoavaliação conforme se descreve a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao demonstrar as dificuldades enfrentadas por alunos e professora na disciplina Didática do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte, verifica-se que muitos limites foram superados e muitas dificuldades vencidas apesar da falta de investimento do governo federal para tornar possível o acesso e permanência dos estudantes na universidade. Entretanto, isto se deu à custa do adoecimento de muitos estudantes que, para não parar seus estudos, vivenciaram esgotamento físico e mental.

Diante de toda a adversidade e das mudanças exigidas para que a prática docente não se configurasse com esquizofrênica, fez-se necessário buscar maior coerência entre os objetivos e os processos avaliativos, bem como mudança na postura dos estudantes para se tornarem protagonistas do processo. Nesse sentido foi vivenciada a experiência da ergoavaliação como uma avaliação baseada na noção de atividade desenvolvida pela Ergologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2021. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/microdados/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CUPONATION. Brasil ocupa a 58º posição no ranking da internet mais cara do mundo. 2020. Disponível em: <https://www.cuponation.com.br/insights/internet-2020>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 26. ed. Petrópolis: Editoria Vozes, 2006. p. 13-24.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, n. 116, p. 245-262, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 15-21.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Seis milhões de estudantes não têm acesso à internet em casa. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36582&catid=131. Acesso em: 28 mar. 2020.

KLING, Rob; ROSENBAUM, Howard; SAWYER, Steve. **Understanding and Communicating Social Informatics**: A Framework for Studying and Teaching the Human Contexts of Information and Communication Technologies. Medford, NJ: Information Today, Inc., 2005.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus Editora, 1998. 176 p.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. p. 141-154.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no brasil durante a pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001a. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part 2: Do They Really Think Differently?. **On the Horizon**, v. 9, n. 6, p. 1-6, out. 2001b. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424843/full/html>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SAWYER, Steve. Social informatics: Overview, principles and opportunities. **Bulletin of the American Society for Information Science and Technology**, n. 31, p. 9-12, jun./jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/bult.2005.1720310504>. Disponível em: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/bult.2005.1720310504>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SAWYER, Steve; TYWORTH, Michael. Social Informatics: Principles, Theory, and Practice. In: **IFIP International Conference on Human Choice and Computers**, v. 223, p. 49-62, out. 2006. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-37876-3_4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225758208_Social_Informatics_Principles_Theory_and_Practice. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Jurandir Soares da. Ergoavaliação: a avaliação educacional sob nova perspectiva. In: VERÍSSIMO, Mariana *et al.* (orgs.). **Dramáticas dos usos de si na sala de aula**: abordagem Ergológica ou o ponto de vista da atividade. Curitiba: CRV, 2021

TECMUNDO. Brasil é o 58º no ranking da internet mais cara no mundo. 2020.
Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/149557-brasil-58-ranking-internet-cara-no-mundo.htm>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: o ensino e suas relações. 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2001. 183 p.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 79-98.

VERÍSSIMO, Mariana *et al.* Esquizofrenia pedagógica: um fenômeno na prática docente. In: VERÍSSIMO, Mariana *et al.* (orgs.) **Dramáticas dos usos de si na sala de aula**: abordagem Ergológica ou o ponto de vista da atividade. Curitiba: CRV, 2021.

ERGOEVALUATION PROPOSAL TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE (RE)CONFIGURATIONS FOR BEYOND THE PANDEMIC

Abstract: This document provides detailed instructions for the preparation and submission of papers for IX SITRE 2022 based on previous editions. Please meet the following guidelines :
a) type the body of the text in a single column; b) the papers must not exceed a maximum of 20 pages A4 size (21 x 29.7 cm , each with left and top margins of 3 cm, right less than 2 cm (not including frames, or page numbers); c) use the font Times New Roman size 12 pt throughout the document , except for citations with more than three lines and footnotes, which must be typed in font size 10 pt, and the title in size 14 pt; d) prepare a abstract with a maximum of 250 words in italics; e) use 1.5 line spacing and justified alignment; f) references should be listed alphabetically order at the end of the work and confined exclusively to the works cited in the text; g) figures/photographs included in the work must be of good quality (300 dpi / jpg); h) tables and graphs will only be accepted only in black color (which can be used to gray scale) and should always inform the source even if authored according to paragraph 5.8 of NBR 14.724:2011. The work may be written in Portuguese, French, Spanish or English. Make use of this template to build your word.

Keywords: First word. Second word. Third word (out of 5).

VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3205

PEREZ, Karine Vanessa - karineperez.psi@gmail.com

Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc – Departamento de Ciências da Saúde
Av. Independência, 2293 - Universitário
96815-900 - Santa Cruz do Sul - Rio Grande do Sul - Brasil

GIONGO, Carmem Regina - giongopsi@gmail.com

Universidade Feevale - Departamento de Psicologia
Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - Hamburgo Velho
93510-235 - Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil

CHAPADEIRO RIBEIRO, Bruno - brunochapadeiroribeiro@gmail.com

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de
Psicologia de Volta Redonda
Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, Aterrado
27213145 - Volta Redonda, Rio de Janeiro - Brasil

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre as vivências de professores e estudantes no âmbito universitário durante a pandemia da Covid-19. Para abordar esta temática tomou-se como base os relatos docentes e discentes do “ProjeThos COVID-19 - Escuta do Trabalho, Humanização e Olhares sobre a Saúde no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus” que buscou dar visibilidade às vivências e sentimentos relativos ao trabalho no contexto da pandemia. Neste sentido, a discussão se dividiu em experiências discentes, experiências docentes e limites e possibilidades, procurando elencar algumas estratégias que permitissem atravessar este período. Sendo assim, observou-se que tanto alunos quanto professores vivenciaram sentimentos de angústia, preocupação, incerteza relativa ao futuro e desânimo. Também foi relatada a sobrecarga e acúmulo de atividades, que representa a necessidade de conciliar estudos, trabalho, cuidados domésticos e com as pessoas vulneráveis. Sugestões sobre como tornar esse momento menos difícil incluíam a proposta de apoio psicológico e oferecimento de espaços de trocas, como rodas de conversa e grupos de fala e escuta, com o intuito de elaboração do vivido. Neste sentido, observa-se a necessidade ainda maior em função da pandemia de se construir espaços universitários de promoção da saúde mental que sejam acessíveis a todos as pessoas que fazem parte das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Saúde mental no contexto universitário; pandemia da Covid-19; promoção da saúde; Saúde de Professores; Saúde de Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (*SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome CoronaVirus 2*) trouxe novos desafios para o ensino e a aprendizagem no contexto universitário. As relações de trabalho e de formação profissional que já enfrentavam inúmeras adversidades antes do início da crise sanitária se intensificaram fazendo com que professores e alunos fossem impelidos a criarem modos de trabalhar e estudar. Longe de um cenário ideal para a educação superior este novo momento, inaugurado pela necessidade vital de isolamento social, fez com que docentes e discentes fizessem o que foi possível com o contexto imposto para persistir no universo acadêmico.

Assim, após 2 anos do início da pandemia, professores e alunos descobriram novos jeitos de ensinar e aprender. Diversos estudantes deram continuidade e até mesmo concluíram suas formações, enquanto professores buscaram dar continuidade aos seus projetos, incluindo, ensino, pesquisa e extensão, com o apoio de ajustes ao teletrabalho e à modalidade híbrida.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo abordar os desafios vivenciados por professores e estudantes, relacionado ao cenário universitário, durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, será abordada a perspectiva de estudantes e a perspectiva dos professores, incluindo também as dificuldades e possibilidades de invenção, diante deste contexto.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO: ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da Covid-19, iniciada no ano de 2020, produziu um cenário de incertezas que afetou globalmente as relações de trabalho e a socialização, fazendo com que as atenções se voltassem para a dimensão da saúde humana, especialmente no que diz respeito prevenção do contágio e do adoecimento em função da disseminação do vírus. Atividades corriqueiras como estudar e trabalhar tiveram que ser ajustadas, quando não interrompidas em alguns contextos. A proximidade física entre as pessoas tornou-se um risco: neste cenário o isolamento social poderia salvar vidas, especialmente quando ainda não havia vacinas disponíveis.

Para que fosse possível a continuidade das atividades educativas e universitárias a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação - MEC, autorizou a substituição das

aulas presenciais por aulas realizadas por intermédio das Tecnologias Informacionais e Computacionais - TIC's (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). Com esta determinação as aulas na universidade passam a ser realizadas de maneira remota, ou seja, substituiu-se o contato físico, muitas vezes diário entre professores, estudantes e colegas por “quadradinhos em uma tela”. Estudantes passaram então a enfrentar as dificuldades para obter uma boa conexão de *internet* que possibilitasse o acesso as aulas. Professores precisaram improvisar uma sala de aula em meio a sua vida privada. As famílias precisaram se reorganizar para que, dentro de casa, fosse possível haver uma mínima atmosfera de ensino e aprendizagem.

Para Sobrinho (2005) o contato humano é um fator importante da construção da relação de professores e alunos, entretanto naquele momento ficou inviabilizado do modo como conhecíamos. O Ensino à Distância (EaD) passou a tornar-se uma ferramenta essencial, fazendo com que as discussões sobre os limites e possibilidades desta modalidade de ensino fossem ampliadas em função da pandemia.

Segundo informações do INEP (2019) há no Brasil 2.537 instituições de ensino superior que juntas oferecem 37.962 cursos entre bacharelados, licenciaturas e tecnólogos. Mais de 33% dos alunos iniciaram uma graduação pela modalidade EaD no ano de 2017 (BRASIL, 2019). Esse número cresceu 27,9% em 2018 e atingiu 40% dos estudantes de ensino superior (BRASIL, 2019).

Quando se compara estes dados com a década anterior observa-se que em 2006, somente 4,2% dos alunos cursavam ensino à distância, passando para 7% em 2007 (PEREIRA, 2009). Havia 8.450.755 matrículas ativas no ensino superior no ano 2018 das quais 57% (4.817.096) estudantes se identificavam como mulheres. Com relação aos cursos presenciais, 58,6% (3.746.910) dos alunos estudavam no período noturno (INEP, 2019).

No ano de 2018, havia 199 universidades no país, correspondentes a apenas 7,8% do total de Instituições de Ensino Superior (IES) (WOJCICHOSKI, GUERIN, SALVANI, 2020), sendo 93,8% das vagas oferecidas nas instituições privadas (BRASIL, 2019). Faculdades correspondiam ao número maior de IES (81,5%), sendo estas instituições não responsáveis pela realização de pesquisas (PEREIRA, 2009). Esse número de faculdades atinge a 86,2% ao quando consideradas apenas as organizações privadas (BRASIL, 2019).

De acordo com Wojcichoski, Guerin e Salvagni (2020), a realização de aulas de maneira remota implica em uma dependência de equipamentos tecnológicos, como computadores,

tablets ou celulares, além da disponibilidade de uma rede de *internet* que suporte os programas necessários para a realização e participação das aulas. Além disso, os mesmos autores pontuam que há uma dificuldade de estabelecer uma dinâmica de debates, momento rico de trocas nas aulas presenciais, que durante as aulas remotas passam a centrar-se na explanação do professor.

Antes mesmo da pandemia o contexto universitário vinha passando por profundas mudanças e questionamentos. Já havia debates em andamento sobre a prerrogativa do produtivíssimo exacerbado que recaia sobre as universidades. Tantos estudantes, especialmente da pós-graduação, quanto professores eram cobrados pela produção acadêmica com enfoque quantitativo. Este fator somado às precárias condições de trabalho ensino, falta de investimento público e descaso com a educação no Brasil eram indicados como produtores de sofrimento e adoecimento mental (RODRIGUES; PEREZ; BRUN, 2020).

Estudos indicam que os prazos exígios, sobrecarga de trabalho de professores, a competitividade intensificada, associada à falta de verbas para financiamento de projetos e oferecimento de bolsas de pesquisa para estudantes e docentes não são incomuns no universo acadêmico. Muitos estudantes precisam conciliar os estudos com o trabalho, acarretando um excesso de atividades o que impacta na saúde física e psíquica (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015; MERENDINO; LISBÔA; LIMA, 2018).

Atualmente, observa-se que a cenário capitalista neoliberal fez com que as universidades tornassem os estudantes meros consumidores: transformou-se a educação em algo a ser vendido e comprado. Isso intensificou a proletarização do trabalho de professores, o que produz consequências para a relação de ensino e aprendizagem, assim como para a saúde psíquica destes profissionais (DE SOUSA SANTOS, 2020).

Diante desta problematização, este trabalho tem como intuito abordar as vivências de estudantes e docentes no curso da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Para tanto buscará uma escrita reflexiva com base nos relatos recebidos por meio da proposta de pesquisa intitulada “*ProjeThos COVID-19 - Escuta do Trabalho, Humanização e Olhares sobre a Saúde no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus*”. O referido projeto teve como intuito dar visibilidade às vivências e sentimentos relativos ao trabalho no contexto da pandemia. Nesta escrita, em específico, será dados ênfase aos relatos de estudantes de

graduação e pós-graduação, bem como de professores do ensino superior participantes deste estudo.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A elaboração deste trabalho embasou-se nos relatos obtidos por intermédio da pesquisa-intervenção “ProjeThos COVID-19”, que realizou um levantamento quali-quantitativo, por meio de aplicação de questionário virtual. O intuito deste estudo foi identificar as vivências de trabalho durante a pandemia da COVID-19 o que inclui docentes universitários e estudantes. Vale destacar que os estudantes de ensino superior estão inseridos na lógica do mundo do trabalho contemporâneo, sendo o momento universitário uma preparação e experiência do universo laboral. Também é importante frisar que muitos estudantes desempenhavam ainda atividades laborais durante o período de estudos na pandemia.

A coleta de relatos ocorreu nos anos de 2020 e 2021 e teve como participantes homens e mulheres de diferentes idades (maiores de 18 anos), residentes em diversos estados brasileiros. Para fomentar a análise e discussão, privilegiou-se os relatos emitidos partir das questões abertas: “Como você está se sentindo, em relação ao seu trabalho, neste momento da pandemia? Se possível, detalhe a sua resposta; Na sua opinião, o que poderia ser feito para lhe apoiar neste momento no trabalho? Você vivenciou alguma situação marcante em seu trabalho durante a pandemia? Se sim e, se você se sentir à vontade, compartilhe conosco; Espaço aberto para comentários:”.

Todos os participantes do “ProjeThos COVID-19”, concordaram em participar deste estudo de maneira voluntária assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante a confidencialidade na análise e elaboração das informações. Este projeto foi enviado ao comitê de ética em pesquisa da Universidade Feevale e obteve aprovação sob o parecer 4.178.888. As considerações éticas foram levadas em considerações conforme previsto na resolução 510/2016.

4 VIDA ACADEMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Esta análise se propõe a fazer uma reflexão a partir das experiências relatadas de professores e alunos inseridos no meio universitário. Além disso, buscará abordar os limites e possibilidades produzidas por essas experiências ao longo dos quase 2 anos de pandemia

(2020 e 2021), com o intuito de avaliar a elaboração novas maneiras de ser e habitar o universo acadêmico.

4.1 Experiências discentes em tempos de pandemia

Os relatos dos estudantes durante o período de pandemia transitaram entre uma certa angústia diante de um futuro incerto e uma percepção de excesso de atividades, gerando uma sobrecarga. Por se tratar de um acontecimento inesperado em que todas as mudanças ocorreram de modo repentino, uma série de sentimentos foram sendo observados, como tristeza, preocupações com projetos futuros, insegurança, desânimo, além de impotência diante de um acontecimento que afetou a todos de maneira global. Tais elementos podem ser percebidos nas falas como “*Tristemente desmotivado!*” “*Chateada. Desanimada. Desvalorizada. Invisível. Insegura*”. “*Ansiedade, falta de produtividade e aumento da autocobrança.*” “*Eu estou me sentindo mais distante da faculdade. Aprendo menos e me conecto menos com o aprendizado, me sinto avoado e menos interessado.*”

Medo e insegurança perante a um futuro difícil de precisar também foram bastante apontados pelos participantes, conforme perceptível nos seguintes comentários: “*Com medo*”. “*Muito preocupado com futuro*”. “*Cheia de incertezas*”.

Esse sentimento de instabilidade, também gerado em alguns casos pela perda do emprego, ou pela ameaça de que isso poderia acontecer a qualquer momento, afetaram de um modo importante os estudantes, que também necessitam trabalhar, muitas vezes para subsidiar seus estudos. As seguintes falam evidenciam essa preocupação: “*Muito inseguro e com medo de ficar desempregado ou pegar o vírus Covid 19*”. “*Estou desempregada e preocupada com o futuro.*” “*Grande dificuldade em planejar o futuro devido ao aumento de incertezas e precariedade de oportunidades.*”

A revisão de literatura desenvolvida por Brooks *et al* (2020), em que se analisou os impactos da quarentena sobre a dimensão psicológica. Este estudo indicou que as dificuldades de delimitar quanto tempo a crise sanitária e as medidas de isolamento durariam, além da presença constante do medo e a frustração diante deste cenário são estressores relevantes que afetam a saúde mental da população.

O excesso de atividades implicando uma sobrecarga e um cansaço intenso também foi mencionado pelos estudantes. Isso diz respeito à uma necessidade de dar conta de trabalhar, estudar e realizar os cuidados com os mais vulneráveis, sejam essas crianças, idosos e pessoas

adoecidas pelo vírus ou não, tudo isso em grande parte no ambiente doméstico. Essa multiplicidade de tarefas e responsabilidade pode ser observada nos relatos abaixo: “*Não consigo estudar como gostaria, pelo fato da sobrecarga do trabalho doméstico, crianças em casa, com aulas EAD, que necessitam muito mais do meu apoio.*”

Estou tentando conciliar as reuniões de planejamento e estudos, as leituras indicativas pela rede de ensino que atendo e lives com os cuidados com minha filha de 5 anos, mais a rotina doméstica e os cuidados com a saúde do corpo e da mente, põe desafio nisso tudo.

Durante o período da pandemia, a sobrecarga das mulheres, que já era alarmante, aumentou. A organização feminista Sempreviva (2020), realizou um estudo que evidenciou que 50,2% das mulheres entrevistadas passaram a ser responsáveis do cuidado de alguém durante este período. Também demonstrou que 72% das participantes indicaram sentir um aumento na necessidade de monitorar e acompanhar pessoas próximas, enquanto 41% seguiram trabalhando com a mesma remuneração, mesmo trabalhando mais durante o período da quarentena. Das entrevistadas, 40% revelaram que a pandemia produziu risco financeiro na dinâmica familiar, enquanto 84% relataram que sofreram algum tipo de violência durante o período de isolamento. Tais informação apontou que a pandemia exacerbou as dificuldades vivenciadas pelas mulheres que já sofriam, mesmo antes da crise sanitária, violência, sobrecarga de trabalho e uma alta responsabilidade pelos cuidados humanos e domésticos.

O acúmulo de papéis e atividades, especialmente no que tange às mulheres, historicamente colocadas em um lugar de cuidadoras, vai produzindo um cansaço intenso e impedindo que as atividades sejam realizadas como antes. As falas a seguir exemplificam esse vivido:

“Não trabalho atuando, mas sou pesquisadora e isso tem me cansado bastante”. “Está mais intenso. Carga de trabalho aumentou muito”. “Estou me sentindo mais cansada, trabalhando mais, tendo mais stress”. “Estou me sentindo sobre carregada, pois o fato de estar “em casa” acabei assumindo diversas atividades além do trabalho e do estudo.”

É possível perceber um cansaço generalizado, que pode em parte ser produzido em função das demandas do cotidiano, mas também por demandas psíquicas em que os sujeitos precisam realizar ajustes e reorganizações de vida, lidar com o medo e com a angústia diante do cenário incerto e, de algum modo, amedrontador. Há uma falsa sensação de que, durante a quarentena especialmente, havia tempo livre pelo fato de estar em casa, então muitas pessoas acabaram assumindo novas responsabilidades. Também pode-se dizer que adquirir novos afazeres pode ser uma maneira de lidar com os sentimentos desconcertantes sobre o que se passava “lá fora”.

Por outro lado, muitas pessoas também tiveram momentos em que se sentiram paralisadas, e neste contexto o incomodo com a percepção de não estar sendo produtivo como gostaria se fez presente. A sensação que se tem é que, mesmo com a presença de um vírus que ameaça a vida e uma necessidade de reorganização de trabalho, estudos e modos de vida, os prazos continuam os mesmos. Cobrança de supervisores/orientadores, prazos para submissão de projetos e publicações, além da previsão encerramento de cursos de graduação e pós-graduação produziam certa pressão e um sentimento de urgência nos estudantes. Essas vivências podem ser percebidas nos comentários abaixo:

“No caso de estudante de doutorado, sinto-me improdutiva.”. “Sentimento de incapacidade e impotência em relação à produtividade desejada/esperada.”. “Meu desempenho tem oscilado bastante. Dias bastante improdutivos alternam com dias (e madrugadas) de bastante empenho, produtividade e desempenho.” “Menos produtiva e me sentindo culpada.”

As IES estão inseridas na logica produtivista da sociedade capitalista, por isso percebe-se que a demanda por produção não para nem mesmo em uma situação de pandemia mundial. (DE SOUSA SANTOS, 2020; RODRIGUES, PEREZ, BRUN, 2020). Assim, observa-se que as práticas presentes no mundo do trabalho, e nas empresas privadas especialmente, estão também presentes na universidade, exigindo resultados mensuráveis. Há mais de uma década Gaulejac (2007), destaca a presença da quantofrenia no mundo do trabalho, que tenta “traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (GAULEJAC, 2007, p. 94), como se a experiência humana de trabalho e processo de produção de conhecimento fosse reduzível à números. Neste sentido, mesmo durante a pandemia é possível evidenciar um culto a performance e à competitividade nos espaços estudantis, pois “a máquina não pode parar”.

4.2 Experiências docentes em tempos de pandemia

Assim como os estudantes, os professores também relataram sobre os sentimentos de incerteza quanto ao futuro. Além disso, ansiedade, desmotivação e insegurança se fizeram presentes nos comentários destes profissionais, como pode ser observado a seguir:

“Em suma, sensação de impotência, ansiedade e angústia andam comigo nesse momento”. “Insegura”. “Desmotivada, sem concentração alguma, apesar do tempo disponível.” “Acho difícil, a situação política e a Covid19 têm me tirado o sono e me preocupado muito.”

Associado a estes elementos, há também a ameaça da perda do emprego, o desamparo institucional e uma necessidade de oferecer um suporte emocional aos alunos, mesmo quando os próprios docentes estavam se sentindo emocionalmente vulneráveis:

“Sem amparo da minha instituição”. “Entendo que os cortes salariais, somados à incerteza contribuem para maiores dificuldades nesse momento.” “O que vem marcando a pandemia são as demissões de colegas.... quando voltarmos, sabe-se lá quando, absolutamente nada mais será igual.”

Há uma sobrecarga de trabalho e uma incerteza quanto ao futuro, também uma insegurança em relação ao campo da educação, uma vez que possivelmente essa seja uma das últimas áreas a retornar. Tudo isso traz angústia.

As preocupações com o bem-estar próprio e dos seus familiares, somam-se às inquietudes dos docentes quando as condições de vida e estudos dos seus alunos. Tal fator pode ser evidenciado nos relatos a seguir:

“Muitos alunos compartilhando que perderam emprego, preocupados e afastados por crises de ansiedade.” “Sim, a dificuldade de acesso de alguns alunos à internet e computador. Aos poucos foi se resolvendo, mas sei que não acontece o mesmo com grande parte dos estudantes brasileiros.”

Também penso muito nas minhas alunas e alunos e me sinto impotente por não conseguir contribuir de forma mais sensível e qualificada e ainda ter o papel de ficar cobrando deles que realizem as atividades.

Outra coisa, foi o contato do meu aluno me escreveu dizendo estar, assim como eu, ansioso e intranquilo com a situação, com dificuldade de cumprir o que havíamos planejado. Tentei acalmá-lo, mudar os planos e dar apoio e orientação, mas percebi que eu também estava necessitando de um apoio.

O modo com que as aulas à distância estavam sendo conduzidas foi apontado como um fator de preocupação, especialmente pelo fato de as mudanças para o ambiente virtual terem sido realizadas de modo repentino e sem a devida preparação. Alguns comentários exemplificam esta situação:

“No início, quando disseram que deveríamos trabalhar a distância, entrei em pânico. Não sabia o que fazer, como começar, fiquei muito ansiosa com a situação.” “Apesar de entender que se trata de uma medida necessária para o momento, sinto-me desconfortável e angustiada com as aulas a distância. “Sou professor universitário, estou dando aulas remotas. Não gosto. É muito mais cansativo que o modo presencial, fico muito mais irritado dando aula.”

Sinto que o resultado do meu trabalho está muito aquém do que eu gostaria, ao mesmo tempo em que estou trabalhando muito mais para encontrar alternativas minimamente razoáveis. Sinto culpa e tristeza por me avaliar de forma bastante negativa e isso também gera culpa.

Todo esse processo de necessidade de reajustes para que as aulas e demais atividades acadêmicas continuassem sendo executadas, somadas às demandas domésticas e familiares, ocasionaram uma sobrecarga e um acúmulo de tarefa. Isso pode ser evidenciado nos comentários abaixo:

“Estou sobrecarregada com trabalho de casa e filho na rotina de trabalho.” “Exausta! Tentando conciliar as atividades de atendimento ao aluno, organização das aulas e as

demandas a mais.” “Mistura de ambiente de trabalho e ambiente doméstico é muito ruim.”

Percebo que o trabalho aumentou bastante e a organização do tempo de trabalho e pessoal se misturou muito. Não se tem mais a separação física do trabalho com o descanso. Está tudo no mesmo local. Parece que precisamos estar ainda mais tempo on-line para render o trabalho que antes era realizado de forma mais eficiente.

Parece que estamos em meio ao caos.... alimentação, cuidado da filha, aumento do trabalho, cobranças de produtividade, reuniões on-line, tendo que ocupar a criança muito tempo na TV... difícil der luz no fim desse túnel....

Não sei.... já tenho o suporte da empresa.... possibilidade de trabalhar em casa, em segurança, sem redução de salário e carga horária.... o suporte maior precisaria ser em casa, com a melhor distribuição das tarefas e cuidados com o filho. Facilitaria o rendimento e a auto-cobrança no trabalho.

Sofro para tentar dar conta de todas as tarefas, domésticas e profissionais. Conciliar isto tudo com um filho em idade escolar, e ativo, em apartamento é uma tarefa que tem me esgotada. Estou sempre cansada!

A sobrecarga é mais evidente nos relatos dos professores mulheres já que, historicamente são elas as responsáveis pelos cuidados e afazeres domésticos (GONZALES; DE LA RUBIA; HINCZ; COMAS-LOPEZ; SUBIRATS; FORT et al, 2020). Esse acúmulo de tarefas vai produzir sentimentos de não estar desenvolvendo o trabalho com qualidade e nem mesmo realizando os cuidados familiares da maneira como deveria, produzindo sentimento de culpa, angústia e cansaço extremo.

Nas falas elencadas, nota-se uma preocupação com a quantidade de demandas e com a necessidade de manter-se produtivo, apesar da crise sanitária. Também se percebe o quanto a pandemia tem impactado na saúde mental de maneira global, indicado por referências brasileiras e internacionais (BEZERRA, DA SILVA, SOARES, DA SILVA, 2020; RIBEIRO, GIONGO, PEREZ, 2021).

4.3 Desafios e possibilidades: lições aprendidas

A vivência de um cenário pandêmico durante mais de dois anos colocou a humanidade frente a frente com inúmeros desafios que foram sendo percorridos em diferentes momentos e/ou etapas do caos pandêmico. Com o passar dos dias e dos meses rearranjos foram possíveis: alguns projetos interrompidos enquanto outros reformulados e continuados na medida do possível. Sobre essas continuidades propõe-se explorar um pouco mais.

Os estudantes e professores, ao responderem sobre as questões que poderiam ser diferentes durante a pandemia, fizeram importantes sugestões que apontam para novas possibilidades no universo acadêmico. Algumas dessas sugestões são descritas nos relatos a seguir: “Menos

cobrança do professor orientador.” “Não ter cobranças sobre produtividade”. “Menor exigência de prazos, emprego garantido, redução do tempo de trabalho presencial”.

Enquanto algumas sugestões recaem sobre uma reavaliação sobre as cobranças e cumprimento de prazos, outras evidenciam a necessidade, tanto para docentes quanto para discentes, de haver espaço para trocar e um ambiente colaborativo entre os pares. Ainda pontuação sobre a importância do descanso e do apoio e suporte psicológico, entendido como algo a ser ofertado pelas instituições. Os participantes disseram isso nas seguintes frases: “*Mais colaboração das pessoas*”. “*Além da terapia, ter um espaço de troca entre colegas*”; “*Mais encontros online com colegas e gestores*.” “*Suporte psicológico*”; “*Psicoterapia e descanso.*” “*Apoio emocional.*” “*Redes de conversa. Uma atenção por parte da empresa.*”

Gostaria que o assunto fosse tratado com seriedade em grupos de conversa onde as pessoas não se sentissem intimidadas ao expressar seus sentimentos e que não fossem convocadas, ainda que sutilmente, a encarar essa tragédia com uma positividade tóxica e fantasiosa.

Criação de canais de comunicação da universidade com seus trabalhadores, viajando promover ações de orientação e cuidados no desenvolvimento de atividades em casa (fora do ambiente de trabalho)

A partilha da vivência de uma das participantes indica alguns caminhos que podem ser trilhados por outros grupos de pesquisa e instituições universitárias. Este relato diz sobre a capacidade de acolhimento e compreensão do quanto a pandemia afeta a todos e coloca em xeque alguns combinados anteriores ao momento atual.

Nosso contato maior, ou ainda, a nossa "chef" é a prof. do projeto de pesquisa. Ela é super aberta, compreensiva e sensível com tudo o que está acontecendo. Fomos acolhidos desde o início e enquanto grupo de pesquisa sempre pensamos em estratégias em conjunto para o desenvolvimento das atividades no contexto da pandemia.

Essa abertura, disponibilidade para o diálogo e possibilidade de pensar juntos em caminhos para lidar com as adversidades é importante para o estabelecimento de uma relação cooperativa de trabalho. Além disso, ajuda construir um ambiente saudável para todos os envolvidos neste universo, fazendo com que professores e alunos tenham uma participação ativa na resolução de problemas e percalços relativos à pesquisa e ao ensino.

Tais apontamentos demonstram o quanto as instituições universitárias, em sua grande parte, não oferecem espaços para a promoção de saúde mental, seja do corpo docente quanto do corpo discente. Ações com intuito de produzir espaços de reflexão sobre a dinâmica acadêmica com o intuito de prevenir o sofrimento intenso no ambiente universitário são importantes de serem desenvolvidas, ainda mais durante e no pós-pandemia.

A educação à distância, que foi protagonista em momento mais intensos da pandemia, possibilitou de algum modo a continuidade dos estudos e do trabalho docente. Em alguns contextos foi possível realizar os ajustes necessários em mesmo com a possibilidade de retorno ao presencial, algumas atividades, como aulas, reuniões e outras ações mantiveram-se online, inaugurando a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho/estudo híbrido que parece permanecer.

Perez, Brun e Rodrigues (2019) debateram sobre a oferta do ensino a distância, mesmo antes da pandemia, indicando que esta modalidade de educação pode representar uma oportunidade de acesso à educação superior de pessoas que estão impossibilitadas de frequentar o ensino presencial, seja por questões de deslocamento, seja por questão de gerenciamento de horários. Tal modalidade permite que os estudantes conciliem as atividades de trabalho, estudos e familiares.

Neste sentido, este trabalho buscou problematizar as vivências de docentes e discentes durante o período da pandemia da Covid-19, abordando os percalços e desafios vivenciados no contexto universitário, bem como apontando para possíveis estratégias adquiridas por meio do atravessamento deste momento de crise sanitária. Se faz necessário ressaltar que estudantes e professores, mesmo antes da pandemia, já apresentavam sinais de sofrimento.

Havia uma necessidade de se repensar algumas práticas, o que foi exacerbado com a chegada da Covid-19 e todas as mudanças institucionais por ela produzidas. Pode-se pensar assim neste momento como oportunidade para se propor alterações neste universo institucional, incluindo uma abordagem mais acolhedora para as demandas dos estudantes e a inclusão de espaços de trocas tanto para professores quanto para alunos. Tal medida pode proporcionar um enfrentamento ao modo individualista que paira sobre as universidades, possibilitando o estabelecimento de laços sociais e de construção coletivas de meios para lidar com aquilo que produz sofrimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, vivenciada também no âmbito universitário, seja partir do teletrabalho, quanto do trabalho híbrido, impactou profundamente os modos de ser e estar na universidade, tanto de professores quanto de estudantes. As exigências em relação às atividades acadêmicas parecem ter permanecido as mesmas, não se levando em consideração este novo momento pelo qual a humanidade precisou enfrentar. A vida, neste contexto, se posta de uma maneira

diferente e os modos de ensinar e aprender também, o que exigiu novas estratégias de trabalho e estudo, além de consideração com a realidade vivenciada. Incontáveis impasses foram vividos e muitas atividades suspensas, mesmo que temporariamente.

A pandemia fez com que nos deparássemos com inúmeras barreiras e com a dimensão do (im)possível. Após alguns meses, muitas estudantes e professores passaram a se questionar sobre o que poderia ser feito com a situação que estava posta e a partir de então, alguns rearranjos foram sendo construídos.

Muitas universidades descobriram novas maneiras de produzir e transmitir conhecimento. Outros estudantes conheceram modos até então alternativos de aprendizagem. Fica o questionamento se a pandemia acabou, não intencionalmente, inaugurando (ou impulsionando) novos modos de trabalhar e aprender no contexto universitário.

Longe de desenvolver qualquer elogio a pandemia, o que se propôs também foi refletir sobre este período que, inevitavelmente a humanidade precisou a atravessar e assim, pensar a respeito do que produziu marcas e nos levou à quem sabe, refletir sobre outros modos de coabitar o ambiente universitário. Parece que como lições a serem aprendidas está aquela que nos diz que é possível algum tipo de reinvenção.

REFERÊNCIAS

BEZERRA A. C. V; DA SILVA C. E. M; SOARES F. R. G; DA SILVA J. A. M. Factors associated with people's behavior in social isolation during the covid-19 pandemic. **Cienc e Saude Coletiva**. 25:2411–21, 2020

BRASIL. INEP/MEC. **Censo da educação superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, 395(10227), 912-920. 2020. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8) Acesso em: 17 jun. 2020.

DE SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Rio de Janeiro, RJ: Boitempo Editorial, 2020.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 2007. p. 338-338.

GONZALES T.; DE LA RUBIA M. A; HINCZ K. P; COMAS-LOPEZ M.; SUBIRATS L.; FORT S., et al. Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. **PLoS ONE** 15(10): e0239490, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 ago. 2020.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, mar. 2015. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/8866/40285>. Acesso em: 5 set. 2020.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>. Acesso em: 5 set. 2020.

PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde Mental no contexto universitário: desafios e práticas. **Trabalho (En) Cena**, v. 4, n. 2, p. 357-365, 2019. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/8093/16182> Acesso em: 8 set. 2020.

RODRIGUES, C. M. L.; PEREZ, K. V.; BRUN, L. G. Pesquisa e intervenção no ensino superior. **Trabalho (En) Cena**, v. 5, n. 1, p. 136-145, 2020. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/9153/16871>. Acesso em: 8 set. 2020.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 28, p. 164-173, 2005. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>. Acesso em: 8 set. 2020.

WOJCICHOSKI, N. S.; GUERIN, M.; SALVAGNI, J. O ensino à distância como alternativa na crise: um retrato da educação mercantilizada. In: COLOMBY, R. K.; SALVAGNI, J.; CHERON, C. (org.). **A Covid-19 em múltiplas perspectivas**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2020, p. 158-171.

RIBEIRO, Bruno Chapadeiro; GONGO, Carmem Regina; PEREZ, Karine Vanessa. “Não somos máquinas!”: Saúde Mental de Trabalhadores de Saúde no contexto da pandemia covid-19. **Política & Sociedade**, v. 20, n. 48, p. 78-100, 2021.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia**. 2020. Disponível em: http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

UNIVERSITY EXPERIENCES OF TEACHERS AND STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: This paper presents considerations about the experiences of teachers and students in the university context during the Covid-19 pandemic. In order to approach this theme, we took as a base the reports from teachers and students from "ProjeThos COVID-19 - Listening to the Work, Humanization, and Views on Health in the Context of the New Coronavirus Pandemic", which sought to give visibility to the experiences and feelings related to work in the context of the pandemic. In this sense, the discussion was divided into student experiences, teacher experiences, and limits and possibilities, trying to list some strategies to get through this period. Thus, it was observed that both students and teachers experienced feelings of anguish, concern, uncertainty about the future, and discouragement. Overload and accumulation of activities was also reported, which represents the need to conciliate studies, work, domestic care, and care with vulnerable people. Suggestions on how to make this moment less difficult included the proposal of psychological support and offering spaces for exchanges, such as talking circles and speaking and listening groups, with the intention of elaborating what was lived. In this sense, there is an even greater need, due to the pandemic, to build university spaces for the promotion of mental health that are accessible to all people who are part of higher education institutions.

Keywords: Mental health in the university context; Covid-19 pandemic; health promotion; Faculty Health; Student Health.