

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARIA DEBORAH CABRAL DE SOUSA

TESE DE DOUTORADO

Desenvolvimento do ofício docente frente às adversidades: análise do trabalho na pandemia da Covid-19 pela clínica da atividade

Niterói – RJ

2024

MARIA DEBORAH CABRAL DE SOUSA

Desenvolvimento do ofício docente frente às adversidades: análise do trabalho na pandemia da Covid-19 pela clínica da atividade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal Fluminense, na área de concentração Subjetividade, Política e Exclusão Social, como requisito parcial para obtenção do título de doutorado.

Orientadora: Cláudia Osório da Silva

Niterói – RJ

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

MARIA DEBORAH CABRAL DE SOUSA

Desenvolvimento do ofício docente frente às adversidades: análise do trabalho na pandemia da Covid-19 pela clínica da atividade

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Claudia Osório da Silva – UFF
(Orientadora)

Marianna Araújo da Silva – UFF

Jaqueline Tittoni – UFRGS

Maria Elizabeth Barros de Barros – UFS

Daniel Figueiredo de Oliveira – UFPB

Thais Augusta Cunha de Oliveira Máximo - UFPB
(Suplente)

Kátia Farias de Aguiar - UFF
(Suplente)

Agradecimentos

À Universidade Federal da Paraíba, por permitir meu afastamento das atividades docentes para realização dessa formação, ao centro de educação e ao meu departamento de fundamentação da educação por assumirem os encargos na minha ausência.

À orientadora desse trabalho, Cláudia Osório, a quem cumprimento com gratidão pela paciência de aguardar o desenvolvimento pessoal e acadêmico de se construir uma tese e pelos caminhos de pesquisa apresentados através do NUTRAS, GT-Anpepp e um ciclo potente de amizades e parcerias de trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense pelo manejo cuidadoso dos trabalhos na pandemia, buscando sempre que possível dar atenção as demandas individuais, com decisões coletivas, frente aos percalços na saúde e na política nacional. Em especial ao acolhimento generoso da Professora Luiza Oliveira, como coordenadora no meu ingresso em 2019, e toda amizade em diante. Ao coordenador atual, professor Abraão, e a secretaria do PPGPSI pela atenção e resolubilidade às minhas demandas.

À banca de qualificação, pelas intervenções necessárias para o desenvolvimento dessa tese, professoras Joana Angélica Guimarães da Luz, Jaqueline Tittoni, Kátia Aguiar e professor Helder Pordeus.

Às professoras e professor que compuseram a banca de defesa pela generosidade de aceitar e arguir sobre esse tema que nos toca de alguma forma Marianna Silva, Jaqueline Tittoni, Elizabeth Barros, Daniel Figueiredo, Kátia Aguiar e Thaís Augusta Máximo.

À minha família gigante em quantidade e na generosidade, pelas memórias afetivas e força cunhadas na ancestralidade e no território no qual habitamos.

À painho, pessoa que me ensina, mesmo na sua condição atual, que as memórias carregam a potência do acontecimento e que elas podem ser reelaboradas a cada instante na vida.

Às chicas, minhas irmãs, com quem posso chorar sempre que estiver com tensão pré-menstrual ou fogacho da menopausa que elas me entenderão.

À Roberto Rondon, por cuidar do nosso sítio, das nossas cachorrinhas e por sustentar um cotidiano na ausência apostando em dias melhores.

À duas pessoas incríveis que me deram as mãos no momento mais difícil da escrita e foram essenciais para esta tese, Auxiliadora Filha e Daniel Figueiredo. A vocês, ofereço minha amizade eterna com muito amor e gratidão.

Às amigas, Marianna e Cristiane, que nutriram, entre diálogos e afetos, a potência para enfrentarmos os desafios do corte e fluxo nesse processo, juntamente com Ana Carla, Naiara, Marilza e Karoline, nos nossos encontros online do pequeno comitê das terças-feiras.

À Formação Livre em Esquizoanálise (FLEA) por propor um clínica ética-estética-política da qual me utilizo para ampliar o olhar de pesquisadora-clínica-docente. no instante em que agradeço o acompanhamento atento de Williana Louzada, André Rossi e Eduardo Passos no percurso da formação esquizo e ao convívio online-presencial-híbrido com a turma da formação pela qual, entre os momentos de invenções formativa, desenvolvi um lugar de existir em territórios outros.

À todas as pessoas que estiveram ao meu lado no percurso dessa caminhada, nada fácil e por vezes bastante prazerosa, de construir uma tese de doutorado. Em especial à Angela Maria Fernandes, amiga querida, a quem devo a ousadia de voar mais alto e sou grata por apresentar sua irmã, Tânia Maria Fernandes, a qual, na sua vibrante forma de viver, me acolheu e disponibilizou sua rede de amizades e sambas no Rio. Minha gratidão!

Caminhos do Coração (Pessoa = Pessoas)

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e
sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá

E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense
estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de
nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o
coração

E aprendi ...

O coração, o coração

(Gonzaguinha, 1982)

Essa é uma tese em constante construção sobre Luta,
Resistência, Alegrias, Amor, Dor e sobre o poder dos
coletivos e do bem comum.
Ofereço aos docentes que emprestam seus corpos para
a transformação social através da educação.
e

Aos irmãos e irmãs nordestinos pela bravura e
autenticidade de recorrerem às origens do seu território
em busca da força da terra e da magia de transformação
do Brasil rural.

Educação é território que se habita!

Ofereço também às famílias que passaram por perdas irreparáveis na pandemia da covid-19, as quais peço a licença para trazer as memórias de um período doloroso, e aos colegas docentes que partiram, em especial a Luiz de Souza Junior (CE/UFPB) que nos deixou a força da docência-militante.

RESUMO

Esta tese buscou pesquisar o desenvolvimento do ofício docente frente às adversidades vivenciadas durante a pandemia da Covid-19, analisando o trabalho docente no contexto do ensino remoto, à luz da clínica da atividade. O ensino remoto, instaurado como resposta às condições sanitárias, revelou diversas tensões e desafios que afetaram o exercício da docência, configurando-se como um analisador significativo do ofício docente. O objetivo geral deste estudo foi compreender a experiência do ensino remoto na pandemia como uma via de análise do desenvolvimento do ofício docente, por meio da perspectiva metodológica da clínica da atividade. A pesquisa propôs analisar como os docentes enfrentaram as adversidades impostas por esse novo cenário e de que maneira tais adversidades influenciaram nas novas invenções/criações para um trabalho possível. Assim, os objetivos específicos buscaram: (1) analisar o desenvolvimento do ofício docente considerando três eixos de adversidades: o impacto do neoliberalismo nas universidades, as condições de infidelidade do meio e o processo de territorialização do trabalho docente; (2) caracterizar a universidade e o ofício docente como fluxos topológicos, com base no processo de territorialização docente; e (3) propor um diálogo com a topologia não orientável, a fim de repensar e fomentar o desenvolvimento do ofício docente em contextos de adversidade. A pesquisa revelou que o ensino remoto exigiu dos docentes uma reorganização de suas práticas e um novo processo de territorialização, onde o trabalho cotidiano, a relação com os estudantes e as condições institucionais foram redefinidas. A análise topológica do trabalho docente oferece uma nova lente para entender os desafios impostos pelo neoliberalismo e pelas transformações institucionais, propondo uma abordagem não linear e orientada para a superação das adversidades. Os resultados deste estudo indicam a importância de se repensar o ofício docente de forma dinâmica, considerando os fluxos e transformações contínuas que o caracterizam, especialmente em momentos de crise, como o da pandemia.

Palavras-chave: Ofício docente, pandemia, ensino remoto, clínica da atividade, topologia não orientável da atividade.

LISTA DE ABREVIações

ANPEPP	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia
CA	Clínica da Atividade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
DCP	Dispositivo carta polifônica
EITA	Encontro Internacional do Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
NUTRAS	Núcleo de pesquisa e estudos sobre o trabalho e subjetividade
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGPsí	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1 - Fita de M3blius	71
Figura 2 - Fita de M3blius	71
Figura 3 - Fita de M3blius	73
Foto 1 - Aula virtual atrav3s do meet.....	99

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 01 – O MÉTODO: O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR	20
1.1 Cartografando o possível.....	22
1.2. Dispositivo “carta polifônica” – por uma motricidade do diálogo	23
1.3 Nomadismo como espalhamento para uma estética do deslocamento dado nas passagens	25
1.4. Acessando experiências e colocando em diálogo	30
CAPÍTULO 02 – DESENVOLVIMENTO DO OFÍCIO DOCENTE	33
2.1. Clínica da Atividade como modelo teórico metodológico	34
2.1.1 Gêneros profissionais e Estilos da ação.....	37
2.1.2 Ofício – Pessoal, Interpessoal, Impessoal e transpessoal.....	39
CAPÍTULO 03 – POR UMA CARTOGRAFIA DO OFÍCIO DOCENTE.....	41
3.1 As adversidades das políticas neoliberais no ensino superior público no Brasil.....	42
3.2 As infidelidades do meio na Universidade e o enfrentamento da Pandemia.....	53
3.3 A universidade em territórios e a metamorfose dos espaços habitados	56
CAPÍTULO 04 – POR UMA TOPOLOGIA NÃO ORIENTÁVEL DO OFÍCIO DOCENTE	59
4.1 Escrita de si – a história da tese	61
4.2 Os corpos docentes – Dentro-fora do ofício	70
4.3 Memórias do trabalho docente na pandemia – carta das vozes em polifonia	76
4.4 Quando a criação aparece a atividade se renova – trabalho como produção de saúde.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS	106
Anexo1: Relatos da primeira colheita de dados	106
Anexo 2: Dispositivo Carta polifônica	126
Anexo3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2020 e 2023, o Brasil e o mundo foram colocados sob o desafio de combater a pandemia da COVID-19, infecção aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, doença respiratória de alta transmissibilidade. Em pouco mais de um ano do início da referida pandemia, mais de 135 milhões de pessoas no mundo inteiro foram infectadas e quase três milhões de pessoas morreram por complicações do vírus.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou a pandemia e fez recomendações radicais para redução do contágio da doença, da propagação do vírus e de suas complicações. A radicalização se deu pelas recomendações necessárias de isolamento social e *Lockdowns*, restringindo a convivência social e a circulação de pessoas por lugares públicos. Caso fosse necessária a exposição, era preciso adotar medidas de segurança, recomendando-se para tal o uso de máscaras e o distanciamento de dois metros. Sem contato pessoal, o aperto de mão deu lugar ao leve toque de cotovelos. Com tais mudanças no comportamento habitual de convivência e trabalho, inventaram-se formatos possíveis para (con)viver.

A ocupação do ambiente virtual tornou-se, então, algo fundamental. A de internet, através de computadores e celulares conectados, tornou-se o 'lugar' do encontro seguro para trabalhar, comemorar, encontrar a família, encontrar amigos no boteco virtual e mesmo para rezar/orar e velar as partidas. A convivência social se transformou tão drasticamente tanto quanto o trabalho.

No Brasil, o número de infecções e mortes pela COVID-19 foi exponencial. Assumimos um ranking constrangedor no mundo, estando entre os três países com mais pessoas infectadas e óbitos, conforme dados da OMS. Até junho de 2023, segundo dados do Governo Federal (2023), 37.625.916 de pessoas foram infectadas e 703.291 pessoas morreram.

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto dessa emergência sanitária de saúde pública. Entretanto, além da crise sanitária, o Brasil viveu uma crise política, o que comprometeu e ampliou o escopo da nossa pesquisa para setores atingidos pelas políticas do Governos Federal, como educação, emprego, cultura e a ameaça real à democracia brasileira.

No primeiro ano de pandemia, o Brasil apresentou ao mundo seu fracasso na gestão da crise sanitária. O presidente Jair Bolsonaro revelou-se um negacionista frente às recomendações sanitárias, à gravidade da doença e à eficácia da vacina. Além disso, concentrou-se em defender o uso de medicamentos como cloroquina e ivermectina, comprovadamente ineficientes para tal doença. A gestão desastrosa da crise se refletiu nas sucessivas substituições de ministros da saúde, provocando insegurança na vida e na saúde da população, fortalecendo as dúvidas sobre os rumos da pandemia e da vida/morte, dada a letalidade da doença.

Tais inseguranças e incertezas se propagaram para vários segmentos da vida das pessoas, como a economia, trabalho, relações sociais, lazer, religião, política e, principalmente, a vida doméstica – casa e família. A casa se reconfigurou em espaços múltiplos, como lugar de lazer, de cuidado, de trabalho e de relações complexas.

Desde as primeiras orientações sanitárias para o isolamento social, o setor produtivo demandou dos trabalhadores e trabalhadoras produzissem de casa, principalmente aqueles serviços considerados não prioritários ou essenciais. O trabalho assumiu novas dimensões, e o *home Office* tornou-se a sua principal modalidade. Assim, todos se viram desafiados a se reorganizar para minimizar os prejuízos da atividade econômica, mas também da saúde pública, e garantir a sobrevivência.

As invenções se modularam no trabalho de vários ramos. Na saúde, por exemplo, a telemedicina, já antes anunciada como avanço tecnológico para o século XXI, ganhou grande proporção em consultas *online* nos serviços de saúde particulares. Outra área que ganhou força no atendimento *online* foi o acompanhamento psicológico, que cresceu cerca de 450% durante a pandemia, como descreve a matéria do Jornalista Wesley Klimpel, na Folha de São Paulo, 12/09/2021.

A mudança para o ambiente virtual não foi diferente no campo da educação. Contudo, manter o trabalho de qualidade e dentro das normas de biossegurança se constituiu num desafio para toda a rede de ensino, tanto pública quanto particular. As variações de necessidades de cada escola/universidade junto ao seu público específico trouxeram inúmeras experiências para o funcionamento da educação brasileira. Alguns estados desenvolveram ensino por rede de televisão, outros distribuíram equipamentos e acesso à internet.

Para situarmos nossa pesquisa no tempo-espaço e não perdermos a memória dos acontecimentos na pandemia e suas dificuldades particulares no Brasil, falaremos especificamente das universidades federais brasileiras, sem desconsiderar que, para toda a educação, esse foi um período extremamente difícil¹. Com efeito, o trabalho remoto, cujos métodos eram praticamente desconhecidos entre professores de ensino presencial, foi um desafio à parte. Sem conseguirem se adaptar rapidamente, à medida que a pandemia se agravava², as condições de trabalho e funcionamento do ensino superior eram constantemente reavaliadas pelos pares. Nesse quesito, também houve pressão por parte do governo Bolsonaro e da sociedade para o retorno às aulas presenciais quando as ondas da pandemia pareciam declinar em 2021. Para algumas universidades, que estavam diante de intervenção política³, houve um acréscimo: foi necessário se organizar politicamente para garantir a sua autonomia e seus processos democráticos. A esse tema, retornaremos adiante.

Seguiu-se um longo debate entre gestão, comunidade acadêmica e órgãos sanitários, os quais, em suas contradições político-ideológicas avaliavam as condições para o retorno ao trabalho presencial ou a manutenção do trabalho remoto. Foram discutidos aspectos, tais como: biossegurança no *campus*; acesso a internet por parte de docentes e discentes, além das tecnologias e das ferramentas metodológicas do ensino remoto; as condições sanitárias das famílias; a segurança alimentar da comunidade universitária em momento de declínio econômico; os investimentos públicos para a educação; as condições de trabalho docente e técnico-administrativo em tempos de pandemia.

As universidades também mantiveram os serviços de manutenção e limpeza, utilizando-se do trabalho dos funcionários terceirizados – trabalhadores e trabalhadoras que, muitas vezes, sustentaram a estrutura institucional, preparada para o retorno às atividades presenciais a qualquer momento, sendo submetidos a

¹ Trouxe, porém, méritos dos trabalhadores da educação, que desenvolveram um trabalho possível.

² Tivemos três ondas (ou picos) da doença, tendo como parâmetro o número de mortes e contaminações pelo vírus.

³ No governo Bolsonaro, algumas universidades e institutos federais que fizeram a consulta para escolha de Reitor e Vice-reitor não tiveram suas consultas internas respeitadas na lista tríplice. Sobre isso falaremos mais à frente, analisando/apresentando o caso da intervenção na UFPB.

arriscar a própria vida para isso. A realidade demandou escolhas perversas: garantir condições sanitárias ideais de trabalho seguro e o restabelecimento do desenvolvimento econômico ou impor às pessoas mais pobres o trabalho, expondo-as ao risco de contaminação e morte. Nesse ponto, torna-se necessário, então, refletir um pouco sobre o modo de vida capitalista no contexto da pandemia.

O capitalismo ficou sob ameaça com o vírus. Será?

A natureza mandou um recado importante para a humanidade: “filho, silêncio”. Como disse Ailton Krenak (2020, p. 49), “a Terra está falando isso para humanidade. E ela é tão maravilhosa que não está dando uma ordem. Ela está simplesmente pedindo: ‘silêncio’. Esse é também o significado do recolhimento”. Os povos originários vivem a ameaça da sua aniquilação há vários séculos, quer seja pelas ameaças naturais, quer seja pela ameaça de outros povos não indígenas, com a expansão dos continentes e do capitalismo. A experiência e sabedoria desse pensador é rica, sobretudo naquele momento, para entendermos as ameaças vividas na pandemia, não apenas devido ao vírus, mas devido ao sistema de produção capitalista que opera grandes perigos. Entre eles, o de perdermos a vida em vida, o de perdermos o futuro da humanidade, devido a práticas exploratórias de humanos sobre humanos, sobre a natureza e sobre outras subjetividades. A pandemia assinalou um fracasso da civilização, mas, por outro lado, alimentou a esperança de mudanças radicais no pós-pandemia: “Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro”, assinala Krenak (2020, p. 84).

Contudo, os arranjos do capitalismo foram rápidos e eficientes. O crescimento do *e-commerce* na pandemia ampliou o comércio numa nova globalização comercial, ao passo que fez sucumbir empresas locais. A história comercial se repete, mas dessa vez utilizando novas ferramentas. Como consequência, aumentou o desemprego, cresceu o trabalho informal, especialmente o mediado por aplicativo.

Viver em tempos de pandemia no Brasil aproximou o sentido ambíguo entre vida e morte, com especificidades da crise política que fortaleceu o sentido de perdas, negou o luto e debochou da vida. Naom Chomsky (2020), ao falar sobre o coronavírus e a política, ressaltou que corríamos um risco político muito maior do que poderíamos perceber; um risco que estava se anunciando com as políticas antidemocráticas de alguns países, como nos EUA com Donald Trump, e no Brasil

com Jair Bolsonaro. Ele afirmava que a democracia era a única arma que tínhamos para superar a crise política, e que um dos aspectos mais repugnantes e cruéis da pandemia era o uso, perfeitamente deliberado, de sanções para maximizar a dor (CHOMSKY, 2020. pág. 11). Assim, chegamos a 2023 tendo a certeza de que o capitalismo se refez, os modos de globalização se reorganizaram e a democracia continua sendo uma bandeira a ser continuamente defendida.

De volta ao âmbito da política universitária, os acontecimentos da pandemia e da crise política no Brasil alteraram as condições de análise da pesquisa e trouxeram novos desafios para nosso estudo. No início do doutorado, em agosto de 2019, já vivíamos em um cenário político bastante desfavorável, dadas as perdas de direitos trabalhistas e financeiros, com a reforma previdenciária e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016⁴ do Governo Michel Temer. Por isso, interessava-nos, naquele momento, estudar a atividade docente em meio às reestruturações universitárias e às políticas neoliberais.

O interesse por este estudo emergiu da minha própria experiência como docente no *campus* de expansão da Universidade Federal da Bahia, na cidade de Barreiras, Oeste da Bahia, entre 2006 e 2012. Fui professora ingressa pelas vagas de concursos do plano expansão universitária para interiorização do ensino superior no Brasil.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais estava fundamentado na ampliação do acesso ao ensino superior, mediante a abertura de novas vagas e cursos, além da implementação de políticas de ações afirmativas, principalmente de cotas raciais e recursos financeiros para permanência de estudantes, como a oferta de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda, além de políticas de inclusão e diversidade. Também promoveu a reestruturação curricular dos programas de formação universitária e criou diversos *campi* universitários nos interiores do Brasil, resultando na importante expansão estrutural, com construções prediais e considerável aumento de servidores docentes e técnicos-administrativos em todo país.

Em que pesem as resistências e críticas de alguns setores da sociedade e da comunidade acadêmica, o programa foi implementado em todas as universidades

⁴ A PEC 55/2016 diz respeito ao teto de gastos público, reduzindo e congelando os investimentos por 20 anos, entre outros setores o da Educação.

federais do país e contribuiu para a ampliação da universidade e a melhoria da qualidade do ensino superior público no Brasil.

Após seis anos de docência na Bahia, no ano de 2012, retornei à minha terra natal – Paraíba, passando a integrar o quadro docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, até o presente momento. A partir desse lugar, procurei amadurecer meus interesses de pesquisa para só então iniciar o doutorado em 2019.

Seis meses depois do início do curso de doutorado, entramos na pandemia. Com isso, as universidades públicas federais passaram por novas adversidades que as impulsionaram a desenvolver outras formas de funcionar, tanto para a sobrevivência do ensino público quanto das vidas da comunidade acadêmica. Definimos tais adversidades como infidelidade do meio, uma vez que a necessidade de mudança não ocorreu por uma demanda do trabalho, mas por acontecimentos externos a ele.

O ensino remoto modulou novas formas do trabalho docente, revelou potências de se reinventar e fazer conexões em rede, de trabalhar no coletivo virtual. As distâncias geográficas se reduziram e as possibilidades de trocas interinstitucionais aumentaram. Por outro lado, a intensificação do trabalho em casa e as particularidades do trabalho remoto tenderam a aumentar a precarização do trabalho docente. Esta precarização se constitui como uma questão a ser pautada na nossa pesquisa. Nesse sentido, compreendemos o trabalho docente como central na mediação da crise da educação superior. Estar no *entre*, a crise e a execução do trabalho, tornou-se uma convocação para entender o desenvolvimento do ofício docente em condições de infidelidade do meio.

Considerando as contribuições do nosso estudo para este cenário, propomos **analisar o ofício docente das universidades públicas federais brasileiras**, adotando uma metodologia composta por recursos da pesquisa-intervenção e da Clínica da Atividade. Consideramos as infidelidades do meio e as recentes consequências da pandemia que afetaram o ofício docente como as principais intervenções das políticas neoliberais no ensino superior.

Para analisarmos o desenvolvimento do **ofício docente frente a condições específicas de infidelidade do meio, tomaremos duas forças motrizes: as políticas econômicas neoliberais que afetaram a organização do trabalho nas Instituições de Ensino Superior (IES) e o trabalho remoto na pandemia.**

Nosso problema de pesquisa é forjado a partir do cenário atual da universidade brasileira, analisando a experiência do REUNI como uma das reformas estruturais mais recentes pelas quais passaram as universidades federais e que produziram grande impacto. A universidade brasileira passou por mudanças significativas para desenhar seu modelo institucional atual, indo da inauguração de cursos isolados de nível superior, passando pelas reformas no cenário da ditadura civil-militar⁵ e pelos esforços posteriores para a universalização e a democratização do ensino com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 e o esforço da transformação de universidade do século XXI, com a Reestruturação da Universidade (REUNI). Tudo isso resultou, para além da ampliação de vagas, na transformação de atores sociais a partir das cotas, ampliação estrutural e mudança de paradigmas teóricos-epistemológicos na universidade.

Compreendemos que as experiências e mudanças na universidade não são universais. Por isso, trataremos de uma universidade situada em seu território, regionalizada e que trata de uma população acadêmica diversa. Assim como o SiSU amplia a mobilidade discente em todo país, o crescimento da universidade amplia o número de concursos públicos para docentes. Temos, assim, uma comunidade acadêmica mais multicultural, o que nos desperta para pensar o movimento da territorialização docente nesse processo de mobilidade de pessoas, tanto de um estado para outro, quanto do trabalho presencial para o remoto.

Para tanto, questionamos e buscamos interlocuções com docentes para entendermos **os recursos do ofício que constituem estratégias de ação para o desenvolvimento dos trabalhadores no trabalho**. Outras questões nos indicam caminhos possíveis para respostas ao nosso problema. 1) Como se desenvolve o ofício docente? 2) Como as atividades docentes se constituem para atender às demandas institucionais? 3) Quais as estratégias do trabalho docente que produzem saúde? 4) Como se apresenta o trabalho coletivo? 5) Como se dá o processo de territorialização no trabalho remoto? 6) Para onde apontam as mudanças pós pandemia /Como se dá o retorno ao trabalho presencial? 7) Quais agenciamentos constituem o ofício docente em situação de infidelidade do meio de trabalho?

Objetivo Geral:

⁵ Termo utilizado pelos grupos de trabalho e em defesa da ditadura nunca mais

Conhecer a experiência do ensino remoto da pandemia, como analisador do ofício docente, pela clínica da atividade.

Objetivos específicos:

- 1) Analisar o desenvolvimento do ofício docente considerando três eixos de análise das adversidades: adversidades do neoliberalismo na universidade atual; as condições de infidelidade do meio e o processo de territorialização docente;
- 2) Caracterizar a universidade e o ofício docente como fluxos topológicos a partir do processo de territorialização;
- 3) Propor um diálogo com a topologia não orientável para produzir o desenvolvimento do ofício docente.

Os capítulos a seguir se constituem de argumentos para sustentar nossa hipótese de que o trabalho docente assume a mediação da crise da universidade, funcionando como uma espécie de catalisador da educação em meio a ameaças conhecidas (adversidades) ou ainda desconhecidas (infidelidades). Configurando-se em atores essenciais para o ato de ensino-aprendizagem, os docentes emprestam seus corpos para essa passagem-transposição-travessia dos saberes entre a universidade e a sociedade.

Optamos iniciar os capítulos pelo percurso da pesquisa, pois assim esperamos que, dado o mapa cartográfico da experimentação investigativa, possamos propor outros (re)encontros dialógicos dos leitores e leitoras, que assim como eu se encontram nessa e com essa história. Assim, valorizamos o percurso da e na tese como o caminho metodológico que foi se tomando e dando contornos para desenhar o método da pesquisa.

Então, no capítulo um, falamos sobre o método e como desenvolvemos a pesquisa de campo, fizemos uma experiência de realizar o método no percurso da ação do pesquisar e realizamos, o que escolhemos chamar, colheita de dados em duas passagens, sendo de forma híbrida, ou seja, remota e presencial. A pesquisa se deu sobre o ofício docente na experiência da pandemia da covid-19 e cabe esclarecer que tivemos impedimentos para a pesquisa de campo no período da pandemia, sendo somente possível a iniciarmos em junho de 2022.

No capítulo dois, nos debruçamos sobre importantes conceitos da psicologia social do trabalho e da clínica da atividade, para situarmos teoricamente nossa pesquisa e, assim, assinalar os conceitos centrais para nossa pesquisa como gênero profissional, estilos da ação e motricidade do diálogo. Neste capítulo situamos nosso objeto de estudo, enfatizando o percurso do ser-docente, com as singularidades da formação, formação continuada, trabalho intensificado, ser professor em tempo integral, o trabalho a todo momento, a multitarefa.

No capítulo três cartografamos o ofício docente em três eixos de análise: as adversidades das políticas neoliberais na universidade após a redemocratização, especificamente a partir da reestruturação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, a fim de situar a universidade atual; as infidelidades do meio, como àquilo não previsível no trabalho, no nosso estudo buscamos analisar o enfrentamento da Pandemia da Covid-19; e o terceiro eixo, como a universidade em territórios e suas metamorfoses do espaço habitado na dinâmica de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Neste, citamos também o ensino remoto como parte desta dinâmica.

No capítulo quatro, apresentamos uma topologia não orientável do ofício docente, onde o protagonismo da motricidade do diálogo aparece dando contornos importantes para nossas análises. Neste capítulo apresento uma carta pessoal do meu percurso como docente e pesquisadora contando a história da tese. Em seguida, apresentamos o diálogo em polifonia da carta contando a história do ofício docente no período da pandemia. Tais dinâmica e diálogos que trazem as memórias de uma história recente, desaguam num oceano de possibilidades de análise, assim o dispositivo da carta polifônica foi desdobrada com outras reverberações na segunda colheita de narrativas, logo ela continuou sendo escrita. A tipologia não orientável que apresentaremos é uma tentativa ousada de argumentar que a atividade docente acontece num plano de forças e de formas não orientável, tornando um ofício mais complexo e desafiador para as clínicas do trabalho. Nosso argumento se desdobra na análise da motricidade, quando a atividade aparece tecendo a teia das estratégias do trabalho coletivo e possível na pandemia.

Discorremos, então, sobre o percurso performático e subjetivo docente, que disponibiliza seu corpo para as exigências do seu ofício, entre o processo de trabalho e sua ação criativa e inventiva, ou seja, a atividade em si.

Diversas perguntas nos conduziram até aqui e muitas outras ao longo das leituras e do acesso aos dados da pesquisa. Ao que tudo indica, a pesquisa sempre começa pelas perguntas e talvez não consigamos respostas definitivas para elas, mas nos empenhamos em apontar possíveis caminhos para novos sentidos e pela ampliação do poder de agir no trabalho docente no Brasil, alvo de muitas ameaças.

CAPÍTULO 01 – O MÉTODO: O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR

A invenção da ciência moderna aparece com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia, abrindo espaço para o desenvolvimento da ciência empírica e racionalista que sucedem nos séculos seguintes. Cabe atualmente, no século XXI, provocarmos um modelo de produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas que atenda às demandas dos dramas vividos na contemporaneidade.

Uma indagação persiste: de que maneira o conhecimento pode adotar diferentes modalidades de produção em um contexto de sociedade capitalista?

Ainda que em constante disputa, novas formas de produção do conhecimento científico emergem no final do século XX e no século XXI. Essas transformações enfrentam desafios significativos nas comunidades científicas e provocam contestações epistemológicas, possivelmente relacionadas à persistência do modo de produção da sociedade capitalista. Nesse sentido, a aproximação crescente da ciência e tecnologia à vida cotidiana da sociedade, juntamente com o movimento de popularização da produção de conhecimento científico, tem se revelado como uma poderosa estratégia de resistência ao domínio do cientificismo.

Na pesquisa qualitativa, na ciência contemporânea, o conhecimento não surge meramente da reflexão superficial sobre o fenômeno, sendo fundamental explorar sua complexa constituição. Desta maneira, nosso estudo, qualitativo, concentra-se no fenômeno do ofício docente frente aos desafios postos em três eixos de análise: Adversidades das políticas neoliberais, Infidelidades do Meio com a experiência do ensino remoto na pandemia e a territorialização, buscando contribuir para a análise da atividade docente no ensino superior. Acreditamos que tal cenário provocou a criação de novos recursos para ação, produção de sentidos e experiências, resignificando potencialmente o trabalho docente.

Nesse sentido, propomos aqui explorar horizontes e ultrapassar fronteiras da prática científica, fomentando um processo dinâmico de invenção de um método para realizar a pesquisa-intervenção deste estudo.

Entendemos esta invenção de maneira equivalente ao verbete "inventar" elaborado por Virgínia Kastrup, no qual se explica que

a invenção implica uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como num puzzle. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível (2012, p.139).

Ou seja, nosso método foi se moldando durante o percurso da pesquisa, especialmente em resposta aos desafios impostos pela pandemia, demandando abordagens inovadoras.

A expectativa é que o método nesta pesquisa possa contribuir de maneira significativa para outros estudos que enfrentem desafios similares, especialmente aqueles que demandam dificuldades ou restrição de acesso aos campos de pesquisa, auxiliando-os a se beneficiar da utilização da internet. Assim como a realização da pesquisa com um número significativo de participantes se destaca como limitador para financiamentos pertinentes à realidade da pesquisa científica brasileira.

No nosso caso, visto que o alcance a estes/as professores/as da rede Federal de ensino superior em diversas regiões do Brasil, demandaria um investimento financeiro considerável, a utilização da internet e suas ferramentas emerge como um recurso mitigador, reduzindo a distância geográfica e proporcionando um acesso mais abrangente ao campo de pesquisa. Sendo assim, essa estratégia inovadora tem o potencial de fornecer soluções para investigações futuras.

Embora o uso da internet como meio de coleta de dados para pesquisa científica não seja inovador, colaboramos com esse método para as ciências humanas e a Clínica da Atividade com a proposição de dispositivos de coleta de dados por meio de encontros remotos e presenciais. Assim, visamos não apenas utilizar a tecnologia existente, mas também desenvolver métodos específicos que se adaptaram às nuances das ciências humanas e da Clínica da Atividade, de tal modo, acreditamos que essa proposta tem o potencial de gerar mudanças significativas e impactos positivos na forma como a pesquisa é conduzida nesses campos, promovendo uma integração mais eficaz entre a tecnologia e as particularidades do pensamento cartográfico e as correntes teórico-metodológicas em questão.

Metodologicamente, nos inspiramos e incorporamos elementos da abordagem da pesquisa-intervenção para desenvolver nosso método, incluindo o método

cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), o nomadismo (Deleuze) e a motricidade do diálogo na clínica da atividade (Clot, 2010b), a qual assume destaque na nossa pesquisa.

1.1 Cartografando o possível

A cartografia como pesquisa-intervenção visa não apenas descrever, mas também intervir e transformar os contextos estudados, incentivando uma participação ativa dos indivíduos envolvidos no processo de pesquisa. De acordo com Passos e Barros (2015, p.17), o cartógrafo não se vincula a um trabalho prescritivo com regras e objetivos predefinidos. No entanto, é essencial uma orientação do percurso da pesquisa, em um processo no qual pesquisador, objeto e sujeitos interagem, produzindo efeitos na investigação. Os autores destacam a inseparabilidade entre pesquisar e intervir, concebendo a pesquisa como intervenção. Dessa forma, tanto a realidade quanto o pesquisador experimentam transformações.

Consideramos algumas pistas nessa tese de uma cartografia possível. A pista da minha história pessoal como a experiência vivida no corpo de uma docente em formação, experimentando a desterritorialização como efeito da formação, da covid e da cidade.

Outra pista que consideramos, consiste no ambiente situado onde se dá o trabalho docente, a universidade e suas adversidades. Tal pista se desdobra em outras três subpistas como aproximações possíveis do ofício pelas quais nos apontam as adversidades neoliberais, as infidelidades do meio e a territorialização/desterritorialização

A terceira pista que buscamos nesta cartografia, apontamos como uma possibilidade de restituição desta pesquisa para mapear as possíveis variações trazidas no processo de reterritorialização, que no caso da pandemia é apontada como um “retorno ao trabalho presencial”, mas como podemos voltar àquilo que foi transformado como um efeito de metamorfose pela experiência do ensino remoto?

1.2. Dispositivo “carta polifônica” – por uma motricidade do diálogo

A pesquisa-intervenção na clínica da atividade tem como propósito posicionar o trabalhador como co-analista de sua própria atividade profissional em ação/ato (Clot, 2007, 2010a, 2010b; Silva, Barros e Louzada, 2011; Silva, 2014; Silva, Souto e Memoria-Lima, 2015). Nesta metodologia, o poder de agir é entendido como a capacidade de afetar e ser afetado. Em outras palavras, é fundamental provocar o diálogo consigo mesmo e com o outro para impulsionar o desenvolvimento na situação de trabalho. No âmago dessa abordagem, o diálogo é um conceito central, e nesta pesquisa, sua motricidade é apresentada como um referencial crucial para as análises realizadas.

Para Yves Clot, o movimento dialógico gera relações dinâmicas, renovadas de situação em situação, tanto entre o falante sujeito e os outros interlocutores, quanto entre o falante e sua própria versão anterior na situação precedente. Esse movimento não apenas transforma, mas também manifesta e revela, de maneira análoga à fotografia, “as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se-á, então, de uma motricidade própria ao diálogo” (2010b, p.135).

Neste capítulo delineamos nosso método da pesquisa, guiada pelas abordagens descritas acima, onde descrevemos o processo de criação do dispositivo o qual denominamos de "carta polifônica" e apresentamos os grupos participantes desse estudo: o primeiro grupo mais restrito, acessado por meio remoto, e o segundo grupo ampliado, acessado presencialmente.

Como dito anteriormente, esta pesquisa se baseia na transformação desencadeada pela pandemia como o fator responsável pela adaptação da atividade docente ao trabalho remoto. Nosso propósito, ao criar o dispositivo que apresentaremos em seguida, foi proporcionar um espaço para compartilhar memórias e narrativas das experiências da atividade docente frente à infidelidade do meio e mediar o diálogo entre os participantes desta pesquisa.

Para atingir esse objetivo, utilizamos métodos indiretos a fim de acessar o desenvolvimento do ofício docente. Conforme destacado por Clot (2010b, p.192), referenciando Vygotsky, é necessário provocar o desenvolvimento para ser possível estudá-lo. Nesse sentido, nosso método centraliza-se na motricidade do diálogo na

perspectiva da clínica da atividade, que se empenha em organizar as migrações das experiências do vivido e transformá-las em recursos para viver novas experiências. Ou seja, tal dinâmica dialógica propicia aos interlocutores o desenvolvimento para o poder de agir.

Para tanto, um procedimento na clínica da atividade procura lidar com a “retomada” do funcionamento, congelado ou fixo, por intermédio da organização de uma nova atividade em um quadro dialógico que, dizendo com outras palavras, procura provocar o “reaquecimento” desse funcionamento (Clot, 2010b, p.195). Dessa forma, analisamos a atividade a partir do movimento dos diálogos entre os interlocutores.

Quanto ao método para acessar tais diálogos, Yves Clot (2010b, p. 36-37) explica que a compreensão da ação de transformação da situação de trabalho requer a distinção entre metodologia e método. Ou seja, a metodologia está em ação quando os profissionais estão pessoalmente envolvidos em observar e interpretar sua própria situação. Já os métodos de ação, destinados a restaurar o poder de agir dos profissionais, incluem abordagens dialógicas na análise do trabalho, como a instrução ao sócio e a autoconfrontação cruzada, que são métodos descritos nas pesquisas da clínica da atividade utilizados especialmente na França. Já no Brasil, com outras invenções tal qual a nossa neste estudo, cito a oficina de fotos desenvolvida nas pesquisas do NUTRAS/UFF.

Esses métodos, ao promoverem o desenvolvimento e removerem obstáculos na situação de trabalho, permitem a retomada da ação, transformando-se em instrumentos de conhecimento da situação real e da atividade coletiva. Transformar é, portanto, essencial para compreender, não se limitando ao compreender para transformar, adotado por outras clínicas do trabalho. A situação de transformação oferece ao pesquisador a oportunidade de entender como ocorre, ou não, o desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento “provocado” no trabalho coletivo torna-se o substrato da investigação (Clot, 2010b, p. 38-39).

Apresentamos como método desta pesquisa, utilizando como referência tanto aos métodos da clínica da atividade citados, quanto da carta endereçada (Marcondes, 2019), o **dispositivo carta polifônica (DCP)**.

Tomada como antagônica para processo de comunicação dos encontros, diálogos e trocas na atual sociedade da comunicação rápida/online, a carta remete-se à comunicação tradicional e atemporal, destacando-se como uma técnica de

pesquisa por sua natureza reflexiva e dialogada. Ou seja, as cartas podem conter perguntas, reflexões ou estímulos para provocar respostas detalhadas e pessoais, portanto sua singularidade reside na criação de um espaço íntimo de expressão.

Ao incorporarmos a carta como método de pesquisa, buscamos capturar perspectivas subjetivas, explorar narrativas pessoais e aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados. Nesse sentido, nos inspiramos no trabalho da professora Adriana Marcondes Machado sobre a escrita endereçada como prática de formação e construção da realidade, pesquisa realizada com estagiários do curso de psicologia, com a escrita de cartas como intercessor em experiências de formação profissional. Conforme conclui, “o escrever não era mais vivido como simples ação de pôr no papel o acontecido, mas como ato que cria e recria o acontecimento” (Marcondes, 2019, p. 11).

Sendo assim, a elaboração do dispositivo-carta surge no encontro e na potência das múltiplas vozes sobre tema do ofício docente na pandemia, as quais apresentaram movimentos dinâmicos e deslocamentos dialógicos a partir das invenções em atividade.

1.3 Nomadismo como espalhamento para uma estética do deslocamento dado nas passagens

Desenvolvemos um método de pesquisa nômade, onde os encontros se deram em territórios diversos, assumindo a forma estética de deslocamento da pesquisa tradicional, tomando as narrativas dos participantes como bússola de orientação.

O nomadismo, ao qual nos vinculamos, pode ser encontrado na obra do filósofo francês Gilles Deleuze e seu colaborador Félix Guattari, em sua obra conjunta "Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia" (2012), eles desenvolvem a ideia de "nomadologia" como uma abordagem filosófica que valoriza a fluidez, a multiplicidade e a desterritorialização. Conforme esses teóricos, os nômades representam uma resistência ao controle estruturado, rompendo com as categorias fixas e propondo uma existência caracterizada pela constante transformação. O nomadismo, nesse contexto, é visto como uma força de criação e inovação, desafiando as estruturas sedimentadas em favor de uma ciência mais fluida e plural.

Nesta vertente, rompemos com as limitações convencionais de investigação ao adotar um método dinâmico e flexível. Deslocamo-nos por diversos territórios, física e virtualmente, buscando compreender a complexidade da atividade docente remota sob diferentes perspectivas.

Ao optarmos por esta abordagem “nômade”, de percorrer vários ambientes, permitimos que a pesquisa se desenvolvesse organicamente, adaptando-se aos cenários específicos encontrados ao longo do percurso, proporcionando uma riqueza de devires, uma vez que os encontros e as descobertas são moldados pelas narrativas e experiências singulares dos participantes, enriquecendo assim a compreensão do fenômeno em estudo.

Dessa forma, a pesquisa de campo se deu em passagens e em diversos territórios, com abordagens tanto remotas, quanto presenciais. Para efeito organizativo do procedimento metodológico da pesquisa definimos as passagens dos acontecimentos e encontros narrativos, como:

- 1) colheita das narrativas iniciais (CNI), de forma remota;
- 2) elaboração do dispositivo carta polifônica (DCP) com intervenção dialógica com as pesquisadoras;
- 3) colheita das reações na leitura (CRL) do DCP, ocorrido presencialmente no congresso;
- 4) desdobramentos, em polifonia, na continuidade da “escrita” da DCP e análise do trabalho docente.

Chamamos tais etapas de passagens nos referindo aos movimentos do percurso, ou seja, aquilo que se enovelou às voltas com o processo da pesquisa. Passagem, para nós, não é um seguimento categórico, tão pouco momentos pontuais, fixos ou sequenciais, mas a representação do fluxo rizomático, tal qual Deleuze e Guattari (2021, p.20-21) apresentam a multiplicidade da “raiz fasciculada”, contrapondo à unidade principal como “pivô que suporta as raízes secundárias”, explicam que desta unidade se espera cumprir a “lei do Uno que advém o dois”, posto que na multiplicidade “pode-se sem dúvida passar diretamente do Uno a três”. Quanto menos estrutura mais possibilidades de fluxos, pois pontuam que “toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação”.

na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, como força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele subtrair). Subtrair o único da multiplicidade a ser construída; escrever $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas (Deleuze e Guattari, 2021, p. 21).

Assim, seguimos descrevendo-as como processo organizativo desta pesquisa e para melhor compreensão do/a leitor/a numa sequência possível, ainda que as passagens sejam de idas e vindas entre elas.

Uma passagem, a qual chamaremos de inicial, se deu pela colheita das histórias narradas através de textos e áudios, com a colaboração estabelecida via e-mail e interações por WhatsApp, as quais foram solicitadas a partir do seguinte enunciado: **Como foi (ou está sendo) sua experiência no trabalho remoto? Se for o caso de ter retornado ao trabalho presencial, acrescente sua experiência com o retorno.**

O grupo participante neste momento, foi um grupo restrito (GR), constituído de professores/as e pesquisadores/as do ensino superior, provenientes de cinco universidades brasileiras distintas. Estes/estas professores/as e pesquisadores/as compõem o Grupo de Trabalho (GT) – trabalho e processos organizativos na contemporaneidade – vinculado à Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia (ANPEPP), o qual adotou práticas de encontros remotos bimestrais no início da quarentena da pandemia, tornando as condições propícias para termos acesso para realização desta pesquisa.

Apesar da significativa heterogeneidade do grupo, com participantes de diferentes universidades públicas, esses/essas profissionais compartilharam a atividade comum da docência no ensino superior, tornando-os um grupo homogêneo em relação à profissão docente. Participaram deste grupo cinco professores/as e pesquisadores/as de universidades públicas, composto por três homens e duas mulheres, representando regiões distintas do Brasil - sudeste, nordeste e sul.

Esta etapa nos permitiu aproximação com as experiências vividas no contexto desafiador do ensino remoto a partir das narrativas, esclarecendo as adaptações e

desafios enfrentados, possibilitando também visualizar às perspectivas em contextos acadêmicos diferentes.

Então, a pesquisadora deflagrou uma conversa com cada um/a dos/as cinco docentes individualmente, sem que um/a tivesse acesso a história do/a outro/a. nestes diálogos aparecem uma experiência comum, o que permite que a pesquisadora provoque a continuidade do diálogo com a criação de uma carta única narrada por um personagem docente fictício, com as múltiplas vozes dessas experiências comuns.

Nossa segunda passagem, se deu pela elaboração da carta polifônica como dispositivo. Identificamos a multiplicidade de vozes em polifonia sobre o tema gerador, na qual tecemos uma costura das narrativas pelo efeito dialógico entre cada participantes, resultando numa expressão coletiva em formato de carta. Nesse processo de elaboração, podemos dizer que existiu a intervenção de uma terceira interlocução, a que se deu com as proponentes da pesquisa doutoranda e orientadora, professoras universitárias, colegas de pesquisa e participantes do referido GT/ANPEPP. O que presumimos como terceiro participante vivo no diálogo.

O fio comum foi costurado a partir de temas que sobressaltaram às narrativas recebidas, como: trabalho, família, política e transformação do trabalho e da vida. Cada tema apresentou alguns desdobramentos como esclarecemos a seguir.

No tema trabalho aparece nas modulações sobre o ensino remoto, trabalhar em casa, organização familiar para gerir o trabalho de casa, organização dos departamentos com os colegas e intensificação do trabalho. O tema família se desmembrou sobre as questões como os filhos/as, parentes e amigos com relação aos riscos de adoecimento e distanciamento social. O tema Política remete a situação política do Brasil no momento da pandemia e das universidades, algumas delas sob intervenção de reitores não eleitos e empossados pelo presidente Jair Bolsonaro. Finalmente, o tema transformações do trabalho e da vida, que se refere à avaliação dos participantes frente ao momento de exceção com a pandemia performando novas estratégias na vida e no trabalho.

Percebemos que a escrita que utilizamos como ferramenta para o dispositivo da carta permitiu o movimento no diálogo, revelando-se uma técnica eficaz para provocar o desenvolvimento na ação que se destina a transformar o curso da atividade (Clot, 2003). Nosso propósito de dar um destino ao diálogo interior produzindo conhecimento sobre a atividade só foi possível por trabalharmos

essencialmente com memórias acessadas pelas narrativas de experiências recentes do trabalho remoto na pandemia.

O dispositivo carta polifônica (anexo 2) foi então endereçada aos/as docentes do ensino superior, nas múltiplas vozes do GR. A leitura se deu na passagem do Encontro Internacional do Trabalho (EITA) em João Pessoa, Paraíba, em agosto de 2022, quando apresentamos a mesa redonda intitulada "Transformações do Trabalho Docente na Pandemia de Covid-19: Experiências de Pesquisa-Intervenção no Brasil" (Sousa, *et al.* 2022) e ao final da exposição provocamos a reverberação do diálogo com a seguinte questão: **Quem teve esta experiência na pandemia e se localizou em algum momento nesta narrativa?**

Este congresso marcou a transição entre as atividades remotas e presenciais. O EITA foi um dos primeiros eventos científicos da área de psicologia do trabalho no Brasil, após a flexibilização das medidas de distanciamento social e a retomada das atividades universitárias na modalidade presencial. Esta circunstância nos levou a ampliar o grupo de interlocutores, o qual chamaremos de Grupo Ampliado (GA), incluindo professores do Brasil, Uruguai e França, representando tanto universidades públicas quanto privadas.

Nesse sentido, a ampliação dos/as participantes neste segundo grupo aconteceu com a plateia atraída pelo tema da mesa redonda, mas que após ouvir a narrativa da carta polifônica sentiu-se provocada ao diálogo. Foram sete participantes, sendo dois homens e cinco mulheres. Entre eles/elas, dois de universidades estrangeiras, França e Uruguai, dois participantes de faculdades particulares, dois de universidades federais e uma representação de escola adventista.

Ressaltamos que utilizamos o tempo reservado para a apresentação da mesa, o qual precisou ser estendido por mais vinte minutos. O diálogo foi gravado e transcrito com a permissão dos/as participantes, conforme assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Identificamos que o dispositivo carta polifônica suscitou o movimento dialógico do grupo ampliado, confirmando-a como instrumento provocador do diálogo interior. Pois nas reações aparecem a confirmação da experiência comum e nos permitiu, ao debruçarmos nas transcrições, identificar a continuação desse comuns nas narrativas como os temas: impactos causados pelo isolamento social; desafios da implantação do ensino remoto; adaptação das práticas pedagógicas: dificuldades e

desenvolvimento de estratégias; trabalhar em casa ou de casa; estratégias para manter a saúde física e mental; preocupações políticas dentro e fora da universidade.

1.4. Acessando experiências e colocando em diálogo

O dispositivo da carta polifônica nos permitiu estabelecer um diálogo ativo e ampliado com os/as participantes da pesquisa, possibilitando acessar as experiências docentes e colocar a atividade no centro da análise. A dimensão da motricidade do diálogo viabilizou essa análise de maneira mais imersiva, baseada na experiência vivida, troca de experiências e senso de coletividade. Assim, nossa unidade de análise foi a motricidade do diálogo. No movimento, identificam-se as faces da unidade ativa da atividade a serem analisadas como o território, a classe social, a natureza social e jurídica da universidade, as ferramentas tecnológicas e a função social do ofício docente.

Na clínica da atividade, Clot (2007, p. 144-145) explica seu método, tomando o desenvolvimento em Vygotsky como base teórica:

Na nossa experimentação, a análise das relações entre o sujeito e sua própria atividade – objeto do trabalho de instrução – é dirigida para a atividade do sócia que incide sobre esse objeto. A mesma ação ocorre numa atividade diferente dirigida a um outro destinatário. Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição de uma relação com o outro torna sua própria experiência 'alheia'. Esse efeito pode tornar-se a causa de transformação da atividade.

Para a análise da atividade ampliamos o conceito de atividade dirigida (Clot, 2007), a qual conceitua como àquela atividade que é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes (outros) e antes de o ser de novo, pois é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades.

Essa dinâmica entre o discurso e o vivido, colocada em experiência, nos amplia a análise da atividade, buscando explicar a partir do movimento não orientável, para explicar a ideia da atividade multifacetada, evidenciada aqui por nós a partir dos elementos como território, política, acontecimento e família que participam da experiência concomitante. Nosso entendimento amplia a noção de

atividade triplamente dirigida de Clot, integrando elementos externos que afetam e são afetados pela atividade docente.

Tal interação é compreendida como uma explicação para além da tríade da atividade dirigida, concebida pela clínica da atividade, expandindo-a para um movimento não orientável, onde todos os elementos que influenciam a atividade estão interligados e são parte integrante dela. Isso torna a atividade mais complexa e desafiadora, tanto para ser experimentada quanto para ser analisada.

Reafirmamos que a atividade é sempre dirigida, mas com a experiência que aparece pelo movimento não orientável, destaca-se como um fator essencial na compreensão da ação entre Objeto-Sujeito-Outro. A noção de ofício transpessoal e pessoal que emerge vinculando o desenvolvimento da atividade a uma dimensão coletiva e de troca de experiências.

Destacamos na nossa análise os múltiplos pontos do diálogo e as influências do movimento para a atividade em face da compreensão da fita de Möbius, uma topologia não orientável da atividade docente.

Nesse sentido, nossa unidade de análise é a atividade em si, a qual visualizamos a partir do formato da geometria topológica da fita de Möbius. A fita de Möbius, como um objeto de topologia não orientável, nos permite observar os pontos que constituem a atividade docente e a intensidade de aproximação entre esses pontos, de um para com os outros. Não nos interessa a quantidade de pontos, mas sim a intensidade dessas relações.

Dada a ação, o movimento e as alterações, a atividade, como forma, se mantém. Pois não há uma experiência separada da atividade. Definimos três pontos (eixos) de análise: a territorialização, as adversidades do neoliberalismo e a infidelidade do meio, como plano de forças. A atividade, portanto, é triplamente dirigida, porém composta por múltiplos pontos que se integram na dinâmica do movimento não orientável e multifacetado da fita de Möbius.

Sendo assim, por meio do diálogo, além daquilo que está dado, valorizamos a controvérsia, uma vez que esta se dá como recurso para o desenvolvimento da atividade, favorecendo deslocamentos e a produção de novas elaborações, tanto por parte dos protagonistas do trabalho como do/a pesquisador/a (Osório da Silva, et al., 2015).

Nosso método de análise também se vincula a ideia de territorialização-desterritorialização-reterritorialização e a clínica da atividade, aproximando os

conceitos de territorialidade de Milton Santos e desterritorialização de Deleuze e Guattari, e a noção de poder de agir de Yves Clot, com a capacidade de afetar e ser afetado no contexto do trabalho situado. Assim, buscamos um diálogo teórico-filosófico entre esses autores.

Finalmente, a análise foi realizada em co-análise a partir da experiência do vivido, em diálogo entre trabalhadores/as com sua experiência do ofício e suas expectativas de um trabalho diante do desafio experimentado. Pretendemos mobilizar os/as trabalhadores/as para alcançar o desenvolvimento da atividade, ou não.

CAPÍTULO 02 – DESENVOLVIMENTO DO OFÍCIO DOCENTE

Propomos aqui iniciarmos pela reflexão sobre o que é ser-docente. Um ofício que passa por um processo de desenvolvimento histórico-cultural, subjetivo e prático, pois a profissão professor/a tem relevância social e cultural.

A formação para a docência é longa e se produz sob parâmetros de exigências de produção científica qualificada. Tais exigências, possibilitam aparecer o ofício e a atividade no movimento de desenvolvimento para a ação antes de se assumir um cargo de trabalho efetivo.

Este estudo busca analisar a atividade docente enfatizando o processo de formação, uma vez que, apesar de parecer um movimento voluntário e optativo, o ‘aperfeiçoamento’ se dá sob a égide e exigências de políticas educacionais que balizam tais ações. Nesse sentido, o estado tem influências sobre a formação, o trabalho e o ofício docente.

Em cenário de mudanças políticas de governo, parece-nos relevante avaliar como esse processo implica no trabalho, na vida e na saúde dos trabalhadores da educação do ensino superior. Especialmente quando tais mudanças afetam o processo de ensino e aprendizagem, redimensionam a pesquisa e extensão para a sociedade, prescritos nas políticas para educação.

As universidades federais padecem sob os impactos causados pelas políticas neoliberais, como enfatizamos no capítulo anterior. O ofício docente, como parte que integra este *lócus*, se adequa às mudanças da gestão universitária. Desta feita, acentuam-se às exigências no trabalho a partir de novos procedimentos organizacionais, como por exemplo, a implantação de sistemas de informação em favor da eficiência administrativa, metas e níveis de produção acadêmica, alterando os encargos docentes. Além disso, a pressão política das contínuas ameaças à democracia, a autonomia e a retirada de direitos trabalhistas.

As transformações propostas no REUNI, por exemplo, acenam para caminhos de modernização do ensino superior e provoca transformações no mundo do trabalho do magistério superior, historicamente autônomo, dotado de um patrimônio de resistência na universidade. Conforme analisa Frigotto (2011), o REUNI estabeleceu uma desestruturação da carreira docente, ao mesmo tempo em que representou crescimento substantivo de recursos de custeio e de vagas. Segundo ele, a desestruturação da carreira docente se deu pelo aumento do trabalho precário

e, sobretudo, impôs a intensificação da carga de trabalho. É evidente que o crescimento da universidade trouxe uma grande contribuição social, cultural e educacional, mas não foi possível resistir ao neoliberalismo.

Sem a pretensão de esgotar a análise, mas apresentando discussões relevantes para a mesma, partimos do pressuposto de que, cabe a universidade desenvolver como política institucional, regulações ampliadas para enfrentar as controvérsias políticas apresentadas ao mundo do trabalho. Oferecendo recursos para recriar regras do ofício, as quais são fontes de reconhecimento e de ação para a atividade docente.

Ao invés disso, as subjetividades são convertidas para naturalizar as transformações do trabalho, aumentando a incerteza dos rumos da universidade e do ofício, sobretudo pela ausência de soluções dadas ou caminhos que apontem para a retomada do papel da universidade autônoma, de força social, econômica e científica reconhecidas.

Nesse sentido, ao analisarmos a atividade docente buscamos responder à seguinte questão: como o cenário atual das universidades repercute na subjetividade e na atividade docente?

Assim, buscamos caminhos para a compreensão desse fenômeno da universidade na vida e na saúde dos/as trabalhadores/as docentes, buscando, através da clínica da atividade, colaborar para reestabelecer o poder de agir dos/as docentes que se sentem atingidos nesse processo. Compreendemos que o cenário atual provoca produção de novos sentidos para a atividade, não apenas pela dinâmica institucional de trabalho, mas também pelas concepções sobre a universidade pública e o alcance do seu ofício na sociedade.

Apoiamo-nos nas abordagens teórico-metodológicas da psicologia social do trabalho e na clínica da atividade, das quais descrevemos conceitos fundamentais para nossas análises. Em seguida, falaremos sobre o movimento subjetivo da atividade docente no dentro-fora da vida e trabalho, na tríade da atividade dirigida entre o individual, o trabalho e o outro.

2.1. Clínica da Atividade como modelo teórico metodológico

A Clínica da Atividade norteia nossa fundamentação conceitual sobre o trabalho, atividade e ofício. Porém, vale esclarecer inicialmente que nossa base

teórica decorre da psicologia do trabalho francófona e da América do Sul, uma vez que esta se diferencia fortemente da psicologia industrial americana principalmente pela influência de duas áreas, da ergonomia e da psicopatologia do trabalho, desta feita se opõem à psicologia industrial, à psicotécnica e à psicologia dos recursos humanos.

A ergonomia, com Allan Wisner, enfatiza a 'atividade' distinguindo-a de 'tarefa', estabelecendo a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real. Esse é o início do paradigma da ergonomia francófona, fazer do 'real' a fonte de criação, da engenhosidade, da atividade e da curiosidade dos trabalhadores. Já a psicopatologia do trabalho, com Le Guillant, afirma que o 'trabalho' não é apenas uma 'atividade', é uma 'condição'. Trata-se, portanto, de uma condição social, na qual há alienação (Clot, 2010a).

Nos fundamentos da clínica da atividade, Yves Clot (2010a) esboça algumas diferenças entre ergonomia e psicopatologia do trabalho. Enfatiza que, enquanto a ergonomia se interessa sobretudo pela atividade, a psicopatologia do trabalho tem seu foco na subjetividade e nas formas de sofrimento relacionadas ao trabalho. Enquanto a ergonomia está centrada na observação em situação de trabalho, a psicopatologia do trabalho é centrada na escuta, na palavra e no diálogo.

Essas duas áreas nos colocam diante de uma Psicologia do Trabalho que se preocupa em (re)pensar, com os trabalhadores, outros modos de existência que expandam a vida, desenvolvam os ofícios, ampliando o poder de agir dos coletivos de trabalhadores sobre o ambiente de trabalho real e sobre si mesmos (Clot, 2010a, 2010b; Alves e Osório da Silva, 2014).

Clot (2006) nos aponta que existe uma psicologia do trabalho não escrita, informal que pode ser fonte do desenvolvimento de psicologia do trabalho escrita, evidenciando a importância do que é vivido no 'real da atividade'.

Esta afirmação é inspirada na ideia do médico italiano Ivar Oddone, quando propõe mudar a maneira de fazer a psicologia do trabalho, permitindo ao trabalhador a possibilidade de ele afetar e controlar essa psicologia mediante formas de cooperação entre eles, usando o recurso da co-análise do trabalho, que é dispositivo de transformação.

Assim, Yves Clot (2006) criou a clínica da atividade, que é o meio de mudar a psicologia do trabalho junto com os trabalhadores e vice-versa, pois permite que os mesmos, com a psicologia do trabalho, desenvolvam sua capacidade de ação. A

clínica da atividade tem a dupla influência da ergonomia com a observação e da psicopatologia do trabalho com a escuta. Logo, sua corrente está situada na intersecção da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho. E tem filiação na psicologia histórico-cultural trazidas por Lev Vygotsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria, e contribuições do linguista russo Mikhail Bakhtin, além das reflexões sobre a noção de saúde do filósofo Georges Canguilhem.

Nessa trama conceitual se estabelece a clínica da atividade, inserida na psicologia do trabalho da linha francesa, entre o 'trabalho prescrito' e o 'trabalho real', compreendendo que "o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*" (Clot, 2007, p.12). Onde "o sujeito da atividade não é um sistema de tratamento de informações, mas o núcleo de contradições vitais às quais ele procura dar uma significação" (Clot, 2010b, p.101).

Ou seja, são as relações entre atividade e subjetividade que estão no centro da análise, que tem o indivíduo como protagonista do desenvolvimento. Tal vertente teórica pretende, acima de tudo, ser um instrumento de transformação dos contextos de trabalho, através da análise conjunta do real da atividade.

Para esclarecer o que é a atividade na clínica da atividade, Osório da Silva *et al.* (2011) explicam este conceito chave dizendo que a atividade se efetiva como elaboração, por parte do sujeito, de sua tarefa; é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é atividade (re)engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Aquilo também que não foi realizado, mas faz parte da atividade.

Assim como na ergonomia, na Clínica da Atividade o trabalho é elemento central de análise e intervenção, já que é o ponto de conexão social, histórico, material e objetivo entre os indivíduos, sendo a atividade – prática e psíquica, sede de investimentos vitais do sujeito, em um movimento de apropriação de um meio de vida e transformação dos objetos do mundo. Segundo Clot (2010b, p.144), "qualquer trabalho é uma atividade dirigida, ao mesmo tempo, pelo sujeito, pela tarefa e para os outros". Para Osório da Silva *et al.* (2011, p.189), o desenvolvimento de uma clínica da atividade se faz em meio à diferença, *controvérsia* e discussão, provocando crise que fazem deslocar o trabalho dos diferentes pesquisadores.

É importante enfatizar que a controvérsia se dá subjetivamente, no campo individual na atividade dirigida, entre o sujeito, a tarefa e o outro. Ou seja, entre a tarefa prescrita, tarefa realizada e o real da atividade. Àquilo que foi feito e o que restou na atividade daquilo que também não foi feito. Para esclarecer novamente, nos interessa na análise da atividade – triplamente dirigida – do feito/realizado, do não feito/realizado e do que reverberou a partir da controvérsia, com a diferença obtida entre feito e não-feito, para a força da ação futura dos/das trabalhadores/as, que definimos como desenvolvimento.

Nesse sentido, a clínica da atividade, tomada em primeiro lugar pela questão metodológica e o uso da técnica sendo bastante exposta a surpresa do real, busca entender em que condições e com que instrumentos práticos e teóricos será possível alimentar ou restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional do seu meio de trabalho e de vida (Clot, 2010b, p.118).

Adiante, discorreremos sobre os conceitos de gêneros profissionais, estilos em ação e ofício, os quais são elementos necessários para compreendermos a atividade.

2.1.1 Gêneros profissionais e Estilos da ação

Inicialmente, devemos definir a função psicológica do trabalho para o entendimento de qual conceito de trabalho nos referimos para chegarmos à noção de gêneros profissionais definida por Yves Clot (2006), para ele, a função psicológica do trabalho surge quando o homem pode dele destacar-se, quando não se percebe mais como fundido com sua tarefa e ainda se expressa, complementam Osório da Silva *et al.* (2011), quando a ação tende a aumentar o poder de afetar e ser afetado. Assim, o trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos em uma história coletiva. Trabalhar é sair de si para vivenciar as experiências coletivas.

A abordagem desenvolvimentista do trabalho trata a atividade como a ampliação do poder de agir (Osório da Silva *et al.*, 2011), logo, é necessário compreendermos que “existe, entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (Clot, 2010b, p 119.), ou seja, um coletivo que vai contribuir para renovar as experiências. Tais

experiências ganham sentido a partir de ressignificações coletivas que demanda a troca e a produção de sentidos comuns.

Neste sentido, o poder de agir requer o recurso do gênero profissional. Nele se registram as habilidades necessárias para a realização de uma atividade na história de um coletivo (Osório da Silva et al,2011). Sem esse recurso, há uma queda no poder de ação individual, da tensão necessária do coletivo, perda da eficácia do trabalho e da própria organização (Clot, 2010b, p.119). Clot (2006, p. 86) assegura que é um processo árduo e complexo o de transformar o trabalho em trabalho “para si”. Pois, envolve mobilizar o gênero das atividades esperadas para torná-las “suas”.

Gênero é um termo tomado emprestado de Bakhtin (2016), quando esclarece que as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas e se manifestam em gêneros do discurso disponíveis. A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente propriedade do locutor. É povoada e superpovoada de intenções alheias. Ele afirma que a fala não é um ato puramente individual e o gênero está sempre vinculado a uma situação do mundo social. Esse conceito deu elementos para Clot compreender o gênero da atividade como uma espécie de economia da ação, é de algum modo a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam e temem, o que lhes é comum (2010b, p.121-122).

Para Clot, “é preciso alcançar um bom domínio dos gêneros requeridos numa situação; esses gêneros incrustados nas ferramentas e nos signos usados num ambiente - ferramentas e signos de que é preciso, portanto, se apropriar” (2007, p.87). Uma vez os gêneros estabilizados, eles são decisivos na mobilização psicológica na situação de trabalho.

No entanto, a estabilidade do gênero é sempre transitória, constantemente submetido à prova do real, por uma situação não previsível em que o trabalhador é obrigado a inventar uma solução possível. São essas invenções, que ocorrem em nível individual, que correspondem ao estilo profissional. Mas a estilização só é possível porque existe um gênero profissional, pois, a esta parte do gênero profissional daquele meio. Ou seja, “O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero em curso da ação” (Clot, 2010b, p.127).

Essa relação entre gênero e estilização profissional permite ser compreendida através dos métodos de análise do trabalho propostos na CA, como a

autoconfrontação que, a partir do diálogo entre os profissionais, permite reviver o gênero de uma maneira pessoal, oferecendo ao coletivo a possibilidade de um aperfeiçoamento do gênero ou, em todo caso, a possibilidade de um questionamento capaz de levar à validação coletiva de novas variantes. Assim, o gênero pode conservar as qualidades de instrumento de ação, quando as condições de ação se transformam (2010b). É essa ação transformadora que possibilita o desenvolvimento pessoal e do ofício.

2.1.2 Ofício – Pessoal, Interpessoal, Impessoal e transpessoal

A constituição do ofício remonta de uma história conjunta com a própria história civilizatória. Sua origem etimológica vem do latim *officium*, que está relacionada a dever, obrigação moral. Em francês *métier* que também corresponde à forma popular da palavra *ministério*, *ministerium* ou *mysterium* que implica a função do servidor no sentido religioso (Clot, 2010b, p.208).

Podemos apontar aspectos culturais e subjetivos do ofício, ressaltando que ele vai além da etimologia ou do sentido da palavra. Ele se estabelece como um conceito para além do reconhecimento do trabalhador, é o reconhecer-se em algo e no coletivo.

O desenvolvimento do ofício se dá em movimento e estruturalmente em conflito. Tal como definido por Clot, o ofício é, ao mesmo tempo, *Pessoal*, *Interpessoal*, *transpessoal* e *Impessoal* e quando esse movimento é impedido ou contrariado, é que o trabalho se torna um risco para a saúde (2010b).

Esse conceito nos ajuda a compreender as experiências subjetivas dos trabalhadores e as dinâmicas envolvidas na realização de suas tarefas. A *dimensão pessoal* do ofício envolve a possibilidade de expressar habilidades individuais, motivações e características pessoais no trabalho. A *dimensão interpessoal* refere-se àquela das relações sociais no trabalho. A *dimensão impessoal*, refere-se a tarefa descrita formalmente e fortemente institucionalizada. Assim, os trabalhadores seguem regras e procedimentos, executando tarefas, refere-se ao trabalho prescrito.

A *dimensão transpessoal* se relaciona à superação das limitações e restrições impostas pela organização do trabalho. Envolve a capacidade dos(as) trabalhadores(as) de inventar modos de agir para além das prescrições formais, buscando soluções criativas e enfrentando situações imprevistas. Nessa

perspectiva, os(as) trabalhadores(as) conseguem superar as demandas estritas do trabalho e incorporar elementos pessoais em sua atividade. Esta dimensão concerne ao gênero da atividade profissional, dimensão histórica que a todos atravessam e compreende recursos coletivos para a ação.

Há migrações funcionais entre essas dimensões do ofício na vida dos sujeitos. Sendo assim, suas reorganizações funcionais entre elas é que podem explicar seu desenvolvimento (Clot, 2010b).

Nesse sentido, buscamos a aproximação com os aspectos subjetivos do ofício transpessoal para analisarmos a atividade docente do ensino superior. Assim, passamos ao ponto seguinte.

CAPÍTULO 03 – POR UMA CARTOGRAFIA DO OFÍCIO DOCENTE

Esta é a utopia de quem entre nós tem cabeça para pensar este país e senti-lo com o coração (RIBEIRO, DARCY. 1986).

Neste capítulo, buscamos situar a universidade pública federal, enquanto campo desta pesquisa, nos debruçando especialmente sobre sentidos produzidos a partir do trabalho, da conjuntura política e do espaço territorial, pelos quais refletem a trama da atividade docente, nosso objeto de estudo.

Apresentamos três eixos para efeito de análise da atividade, os quais consideramos a composição do cenário desta pesquisa: as adversidades das políticas neoliberais, as infidelidades do meio e o processo de territorialização.

Discorreremos inicialmente sobre o primeiro eixo – adversidades das políticas neoliberais, a partir do percurso do ensino superior no Brasil e a universidade atual com ênfase no programa de Reestruturação da Universidade (REUNI), o qual viabilizou transformações importantes no sistema de ensino superior público, mesmo forjado pelas políticas neoliberais.

No segundo eixo, trazemos a experiência do trabalho docente durante pandemia de Covid 19, compreendendo que este acontecimento se configurou como uma imprevisibilidade que se configurou como enorme desafio para a manutenção do trabalho que se encontrava em pleno curso. Para esse eixo, lançamos mão do conceito de infidelidade do meio, desenvolvido por Canguilhem (2009).

O terceiro eixo aborda o tema sobre o território habitado no ofício docente e seus processos de subjetividade. Este surge pela necessidade de compreendermos a mudança do ambiente de trabalho presencial para o virtual e, posteriormente, o retorno ao presencial, por imposição da pandemia. Entendemos que esse fenômeno se constituiu enquanto um processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, conceitos trazidos por Milton Santos e Deleuze.

Embora abordar estes autores juntos seja pouco frequente, buscamos a conexão ético-política entre suas teorias, explorando o conceito de espaço habitado no processo de territorialização, com Milton Santos, e o processo subjetivo de desterritorialização e reterritorialização em Deleuze.

Desta forma, esperamos que estes três eixos de análise nos situem na universidade atual, espaço físico e subjetivo do trabalho e de desenvolvimento da atividade docente.

3.1 As adversidades das políticas neoliberais no ensino superior público no Brasil

Apresentamos brevemente os aspectos da fundação do ensino superior no Brasil, com ênfase na universidade federal, desde o período colonial, destacando seu processo de construção e alguns eventos mais recentes que culminaram na concepção da universidade atual, embora nosso estudo esteja situado na universidade contemporânea do século XXI, é importante compreendermos seu desenvolvimento histórico e influências políticas que modelam sua configuração.

A educação brasileira, notadamente, sofreu a influência dos sistemas educacionais europeu e norte-americano (Teixeira, 1998, 1999; Cunha, 2007; Brito e Cunha, 2014) de tal modo, que a universidade brasileira possui tradição euro-norte-americana. Porém, marcada por experiências inacabadas, como evidenciado nos estudos sobre as reestruturações da universidade e no projeto para o ensino superior desenvolvido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, essa característica confere à nossa universidade traços singulares em comparação com outros modelos universitários.

Nesse sentido, estamos falando de uma universidade brasileira, ou à brasileira, com suas características multiculturais, situada no cenário geopolítico e cultural tensionado pelo seu processo de desenvolvimento. Voltemos rapidamente ao período colonial para esclarecermos tal processo.

No contexto colonial, a educação superior brasileira foi significativamente influenciada pelos colégios jesuítas – na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão e Pará. Mesmo sem uma universidade formalizada, havia ensino e cursos profissionalizantes no Brasil colonial. No colégio dos jesuítas na Bahia oferecia ensino de filosofia, teologia e matemática; nos hospitais militares, ensino de anatomia e cirurgia; na academia militar, engenharia; e nas escolas e faculdades isoladas ofereciam ensino de direito. Logo, já se praticava o ensino superior no Brasil antes mesmo de termos uma universidade formalizada.

Nesse período, houve tentativas de formalizar uma universidade no Brasil, o que dependia da autorização da Corte Portuguesa; entretanto, esses pedidos foram negados sob o argumento de que a colônia não seria capaz de cultivar e ensinar as culturas, as letras e as artes (Cunha, 2007b). Todavia, as práticas de ensino já aconteciam, o que indica a fragilidade desse argumento quanto à capacidade educacional, provavelmente sustentado pelas aspirações de domínio político e do conhecimento.

Além disso, o interesse explícito do Império Português e da Igreja em relação aos primeiros projetos para instalação do ensino superior, favoreceria a elite colonial e aristocracia, desta feita, seus filhos (em geral homens) frequentavam o ensino superior fora do Brasil. Em outras palavras, não parecia haver um empenho concreto em estabelecer a universidade no Brasil.

Percebemos que a história da construção da universidade brasileira se caracterizou como um instrumento para atender às elites e, posteriormente, para formação de intelectuais da burguesia. Tal argumento pode ser encontrado nos principais expoentes estudiosos da educação superior (Fernandes, Florestan, 2020; Ribeiro, Darcy, 1986; Teixeira, Anísio, 1998 e 1999; Cunha, Luiz Antônio, 2007a; 2007b; Frigotto, Gaudêncio, 2011 e Leher, Roberto, 2018).

A concepção das políticas para o ensino superior formuladas levando em consideração o compromisso social para todos os segmentos da sociedade é relativamente recente, datando dos últimos vinte anos. A partir de 2006, com a interiorização das universidades, os cursos de graduação tornam-se mais acessíveis e democráticos no Brasil. O programa de reestruturação das universidades (REUNI) se caracterizou como política pública eficiente para viabilizar a democratização da universidade federal.

Pensar em democratização da educação implica em considerar caminhos para a ampliação e permanência de pessoas menos privilegiadas, promovendo inclusão e sinalizando uma transformação social. Este compromisso ético-político constitui-se como parte essencial do ofício docente, um fio condutor que este estudo busca destacar.

A fim de situarmos o desenvolvimento da universidade brasileira ao longo do tempo, organizamos uma cronologia breve destacando o desenvolvimento histórico-político do Brasil, a criação e expansões da universidade pública federal, onde discorreremos a seguir.

Ao longo dos 523 anos, desde a invasão do Brasil pelos europeus até 2024, o País passou por diversos períodos históricos: 322 anos de período colonial, sob a dependência de Portugal, em detrimento de 202 anos enquanto país independente, pertencente à América do Sul. Vale ressaltar que até a independência do Brasil os cursos de ensino superior aconteciam através dos Colégios Jesuítas ou instituições isoladas como explica Cunha:

No Brasil, o príncipe João não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades, criou instituições isoladas de ensino superior para a formação profissional, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura⁶: de medicina na Bahia e Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutida na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois (mais tarde nasceu a Escola Politécnica, calcada na de Paris). Em 1827, dom Pedro I acrescentou os cursos jurídico de Olinda e de São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do nosso ensino superior (2007b, p.19)

Ou seja, somente após a Independência, em 1822, ainda no sistema de governo monárquico que durou 67 anos, surgiram três faculdades de curso único. Em 1827, abrem as faculdades de direito na cidade de Olinda, em Pernambuco e em São Paulo, esta última sendo anexada à Universidade de São Paulo (USP) em 1934 na Era Vargas. A terceira, em 1832, foi a faculdade de medicina em Salvador, Bahia. A partir daí o ensino superior se desenvolveu pela multiplicidade dessas faculdades isoladas.

Percebemos que os cursos de direito e medicina carregavam o status social e cultural na sua história, cursos estes que deram diploma a várias personalidades públicas no país desde outrora.

Como é de conhecimento histórico, em 1889 instaurou-se um novo regime político passando por alguns períodos: República – República Velha, Era Vargas e República, por 75 anos; Ditadura civil-militar não democrática, por 21 anos e, finalmente, a retomada da democracia na Nova República em 1985. Temos, portanto, apenas 39 anos de reconstrução democrática no Brasil.

E como a universidade federal resiste a história?

⁶ Luiz Antônio Cunha se refere à França e ao modelo napoleônico de ensino superior.

É imperativo destacarmos alguns fatos marcantes nos regimes de governo em cada subdivisão temporal citadas, além do legado da colonização e monarquia no Brasil.

Ao longo dos 75 anos de República, o regime de governo passou por algumas variações. Inicialmente, a partir da hegemonia política das oligarquias agrárias, em seguida com um Estado Nacional, mas sem democracia. É de 1945 a 1963 surge a democracia de massa, cujo período em que se dá maior número de abertura de universidades federais.

Nesse período, destacamos dois nomes importantes educação: Anísio Teixeira, que defendia a universidade como um espaço criativo, de interlocução com a sociedade, e Darcy Ribeiro que encampou a defesa de uma escola pública, honesta e boa em contraponto a uma escola privada. Juntos, no Ministério da Educação, dedicavam-se a transformação social através da educação⁷.

Vale ressaltar que na constância do avanço do ensino superior em faculdades isoladas e outras modalidades de ofertas de cursos profissionalizantes, quer sejam, estaduais, municipais, privadas ou religiosas, a construção da Universidade Federal advém, em parte, da transformação de institutos federais ou mistas (estadual, municipal ou privada) em universidades federais, federalização ou em menor medida da criação de novas universidades.

O primeiro exemplo de universidade, a qual ofereciam múltiplos cursos superiores, é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inaugurada no final da república velha, em 1920. Este modelo é replicado em outras capitais e cidades, entre 1922 e 1963, constituindo-se no total de vinte universidades federais⁸.

No período dos 21 anos de Ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985, foram criadas, ou transformadas, mais quinze universidades federais⁹. Esse período foi marcado por um regime político autoritário, o qual não devemos esquecer-lo para que

⁷ Criaram, na década de 1960, a Universidade de Brasília (UnB). Este foi um projeto que, para Darcy, era uma utopia de uma universidade, utopia esta, necessária para o projeto de país em que acreditava.

⁸ Universidade Federal – de Minas Gerais (UFMG), do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Bahia (UFBA), do Paraná (UFPR), do Ceará (UFC), Rural de Pernambuco (UFRPE), de Goiás (UFG), de Juiz de Fora (UFJF), do Pará (UFPA), da Paraíba (UFPB), de Santa Maria (UFSM), Fluminense (UFF), do Rio Grande do Norte (UFRN), de Santa Catarina (UFSC), do Espírito Santo (UFES), de Alagoas (UFAL), do Amazonas (UFAM), de Brasília (UNB) e Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

⁹ Universidade Federal – de Pernambuco (UFPE), do Maranhão (UFMA), de Sergipe (UFS), do Piauí (UFPI), de São Carlos (UFSC), de Viçosa (UFV), de Ouro Preto (UFOP), do Rio Grande (FURG), de Pelotas (UFPEL), de Uberlândia (UFU), de Mato Grosso (UFMT), do Acre (UFAC), de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e de Rondônia (UNIR).

não se repetam **nunca mais**. Todavia, destacamos a reforma do ensino superior de 1968. Conforme o ideário desse regime de governo, o objetivo da reforma era modernizar a educação com base no modelo norte-americano, consistindo-se em mudança radical dos recursos materiais e humanos. Algumas diretrizes da reforma são praticadas na universidade atual, como por exemplo, o conhecimento fragmentado em unidades chamadas disciplinas, estas agrupadas em departamentos e o sistema de contabilização do currículo por créditos.

Esse período tem como marco o acordo entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), vislumbrando a criação de convênios para estimular a educação brasileira através de assistência técnica e financeira. Os anos de maior relevância dos acordos aconteceram entre junho de 1964 e janeiro de 1968. Para essa tarefa, foram designados técnicos norte-americanos, com objetivos voltados para a adequação do sistema brasileiro aos quesitos internacionais, especificamente aos norte-americanos. Esse acordo entre MEC e USAID não teve uma eficácia imediata, mas, posteriormente, durante a Ditadura Militar, norteou a reforma educacional brasileira (Minto, 2013). Tal reforma deu contorno também à estrutura de campus universitário, a partir de um planejamento arquitetônico, visando à unificação da estrutura.

Então, até 1985 o Brasil contava com 35 universidades federais, concentrados em sua maioria nas regiões Sul e Sudeste, algumas no Nordeste, mas todas elas sediadas, nas Capitais e Litoral.

A partir da Nova República, passamos a ter eleições diretas para presidente da República, uma Nova Constituição brasileira, nova Lei de Diretrizes e Base para educação, estabilização da Moeda com o Real, maior abertura para o mercado internacional com os efeitos da globalização e das políticas neoliberais mais presentes. Contudo, experimentamos quinze anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com inclinações políticas mais progressistas, que instituiu como meta prioritária acesso ao ensino superior. Para tanto, viabilizou a abertura de vagas com a interiorização e criação de novas universidades. Após herdar do governo Fernando Henrique Cardoso a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), constituída em 1996, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, indica:

preocupação no sentido de discutir o papel, a natureza e os compromissos que a universidade pública deveria assumir na

formulação de projeto como desenvolvimento de país, sobretudo no que tange à resolução de problemas sociais e de recursos humanos e geração de conhecimento (Paula; Lamarra, 2011, p.165).

Portanto, entre os anos de 1985 e 2024, as universidades praticamente dobram¹⁰ em número, passando de 35 para 67 universidades federais com mais de 230 *campi* universitários através do programa de reestruturação, expansão e interiorização, com destaque para a política de ações afirmativas e de cotas.

Esta cronologia nos situa na constante reconfiguração do ensino superior no Brasil, marcada por continuidades e mudanças de políticas anteriores, desde seus primeiros cursos isolados até a universidade atual. Nesse sentido, provocamos um olhar, a partir desse percurso, no qual evidenciam-se projetos políticos distintos. Assim sendo, sugerimos uma marcação de quatro ideários de Universidade Federal:

- 1) Universidade elitista e excludente do Brasil Império até a República;
- 2) Universidade como projeto de Nação/Desenvolvimentista, defendida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que promoveram uma série de reformas na educação, como a universalização da educação;
- 3) Universidade tecnicista e mercadológica, com base no modelo organizacional norte-americano;
- 4) Universidade como projeto de inclusão e acesso com a política democrático-popular na formulação de projeto de desenvolvimento do País.

Sendo assim, considerando as particularidades apresentadas nestes ideários e da história política do País, concordamos na afirmativa de que a universidade brasileira é um projeto não consolidado, inacabado, ou melhor dizendo, um movimento constante de (re)construção.

Discorreremos a seguir sobre a universidade do século XXI onde situamos nosso campo de pesquisa.

Nos anos 1990, a reforma do sistema de educação superior no Brasil ocorreu em paralelo à Reforma do Estado, priorizando o jogo do livre mercado, em face da

¹⁰ Universidade Federal – de Roraima (UFRR), do Amapá (UNIFAP), de Lavras (UFLA), de São Paulo (UNIFESP), do Tocantins (UFT), de Itajubá (UNIFEI), Rural do Amazonas (UFRA), de São João Del-Rei (UFSJ), de Campina Grande (UFCG), do Vale do São Francisco (UNIVASF), de Alfenas (UNIFAL), dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), do Triângulo Mineiro (UFMT), Rural do Semi Árido (UFERSA), Tecnológica do Paraná (UFTPR), do ABC (UFABC), da Grande Dourados (UFGD), do Recôncavo da Bahia (UFRB), de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA), do Pampa (UNIPAMPA), do Oeste da Bahia (UFOB), do Sul da Bahia (UFSB), do Delta do Parnaíba (UFDPAR), da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Cariri (UFCA), do Agreste de Pernambuco (UFAPE), do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), do Norte do Tocantins (UFNT), de Jataí (UFJ), de Catalão (UFCat), de Rondonópolis (UFR), da Integração Latino-Americana (UNILA).

globalização, atendendo a interesses do capital financeiro. Ela se expressa na edição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que inseriu a educação entre os serviços competitivos, ou não-exclusivos do Estado, abrindo para a privatização da educação, e estabeleceu um novo precedente para as parcerias público-privadas no ensino superior.

No século XXI, o programa de Reestruturação do Ensino Universitário – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, estabeleceu dimensões estratégicas até 2012 (BRASIL, 2007), com a ampliação da oferta de educação superior pública; a reestruturação acadêmico-curricular; a renovação pedagógica da educação superior; a mobilidade intra e interinstitucional e o compromisso social.

O REUNI aumentou significativamente o número de vagas em cursos de graduação em todo país, abrindo uma expansão geográfica, estabelecendo universidades em locais mais distantes do litoral, o que contrariou a prática dos governos anteriores. Esse aumento de oferta teve uma repercussão direta na estrutura organizacional e na organização do trabalho.

Houve um grande investimento de recursos financeiros nesse período, ao contrário das políticas adotadas nos anos 1990 que realizaram corte de recursos, gerando deterioração das estruturas físicas e das condições de trabalho, o que resultou no sucateamento das universidades, elevando, assim, o potencial para a ampliação da presença do setor privado na educação.

Conforme Minto (2006, p.159), ao analisar a reforma na educação superior dos anos de 1990, aponta quatro itens gerais, sobressaltados aos interesses do cenário das políticas neoliberais dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, aos quais chamou de pilares da reforma: avaliação institucional; autonomia (concepção que interfere na gestão das IES), financiamento e modelo do ensino superior.

Embora tenha ocorrido o crescimento de vagas, especialmente para graduação, o montante do orçamento público destinado reduziu. Minto (p. 166) assinala que a escassez de recursos se expressou de muitas formas, desde os recursos de custeio e manutenção das IES, ao congelamento dos salários de docentes e servidores, assim como o baixo valor e oferta de bolsas para a pós-graduação. Ele ainda enfatiza a importância que se conferiu a administração financeira das universidades e a entrada do setor privado na educação, contrariando

a CF/1988, transferindo a educação superior para a categoria dos “serviços não-exclusivos do Estado”.

A redução progressiva dos fundos públicos destinados ao ensino superior deixou margem, ainda, para que um outro tipo de “fonte alternativa” de financiamento passasse a estar cada vez mais presente no ensino superior público. Trata-se das fundações de direito privado, que nos anos de 1990, expandiram-se de forma significativa (p.170)

Nos anos 2000, a expansão e o programa REUNI dos Governos Luís Inácio Lula da Silva, não conseguiu equacionar o crescimento da infraestrutura da universidade com as políticas de desenvolvimento social, econômico e educacional, e, principalmente, não dimensionou os efeitos da proporção desse crescimento para os trabalhadores da educação¹¹.

Desde então, as universidades públicas brasileiras buscam adequação às necessidades políticas, econômicas e sociais do século XXI, tanto em níveis infraestruturais quanto curriculares. Observou-se também um novo fenômeno, formulado por Bernhem e Chauí (2008) como explosão do conhecimento. Um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo, no sentido de que, quando o volume de conhecimento disciplinar aumenta, surgem novas disciplinas e subdisciplinas, remetendo à reestruturação curricular e a novas propostas para o processo de ensino e aprendizagem, à abertura para o ensino à distância e a novos olhares para ciência e tecnologia.

De acordo com Daise Mancebo:

O fato é que a universidade pública brasileira que produz conhecimento alterou radicalmente sua cultura institucional ao passar por tantas mudanças de perfil e se ver frente a tantos novos compromissos, para os quais não foi criada e que a enraíza mais e mais num capitalismo de predominância financeira (Mancebo *et al*, 2016, p.220).

Tomando como marco a redemocratização, temos no Brasil um conjunto de leis, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Plano de Desenvolvimento da Educação –

¹¹ Compreendemos que os fenômenos aqui analisados atingem todos os trabalhadores da educação da universidade, mas nosso recorte de análise contempla apenas a categoria docente. A opção pelo termo “trabalhadores da educação” tem o sentido de provocar uma discussão ideológica sobre o/a professor/a ser trabalhador/a.

PDE, medidas provisórias e resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que vêm delineando um modelo de universidade para atender a um conjunto de interesses como mensuração, meritocracia, bonificação, priorização de áreas específicas de pesquisa e formação que, em seu conjunto, atendem às demandas e à lógica do setor privado, como também aos interesses das políticas neoliberais e do sistema capitalista.

Para Frigotto (2011), “consciente ou inconscientemente, entramos no mercado do conhecimento, do ensino e da pesquisa e nos submetemos aos critérios da mensuração mercantil”. O autor enfatiza que o pensamento mercantil da universidade operacional nos tomou quase por completo. Esses termos explicam essa universidade que não é avaliada em razão da sua função social e cultural e de caráter universal, mas por atender a demandas do mercado.

O neoliberalismo, como modelo econômico, preconiza a liberalização do mercado e a diminuição do papel do Estado na economia. Dessa maneira, produz mudanças significativas no ensino superior do Brasil. A principal consequência é a crescente mercantilização da educação, com a entrada de grandes grupos empresariais no setor do ensino superior. A mercantilização também é observada na redução do financiamento público, na adoção de políticas de incentivo à captação de recursos privados e na implementação de programas de gestão empresarial, que buscam maximizar a eficiência e reduzir os custos da universidade pública.

Tal processo resulta na crescente precarização das condições de trabalho dos/das servidores/as docentes e técnicos/as-administrativos, na redução da oferta de cursos e na tendência à cobrança de mensalidades em pós-graduações, especialmente àquelas *stricto sensu*.

Pesquisadores, mais críticos às reformas do ensino superior, como àqueles da rede *universitas/BR*¹², analisam o Reuni como uma política insuficiente e afirmam que o referido programa possibilita maior abertura para o neoliberalismo. Argumentam que as universidades federais seguem com a pauta privatista de seus serviços e que haveria uma permanência na abertura para o setor privado na

¹² A Rede *Universitas/Br* caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de várias IES do país (Rede-*Universitas*, 2024)

educação pública, através das parcerias/financiamentos entre os setores público-privado, o que caracterizaria mais enfaticamente a mercantilização da educação.

Por outro lado, a importante reconfiguração da universidade como pública, gratuita e mais democrática, produzida pelas ações do Reuni e pelas políticas de cotas raciais e, mais tarde, pelas cotas socioeconômicas, elevaram a universidade a um patamar que une ciência ao compromisso social, transformando a universidade em campo fértil para produção de uma universidade necessária, com inclusão efetiva, elevando o nível de qualidade geral do sistema universitário.

Reconhecemos a universidade como uma *instituição social*, assim como Chauí (2001, p. 35), quando destaca que esta “não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Ela nos lembra como a universidade brasileira absorve e exprime as ideias e práticas neoliberais, através da avaliação universitária, produtivismos intelectual, critérios de distribuição de recursos financeiros para as linhas de pesquisa em distintas áreas de estudo e aceitação do que ela chama de “modernização racionalizadora”, expressa pela privatização e terceirização de atividades da universidade.

Os programas de reformas para o ensino superior dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva pactuaram e fortaleceram as parcerias dos setores público-privado, levando ao risco de desmonte da universidade pública, gratuita e de qualidade, e a precarização do trabalho docente. Porém, ainda se mantiveram a resistência, através das greves e negociações, e o princípio da autonomia universitária.

Nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro aconteceu um retrocesso no ensino superior. Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o governo de Temer (2016-2018) retomou a discussão da reforma trabalhista e previdenciária. Nessas reformas, propôs-se a retirada de direitos dos funcionários públicos e modificou-se o calendário de aposentadoria. Tais medidas causaram apreensão entre os servidores públicos, levando muitos deles a solicitar aposentadoria antecipada diante do receio de medidas mais drásticas da reforma previdenciária. Além disso, o governo Temer promulgou a PEC 55/2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos, limitando os investimentos em diversas áreas, incluindo a educação.

O governo de Jair Bolsonaro, que iniciou em 2019, deu continuidade a estas políticas, promovendo cortes no financiamento da educação e incentivando a

privatização das universidades públicas. Adotou uma postura de desqualificação das universidades federais, alinhada a uma pauta conservadora.

Além disso, seu governo se empenhou em implementar o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras — FUTURE-SE”¹³, visando a inserção de modelos de gestão privada nas universidades públicas e o estímulo a parcerias com o setor privado. Em meio a resistência das universidades, o programa em si não se desenvolveu, porém, uma série de fragmentos contidos nele foram adotados à revelia das gestões das universidades federais.

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), algumas universidades ficaram sob reitorados intervencionistas do seu governo. A lista tríplice para o cargo da gestão da reitoria, escolhida pela comunidade acadêmica na consulta eleitoral nas universidades não foi respeitada como acontecia desde a redemocratização. Coube ao presidente escolher um reitorado com suas ideologias políticas de extrema direita para coordenar e executar as mudanças que não foram aprovadas no programa de reforma, o Future-se.

Em síntese, a análise das políticas neoliberais no ensino superior brasileiro revela um cenário complexo e multifacetado. Desde as reformas dos anos 1990 até os governos mais recentes de Michel Temer e Jair Bolsonaro, observamos um padrão de fortalecimento das tendências mercadológicas e privatizantes, em detrimento do ideal de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Os cortes de verbas, as tentativas de implementação de programas como o Future-se e as intervenções autoritárias nas universidades são exemplos mais recentes das políticas neoliberais em ação. Estas medidas não apenas minam a autonomia e a qualidade do ensino superior, mas também afetam diretamente a vida dos trabalhadores da educação e o acesso dos estudantes a universidade.

Diante desse cenário, é crucial repensarmos o papel da universidade no contexto brasileiro e reafirmarmos o compromisso com uma educação pública, democrática e inclusiva. Isso requer resistência às políticas neoliberais e defesa da autonomia universitária, bem como a promoção de políticas que garantam o acesso

¹³ O programa Future-se foi apresentado ao público em Brasília, no dia 16 de julho de 2019, durante a gestão do então ministro Abraham Weintraub e pelo secretário de educação superior, Arnaldo Lima, em evento no qual estiveram presentes mais de 60 reitores das Universidades Federais brasileiras (Gomes et al, 2024, p. 4).

equitativo à educação e o respeito aos direitos dos/das trabalhadores/as da educação.

Portanto, na nossa análise, as adversidades das políticas neoliberais de forma abrangente impactam diferentes dimensões para os(as) trabalhadores(as) da educação e para as e os estudantes.

3.2 As infidelidades do meio na Universidade e o enfrentamento da Pandemia

O trabalho docente do ensino superior, durante a pandemia da COVID-19, foi marcado por uma série de desafios e mudanças na forma de como a educação funcionou com a infidelidade do meio. Com a pandemia, as instituições de ensino superior foram obrigadas a suspender as aulas presenciais e adotar o ensino remoto como forma de minimizar a proliferação do vírus e manter a educação funcionando.

A transição para o ensino remoto foi um processo rápido. Em tempo recorde, os docentes tiveram que aprender e se adaptar às tecnologias e plataformas de aprendizagem online. Lançando mão de ferramentas para videoconferências, gerenciamento de plataformas digitais, como *Meet* e *Zoom*, criação de materiais online; foi preciso também repensar metodologias de ensino e de avaliação em ambiente virtual. Além disso, precisaram repensar a interação e o engajamento dos estudantes nas plataformas, os quais, por seu turno, enfrentaram dificuldades com acesso à internet ante computadores ou smartphones pouco adequados às novas tecnologias e à participação nas aulas. Assim, tornou-se frequente “olhar para as bolinhas na tela” que representavam estudantes, cujas câmeras fechadas dificultavam ainda mais a interação e garantia de participação.

A pandemia também evidenciou ainda mais os problemas sociais da comunidade estudantil, a qual, assistindo aula dentro de casa, expôs à universidade suas realidades culturais, sociais e econômicas, assim como evidenciou a violência doméstica e o trabalho feminino.

É importante ressaltar que a experiência docente durante a pandemia pode variar de acordo com a gestão institucional, infraestrutura tecnológica, contexto socioeconômico e a própria convivência com as perdas pessoais.

A situação orçamentária das universidades federais antes da pandemia estava bastante precária. Com o congelamento por 20 anos dos gastos públicos, da

PEC 55/2016, as universidades estavam temerárias ao sucateamento e à precarização do trabalho; algumas delas alertaram, antes da pandemia, para os riscos de não terem recursos até o final de 2020 para se manterem em funcionamento¹⁴. Com o ensino remoto, parte dos custos que a universidade teria para seu funcionamento, foram pulverizados para os docentes, que tiveram que equipar suas residências com uma estação de trabalho adequada com recursos próprios.

Então, coube aos docentes renovarem seus equipamentos eletrônicos, mobiliário, internet e espaço doméstico com recursos próprios. A mudança se deu também nesse espaço habitado.

Vale ressaltar que o debate para iniciar o ensino remoto se deu entre as entidades de classe docente, no sentido das incertezas que esse formato poderia reverter para o ensino público superior. Em princípio, a crítica se fez quanto precarização do trabalho na educação, o sucatear as estruturas institucionais e até a irreversibilidade do ensino remoto. O capitalismo tomando a educação pelo trabalho em plataformas digitais. Conforme Ricardo Antunes (2021, p.37) alertara, “adentramos, então, uma nova era de subsunção à máquina-ferramenta-informacional, que intensifica e consolida a desumanização de enormes parcelas de força de trabalho humano”.

O que foi a experiência na pandemia para além das narrativas do trabalho possível? Cabe pensarmos sobre a hibridização da educação a partir dessa experiência? O ensino remoto veio para ficar? Como foi o *retorno* ao presencial? Existe um *retorno*? A experiência do ensino remoto e suas dificuldades caíram ou cairão no esquecimento?

São perguntas que investimos na pretensão de obter respostas que acenem para possíveis caminhos para o desenvolvimento do ofício docente buscados nesse estudo.

¹⁴ Diversas universidades federais no Brasil expressaram preocupações, através de jornais e sites oficiais, com a falta de recursos financeiros para seu funcionamento devido ao congelamento dos gastos públicos. Algumas das instituições que anunciaram essas preocupações, incluem: UFRJ, UFMG, UNIFESP, UFRGS, UFPE, UFPR, UFBA, UFF, UFSC e UFV. Essas são apenas algumas instituições que levantaram preocupações públicas sobre a falta de recursos financeiros decorrente do congelamento dos gastos públicos. O impacto dessas restrições orçamentárias foi sentido em todo sistema de ensino superior federal do Brasil.

É notório que o ambiente de trabalho dos professores no ensino superior durante a pandemia da COVID-19 foi marcado por uma série de desafios e mudanças na forma como a educação funcionou diante da infidelidade do meio. Schwartz (2010c), ao discorrer sobre o conceito de "meio de trabalho", ressalta que este é caracterizado por sua constante mutabilidade e imprevisibilidade. Nesse sentido, a transição para o ensino remoto durante a pandemia evidenciou ainda mais a infidelidade do meio, exigindo dos professores uma rápida adaptação a novas tecnologias e plataformas de ensino online.

A variabilidade do meio de trabalho durante a pandemia se manifestou através de diversos aspectos, como a necessidade de repensar metodologias de ensino e de avaliação em ambiente virtual, a dificuldade de interação e engajamento dos estudantes nas plataformas online, e a exposição das realidades sociais e econômicas da comunidade estudantil. Além disso, o isolamento social trouxe consequências emocionais e psicológicas para a comunidade acadêmica.

Para Canguilhem (2009, p.78) "a saúde dos organismos vivos e o ambiente em que vivem tem uma relação fundamental para ser analisada". Ele afirma que a saúde é uma capacidade de tolerância das variações ou "infidelidades" do meio ambiente. Aqui, "infidelidade do meio" refere-se à natureza mutável e imprevisível do ambiente em que os seres vivos estão inseridos. Pois, mesmo em ambientes governados por leis físicas e químicas aparentemente e invariantes é adequado levantar a questão da "infidelidade do meio". Canguilhem argumenta que, mesmo nesses ambientes, "a vida não é regida apenas por leis físicas abstratas, mas por uma diversidade de seres e eventos que podem desafiar ou modificar essas leis".

Dessa forma, a relação entre o conceito de "infidelidade do meio" e os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia se torna evidente. Os/as professores/as foram confrontados/as com um ambiente de trabalho em constante transformação e imprevisibilidade, o que exigiu deles habilidades de adaptação, flexibilidade e criatividade para lidar com as demandas do ensino remoto. Assim, a compreensão da infidelidade do meio se revela fundamental para entender as complexidades e os desafios enfrentados pelos professores no contexto da pandemia da COVID-19.

3.3 A universidade em territórios e a metamorfose dos espaços habitados

Falar de universidade pública e do ensino superior do século XXI, é falar da sua expansão e interiorização, bem como da sua política de cotas e mudança epistemológica. É pensar também nos territórios alcançados.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2008) teve como principal objetivo reverter o quadro educacional brasileiro e um dos seus princípios foi a ordenação territorial permitindo que o ensino seja acessível às regiões mais remotas do país. Desta feita, surtiu efeitos regionais, como o aumento significativo da expansão e interiorização, ampliando o ensino superior pelas áreas mais distantes do litoral e das capitais. Modificando e sendo modificada por esses territórios.

O que nos mobiliza a buscar o conceito de território nesse arcabouço teórico é o interesse em abordar a experiência desta pesquisadora de ingresso como docente, pelo Reuni, no interior da Bahia (UFBA) e, depois, ser redistribuída para João Pessoa (UFPB). Anos depois, ingressando como doutoranda no Rio de Janeiro, na UFF, fomos percebendo os efeitos diversos da territorialidade nas vidas das pessoas em cada região. Transitando por vários territórios, percebemos que cada experiência é diferente, especialmente devido à diversidade cultural, social, econômica que estrutura cada lugar.

Milton Santos (2006; 2020; 2021) trata territorialidade como um conceito que se refere à relação entre as pessoas e o espaço geográfico, ou seja, como as pessoas se apropriam e dão significado ao espaço em que vivem e como esse espaço influencia a sua identidade e cultura. Ele enfatiza que a territorialidade não é apenas uma questão física ou material; ela é também social, política e cultural, o que a torna um elemento fundamental para compreender as relações de poder e desigualdade na sociedade.

Nesse sentido, partimos de um conceito amplo de território e territorialidade para trazer o elemento da mobilidade docente na carreira e no exercício da profissão, tal como a formação, trabalho/emprego e a inserção multicultural nos territórios outros, analisando processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização no ofício docente. Mas também o processo de territorialização no ambiente do trabalho remoto. Este último nos provoca especial atenção para

compreendermos o trabalho remoto durante a pandemia, e o pós-pandemia, no processo de desterritorialização e reterritorialização do espaço da universidade.

O território também é parte importante na definição do objeto de análise para Odone (2020, p.136) nos estudos da nocividade nos ambientes de trabalho. Para ele, “o ambiente não é algo abstrato, mas um conjunto de condições reais de vida no trabalho, pois é parte integrante, fundamental da vida no território”.

A construção do ofício do/a professor/a, em deslocamento por múltiplos territórios, coloca-se no processo de diálogos e de troca de experiências entre professores/as de diferentes cenários sociais, culturais e geográficos. Isso implica em reconhecer a diversidade de práticas pedagógicas e saberes locais, e buscar estabelecer conexões e aprendizados mútuos a partir dessas diferenças para a construção de um comum. A construção do ofício do/a professor/a em outros territórios pode contribuir e ampliar a compreensão sobre o papel da educação na promoção da cidadania global e na construção de sociedades mais justas e equitativas.

Assim, analisamos, a partir das concepções teóricas de Milton Santos (2020; 2021) sobre espaço habitado, metamorfoses dos espaços, os espaços e distribuição dos recursos sociais, para nos apontar concepções importantes sobre o fenômeno da territorialização-desterritorialização-reterritorialização no trabalho dos/as professores/as do ensino superior em vários percursos: na formação, migração para outras cidades por ocasião dos concursos públicos e mais recentemente, com a pandemia, para um território virtual do ensino remoto, e o posterior retorno ao presencial.

Compreendemos que habitar um espaço e a territorialização é uma forma das pessoas se desenvolverem a partir da construção da sociedade e da cultura. Conforme enfatiza Santos (2021. p.41-49), o homem como indivíduo biológico, em adaptação ao meio, como Ser social por “excelência” não vive mais isolado. Trata o fenômeno humano como dinâmico, pois transforma o espaço habitado, tanto qualitativamente como quantitativamente. Ele ainda aponta para os resultados desse dinamismo humano. 1) Expansão da população mundial – elevado o crescimento demográfico. Atuais 8 bilhões de seres humanos no planeta, utilizando-se dos recursos naturais e disputando territórios. 2) Heterogeneidade do espaço habitado – evolução global da população mundial sob a ótica de três pontos de análise: 1) distribuição da população em diversas áreas de maneira desigual; 2) Migrações

internas e internacionais mais frequentes e 3) porções territoriais ocupadas mudam desigualmente de natureza e de composição, noção de espaço habitado como de terra habitada pós-revolução industrial.

Para Milton Santos o espaço habitado tem uma importante característica que devemos trazê-la:

Uma das características do espaço habitado é, pois, a sua heterogeneidade, seja em termos de distribuição numérica entre continentes e países (e dentro destes), seja em termos de sua evolução [...] a enorme diversidade qualitativa sobre a superfície da terra quanto a raças, culturas, credos, níveis de vida etc. (2021, p.44).

Ou seja, no dinamismo e mobilidade próprios dos humanos o espaço habitado desenvolve-se na e pela diversidade cultural, religiosa, étnico-racial entre outras diferenças.

O conceito de espaço habitado, dado por Milton Santos, interessa ao nosso estudo uma vez que o processo migratório se faz também pela repatriação geográfica. Ao considerarmos que o movimento da interiorização das universidades caracteriza-se por um novo processo migratório, de repatriação, tal espaço habitado enseja a heterogeneidade revelada por Santos.

Antes, no Brasil, o processo migratório se dava especialmente das cidades do Nordeste para as cidades do Sudeste, muito em razão da chamada indústria da seca do Nordeste em favor do desenvolvimento industrial do Sudeste.

Mais recentemente, presenciamos o caminho contrário, do Sudeste para o Nordeste, com a abertura dos concursos públicos, do sistema de seleção unificada para as universidades (SiSU) e da busca por qualidade de vida oferecidas por algumas cidades do Nordeste.

Com o SiSU, não apenas os professores são imigrantes, estudantes também usufruem de tal mobilidade. Nesse sentido, os territórios universitários são espaços de convivência multicultural. Dessa forma, para nos guiar nesta pesquisa, incluímos o conceito de território e espaço habitado para pensarmos o ofício docente enquanto ação situada no espaço territorial. Diante dessa realidade heterogênea do espaço habitado e do processo de territorialização, como se dão as relações do e no processo de mobilidade – presencial e remoto – dos docentes, quais suas consequências para o desenvolvimento do ofício e da atividade?

CAPÍTULO 04 – POR UMA TOPOLOGIA NÃO ORIENTÁVEL DO OFÍCIO DOCENTE

Porém, *no coro*, meu canto não se dirige à mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro (Bakhtin, 1997)

Neste capítulo, apresentamos as análises das experiências relatadas pelos/pelas docentes durante o período de trabalho remoto. Essas análises revelam como foi possível manter o funcionamento da universidade, mesmo diante das crises política e sanitária, e como o trabalho docente se reorganizou para ultrapassar os desafios. Os/as docentes desenvolveram estratégias para garantir a continuidade do ensino, pesquisa, extensão, gestão e ações políticas sindicais, mantendo o compromisso ético-político e a produção acadêmica. A universidade não parou, e os/as docentes foram protagonistas nesse processo vital para a manutenção da educação superior.

Os/as docentes não apenas continuaram a ensinar e aprender, mas também inovaram, criando e recriando práticas pedagógicas. Embora o termo "linha de frente" tenha sido amplamente utilizado para descrever os profissionais de saúde durante a pandemia de Covid-19, ampliamos esse termo para destacar o papel crucial dos docentes na manutenção da pesquisa, formação acadêmica, e atendimento à sociedade. Eles/elas contribuíram, mesmo que indiretamente, para a produção de saúde e ciência.

Abordar o tema do trabalho docente durante a pandemia foi e é a maneira de preservar a memória das experiências, analisando os desdobramentos para entender o desenvolvimento do ofício docente em um contexto desfavorável. Acreditamos que reviver e refletir sobre essas experiências transforma a atividade docente, revelando não apenas o que aconteceu, mas também o que poderia ter sido feito (CLOT, 2010b).

Algumas das questões que orientam nossa análise incluem:

- Como foi viver e trabalhar durante a pandemia?
- Como foi possível superar os desafios?
- Como chegamos até aqui?
- Como foi o trabalho remoto?

- Como está sendo o retorno ao presencial?

Essas perguntas refletem a incerteza que permeou o período de pandemia e nos ajudam a estruturar as memórias de um acontecimento recente para analisar o ofício docente no ensino superior diante das adversidades em sentido mais amplo.

Os quatro subitens a seguir: 1) escrita de si – a história da tese; 2) os corpos docentes – dentro-fora do ofício; 3) memórias do trabalho docente na pandemia – carta das vozes em polifonia e 4) quando a criação aparece a atividade se renova – trabalho como produção de saúde, buscam responder nossas questões de pesquisa e objetivos nesta tese.

Inicialmente apresentamos a história do meu percurso no doutorado, o qual se passa na pandemia, e as experiências como docente do ensino superior, na qual a escrita de si mostra que a formação e a prática se misturam e não separam o sujeito do seu ofício, mesmo em afastamento do trabalho. Tal narrativa revela a cozinha afetiva da pesquisa que se confunde com o seu próprio objeto, permitindo, assim, ampliar o olhar de “fora” deste lugar do ofício o qual não foi experimentado na prática como docente, mas como estudante de doutorado e pesquisadora possibilitando alinhavos e costuras no dentro-fora da experiência do ofício docente.

No subitem seguinte traz o resultado pelo qual nomeamos este capítulo. Falamos sobre o percurso do ofício docente na formação e na prática o qual entendemos que não existe uma borda de separação entre a vida e a atividade. Com isso, sugerimos a análise da atividade por uma topologia não orientável do ofício. Sugerimos a analogia a partir da compreensão da fita de Möbius que ao unir duas pontas de uma fita, com uma delas invertida, formar-se uma superfície única sem bordas, nos sugerindo utilizar tal conceito para explicar a continuidade, sem separação, entre dentro e fora da atividade docente, caracterizando a interconexão constante entre diferentes aspectos da vida e do trabalho do/a professor/a. Essa análise nos revelou a complexidade de estudar e pesquisar sobre o trabalho docente, o diferenciando de outros ofícios.

Em seguida trazemos as vozes em polifonia que contam a história do trabalho docente na pandemia, uma memória para ser guardada. No formato de carta, ampliada a partir do dispositivo “carta polifônica” que foi utilizada no nosso método,

sua escrita se deu no nomadismo “híbrido”¹⁵ com vozes colhidas de forma remota e presencial. Assim, este subitem apresenta uma experiência comum que reverberou dos participantes do primeiro grupo para o segundo grupo de participantes. Confirmando que existiu uma experiência comum na adversidade e infidelidade do meio compartilhada na pesquisa sem que as pessoas tivessem conversados entre si sobre o tema antes da pesquisa.

Assim, o personagem-docente fictício fez circular esta experiência comum no grupo presencial de docentes participantes, confirmando que nosso método de pesquisa foi eficaz enquanto dispositivo de pesquisa, o qual provocou o a motricidade do diálogo e o desenvolvimento da atividade.

Desta forma, a co-análise do grupo presencial nos permitiu, com a motricidade do diálogo, uma compreensão mais ampliada e compartilhada dessas experiências na ação. Então, no último subitem deste capítulo revelamos como foi possível para os/as docentes viverem na e a pandemia e tornar o trabalho uma ferramenta de ação e criação para fazer da travessia uma possibilidade de desenvolvimento, rompendo com as tensões impeditivas do trabalho frente a infidelidade do meio.

Seguimos descobrindo os efeitos da pandemia, mas para esta tese, que reflete sobre o desenvolvimento do ofício docente, os fragmentos apresentados nos são suficientes para expandir nossa compreensão sobre a complexidade do ofício docente do ensino superior.

4.1 Escrita de si – a história da tese

Todas temos uma história e um ponto de partida. Eu tenho a minha, você tem a sua, essa tese também tem sua história a qual se confunde com a dessa pesquisadora.

Narrar sobre a “história da tese” surgiu com a necessidade de me apresentar como docente do ensino superior, em formação, com as peculiaridades de ser e estar doutoranda em outro lugar-espaco-cultura. Quando, em formação de mestrado e doutorado, saímos do conforto de casa para estudarmos em outra Cidade, Estado,

¹⁵ Usamos “híbrido” para fazer uma aproximação do termo atualmente difundido no ensino entre o remoto e o presencial.

País ou Continente, encaramos e encarnamos outros costumes, sotaques e modos de viver, marcando e, por vezes, ampliando as diferenças culturais.

Sem pretensões de aprofundarmos na análise institucional, enfatizamos a indissociabilidade entre objeto-pesquisadora se traduzindo na grandeza de uma formação que não cabe em uma tese, vai além disso e reafirmamos que o vivido na capacitação/formação docente imprime sobre o ofício uma força que permite modulações e contornos importantes para o trabalho que permanece vivo durante o processo de afastamento formal das atividades.

Na primeira parte dessa escrita pessoal traremos essas experiências em face da capacitação/formação e das memórias vividas com a pandemia, com experiências que refletem as perdas, dores, adoecimentos e isolamentos, mas também os recursos desenvolvidos, junto às redes de apoio, para que fosse possível a produção dessa tese.

Sutilmente alertamos aos possíveis “gatilhos” com os diálogos internos do leitor. Contudo, é uma espécie de provocação acadêmica e um convite para não esquecermos o processo e experiência acumulada no percurso formativo-acadêmico-científico, tanto para os docentes em exercício, quanto àqueles e àquelas que ainda pleiteiam uma colocação como professor e professora. Afinal, muitas coisas acontecem em quatro anos, no caso de trabalho no doutorado, e essa frase não é minha, é da minha orientadora, Cláudia Osório, que, no acolhimento dos meus nós, repetia com sua calma peculiar: “muita coisa acontece em quatro anos de doutorado”.

Pura verdade!

A finalização de um estudo como o doutorado parece obviedade, regras técnicas e cumprimento de etapas de trabalho. O parâmetro técnico é importante, mas não somente. Pouco falamos do que está por trás da pesquisa, sendo mais comum que o processo de trabalho e os acontecimentos fiquem de fora do texto, mas ele continuará sendo importante destaque formativo.

Minha formação em esquizoanálise e aquilo que espero da produção de conhecimento no século XXI, apontam para um olhar mais ampliado sobre formação, para além dos resultados, busco contemplar o percurso formativo como elemento de deslocamentos e produção. Assim, avalio meu processo como potência para o desenvolvimento dessa escrita e da minha capacitação docente.

As opções das narrativas trazidas aqui são necessariamente renúncias àquelas que ficam de fora, mas que não deixam de estar em algum lugar no campo dos meus afetos e aprendizados. Surgem como linhas entrelaçadas tecendo uma rede de conexões que por vezes parecem desconexas, mas que produzem no desenvolvimento dessa pesquisa inúmeras potências de análise do trabalho docente.

Algumas categorias de análise desse trabalho foram construídas no percurso e na ação. Não foi simples, vivi a tese em muitos momentos, meu objeto de estudo sempre esteve comigo, por mais que a educação estivesse em risco, como a democracia esteve, me agarrei ao propósito de estudar o ofício docente sem esquecer os desafios vividos na educação brasileira desde outrora.

Como construímos narrativas a partir de um lugar, ou lugares, pensei ser necessário falar de território e territorialidade que marcam importantes diferenças culturais, epistemológicas e metodológicas que me conduziram às escolhas. Algumas delas propostas aqui. Por onde passei, de onde venho e onde estou marcam profundamente a pesquisadora que aqui se afasta e se funde ao objeto pesquisado.

Minha condição atual como professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), está marcada por um percurso que se inicia como estudante e extensionista da mesma instituição, com carreira docente iniciada no campus de expansão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2006, na cidade de Barreiras, Oeste da Bahia. As experiências com a democratização da educação superior e aproximação da execução dos programas como REUNI, ações afirmativas, políticas de cotas para pretos e pardos e interiorização com a criação de novas universidades (participei dos projetos das duas novas universidades na Bahia – Universidade Federal do Oeste da Bahia e Universidade Federal do Sul da Bahia, mais ativamente da UFOB), ampliaram e modularam meu fazer na docência e minha concepção sobre ensino superior.

Tal como a experiência na formação da graduação e na prática docente no Nordeste, o percurso formativo no doutorado no Sudeste me desperta para territórios distintos de um mesmo plano político nacional.

O doutorado iniciou oficialmente em agosto de 2019, o Brasil havia sofrido um golpe, a presidenta Dilma Rousseff sofreu impeachment e perdeu seu segundo mandato de presidenta; Luiz Inácio Lula da Silva, protagonista do REUNI, estava

condenado e preso pela operação ‘lava jato’; Michel Temer, como vice-presidente de Dilma, assumiu a presidência do Brasil e adotou a política de teto de gastos públicos atingindo inclusive a educação, com a PEC 51/2016; e o País havia elegido para Presidente da República Jair Bolsonaro.

A esquerda brasileira vivia um cenário de derrotas e expectativas, vendo um País às avessas, onde conceitos de uma boa política deram espaço para pautas da extrema direita valorizando *fake news*, costumes conservadores, ataques às comunidades dos povos indígenas, LGBTQIAPN+, nordestinos, negros e mulheres.

A xenofobia cultural, como outros comportamentos negativos às diversidades, passou a ser pautada abertamente, legitimando o exercício violento das práticas de aversão, preconceito e discriminação de culturas estrangeiras ou culturas diferentes. Esse fenômeno se repete mais intensamente nas eleições de 2022¹⁶, em especial a xenofobia cultural contra as pessoas do Nordeste, evidente nos ataques através das redes sociais, estimulado pelo mandato presidencial que marcou a polarização, tensionando entre dois lados.

Estar em outro território nesse momento me fez experimentar ser do Nordeste estando no Sudeste do Brasil. A xenofobia, assim como outros preconceitos e discriminações, é violenta e discreta. A sutileza de ser julgada pela cultura, jeito de ser e de falar, desconhecida e diferente daquele que julga, é desconcertante, dolorosa e silenciadora.

Xenofobia cultural é um comportamento que promove a exclusão, marginalização e desrespeito aos costumes, tradições e valores de outras culturas. É também uma disputa de poder e território (Santos, Milton. 2020). Quando temos um cenário político que fortalece essas disputas o tema (re)surge, como algo novo e não é, é uma velha conhecida das pessoas do Nordeste brasileiro.

Sandra Benites¹⁷ na palestra sobre convivência, território e coletivo, no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro (2023) atribui o comportamento da sociedade a falta de conhecimento da cultura do seu povo e falta de coragem da sociedade para renunciar aos seus privilégios. Fazendo analogia com a zona de conforto, ao falar

¹⁶ O então presidente Bolsonaro concorre à reeleição em 2022, em dois turnos, no segundo turno é derrotado por Lula, que já estava em liberdade e com os direitos políticos assegurados.

¹⁷ Mulher indígena, mãe, pesquisadora e curadora. Assim que Sandra se apresenta. Assumiu no ano de 2023 a diretoria de Artes Visuais da Fundação Nacional de Artes – Funarte, primeira pessoa indígena a ocupar cargo na Funarte. Estudou história e filosofia, tem mestrado e doutorado.

sobre sua trajetória como pesquisadora, diz que precisou sair de casa, da sua Aldeia, do seu conforto, e questiona se a sociedade terá coragem de sair do seu conforto para assegurar os direitos das pessoas que vivem às margens sociais.

Para vivermos uma multiculturalidade precisamos sair do conforto. O desconforto deve ser bilateral para existir a possibilidade de produção no 'entre', para o desenvolvimento de um novo global, mais diverso, com as diferenças operando para um comum – isso se torna possível pelo diálogo¹⁸.

Essa história também é uma apresentação pessoal como pesquisadora. Não por exigência da formalidade acadêmica, mas uma necessidade que surge durante as inúmeras vezes que me calei sem apresentar minhas origens, meu conforto de onde eu vim, com acesso à privilégios que me trazem até aqui. De onde eu venho essa “carta de apresentação” não é solicitada, nem formalmente, nem por olhares incertos. Parece-me que o comportamento do se aproximar, se misturar, é mais interiorano do Brasil, do Ser Tão brasileiro, assim como dos povos originários que guardam o comum como relíquia cultural-tradicional. Não me refiro ao se misturar para ser igual, é a aproximação dos diferentes por ter algo em comum ou buscar um comum, como nos ensina a teoria do 'bem viver'. Minha análise não é universal, mas julgo esses comportamentos coletivizados, ainda possíveis de encontrar, como resistência dos movimentos coletivos e culturais sobreviventes de tradições que ainda encontramos no Brasil.

Outro dia me perguntaram de onde vem minha generosidade. Fiquei atenta a pergunta, pois quem me traz a questão não era alguém com tanta convivência comigo. Pensei, sorri com orgulho e ao mesmo tempo me fazendo a mesma pergunta. Sim, de onde vem? Não respondi, mas senti que a generosidade reconhecida não é minha, é de um povo, é da cultura regional de onde venho. O Nordeste preserva e resiste, talvez não conscientemente, os comportamentos coletivos de ajudar, de apoiar e de compartilhar entre seus vizinhos e parentes. De certa forma, se mantem convivências mais próximas àquela concepção de um Brasil rural.

Dito isso, que sou uma mulher nordestina, de uma família típica com dez irmãos e pais agricultores, criada e educada em sítio no interior do Ceará, onde a rede de energia elétrica chegou somente depois do programa “luz para todos”, no

¹⁸ Pressupõe-se ao diálogo a possibilidade de trocas. A violência, qualquer que seja ela, é silenciadora.

final do século XX, casada com um homem de São Paulo, moradora de um sítio e ativista ambiental, reivindico e aceito, com honra, meu lugar de luta e resistência anticapitalista para debater as injustiças sociais e políticas públicas para a igualdade de raça, gênero e sexualidades e de geração de trabalho e renda através do meu ofício de professora universitária, extensionista e psicóloga clínica esquizoanalista.

Recorro a essa apresentação como uma espécie de credenciamento para ter espaço ou lugar de fala em outro território que não o meu. Afinal, sou da Paraíba e essa capacitação doutoral se passa no Rio de Janeiro, ambas capitais de Estados do Brasil. A formação acadêmica é intensa, cheia de sentidos para qualquer aprendiz, para uma professora ativista, parece ser particularmente um desafio e cuidadosamente vai transformando os sentidos do vivido em força para a produção da escrita acadêmica.

Muitas adaptações se desenharam a partir da chegada ao Rio de Janeiro. Lembro-me de acordar cedo para nova rotina de aulas na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a ansiedade de primeiro dia. Ainda não havia decidido se faria o percurso para Niterói de barca ou ônibus. Enquanto decidia, para entrar na dinâmica local, sintonizei no noticiário matinal, era dia 20 de agosto de 2019, por volta das seis horas da manhã. A reportagem chamou minha atenção pois tratava-se de uma cobertura ao vivo na ponte Rio-Niterói. Pensei logo, não posso ir de ônibus. O tom de alarde dos repórteres apontava que àquela não era uma notícia trivial e corriqueira, a legendas sinalizava: “sequestro de ônibus na ponte Rio-Niterói”. Muitas viaturas policiais, helicóptero e ponte interditada nos dois sentidos. Condições inviáveis de locomoção em Niterói em consequência do trânsito parado, logo a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) enviou-nos um aviso por e-mail cancelando o dia de aula.

Após três horas e meia de horror com transmissão em toda mídia, mobilização da população e falta de informações seguras sobre a motivação de tal violência, entram em ação os policiais de elite e ali, ao vivo, miram e matam o rapaz de 20 anos, filho de mãe cuidadora de idosos e pai pedreiro, Willian Augusto da Silva, tinha depressão. Sua história só aparece depois da ação “bem-sucedida”, aplaudida no reflexo do tiro certeiro. O então Governador Witzel desce de helicóptero com punho erguido e sorriso de vitória. As opiniões se dividiram entre os que dizem “vencemos” e aqueles que sabem que “perdemos” novamente. Perdemos

para a política de violência de Estado, evidenciada naquele episódio terrível. Não é um evento isolado, mas com conexões de perdas.

Para além do Cristo de braços abertos dando boas-vindas, natureza de estrondosa beleza, geografia exuberante e marcas das desigualdades sociais entre morros, favelas e asfalto, a cidade é marcada por contradições.

Constatei que aqui as lutas e resistências se operam em vários espaços, um deles é na Universidade. Ao perceber que a UFF tem cor, é multicolorida, percebi que as políticas educacionais para inclusão, pelas quais trabalho desde 2006, se efetivaram em todo território nacional. Foi uma alegria vibrante ver com os meus olhos que as políticas de ações afirmativas e de cotas para o ensino superior trazem esperanças para reduzir o fosso da desigualdade social no Brasil.

O ano de 2020 começa com bons planos. Agora tinha a presença do meu companheiro no Rio, ingressante no pós-doutorado da UERJ. Nossos planos eram de permanecermos dois anos e após esse período voltaríamos para João Pessoa. Restando um ano e meio para minha pesquisa de campo e finalização da tese. O plano era bom, o planejamento estava dentro do esperado para dois professores universitários. Uma prática conhecida pela categoria docente em fase de formação/capacitação.

Na semana seguinte a nossa mudança para o Rio, algo realmente inesperado aconteceu. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declara no dia 11 de março de 2020, pandemia de COVID-19, causada pelo novo Coronavírus Sars-Cov-2. Nossos planos, assim como de milhares de pessoas pelo mundo, foram interrompidos e adiados pela emergência sanitária.

A experiência de presenciar a rua se esvaziando, virando um deserto, com a presença dos sobreviventes de rua (mendigos, pedintes e moradores), foi algo próximo a uma experiência de realidade distópica. Lembro de ver as pessoas tomando sol pela única fresta da janela e papel voando pela rua deserta. Cenas de uma cidade recolhida, com medo e incertezas do futuro. Estávamos sendo atingidos e sufocados por um vírus de fácil disseminação com alto risco de morte.

Mudamos a rotina doméstica. Racionar comida, material de segurança hospitalar máscaras e luvas, álcool setenta por cento passaram a ser produtos disputados. E a busca por informações passou a ser central diariamente, a boa informação, tais quais relacionadas aos avanços da ciência em todo o mundo, na busca pela vacina e formas de prevenção. No apanhado de novos conhecimentos,

atualizamos o layout do nosso pequeno apartamento para desinfecção dos possíveis vírus ativos trazidos da rua.

Até que um dia o vírus ultrapassou nossa barreira de segurança. Uma das idas necessárias ao supermercado, o vírus foi passado para meu companheiro por uma pessoa negacionista. Sim. O comportamento social mudou radicalmente, a ponto das atitudes corriqueiras do cotidiano de fazer compras causar medo.

Cumprimentos cordiais como abraço, beijo e aperto de mão ficaram estritamente proibidos. Assim como a orientação era para falar o mínimo possível e não respirar próximo as pessoas. Aquele episódio no supermercado retratava o que o negacionismo do presidente Bolsonaro refletia nas pessoas. Ele chamou a Covid de gripezinha e negava qualquer medida de proteção defendida pela ciência.

Era abril de 2020, havia saído um estudo sobre a possibilidade de proteção com máscaras de tecido. Então, fizemos a encomenda pela internet de cinco máscaras. Infelizmente não deu tempo para evitar o episódio do supermercado. Três dias depois meu companheiro ficou doente e o isolamos no único quarto do pequeno apartamento, obedecendo todo protocolo de desinfecção da casa e utensílios usados por ele. Naquele estado de insegurança, assegurei o estoque de alimentos por pelo menos dez dias caso viesse a adoecer. Dois dias depois estava bastante cansada, com a respiração comprometida e febre. Peguei Covid também.

Foi uma mistura de sentimentos. Estava longe da minha casa, acompanhando as notícias das políticas desastrosas de Bolsonaro, mudanças constantes de ministros da saúde, sepulturas sendo abertas em grande número para receber mortos pela covid e na madrugada acordava com falta de ar. Achei que fosse morrer. Mas jamais pedi para me levar ao médico, tinha muito medo de ficar internada, ser entubada e morrer no hospital. Medo de morrer longe da minha casa e ter que ser enterrada em outro lugar. Parece dramático, mas a experiência dos pulmões se fecharem não é fácil. Contava com o acompanhamento pelo whatsapp da minha otorrino Dra. Luciana Fontes. Depois ela me revelou que estava com covid na mesma época, mas não deixou de acolher seus pacientes.

Felizmente meu companheiro cumpriu o protocolo de cuidados por 14 dias e ficou bom. Mas eu não. Tive uma covid longa, com duas recaídas e com sequelas que ficaram por pelo menos dois anos, a pior delas a sequela cognitiva com comprometimento da memória, desencadeando um processo de ansiedade.

Em junho de 2020 voltamos para Paraíba, foi mais uma experiência estranha. Aeroporto deserto, lojas e lanchonetes fechadas, todas as pessoas de máscaras no avião e olhares de perigo aos movimentos do outro. Ainda sob efeito das sequelas da doença, lembro do esforço descomunal que foi carregar as minhas malas, me faltava o ar.

Chegamos em João Pessoa e, finalmente, fiz o teste do exame de sangue. Confirmado, tivemos Covid! Sim, não tivemos direito a fazer teste, eles eram racionados. O Brasil não providenciou testagem em massa no início da pandemia para melhor controlar a disseminação. Então, fiz o teste de sangue, 40 dias após o primeiro sintoma, pagando pelo exame em laboratório privado.

Muita confusão mental, cansaço, ansiedade, falta de memória. A covid atingiu minhas funções cognitivas, principalmente, atenção, memória e foco. Elementos fundamentais na aprendizagem e na produção acadêmica. Usei os recursos que pude para não desistir do doutorado. Nesse meio tempo, nos mudamos para o sítio, construímos uma casa e apostei no contato com a natureza para ajudar nesse processo.

Fiquei em João Pessoa por dois anos, de junho de 2020 a junho de 2022. Graças as alternativas criadas para dar continuidade possível as atividades da universidade, pude manter as orientações com minha orientadora, reuniões com o Nutras, grupos de estudos, reuniões de colegiado e assim se deu a conexão com o doutorado o quanto foi possível.

Em dois anos pudemos assistir aos desdobramentos das consequências das ações do governo na saúde e na educação e isso trouxe também para essa pesquisa redirecionamentos importantes que relatarei adiante.

Em setembro de 2020, a morte prematura e inesperada de um colega docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi uma espécie de catalisador dos acontecimentos da pandemia. Essa morte, que não foi causada diretamente pela covid-19, uma morte por suicídio, intensificou as experiências de desamparo como reflexo do vivido na pandemia e no trabalho docente num cenário político cada vez mais difícil para a educação. Semelhante ao anúncio de uma morte coletiva. Essa análise é feita a partir da experiência da roda de conversa, on-line, de um grupo de docentes que se reuniu para trocar os efeitos que estavam sendo vividos naquele momento.

Estávamos vivendo uma crise política, além da crise sanitária. A pandemia e seus efeitos disseminaram um sentimento de desfazimento, ou seja, um sentimento de perdas de direitos, de pessoas e de saúde, comprometendo também a saúde mental. Podemos considerar esse vetor temático do desfazimento como um processo de travamento, de puxar para trás, de impedimento.

As práticas e enunciados do então presidente Bolsonaro reforçaram os sentimentos de medo e paralisia. Com discursos de naturalização da morte, frases debochando a dor e a perda, como “não sou coveiro”, encorajando trabalhadores a irem trabalhar sem garantia de biossegurança, desqualificando a ciência e pregando a descrença na vacina em contraposição da defesa da medicação ineficiente, como a cloroquina e ivermectina. Causando consequências irreparáveis com o atraso da vacinação no Brasil.

O que estava difícil em escala global, no Brasil e na minha experiência vivemos a falta de esperança no futuro. Restavam perguntas difíceis de serem respondidas, paralisantes, porém jamais improdutivas¹⁹. Como viver e trabalhar em tempos de pandemia? Como pensar em produzir em um cenário que produz morte? Produzir o quê diante de tantas perdas?

A história da tese, essa que aqui segue em construção, é uma carta endereçada a quem interessar se aproximar da função de docente em formação e a fusão entre pesquisadora e objeto de estudo no espaço e tempo real dos acontecimentos.

4.2 Os corpos docentes – Dentro-fora do ofício

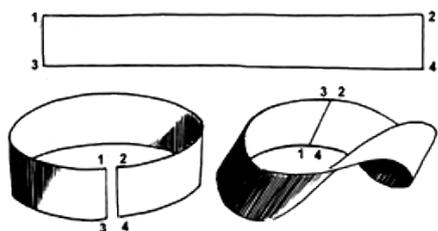
Formar, performar. Ação, formação. Um jogo de palavras que nos oferece um sentido dinâmico para pensarmos a atividade no percurso do ofício, sem bordas, sem dois lados, com um dentro-fora que se fundem em um só.

¹⁹ Ainda no período dos dois primeiros anos de pandemia, tivemos a posse de um reitor não eleito na UFPB e o movimento nacional fomentado por mim juntamente com o Instituto Silvia Lana pela autonomia e contra a intervenção nas universidades. Também tivemos a perda irreparável de Luiz de Souza Junior, professor do Centro de Educação, morto pela Covid antes da vacina chegar, e o sentimento de um reencontro que não vai mais existir ao retornar ao meu trabalho na UFPB.

Esta reflexão nos remete a fita ou banda de *möbius*, pela qual faremos analogia para falarmos sobre o percurso do ofício docente, o qual entendemos que não existe uma borda de separação entre os lados da vida e da atividade. Ou seja, um ofício com possibilidades contínuas de ação, atuação, formação, performance dentro e fora do ambiente de trabalho.

Desse modo, tomamos a topologia do segmento não orientável desenvolvido pelos matemáticos August Ferdinand Möbius (1790 – 1868) e Johann Benedict Listing (1808 – 1882), a fita de möbius. Ao unir duas pontas de uma fita, com uma delas invertida, formar-se uma superfície de três dimensões, com um único lado (figura 1).

Figura 1 - Fita de Möbius

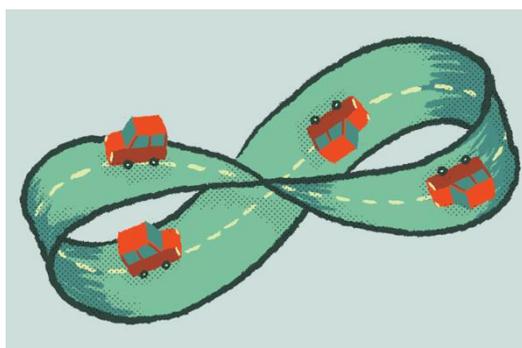


Fonte: extraída da internet.

Assim como a fita de *Möbius* tem um único lado, sugerindo uma continuidade sem separação entre dentro e fora, a atividade docente é caracterizada por uma interconexão constante entre diferentes aspectos da vida do/a professor/a.

A fita, antes bilateral, passa a ser unilateral. Com apenas um lado, o objeto foi classificado como não orientável, ou seja, qualquer que seja a direção ou sentido tomado, estará sobre o mesmo lado da fita. Veja exemplo do deslocamento de um carro na figura 2.

Figura 2 - Fita de Möbius



Fonte: internet (Thiago Lacerda/Superinteressante)

Partindo de um ponto, o objeto percorre toda a fita em qualquer que seja a direção tomada, chegando ao mesmo ponto, ou seja, provando que a dobra permite que a fita de dois lados se transforme em um único seguimento. Para nós o seguimento da fita pode representar o percurso da vida subjetiva do indivíduo, onde estão infinitos pontos que se inter cruzam, modulam a ação através das escolhas e da criatividade.

Assim como na fita de *Möbius*, qualquer movimento ou direção tomada permanece no mesmo lado da fita, o trabalho docente transcende os limites do ambiente acadêmico e se entrelaça com aspectos sociais, culturais, políticos e éticos.

Essa integração com as três dimensões da análise da atividade – trabalho, o outro e o sujeito, merecem nossa atenção. Primeiramente, **o trabalho** docente, este que modula o ofício a partir das exigências com as habilidades, conhecimentos específicos e um compromisso contínuo com o aperfeiçoamento e inovações. Como tal, corresponde aos desdobramentos nas tarefas exigidas no trabalho prescrito.

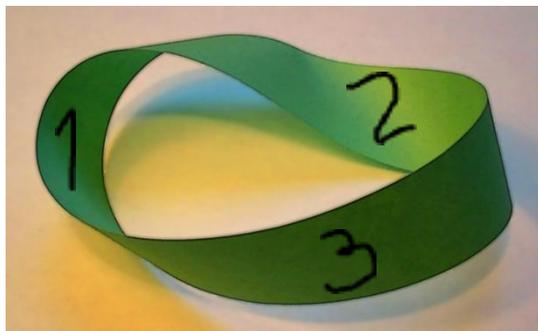
Em segundo lugar, é fundamental considerar a relação do docente com **o outro**. Isso engloba não apenas as interações sociais no ambiente de trabalho, mas também os contextos culturais e territoriais nos quais a atividade acontece. A prática docente é, portanto, uma atividade socialmente situada que envolve um compromisso ético com a comunidade e um entendimento das dinâmicas culturais e políticas que influenciam o ofício. O/a professor/a atua como mediador/a e agente de transformação, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural.

Por fim, a análise da atividade docente deve incluir **o próprio sujeito**, ou seja, o/a professor/a como indivíduo. Esta dimensão reconhece que a atividade docente é intrinsecamente subjetiva e pessoal, influenciada pelas experiências, crenças e valores do/a próprio/a professor/a. A atividade é, portanto, um produto da identidade do/a docente, sendo moldada por suas experiências e percepções tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico.

Essas três dimensões - o trabalho como ofício, a relação com o outro, e o próprio sujeito - não operam de forma isolada, mas estão interconectadas, formando uma rede tridimensional. Essa rede sugere uma interação contínua e recíproca entre a atividade docente e a vida pessoal do sujeito, revelando uma dinâmica subjetiva

da atividade. Como demonstramos mais claramente na figura 3 em perspectiva tridimensional.

Figura 3 - Fita de Möbius



Fonte: Internet

Tomamos esses três pontos pelos quais nos interessa analisar a atividade docente: **O trabalho** como ofício; a relação com **o outro** - sociais, culturais, territoriais, ética, estética e política e o **próprio sujeito**. Teremos uma figura de três pontos que formam redes em movimento, onde sugerem para nosso estudo uma dinâmica subjetiva da atividade, sem borda, no dentro-fora da vida do sujeito.

Iniciamos pela dimensão trabalho, a qual se amplia na construção social do ofício docente como um processo histórico, cultural e político que dá contornos à identidade e às práticas de professores ao longo do tempo. Isso inclui as expectativas sociais em relação ao papel do professor na sociedade, as normas e valores que regem o trabalho docente, as políticas educacionais que influenciam a formação e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Como também, as relações entre professores, estudantes e outros atores do sistema educacional. A construção social do ofício docente é, portanto, um fenômeno complexo e multifacetado que envolve múltiplos fatores e que está em constante modificação.

Logo, a atividade docente adota dimensões sociais e psicológicas importantes. Como já mencionamos, é uma atividade abrangente, com exigência de qualificação acadêmica e intelectual longa e contínua, com tempo médio de onze anos de formação universitária entre graduação, mestrado e doutorado. Altamente qualificada, assume diferentes relações e cargos de trabalho, com espaços de atuação bastante diversos no ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa.

Um estudo cuidadoso sobre docentes e as transformações no trabalho da pós-graduação, realizado na tese de doutorado da psicóloga e professora Renée Burda Moutinho Borges, aponta as exigências e produtividade para entrada na docência.

Até o final da década de 1990 as exigências eram variadas e a partir do século XXI observamos a presença de exigências comuns a todas as instituições públicas e privadas, especialmente titulação e produtividade. As dificuldades para o ingresso na carreira docente cresceram apesar da expansão do ensino universitário público e privado: São poucas vagas disponíveis e cada vez maiores as exigências feitas aos candidatos (2019, p.97)

Uma possível explicação para tais exigências, além do aumento da concorrência às vagas de concurso público, podem estar contida no plano nacional de educação (PNE), no qual encontramos a Meta 13, do decênio 2014-2024, que discorre sobre capacitação docente, pois estabelece

eleva a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores (Brasil, 2014).

A meta é ambiciosa e crucial para o avanço da educação superior no Brasil, apontando para níveis significativamente elevados de qualidade do ensino e da pesquisa e para os patamares internacionais, poderia ser um marco transformador para a educação superior no Brasil. No entanto, para o alcance dos seus objetivos o enfrentamento aos desafios relacionados ao financiamento, à distribuição equitativa e às condições de trabalho dos docentes na última década foram inúmeros, carecendo de políticas eficazes e investimentos adequados.

Porém, desde o estabelecimento do PNE em 2014, o Brasil passou por muitas adversidades políticas e pela pandemia, refletindo diretamente na educação, e em especial, na educação superior pública.

Ainda é importante dizer, que o PNE abarca todos as etapas e modalidades da educação nacional, definindo dez diretrizes e vinte metas. Além disso, confere ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade de monitorar, aferir as evoluções e apresentar à sociedade

relatórios, a cada biênio (Relatório do quarto ciclo de monitoramento do plano, Brasil, 2022).

Tais diretrizes e meta nos revela que a formação docente tem um percurso coordenado por políticas institucionais que regem o estado. Importante lembrar que o compromisso democrático com a educação é mister nesse debate. Logo, compreendemos que os/as autores/as envolvidas em todo processo educacional, devem ter uma orientação ético-política que norteie o cumprimento das diretrizes e metas. Ou seja, não se trata somente do cumpri-las, mas, pela atividade docente, exercer ação ético-política no e pelo ofício.

Ainda na questão da formação, a ideia de estudar para o resto da vida surge da lógica inversa da formação acadêmica que prepara para o trabalho rompendo com o mundo acadêmico após a conclusão do curso. A formação para docência promove a inserção no mercado de trabalho, mas não rompe com o universo acadêmico de formação e capacitação contínua, cujas atividades não se delimitam ao ambiente de trabalho. A aquisição e aprimoramento de conhecimentos estão presentes no cotidiano docente, inclusive naquelas atividades próprias de lazer onde podem resultar em preparação para o trabalho, tais como: teatro, cinema, música, museu etc.

Alguns grupos e coletivos de professores assumem também responsabilidades na atuação política, nas representações sindicais e movimentos sociais, ou seja, um mosaico de saberes e atividades que compõe esse ofício.

O ser-professor/a, mesmo fora do seu ambiente de trabalho, tende a realizar suas tarefas cotidianas, em alguma medida, vinculadas ao seu ofício, nos apontando para a compreensão de que os/as docentes permanecem em atividade do ofício, em constante ação, formação.

Pela lógica da máquina da produção capitalista, encontram-se no ciclo de disponibilidade para o trabalho “vinte e quatro horas por dia, sete dias na semana” mantendo o movimento de trabalho sem descanso. Os aplicativos e redes sociais que aproximam e facilitam a comunicação a qualquer hora fora do expediente naturalizam essa lógica.

Para além do que é positivo com essa façanha da multitarefa, Deyse Mancebo *et al.* lembram que

o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; e enquanto o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo (2006, p. 47).

O desafio constante é estar no dentro-fora do trabalho, preservar a saúde mental e resistir à política do “tudo dominado”, como lembra a professora Edith Seligman-Silva ao se ferir ao trabalho dominado e a resistência dos/as trabalhadores/as.

Assim, a analogia com a fita de Möbius nos oferece uma perspectiva de análise sobre a natureza complexa e contínua do ofício docente, destacando sua interconexão com diversas esferas da vida e sua capacidade de desafiar conceitos tradicionais de trabalho e educação. Com sua característica única de possuir apenas um lado contínuo, nos instiga fazer a metáfora com o trabalho docente. Assim, como qualquer movimento ou direção tomada na fita permanece no mesmo lado, o trabalho do professor transcende os limites físicos do espaço acadêmico, entrelaçando-se indissociavelmente com aspectos sociais, culturais, políticos e éticos.

Essa interconexão de diversas dimensões nos revela a complexidade e a profundidade da atividade docente.

4.3 Memórias do trabalho docente na pandemia – carta das vozes em polifonia

Estamos em agosto de 2022, voltando às atividades presenciais. Aulas, encontros e congressos voltam acontecer fora das telas virtuais. Lembram como tudo isso começou? Era dia 16 de março de 2020 quando uma espécie de alarme do “fique em casa” soou. Essa medida sanitária foi a forma de conter o vírus e sua letalidade. O isolamento social e o uso da máscara de boca e nariz passaram a fazer parte da vida. A gente estava muito assustado com a pandemia e muito sem saber como tudo iria acontecer.

Ouvia podcast de análise internacional, o que estava acontecendo na China, Itália e outros países e como as ondas chegariam ao Brasil. Nossa preocupação era com a crise política que nosso país já vinha atravessando. Antes da pandemia as

Universidades e Institutos Federais estavam sob fortes ataques com as políticas de cortes de gastos públicos do governo federal, tensões para implantação do projeto como a escola sem partido e de ameaças ideológicas de desqualificação institucional. Vocês lembram de um dos ministros da educação afirmando que a universidade era um espaço de balbúrdia e plantação de maconha?

A soma do cenário pandêmico com a instabilidade política, promoveu um contexto de profundo mal-estar na comunidade universitária, principalmente em unidades acadêmicas tradicionalmente associadas a resistência e ao posicionamento crítico, gerando um desconforto. Esse cenário de tensões e incertezas se agravou com as intervenções nas universidades como o exemplo da UFPB que segue com um reitor-interventor.

Em meio a pandemia, inaugurou-se um modelo de desrespeito a decisão da comunidade universitária, ao ser indicado como gestor o candidato menos votado entre os três candidatos que participaram da consulta pública na instância de servidores docentes, servidores técnico-administrativos e discentes.

E aí, eu me lembro que eu estava muito preocupado porque eu sabia que a gente ia ter que de alguma forma ir para o trabalho virtual, para o teletrabalho, porque ia demorar. Havia uma preocupação muito grande, sempre com a questão de que isso poderia ser uma forma de precarizar ainda mais a universidade pública, de... percebendo que, se é possível fazer a universidade através do ambiente virtual, por que não, então, construir uma universidade pública à distância? Enfim, havia muitos mitos, mas também havia uma preocupação muito grande da nossa parte, eu me lembro, dos professores, da utilização desses ambientes virtuais.

Havia uma preocupação com a inclusão digital e socioeconômica para que ninguém ficasse de fora. Foram criadas ações de acompanhamento de alunos em maior condição de vulnerabilidade, articulados pelo Centro Acadêmico, ademais promovidas estratégias de flexibilização das condições de ensino, visando garantir a inclusão de todos os estudantes. Tais ações pensadas, a despeito de decisões burocráticas das instâncias superiores, garantiram a minimização dos efeitos que certamente foram configurados em meio as condições adversas. Buscamos uma nova forma de resistir e reexistir.

É importante ressaltar que a incerteza foi a grande “aliada” do período de vigência da pandemia e mesmo com o retorno presencial, houve a preocupação em garantir ações que promovesse a inclusão e participação do maior número possível

de discentes, servidores técnicos-administrativos e servidores docentes, mais susceptíveis aos riscos promovidos pela pandemia. E aí montamos, os departamentos, chefes de departamento começaram a chamar reuniões, o conselho de curso e enfim... foram montadas, é... aqui foram montadas comissões, foi montada uma comissão responsável por pensar, então, como a gente faria essa continuação_do nosso trabalho pelo meio virtual. Não poderíamos nos encontrar presencialmente e em termos das relações de trabalho, elas ficaram mais distantes sem o convívio com os colegas, mas as reuniões que passaram a ser feitas remotas, remotamente, as assembleias e outras reuniões administrativas, elas passaram a ser mais produtivas, não é? Então, conseguimos resolver as coisas de forma mais célere e com menos conflito um pouco. Então, se piorou por um lado, melhorou por outro.

Diante de tantas incertezas, a vida e o trabalho foi se tecendo em possíveis enlaces e possíveis formas de sobreviver e fazer sobreviver o outro, foram aparecendo formas de fazer acontecer e validar um trabalho possível. A universidade não parou e passamos a fazer encontros virtuais. O motor da atividade docente não parou e ao que parece, potencializou. Eu acho que foi um dos períodos mais agitados, assim, da minha vida (inteira...) nessa questão de trabalho. Muita gente fazendo pesquisa, muito parecer de artigos para as revistas, muitos pareceres de projetos de pesquisa, iniciação científica, mestrado, doutorado, projetos regulares, muito, muito, muito, muito trabalho, muita live (puf), muita palestra, muita coisa acontecendo e, também, obviamente, há um contato muito aberto, muito franco, muito intenso com a família a gente estava 24 horas juntos, juntos numa situação de medo.

Parar na frente de um computador. Tudo se passa ali. Na tela. Passam pessoas, ideias, cada um fala de uma vez, pessoas vêm e vão. Nem acredito tudo o que se pode fazer de dentro de uma casa e na rede social. Coisas são decididas, encaminhadas... outros fazeres. Um fazer de tela. Pessoas sentam, levantam, vejo suas casas, tento ler os títulos dos seus livros nas estantes, seus gatos, cachorros... crianças, vejo pouco. Sento. Levanto. Sigo ouvindo a reunião. Saio. Ponho a água no feijão. Levo a reunião comigo. Cozinha (a reunião) e seus assuntos que se repetem. Tempero ideias sem sal e coloco aquela pimenta. Agora sim. Parar? O que parou?

Escutei uma frase interessante e talvez isso nos traga uma reflexão igualmente interessante. Uma colega desabafou depois de um dia de trabalho, ela disse que não sentia que estava trabalhando em casa, mas que estava morando no trabalho. O Brasil é o país com o maior número de empregadas domésticas do mundo, diz a Organização Mundial do Trabalho. Na pandemia, muitas seguem morando nas casas onde trabalham... veja só! Morar nas casas onde se trabalha não é uma novidade! Na sua própria casa, é uma novidade. Eu me sinto até privilegiada, sabia? Tem colegas de particulares, que perderam o emprego na pandemia.

O começo foi muito difícil, varrer, passar, lavar, cozinhar se conjugam com escrever, fazer relatórios, reuniões etc. etc. etc. Colocar uma roupa para bater, atender as compras que chegam à portaria, monitorar as aulas remotas dos filhos, aprender a cozinhar etc. e tal, fizeram parte da mesma jornada de trabalho. Então, exigiu uma um esforço muito grande para adaptação a essa nova realidade, para o desenvolvimento de novas atividades, para adaptação ao tipo de aula, a forma de motivar os alunos, tudo isso foi muito, muito difícil no começo.

Foi um momento de crise muito agudo e reestruturação de muitos paradigmas e modo de trabalhar. Eu nunca gostei de trabalhar em casa, eu tenho colegas que realiza, sempre realizaram parte do seu trabalho na universidade parte do trabalho em casa, e eu sempre fui à universidade todos os dias, todos os períodos. E foi muito difícil para mim me imaginar trabalhando dentro de casa, principalmente com as crianças o tempo todo aqui também dentro, mas eu precisei aprender. E levou muito tempo, mas eu consegui, consegui me concentrar, consegui fazer, consegui produzir, mas tudo isso demandou muito esforço.

Nós passamos por períodos diferentes, mais restritos no começo, depois melhorou um pouco, depois piorou e tal. Sem poder sair de casa.

A vivência pessoal mesmo foi variando e para passar o tempo para conseguir significar um pouco mais desse momento de sofrimento para nós todos, muitos puderam desenvolver alguma ocupação secundária, como culinária, jardinagem, pintura, atividades físicas virtuais etc.

As questões de saúde, tanto de saúde física, quanto de saúde mental. Algumas pessoas relataram momentos de depressão, ansiedade, distúrbios do sono e momento de muita elaboração. Quem perdeu o hábito da atividade física também viu o corpo se transformar com ganho de peso.

Foi um período difícil, mas também foi um período de muita aproximação... com a minha família e de uma transformação muito grande porque eu pensava principalmente da forma como eu realizava o meu trabalho.

Foi um período muito intenso, porque foram períodos mais curtos, portanto, nós fizemos mais períodos, cinco períodos em dois anos, não é? Então, foi muito intenso e no começo foi muito exigente porque se tratava de uma tarefa nova, totalmente diferente. A intensificação, em termos de calendário, não ressalta ainda a sobrecarga que foi experimentada diante da necessidade de adaptação de práticas de ensino totalmente diferenciadas da que estávamos acostumados.

O que eu senti mais falta, obviamente, foi o contato com os alunos, essa, essa falta de contato é a parte mais difícil porque você fica meio sem saber o retorno, fica meio sem base para monitorar suas próprias falas, atividades e tal, para saber como é que estão achando... eu, mas eu, eu até que conseguia... pedia para alguns alunos, eu pedia para os alunos, é... abrirem as câmeras e uma parte deles fazia isso e já era suficiente para mim, a gente melhorava a nossa interação.

Numa das minhas matérias que nem era central para aquele curso, ela sempre foi uma matéria que não havia tanto envolvimento dos alunos e para minha surpresa, no virtual isso aumentou. Não sei se os alunos conseguiram se dedicar mais, o que houve, mas eu notei um interesse maior dos alunos, tanto que eles passaram a procurar a monitoria, atividades comuns, enfim, atividades de auxílio e pesquisa comigo. Coisa que era mais raro antes, passou a ser mais comum agora.

Dar aulas através do meio virtual, eu me acostumei, eu aprendi a lidar com as ferramentas, eu criei uma metodologia de trabalho com os alunos que ficou muito legal! Gostei demais do jeito como a gente conseguiu realizar os nossos cursos e teve um feedback fantástico por parte dos alunos e eu percebi que eles aprenderam, que realmente rolou! Apesar de todo o estresse, apesar de toda a crise, eles conseguiram. Então, a disciplina aconteceu muito bem!

O pessoal da graduação e da pós se integraram muito bem e fizeram os trabalhos belíssimos! Então, quando nós voltamos agora recentemente ao presencial os pós-graduandos não tinham obrigação de voltar e eu também não tinha como cobrar dessas pessoas que viessem de suas cidades para cá. Então, eu tive que construir dentro da universidade um ambiente que fosse capaz de comportar em uma atividade mista como essa e nós não tínhamos. Então, deu muito trabalho. Envolvia outros profissionais técnicos da universidade, os computadores

estavam todos pifados na universidade por causa de tanto tempo sem usar, enfim, gerou uma série de transtornos eu levei algum tempo para organizar isso.

Eu posso dizer que, entre trancos e barrancos, eu chego no final aqui com missão cumprida. Mas, querendo voltar, evidentemente, querendo voltar ao contato presencial. Voltar ao presencial é me acostumar a sair de casa de novo, de alguma forma eu gostei de ficar em casa, eu... porque eu aprendi, eu tive que encontrar maneiras de me sentir bem dentro da minha casa trabalhando, exercendo minhas atividades e eu consegui! A gente precisa dar um sentido para tudo isso que a gente viveu. Eu estou sentindo um pouco falta disso nas relações, nesse convívio no trabalho e tudo.

A vida não parou as coisas continuaram acontecendo, a gente teve que se adaptar de diversas formas e essa adaptação é constante e a gente se veio para a casa de um jeito, hoje, a gente é outra pessoa, isso é muito nítido para mim. E o mundo é outro e as coisas são outras. A gente fechou as portas da casa, mas quando a gente abriu era um outro mundo, era um outro momento, éramos outros, todos nós.

E eu agora pergunto: Quem teve essa experiência na pandemia se se localizou em algum momento nessa narrativa? Um coro pode responder que Sim! Pode estar passando um filme na cabeça relembrando os contextos. É assim, me sinto em tudo... fui me vendo e, também, fui lembrando de como que eu estou me vendo agora. Porque eu acho que tem um gap, a gente parou de ir para a universidade, ficou trabalhando em casa, tudo bem. A gente cumpriu, cumpriu, mas aconteceu muita coisa! E ao voltar ao presencial eu, percebo que eu tenho consciência de que muita coisa aconteceu e em alguns momentos, na situação de trabalho, eu estou me percebendo tentando voltar a um recurso conhecido de antes para lidar com o trabalho, para fazer a gestão e não dá conta. E aí eu me dou conta que eu não sei de um monte de “coisa”. Porque eu também acho que a gente viveu fortemente um abalo na confiança e isso pode enfraquecer a nossa coragem.

A pandemia nos trouxe as contradições gritantes da sociedade e, também, dentro do nosso território. Não consigo pensar o trabalho docente, sem pensar no território e numa comunidade, ou seja, numa comunidade escolar, numa comunidade universitária. Por trás da pandemia aparece essa distorção que nós temos entre as categorias de servidores das universidades. De um lado os trabalhadores terceirizados, vigilância e limpeza, que não pararam de trabalhar

nenhum momento, colocando suas vidas em risco, e os técnicos-administrativos que sofreram uma pressão infinitamente maior durante toda pandemia para voltarem o trabalho presencial, mesmo quando a pandemia estava batendo três mil mortes, em março de 2021, o Governo Bolsonaro solta uma medida, uma instrução normativa para o retorno imediato, foi derrubada depois pela pressão [que fizemos]. Durante a pandemia mesmo com essas tensões, quem estava sustentando o sistema de ensino, fazendo a rede funcionar, fazendo as cadernetas... estavam ali também presentes, no trabalho docente.

Sentimos um grande compromisso com a universidade e com os estudantes. É bem isso o certo a fazer. Mas qual o risco que recaí sobre nós nos centros de aceitar como essa obrigação de cumprir com o trabalho, de cumprir com os estudantes, poder manter as aulas e como isso também tem um efeito sobre nossa saúde?

Nas universidades privadas o trabalho docente também enfrentou desafios, as faculdades compraram plataformas, as quais os professores não sabiam utilizar e ofereceram cursos com a imposição de uma semana, daqui a uma semana vamos voltar as aulas. Então, os professores precisaram se adaptar aquela plataforma e quando começaram as aulas, eu acho que todo mundo passou por isso, o professor era um monólogo. O aluno não abria a câmera do outro lado. Nessas faculdades se tem notícias de um monitoramento bem maior. Porque ou você aprende ou você não aprende, senão você está fora. Então, tinha essa coisa da ameaça e pouco importava se o aluno tinha condições ou não. Você tinha que fazer e acabou! Porque pouco importa eles tinham que se virar, eles pagam faculdade e era um discurso muito perverso.

Os professores das universidades privadas eram monitorados, porque tinha alguém monitorando, se você não entrasse na plataforma, tinha esse problema. Então, essa conjuntura do professor de estar nos outros lugares e está com esse fantasma da demissão ali do cangote foi muito violento, foi muito agressivo.

Fiquei empolgada e queria muito trazer Paulo Freire. Ele fala na situação limite e quando eu li esse texto ultimamente eu achei muito potente e ele diz que nessas situações limite que coloca em nós um freio, naquilo que a gente já sabia fazer, é que a gente precisa desenvolver uma percepção crítica, ela precisa se instaurar no que está acontecendo, na ação mesma, e se desenvolve, então, um clima de esperança a partir de uma percepção crítica pode se desenvolver um clima

de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação desses situações de riscos. Essa superação que não existe fora das relações homem-mundo somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta, que se dão e onde se dão essas situações de riscos. Superadas estas, com a transformar da realidade, novas surgirão, provocando outros atos limite dos homens. Que a gente tenha força e coragem onde der, puder, vier, para a gente enfrentar outras que certamente voltarão a existir. E resistir!

Trazer essa memória faz emergir as dificuldades, mas também os recursos construídos que são muitas vezes reconhecidos e que resta na memória. A gente se adapta, temos essa capacidade de se adaptar, de evolução e, em determinadas situações, podemos ultrapassar para retornar alguma coisa extraordinária. E essa memória de recurso é o que retem a maior dificuldade, o fato do que essas dificuldades fazem, o que aprendemos disso, ultrapassa as dificuldades. O fato que não podemos mais trabalhar como antes. Fazer reuniões no zoom, no Meet, sem conhecer o zoom e o Meet... e eu fiz um curso durante um semestre nas telas, no computador, e nas telas pretas... ninguém te via, eu não escutava ninguém. E às vezes, eu perguntava tem alguém?...isso perturba o sentido do meu trabalho, o sentido do trabalho dos professores e nos faz questionar sobre nosso trabalho. Será que fazemos realmente nosso trabalho? Nossa utilidade? E no final, o sentimento de culpa, sentimento esse que resulta dessas experiências que nos pega e nos sentimos inúteis. Eu vou, do meu ponto de vista, colocar a atenção sobre o fato que aprendemos muita coisa e olhar para isso que aprendemos para reduzir o sentimento de culpa e de inutilidade? É importante fazer isso juntos, coletivamente.

Essa carta permite guardar na memória os recursos que fazem o nosso trabalho seja dinâmico e que não congela.

4.4 Quando a criação aparece a atividade se renova – trabalho como produção de saúde

Com o caráter de uma metodologia histórico-desenvolvimentista de Vygotski (1999 apud Clot 2010b, p193-194), sobre a qual a clínica da atividade se baseia, destacamos o comportamento como um sistema de reações vencedoras, diante das disputas entre funcionamento realizado e desenvolvimento possível. Logo, para

Vygotski, o homem está repleto de possibilidades não realizadas, e apesar disso continuamos a agir. Por isso, nos é, sobremaneira, necessário permitir ao sujeito transformar os funcionamentos realizados em objetos de novos funcionamentos a fim de estudar o funcionamento real – possível e impossível – e seus princípios. Desta forma, valorizamos transformar a experiência vivida de um objeto em um objeto de uma nova experiência vivida. A partir deste conceito, ~~a seguir~~, nos dedicamos a análise da atividade sob à luz dos registros acolhidos no segundo grupo ampliado de participantes após a leitura da carta.

Utilizamos o conceito de enunciado em Bakhtin, definido pela sua ligação intrínseca com os gêneros do discurso e com o uso da linguagem nos diferentes campos da atividade humana. Segundo ele, os enunciados são expressões concretas da linguagem que surgem em situações específicas de comunicação. Cada enunciado reflete um contexto específico através de três elementos essenciais: "o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional" (Bakhtin, 1997, p. 280). Tais elementos, fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e determinados pelas condições de um campo específico de comunicação, resultam em formas estabilizadas de discurso que Bakhtin chama de gêneros discursivos.

A análise dos enunciados é crucial para entender o gênero do discurso e o estilo. Pois, ao observar como cada enunciado responde a um contexto anterior e antecipa uma resposta futura, Bakhtin aponta que os enunciados se situam como elos em uma cadeia contínua de comunicação. "Todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores" (Bakhtin, 1997, p. 320), e sua forma, estilo e estrutura são moldados pelas expectativas de resposta e pelas convenções dos gêneros de discurso. Dessa forma, o gênero discursivo não é apenas um reflexo do campo comunicativo, mas também um guia para a produção e interpretação dos enunciados.

Além disso, o estilo do enunciado é determinado pelo destinatário, pois "cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero" (Bakhtin, 1997, p. 322). Portanto, a análise dos enunciados permite compreender como os falantes (locutores) moldaram sua expressão e utilizaram os gêneros discursivos de forma a se adequar às suas condições de comunicação sobre sua experiência do trabalho remoto na pandemia.

A *relação dialógica* tem de específico o fato de não depender de um sistema relacional de ordem lógica (ainda que dialética) ou linguística (sintático-composicional). Ela só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos (o diálogo consigo mesmo tem um caráter secundário, e, na maioria dos casos, é fingido) [...] A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. Porém, esta é uma forma particular de dialogicidade não intencional (por exemplo, a reunião de diversos enunciados emanantes de diferentes cientistas e pensadores ao se pronunciarem, em várias épocas, sobre um dado problema) (Bakhtin, 1997, p. 346-347)

Nesse aspecto da dialogicidade dos nossos interlocutores, buscamos compreender o desenvolvimento do ofício na invenção/criação da atividade frente a pandemia. Para tanto, destacamos alguns temas que aparecem nas falas dos participantes, quais sejam: resistência à mudança, desterritorialização do ambiente físico do trabalho, territorialização do ambiente virtual e invenções/criações de recursos para o ofício.

Nesse dialogismo encontramos a atividade que não congelou, ou seja, os diálogos aparecem trazendo à luz a atividade inventada, territorializando o ambiente virtual, frente a infidelidade do meio com a pandemia, e sustentando as preocupações ético-políticas a cerca do futuro da universidade, da saúde, das desigualdades sociais, do trabalho e (des)emprego.

A incerteza experimentada diante dos riscos vividos com a insegurança sanitária e política no Brasil deu um certo sentido político ao isolamento social e, conseqüentemente, emergiram preocupações com os rumos do trabalho docente através do ambiente virtual.

A mudança compulsória e a resistência para o trabalho virtual aparecem com um viés militante pelas razões políticas já citadas. Porém, tal ação que moveu a transferência do ambiente presencial para o virtual, foi experienciada com debates e discussões, as quais já aconteciam com a utilização das plataformas virtuais.

O início foi marcado pela partilha de sentimentos de desterritorialização do ambiente presencial, evidenciando também o potencial de organização coletiva das novas formas para desenvolver o ofício docente no ambiente virtual. A organização do trabalho virtual se deu na intensificação dos encontros departamentais virtuais e uma espécie de força-tarefa envolvendo a comunidade acadêmica.

Foi possível identificarmos as invenções/criações de recursos para o ofício, sob os quais chegamos à interface entre o gênero profissional e estilo da ação. Para Clot, “o estilo é uma metamorfose do gênero em curso da ação” (2010b, p. 127) e o gênero profissional é um terceiro termo designado pela clínica da atividade que está entre o trabalho prescrito e o real. Clot explica que o gênero social do ofício, ou o gênero profissional, é aquele trabalho realizado, a partir da reorganização do trabalho pelos coletivos profissionais, são

as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho. Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma “queda” do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, a uma perda da eficácia do trabalho e da própria organização. (Clot, 2010b, p. 119)

Os recursos para a atividade virtual foram pensados e desenvolvidos nos coletivos profissionais. Isto permitiu criações do novo gênero do ofício no ambiente virtual, nas diversas trocas de criação, permitindo uma dinâmica aligeirada de adaptação do gênero conhecido da docência, e intercâmbio de estilização dadas as surpresas e novo território. Logo, com a continuação da pandemia a normatização de um novo gênero profissional se deu pela continuidade do trabalho em meio virtual.

A saúde, diferentemente da normalidade defensiva, é a transformação da doença em novo meio de existir, a metamorfose de uma experiência vivida em um meio de viver outras experiências e, finalmente, a transfiguração de um paradoxo experimentado em história possível, de uma vivência em um meio de agir (Clot, 2010b, p. 113)

As universidades, públicas e privadas, viabilizaram o acesso às plataformas digitais de ensino gratuito, ofereceram treinamentos para utilização e adaptaram a organização do trabalho prescrito. Ou seja, os/as docentes tiveram as ferramentas disponibilizadas pelas universidades, mas a realização das tarefas e o dia a dia das transformações do trabalho foram criadas e inventadas pelos/as trabalhadores/as.

Em algumas passagens das falas dos participantes podemos identificar a dificuldade inicial de manusear as tecnologias digitais, contudo houve um cuidado coletivo para que todas as pessoas pudessem ser incluídas, estudantes e docentes.

A instabilidade e incerteza da pandemia trouxe à tona a problemática já vivenciada pelos/as docentes, a falta do trabalho coletivo, um trabalho que não promove saúde, a normativa de um trabalho precarizado e adoecido, sem criações de novos cenários possíveis. Ao mesmo tempo que a experiência do ensino remoto propiciou uma nova forma de trabalhar onde aparece a atividade criativa da docência.

A saúde tem então a ver com a criação, com a possibilidade de desenvolver sua atividade. Não simplesmente viver dentro de um contexto, mas criar o contexto para viver. Essa criação de contexto, esses processos de desenvolvimento, são constitutivos da saúde (Clot, 2020, p.70)

A atividade docente não congelou na pandemia, o “dever foi cumprido”. Este é o enunciado que identificamos na motricidade do diálogo dos participantes, nas falas transcritas na íntegra no quadro a seguir, que colabora para compreendermos como se deu o desenvolvimento do poder de agir na atividade que aconteceu mesmo com a experiência difícil relatada.

Foram criadas outras maneiras de ação para o desenvolvimento da atividade vividas na infidelidade do meio com a pandemia. O trabalho ficou colocado no centro da vida cotidiana, sendo vivida e experienciada no dentro-fora da atividade. Assim, identificamos que em consequência do isolamento social e do ambiente virtual houve a criação de um novo estilo para a ação e o gênero do trabalho foi modificado. Conforme acompanhamos o diálogo a seguir provocado pela leitura da leitura do dispositivo carta polifônica (Anexo 2).

Deborah: Quem teve essa experiência na pandemia e se localizou em algum momento nessa narrativa?

Se escuta uma resposta coletiva: Sim!!
--

Se emitem muitos burburinhos e uma fala ao fundo que nos chama atenção – “está passando um filme dos contextos”.
--

Docente 1: E até assim, me sinto... tudo... fui me vendo e, também, fui lembrando de como é que eu estou me vendo agora. Porque é... eu acho que tem um gap, a gente parou de ir para a universidade, ficou trabalhando em casa, tudo bem. A gente cumpriu, cumpriu, mas aconteceu muita coisa! E ao voltar ao presencial eu,
--

eu, percebo que eu tenho consciência de que muita coisa aconteceu e em alguns momentos, na situação de trabalho, eu estou me percebendo tentando voltar um recurso conhecido de antes para lidar com as... para fazer a gestão e não dá conta. E aí eu me dou conta que eu não sei de um monte de coisa, entre aspas, eu não sei, né? porque que aí que eu acho que muito da nossa pesquisa entra, tem uma tessitura da história do ofício que precisa ser feita, por exemplo se precisa narrar. Por quê? Porque eu também acho que a gente viveu fortemente um abalo na confiança, que foi uma questão que eu procurei exaltar aqui, que nos, nos.. que eu acho que tem um risco ponto de vista é da psicologia social institucional que é o nosso campo, importante de ser analisado. Porque pode enfraquecer a nossa coragem. E recentemente eu acessei um livro chamado “como se herda uma coragem”, do Didi-Huberman, né? Que justamente ele destaca isso, a importância de enfrentar os gaps da história, e ele retoma as pessoas que viveram o *holocausto*, né? num trabalho de testemunho, de narrativa, e eu acho que aí tem uma questão importante para nosso campo de trabalho que é fazer a narrativa dos ofícios. Então, é isso aí. Então, o teu, teu, teu texto me tocou muito e me levou para esses muitos momentos inclusive para o presente. É isso.

Docente 2: Meu nome é (suprimido), sou do interior do Rio de Janeiro, sou coordenadora de curso, não sou da área da psicologia, sou da área da saúde: dou aula para medicina, na enfermagem, dou aula no mestrado... e o que que eu percebi, é... até na fala... eu achei maravilhoso esse trabalho multicêntrico, eu já fiz um junto com o ministério da saúde, mas foi um pouco diferente, achei muito interessante, porque o nosso trabalho a vertente tinha que ser idêntica para todos os lugares do Brasil e aqui vocês fizeram no mesmo contexto e foi assim... mas o que eu percebi na universidade que eu trabalho é... além desse momento, dessa vivência, foi ensinado aos professores uma plataforma que a faculdade não tinha. A faculdade comprou a plataforma que a faculdade não sabia utilizar, que os professores não sabiam utilizar. A universidade colocou, tem uma semana, daqui a uma semana vamos voltar as aulas e foi treinamento e tinha professores habilidade com o computador. Então, era um curso... não. Eu precisei oferecer dez, o mesmo curso dez vezes para ver se os professores conseguiam se adaptar aquela plataforma e quando começou as aulas, eu acho que todo mundo passou

por isso, o professor era um monólogo. O aluno não abria a câmera do outro lado, aí o professor me ligava reclamando, por eu ser coordenadora, porque eu tinha que fazer alguma coisa... aí eu entrava em sala e pedia para os alunos para participar da aula... Então, foi assim, sinceramente, foi três meses de caos. Eu não sei se tiveram aulas, se os professores conseguiram dar aula nesses três meses. Mas o que eu vejo hoje e estou muito preocupada, como os nossos profissionais de saúde que estão saindo que começaram a faculdade no momento da pandemia. Agora nós estamos voltando aos poucos, o ano que vem eu já pretendo estar com 100% em sala. No entanto, eles estão indo para o campo de estágio imaturos, não sabem lidar com o interpessoal, porque ficaram muito tempo em casa... Então, assim, é... eu adorei a experiência de vocês e gostaria também de participar dessa experiência multicêntrica na vertente da saúde se as psicólogas quiserem participar com a gente, porque eu gostei muito. Eu acho que uma pesquisa com os profissionais de saúde que trabalharam com a pandemia nessa visão de vocês, eu gostaria muito de participar.

Intervenção de uma professora: Eu gostaria de um pouco...

Outra pesquisadora da mesa-redonda: gente só... Assim, a gente tem.... encerrou, tá? Mas a gente está entre colegas aqui e ... aí a gente vai fazer uma coisa, (suprimido), o (suprimido) vai partir e ele gostaria de fazer uma pergunta.

Deborah: Ainda temos o (suprimido) e a (suprimido)

Docente 3: Eu vou falar em francês, mas devagar. Eu sou pesquisador em France-Compte na França em Besançon. Eu vou percorrer as apresentações...Eu escuto muito, eu aprecio, eu aprendo muito das coisas que vocês apresentaram... como vocês exploraram a subjetividade no trabalho, o fato de fazer entrevistas com professores do ensino básico, professores do ensino universitário e a Oficina de Fotos. E que isso faz emergir as dificuldades, mas também os recursos construídos que são muitas vezes reconhecidos e que resta na memória. Ao menos, esse trabalho permite guardar na memória os recursos que fazem o nosso trabalho seja dinâmico e que não congela. A gente se adapta, temos essa capacidade de se adaptar e de evolução e em determinadas situações podemos ultrapassar para retornar alguma coisa extraordinária. E essa memória de recurso é o que retem a maior dificuldade, o fato do que essas dificuldades fazem... o que aprendemos disso ultrapassa as dificuldades do fato que não podemos mais

trabalhar como antes...é alguma coisa...em compartilhando isso, tudo o que vocês disseram foi exatamente isso que foi vivido na França. Fazer reuniões no zoom, no meet sem conhecer o zoom e o meet e eu fiz um curso durante um semestre nas telas, no computador.. e nas telas pretas.. ninguém te via, eu não escutava ninguém. E às vezes, eu perguntava tem alguém?...isso perturba o sentido do meu trabalho, o sentido do trabalho dos professores e nos faz questionar sobre nosso trabalho.. Será que fazemos realmente nosso trabalho? Nossa utilidade? E no final, o sentimento de culpa, sentimento esse que resulta dessas experiências que nos pega e nos sentimos inúteis. Eu vou, do meu ponto de vista, colocar a atenção sobre o fato que aprendemos muita coisa e olhar para isso que aprendemos para reduzir o sentimento de culpa e de inutilidade. Obrigado

Intervenção de outro participante: É importante fazer isso juntos, coletivamente.

Docente 4: Meu nome é (Suprimido), sou professor aqui no centro de educação e estou na vice direção do Cento. Minha pergunta vai mais no sentido porque são pesquisas em andamento. Assim, primeiro eu acho que a gente conseguiu fazer o melhor que a gente poderia fazer num contexto de... quer dizer todos nós. Mas a pergunta é a seguinte, porque eu acho que a pandemia trouxe assim... evidenciou as contradições gritantes da sociedade e também dentro do nosso território. E aí como vocês estão trabalhando sobre o trabalho docente, eu não consigo pensar o trabalho docente, sem pensar no território e numa comunidade, né? Ou seja, numa comunidade escolar, numa comunidade universitária. No entanto, você pega em passagens da fala da Deborah, eu vi evidenciado, por trás da pandemia, essa gritante distorção que nós temos tanto nas escolas quanto nas universidades, que é duas categorias de pessoas, ou três, né? De um lado os trabalhadores terceirizados que não pararam de trabalhar nenhum momento, tanto limpeza, vigilância, colocando suas vidas em risco, enfim, de várias maneiras. E os técnicos-administrativos que sofreram uma pressão infinitamente maior durante toda pandemia para voltarem o trabalho presencial mesmo quando, no caso de universidades, que a pandemia estava batendo 3 mil mortes. Isso em março de 2021, o Governo Bolsonaro solta uma medida, uma instrução normativa que foi derrubada depois pela pressão. Então, é assim... é possível pensar o trabalho docente isolado dessas outras categorias? Porque sempre me irrita muito quando vejo pesquisas sobre trabalho docente, eu trabalho no centro de educação, e

essas pessoas não aparecem. O trabalho docente... porque sempre tem essas... durante a pandemia essas tensões, quem estava sustentando o sistema de ensino, que estava fazendo a rede funcionar, fazendo as cadernetas, fazendo.... né? Onde elas estavam, elas não estavam ali também presentes no trabalho docente? Então, é assim, só uma... como são pesquisas em andamento, só uma provocação, meio que auto provocação que me faço aos colegas, jogando pra vocês um pouco se esses personagens não poderiam aparecer nas pesquisas.

Intervenção: Desculpem se vocês me permitem. Eu gostaria de falar só uma frasezinha...

Deborah: (suprimido) vai falar e depois você fala.

Docente 5: A minha fala, eu acho que o (Suprimido) estava meio que adivinhando, porque na época eu estava como coordenador de um curso de psicologia em São Gonçalo e aí veio essa... a... você estava falando da.. do que veio, né? da plataforma que tinha que usar... a gente que era da coordenação, e aí todos os coordenadores lá eram a técnicos, né? eram administrativos, a gente era obrigada a aprender em três dias (!) pra ensinar para os coordenadores.... pros professores! e a gente não tem TI, a gente não sabe nada disso! E tipo, era assim... uma coisa importante que a Deborah colocou na carta, né? a gente da rede... da particular, né? da universidade particular, a faca, né? Da demissão estava na nossa cabeça! Porque ou você aprende ou você aprende, senão você tá fora. Então, tinha essa coisa da ameaça e assim pouco importava, aí uma coisa importante, pouco importava se o aluno tinha condições ou não. Você tinha que fazer e acabou! Porque pouco importa eles tinham que se virar, eles pagam faculdade... e era um discurso muito perverso. E na outra faculdade que eu dou aula até hoje, é... já havia um suporte maior. Então, você via também entre as privadas uma diferenciação da gestão, né? De como essa condenação podia trabalhar, de como esse professor podia atuar. E essa outra universidade ela fica na Baixada Fluminense. Então eu tô em São Gonçalo e Baixada Fluminense que são cidades diferentes lá do Rio, mas com realidades muito semelhantes e com essa coisa da diferenciação do modo de gerir... o modo de você colocar... e o fantasma da demissão o tempo todo! Você podia ser demitido. O professor monitorado, porque tinha alguém monitorando, se você não entrasse na plataforma é...é... tinha esse problema. Então, assim é... é... é... essa conjuntura também do professor de estar

nos outros lugares e está com esse fantasma da demissão ali do cangote foi muito violento, foi muito agressivo, né? Só pra trabalhar..... e os técnicos também com esse fantasma do lado.

Deborah: Acho que agora é (Suprimido)... ela é a nossa colega do Uruguai, da universidade da República.

Docente 6: Obrigada. Pude escutar uma parte de Marianna (pesquisadora da mesa redonda) e uma parte de Deborah, não escutei das demais colegas. Quero primeiro parabenizar a apresentação de Deborah e também me senti identificada em cada passo que estavas narrando. Na região do Uruguai não foi diferente da brasileira nesse caso. Depois também algo que me interessou é que terminaste com “trabalho cumprido” e aí nós também sentimos um grande compromisso com a universidade e com os estudantes e eu... bem, é isso, certo a fazer. Também aí teve um perguntar sobre o risco que tem sobre nós nos centros, né? De aceitar como essa obrigação de cumprir com o trabalho, de cumprir com os estudantes e poder manter as aulas e como isso também tem um efeito sobre nossa saúde muito, muito importante. É essa reflexão e muito obrigada.

Docente 7: fiquei empolgada e queria muito trazer Paulo Freire para essa mesa. E Paulo Freire fala na situação limite e quando eu li esse texto ultimamente eu achei muito potente e ele diz que nessas situações limite que coloca em nós um freio, naquilo que a gente já sabia fazer, é que a gente precisa desenvolver uma percepção crítica, ela precisa se instaurar no que está acontecendo, na ação mesma, e se desenvolve, então, um clima de esperança a partir de uma percepção crítica pode se desenvolver um clima de esperança e confiança, né, que leva os homens a empenhar-se na superação desses situações de riscos. Essa superação que não existe fora das relações homem-mundo somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta, que se dão e onde se dão essas situações de riscos. Superadas estas, com a transformar da realidade, novas surgirão, provocando outros atos limite dos homens. Que a gente tenha força e coragem onde der, puder, vier, pra gente enfrentar outras que certamente voltarão a existir.

Deborah: Resistir também, né?

A Contradição entre a experiência da desterritorialização do espaço presencial de trabalho, a territorialização de um ambiente virtual e o resultado

exitoso do trabalho cumprido pode nos parecer uma explicação possível para a culpa da realização do trabalho diante das variáveis que encontramos nos nossos eixos de análise, das adversidades das políticas neoliberais, da infidelidade do meio e da territorialização do ambiente virtual.

Então, quando tudo acaba acontecendo bem, como podemos sustentar uma realização exitosa que se esconde nas entranhas do sofrimento vivenciado na pandemia, na precarização do trabalho no ensino superior e nas contumazes políticas neoliberais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o tema do ofício docente onde os papéis se confundem entre pesquisadora e trabalhadora é especialmente desafiador. Ao mesmo tempo que reluz como aceno a ser considerado na experiência científica de um trabalho fruto de processos e afetos vividos no percurso da formação docente pelos quais devemos possibilitar espaços de diálogos no ambiente acadêmico-científico.

É evidente que tal afirmação da simbiose pesquisadora-docente-trabalhadora é vista ao longo dessa tese e aqui gostaria de esclarecer que me coloco como uma docente que acredita e trabalha para que muitas das afirmações e elocubrações ditas aqui se realizem ao menos na micropolítica do ofício e que tenham reverberações nos coletivos de trabalho.

Tivemos como desafio inicial para escrever essa tese as questões políticas elencadas na primeira parte do trabalho. Ao longo da escrita, desde 2019, ou até antes disso quando comecei a me interessar pela história da universidade e pelas reformas, minha perspectiva crítica modulou-se ao longo do tempo, mais especificamente depois de viver o período tenebroso do Governo Bolsonaro. Percebi que deixamos um vazio não habitado pela potência dada pela universidade para o desenvolvimento social do país. Desta feita, seria mister defender mais fortemente as universidades federais brasileiras, territorializando, ocupando e habitando esse ambiente para que não deixemos mais uma vez lacunas para o vazio político acéfalo e de falsas neutralidades.

Compreendemos a importância do contraditório, não o negamos e não se trata disso. Defendemos o debate e a argumentação consubstanciada. Referimo-nos, conforme Paulo Freire, à educação libertadora. E nos perguntamos como fazer isto.

Sabemos que é bastante comum ouvirmos a afirmação de que a educação é a solução para os problemas do Brasil, esta é uma verdade parcial, pois embora a educação seja crucial, ela não é a única solução e precisa ser contemplada por outras políticas e ações. Nesse sentido, para termos um sistema de ensino superior de qualidade, precisamos defender uma política educacional que sustente seu compromisso social, através de políticas públicas.

Concordamos com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na defesa de uma universidade como um projeto político de transformação da sociedade, afirmando que o saber é o acelerador da história. Assim, defendiam que a forma mais efetiva de mudar a sociedade seria mudando as pessoas; pela qual a educação seria o meio para a transformação. Eles indicavam a educação como uma importante missão do Brasil, entendendo-a como um projeto de nação, com a necessidade de um compromisso com a reforma agrária e respeito aos povos originários.

Nos filiamos também a Florestan Fernandes (2020), ao analisar o sentido da Reforma Universitária, quando afirmou que precisamos romper com o padrão institucional da escola superior, pois ela não é só rígida, mas também promove a subutilização dos recursos educacionais e é cega às exigências educacionais de uma sociedade em integração nacional e em mudança. Após a década de 1930, com o estabelecimento da “universidade”, não se pensou em corrigir os defeitos estruturais da “escola superior”, e a “universidade brasileira” assumiu o caráter de um conglomerado de escolas superiores. Florestan Fernandes nos diz que falamos em reforma quando deveríamos falar de organização da universidade, estabelecendo um completo e irreversível ponto de ruptura intelectual com o passado.

O modelo de organização da Universidade do Distrito Federal (UDF) foi um ensaio da liquidação da escola superior, pois ela marca a história pedagógica, mostrando a inviabilidade desse conglomerado e leva a um diagnóstico mais completo do elemento político inerente à mudança educacional para uma universidade integrada e multifuncional.

Em suma, a tarefa que temos pela frente é a de organizar a universidade propriamente dita, de colocá-la em funcionamento de modo íntegro e de dotar a sociedade brasileira dessa mola mestra da civilização baseada na ciência e na tecnologia (Fernandes, 2020, p.120-123).

Para pensarmos a universidade atual, analisamos sobre os impactos advindos das políticas de ampliação da universidade realizadas pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva, pelas quais, apesar da plataforma política mais progressista, com inclinações políticas de esquerda do referido governo, sofreram influência das políticas neoliberais na execução do projeto.

Acreditamos que esta universidade atual está ancorada no ideário defendido por uma universidade inclusiva, em que aposta numa estrutura de expansão pelo interior do Brasil capaz propor/oportunizar (trans)formar cidadãos, profissionais e intelectuais orgânicos, contemplada num projeto de desenvolvimento, democrático e independente de país. Essa nos parece ser nossa (ou minha) atual utopia uma vez que o cenário político fortalecido com as políticas neoliberais nos coloca diante dos crescentes desafios de romper com a lógica da educação mercadológica.

A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Logo ao descrevermos e situarmos o trabalho docente na universidade, unimos ao sentido dado por Milton Santos de que o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999). Para ele, o “território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (p. 07). Isso pressupõe compreender o território para além dos aspectos estritamente “funcional” ligado à uma lógica político-econômica expressa nas relações de poder. Pois, como já assinalado por Haesbaert (2007), as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”.

Na pandemia a universidade não interrompeu suas atividades. Isso nos levou a refletir sobre os esforços desprendidos pelos/pelas trabalhadores/as da educação para garantir a continuidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, mesmo diante do cenário de restrição na pandemia. A partir disso, a pandemia da Covid-19 constituiu-se como nosso analisador, considerado como a infidelidade do meio no trabalho docente do ensino superior, entendendo que esta situação alterou drasticamente o ambiente e a organização do trabalho.

A mudança para o ensino remoto, revelou uma transição abrupta no trabalho e representou uma mudança significativa do e no espaço, nos quais tiveram que adaptar seus métodos de ensino, materiais e interações com os/as alunos/as para se adequarem ao ambiente virtual.

Outro desafio posto foi o uso tecnológico e a infraestrutura. Pode-se observar a necessidade de lidar com as tecnologias no ambiente virtual, assim como a necessidade de montar rapidamente uma nova infraestrutura ao fazer a transição para o ensino remoto. Isso inclui garantir acesso à internet, adquirir novas

habilidades tecnológicas, aquisição de equipamentos e lidar com plataformas de aprendizagem online.

Quanto às interações professor/a aluno/a na experiência do ensino, podemos apontar o impacto na convivência sociocultural e educativa desta relação, assim como a redução na frequência dos encontros e da aproximação pessoal dada a peculiaridade do isolamento social e a aproximação das relações permitida na virtualidade.

Outra questão bastante mencionada foi o cansaço e sobrecarga de trabalho. A necessidade de se adaptar rapidamente ao ensino remoto, juntamente com outras demandas relacionadas à pandemia, como cuidar da saúde pessoal e familiar, aumentou significativamente a sobrecarga de trabalho. A realização concomitante das tarefas domésticas e das atividades de trabalho, trouxe um cansaço facilmente encontrado nas narrativas.

A pandemia carregou consigo uma grande quantidade de incertezas e volatilidade, com mudanças frequentes nas políticas de saúde pública, protocolos de segurança e planos de reabertura das instituições de ensino, trazendo impedimentos a capacidade dos/as professores/as de se reorganizarem no espaço virtual.

Assim, buscamos entender melhor tais desafios enfrentados pelos/as professores/as e suas adaptações necessárias para garantir a continuidade e a qualidade do ensino em meio as condições modificadas pela imprevisibilidade. Porém, ao analisarmos a pandemia da Covid-19, como uma infidelidade do meio para o trabalho docente do ensino superior, buscamos na transformação do trabalho compreender como se deu o desenvolvimento do ofício docente a partir da análise da atividade docente situada.

Para Canguilhem (2009), existe uma relação entre a saúde dos organismos vivos e o ambiente em que vivem, ele afirma que a saúde é uma capacidade de tolerância das variações ou "infidelidades" do meio ambiente. Além disso, este ambiente em que os seres vivos vivem não é apenas um conjunto de leis abstratas, mas sim um mundo de objetos e acontecimentos concretos, sujeitos a acidentes e variações imprevisíveis.

Portanto, a infidelidade do meio exige a capacidade de mudar, influenciando e sendo influenciado pelas interações com os seres vivos que o habitam. Essa constante mutabilidade e imprevisibilidade do ambiente são decisivos para entender a contradição saúde-doença nos organismos vivos.

Temos, portanto, a pandemia como analisador, o ensino remoto como a ferramenta dada pela mudança da imprevisibilidade do trabalho, o ambiente virtual e o isolamento social como um espaço desterritorializado e a atividade realizada como a capacidade da tolerância das variações do meio.

Ao retornar à modalidade presencial, podemos conferir que o retorno não foi para o mesmo lugar. A volta ao presencial não significou a volta ao trabalho anterior, pois a atividade precisou ser reformulada para um novo território, o híbrido. Assim, o retorno passou a ameaçar a conquista de uma normatização construída no ambiente virtual, com as dificuldades da pandemia.

A frustração do retorno remete a um ambiente desterritorializado. Os novos desafios são colocados. Como pensar e agir no mundo que se hibridizou?

Algo interessante a ser pontuado é que na pandemia aconteceram contratações de novos docentes. Esse trabalho que teve seu gênero desenvolvido nas plataformas, pode ter alguma influência no retorno ao presencial, uma vez que não havia retorno para esses/as docentes, mas um outro processo de desterritorialização do ambiente virtual.

Ainda menciono nessas considerações meu retorno ao trabalho que culminou com a finalização da escrita dessa tese. Minha volta causou-me um impacto sobremaneira, principalmente nas relações pessoais e na ocupação dos espaços físicos.

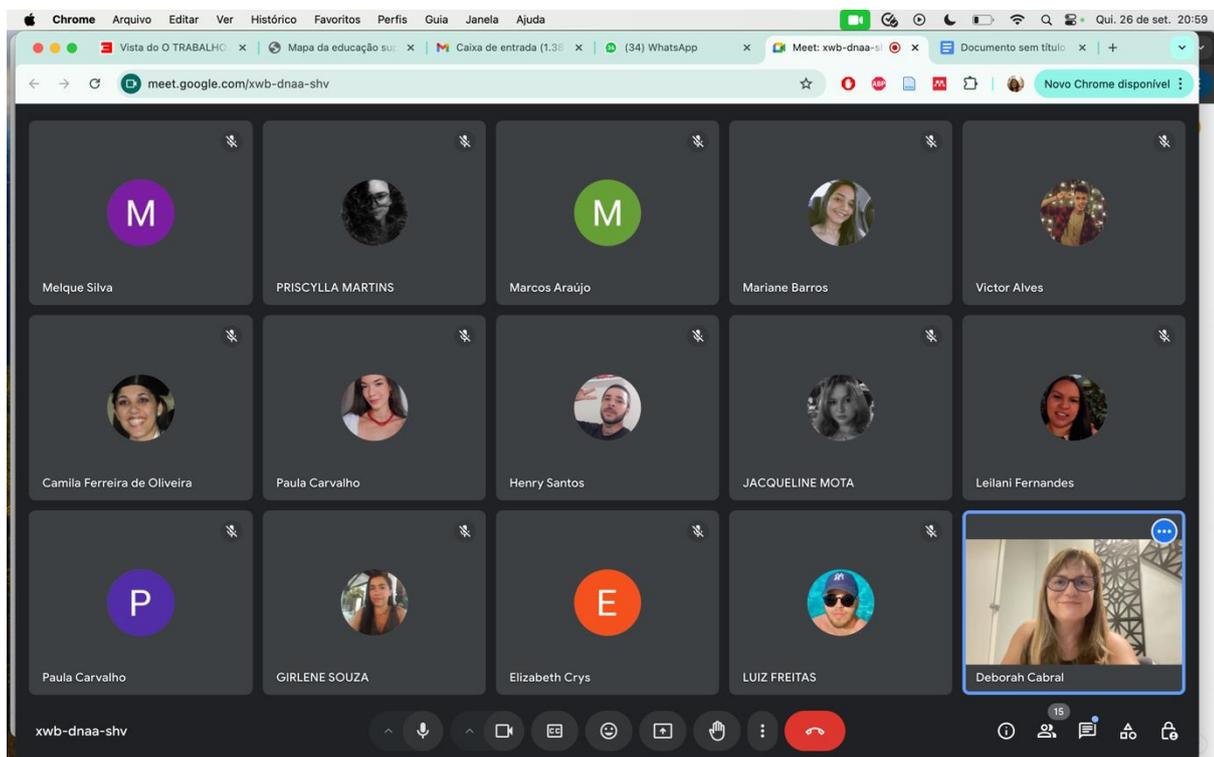
Após dois anos e meio sem ocupação dos espaços e novos processos de trabalho utilizando o ambiente virtual, a universidade no pós-pandemia se transformou em depósitos de materiais obsoletos, papéis e livros mofados, praças e ambientes vazios, equipamentos desatualizados e pessoas desterritorializadas daquele ambiente presencial.

Senti uma desterritorialização da universidade diferente dos demais, pois assim como os/as colegas docentes não estava no exercício no ensino remoto. Logo o impacto gerado foi de um território a ser reterritorializado, incorporando o desenvolvimento do ofício docente no ensino remoto.

Após minha experiência ministrando uma aula remota (Foto 1), quando precisei viajar para um congresso, e quando inventei uma aula híbrida para incluir alguns/mas estudantes que ficaram impossibilitados de comparecer a aula por falta de transporte, pude observar que de fato não voltamos ao ponto que deixamos antes da pandemia. Mas o quanto as universidades debateram esse retorno?

Houve um esforço coletivo para fazer acontecer o trabalho remoto, o gênero do trabalho foi modificado, portanto, o sentido do retorno deve ser ampliado para incorporar o possível daquilo que foi normatizado no trabalho remoto.

Foto 1 - Aula virtual através do meet



Fonte: Arquivo pessoal

Podemos observar que a hibridização do trabalho docente é uma realidade, ainda que não incorporada no processo de trabalho nas universidades. Muitas tarefas do trabalho docente continuam ocorrendo remotamente como bancas de tese, reuniões, até mesmo aula, apesar da proibição. Contudo, podemos afirmar que nos encontramos num momento de transição da universidade, no qual sugerimos a partir dessa tese abrir um amplo debate sobre os efeitos da pandemia no processo de trabalho no ensino superior e os caminhos da universidade para as condições de trabalho com a hibridização do ensino superior.

Então, deixamos muitas questões ao longo da tese, pois são elas que nos movem. Para finalizar, nos perguntamos o quanto os efeitos da tecnologia sobre o trabalho docente e o funcionamento da universidade atual podem potencializar a ação sem que percamos a essência do encontro presencial?

REFERÊNCIAS

ALVES, E. A. P. & OSORIO DA SILVA, C. Clínica da atividade e oficina de fotos: eletricitistas em foco. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 6, n. 2, jul. /dez. 2014, p. 62-7.

ANDERY, Maria Amália; et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In: GROHMANN, Rafael (Org.). **Os laboratórios de trabalho digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BAKHTIN, M. M.. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BENITES, Sandra. Palestra Encontros para o amanhã: convivência, território e coletivo, Museu do Amanhã, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/WsbiPpm2ZMo?feature=share>

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL; MEC; INEP; DEED. Censo da educação superior 2021: notas estatísticas. Brasília-DF Inep/MEC 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais (Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º § 2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Brasília, 2007. 45p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 27/03/2019.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 31/03/2019.

- BRASIL/MEC. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 15 de junho de 2023.
- BRITO, T. T. R., & CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista De Iniciação à Docência**, 5(1), 9-23. 2020. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6805>
- BRITO, T. T. R., & CUNHA, A. M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, 1(12). 2012. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3105>
- CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 6a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- CHOMSKY, Noam. CORONAVÍRUS: o que está em jogo. In: **Internacionalismo ou extinção – reflexões sobre as grandes ameaças à existência humana**. São Paulo: Planeta, 2020.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Yves. A Psicologia do Trabalho na França e a Perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22 – n. 1, p. 207-234, Jan./Abr. 2010a.
- CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 9, n. 2, pp. 99-107, 2006.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010b.
- CONCEIÇÃO, C. L.; ROSA, R. P. F.; OSORIO DA SILVA, C.: A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/514/237>. Acesso em 28/03/2019.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.
- CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: O ensino superior, da colônia à era de Vargas**. São Paulo. Editora: UNESP, 2007a.
- DARCY, Ribeiro. **Universidade para quê?** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLORESTAN, Fernandes. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 1. Ed. São Paulo: expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).** Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

GOMES, M. A. de O.; RODRIGUES, A. P. A.; PITA, C. A.; CAETANO, S. M. Programa Future-se: ou como fazer a educação superior pública andar para trás. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-29, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8661345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661345>. Acesso em: 9 abr. 2024

HAESBACRT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março – Universidade de São Paulo**, 2005.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>

KLIMPEL, Wesley Faraó. Terapia online dispara com a Covid, e número de psicólogos salta 450% na modalidade. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/fac-simile/2021/09/13/>. Acessado em 12 de junho de 2023.

KRENAK, A. A. L. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MANCIBO, D., MAUÉS, O., CHAVES, V. L. J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D.. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. Educação. In: **REVISTA**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 205-225, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400205&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162033>.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Oddone, I. [et al.]. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. 2. Ed. – São Paulo: Hucites, 2020.

OSORIO DA SILVA, C. BARROS, M. E. & LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 14, n. 1, pp. 59-72, 2011.

OSORIO DA SILVA, C. Pesquisa e intervenção em clínica da atividade: a análise do trabalho em movimento. In: BENDASSOLLI, P., SOBOLL, L. **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho**. Atlas, 2014

OSORIO DA SILVA, C.; SOUTO, A. P.; MEMORIA-LIMA, K. M. N.. A pesquisa-intervenção em Psicologia do Trabalho em um aporte que toma o desenvolvimento como método e objeto. **Fractal, Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 12-15, abr. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1338>

PAINEL CORONAVÍRUS. **Coronavírus Brasil**, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acessado em: 12 de junho de 2023.

PASSOS, E. KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 391-414, Maio/Ago. 2013.

PASSOS, E. Psicologia, pesquisa cartográfica e transversalidade. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 9, n. spe, p. 128-139, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2019000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 20 de abril de 2023.

PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Orgs). **Reforma e democratização da educação superior no Brasil e América Latina**. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2011.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMMINGER, T.; PREU, R. O.; CASTRO SILVA, J. K. S. C.; & COSTA SILVA, G. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um relato de experiência da integração entre a Universidade e a rede de atenção integral à saúde mental em Volta Redonda – RJ. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 9(1), São João Del-Rei, janeiro/junho 2014

SALLES, J. C. **Universidade pública e democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 5. ed., 3 Reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2020.

SANTOS, M.; ELIAS, D. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed., 3 Reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2021.

SCHWARTZ, Yves. Capítulo 7. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (coord.). Trabalho e Ergologia. Conversas sobre a atividade humana. Tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde, 2a. Edição, Niterói, 2010; pp.189-204.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2012.

Sousa, M. D. C. *et al.* Transformações do trabalho docente na pandemia de covid-19: experiências de pesquisa-intervenção no Brasil. in: **anais do encontro internacional sobre o trabalho (eita); 2º simpósio França – América Latina “subjetividade e trabalho”; 5º simpósio internacional trabalho, atividade e subjetividade (tas); 3º colóquio internacional de psicossociologia do trabalho**. Anais...João Pessoa(PB) UFPB, 2022. disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/eita2022/494732-transformacoes-do-trabalho-docente-na-pandemia-de-covid-19--experiencias-de-pesquisa-intervencao-no-brasil>>. acesso em: 22/06/2023 12:42

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Organização e introdução: Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **A educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999

ANEXOS

Anexo1: Relatos da primeira colheita de dados

Transcrições dos relatos de experiência do ensino remoto na pandemia de Covid-19

Relatos recebidos entre julho e agosto de 2022.

Consigna: Como foi sua experiência no trabalho remoto? Se for o caso, pode acrescentar a experiência do retorno ao presencial.

Formato de relato nas modalidades: escrita, áudio, fotografias, poesias, músicas ou textos formais.

Respostas foram recebidas por e-mail e whatsapp.

Relato 1 – texto formal, estruturado

Experiência na Universidade durante a pandemia

A pandemia foi um momento de profundas adaptações para vida universitária, seja pela mudança nas rotinas, nas práticas docentes e administrativas e na participação discente, principalmente pautadas no forte apelo tecnológico e no isolamento propiciado pela necessidade de evitar contato e contágio. Tais mudanças foram agravadas pela rapidez demandada de adequação ao novo cenário. Creio que essa foi uma vivência compartilhada em todas as unidades de ensino, independente do nível ou da natureza institucional – privadas ou públicas.

A vivência da Universidade Federal do (Suprimido), ademais de todas essas evidências experimentava um momento de instabilidade política, advindo de uma renovação de gestão que inaugurou um modelo de desrespeito a decisão da comunidade universitária, ao ser indicado como gestor o candidato menos votado entre os três candidatos que participaram da consulta pública na instância de servidores docentes, servidores técnico-administrativos e discentes.

A soma do cenário pandêmico com a instabilidade política, promoveu um contexto de profundo mal-estar na comunidade universitária, principalmente em unidades acadêmicas tradicionalmente associadas a resistência e ao

posicionamento crítico, gerando um desconforto que pode ser evidenciado na preocupação de alguns setores – como no caso do Departamento de Psicologia – em promover uma espécie de vigilância da condição de saúde dos alunos e servidores mais afetados pelo contexto que passamos a vivenciar. Foram criadas ações de acompanhamento de alunos em maior condição de vulnerabilidade, articulados pelo Centro Acadêmico, ademais de promovidas estratégias de flexibilização das condições de ensino, visando garantir a inclusão de todos os estudantes. Tais ações pensadas, a despeito de decisões burocráticas das instâncias superiores, garantiram a minimização dos efeitos que certamente foram configurados em meio as condições adversas.

É importante ressaltar que a incerteza foi a grande “aliada” do período de vigência da pandemia e mesmo com o retorno presencial, houve a preocupação em garantir ações que promovesse a inclusão e participação do maior número possível de discentes, servidores técnicos-administrativos e servidores docentes, mais susceptíveis aos riscos promovidos pela pandemia.

Infelizmente, se não houve ainda uma situação plenamente favorável ao retorno das atividades, percebeu-se que paulatinamente houve uma melhoria das condições seguras de desenvolvimento das atividades. Por outro lado, a instabilidade política segue sendo uma condição de risco que afeta as atividades e comprometem a autonomia universitária em suas instâncias, comprometendo inclusive o enfrentamento a pandemia, que parece recrudescer no final do semestre 2022.1. Não fora isso o suficiente, é preciso considerar a evidência de uma intensificação profunda das atividades, tais como a ocorrência de 03 semestres ao longo de 2021 – semestre 2020.2 concluído em 17.04.21; 2021.1 de 10.05.21 a 02.09.2021; e 2021.2 27.09.2021 a 10.02.2022. A intensificação, em termos de calendário, não ressalta ainda a sobrecarga que foi experimentada diante da necessidade de adaptação de práticas de ensino totalmente diferenciadas da que estávamos acostumados, que não é reconhecida pela gestão como esforço diferenciado e como uma mudança nas estruturas organizativas que demandariam um tempo maior de apropriação.

Nessa quarta onda, experimentada ao final do semestre de 2022.1, identificou-se altos índices de contaminação – (numa única semana tínhamos 08 docentes positivados ao mesmo tempo num total de 33) - mas sem uma

preocupação em pensar estratégias diferenciadas de ações por parte da gestão superior.

A pandemia na nossa instituição se viu agravada por um posicionamento político semelhante ao difundido pelo governo federal, que tornou nossa situação mais comprometida. De resto, a resistência setorializada talvez tenha sido o único ganho nesse cenário negacionista que tem se desenhado em nosso país.
07.07.2022

Relato 2 – áudio de 20 minutos enviado por e-mail e diálogo pelo whatsapp

Bom. Bom dia! meu nome é (Suprimido), sou professor da (Suprimido), do curso de psicologia. Muito bem!

As minhas lembranças sobre o trabalho na pandemia, é... são... são bem..., é... é... são de diferentes tipos.

Eu acho que num primeiro momento, como todos, a gente estava muito assustado com a pandemia e muito sem saber como tudo iria acontecer. Eu me lembro que eu estava acompanhando um podcast de política Internacional, já alguns anos, antes da pandemia, e nele falou um especialista que depois ficou muito conhecido durante o tempo da pandemia, um especialista biólogo, e ele já vinha falando sobre o que estava acontecendo na China. Então, quando chegou ao Brasil já não foi, para mim, não foi grande surpresa que isso ia durar muito tempo. Eu já havia me informado a respeito, tinha muita curiosidade, estava acompanhando e sabia que ia ter uma duração maior do que as pessoas estavam imaginando naquele momento. Mas também não imaginava o quanto, do jeito que foi. E aí, eu me lembro que eu estava muito preocupado porque eu sabia que a gente ia ter que de alguma forma ir para o... para o trabalho virtual, para o teletrabalho, porque ia demorar. E.. era a gente.. num primeiro momento, os primeiros dias, assim, a gente simplesmente se fechou em casa, se isolou, até que todo mundo começou a perceber que aquilo ia durar mais e que o que que a gente ia fazer com o trabalho?

E aí montamos, os departamentos, chefes de departamento começaram a chamar reuniões, o conselho de curso e enfim... foram montadas, é... aqui foram montadas comissões, foi montada uma comissão responsável por pensar, então, como a gente faria essa continuação do nosso trabalho pelo meio virtual. Foram discussões muito grandes, durou muito tempo esse processo de discussão.

Havia uma grande preocupação por parte dos discentes e dos docentes de não deixar ninguém de fora, mas havia a questão da inclusão digital. Quer dizer, quantos dos nossos alunos tinham acesso à internet, uma internet que permitisse participar de atividades síncronas e assíncronas, ou sincrônicas e não sincrônicas? Então, como é que... é..., aulas ao vivo, aulas gravadas, como tudo seria feito? Como seriam feitas as avaliações? Como seria feita a contagem de presença? Então, foram amplas as discussões. Foi um período bastante desgastante, porque havia muitas dúvidas entre as pessoas, se isso é acabar rápido, se isso ia demorar...

Havia uma preocupação muito grande, sempre com a questão de que isso poderia ser uma forma de precarizar ainda mais a universidade pública, de... percebendo que, se é possível fazer a universidade através do ambiente virtual, por que não, então, construir uma universidade pública à distância? Enfim, havia muitos mitos, mas também havia uma preocupação muito grande da nossa parte, eu me lembro, dos professores, da utilização desses ambientes virtuais.

Foi um momento onde a própria universidade ofereceu vários cursos de formação. Eu me lembro que eu até me interessei em fazer um, mas acabei não conseguindo fazer, porque de forma surpreendente, eu acho que foi um dos períodos mais agitados, assim, da minha vida (inteira...) nessa questão de trabalho. Muita gente fazendo pesquisa, muito parecer de artigos para as revistas, muitos pareceres de projetos de pesquisa, iniciação científica, mestrado, doutorado, projetos regulares, muito, muito, muito, muito trabalho, muita live, muita palestra, muita coisa acontecendo e também, obviamente, há um contato muito aberto, muito franco, muito intenso com a família a gente estava 24 horas juntos, juntos numa situação de medo.

No começo numa situação muito assustadora e tendo que dar conta de diversas emoções, emoções pessoais, emoções da minha companheira, emoções dos meus filhos, a aula deles também por ser online....

Então, também entrar em contato com os professores deles, com os outros colegas, com os outros pais... para esse instrumento... foi tudo muito novo. E teve uns momentos muito, muito, engraçados, assim, onde a vida cotidiana e pessoal de dentro de casa e a vida privada acabou se explicitando nesse, nesses encontros virtuais de trabalho ou na própria atividade das crianças da escola.

Então, foram muitas coisas novas que a gente teve que entrar em contato, festas pela internet, festas das crianças e eles ensaiavam tudo direitinho, faziam,

participavam e a gente ficava muito tristes de vê-los... me lembro, eu e minha companheira, num momento tão importante de socialização... é... dentro de casa. E tudo isso, de uma forma de outra, repercutia na questão do nosso trabalho, porque essas emoções, elas é... estavam presentes nas nossas palestras, nas dos nossos parceiros, nos nossos textos, quer dizer, em tudo.

Foi um momento de crise muito agudo e reestruturação de muitos paradigmas, de modo trabalhar. Eu nunca gostei de trabalhar em casa, eu tenho colegas que realiza, sempre realizaram parte do seu trabalho na universidade parte do trabalho em casa, e eu sempre fui à universidade todos os dias, todos os períodos. E foi muito difícil para mim me imaginar trabalhando dentro de casa, principalmente com as crianças o tempo todo aqui também dentro, mas eu precisei aprender. E levou muito tempo, mas eu consegui, consegui me concentrar, consegui fazer, consegui produzir, mas tudo isso demandou muito esforço.

Foi um período ...é... muito conturbado... questões de saúde, tanto de saúde física, quanto de saúde mental. Eu tive momentos de... de depressão, me tratei, tomei ... fiz terapia, tomei remédio, essas coisas todas e foi ...é... um momento de muita elaboração. Foi... acho que é necessário mesmo, parar. Depressão era também de alguma forma... eu vinha fazendo atividades físicas constantes durante muitos anos e eu perdi todos esses hábitos, ganhei peso. Então, foi um período muito diferente, assim, do que eu vinha vivendo. Eu tinha o hábito de acordar muito cedo e comecei a acordar ainda mais cedo para dar conta do meu trabalho, da atividade doméstica em casa, do cuidado com os filhos, enfim, é...

Foi um período difícil, mas também foi um período é de muita aproximação... com a minha família e de uma transformação muito grande porque eu pensava principalmente da forma como eu realizava o meu trabalho.

Eu acho que todas essas elaborações é... me possibilitaram criar um novo vínculo com o meu trabalho e depois de quase dois anos dentro de casa, quando veio essa questão de voltar a trabalhar presencialmente, eu percebi que eu estava sem muita vontade de voltar ao presencial. É... mesmo que durante a pandemia tenha sido duro em alguns momentos dar aulas através do meio virtual, eu me acostumei, eu aprendi a lidar com as ferramentas, eu criei uma metodologia de trabalho com os alunos que ficou muito legal! Gostei demais do jeito como a gente conseguiu realizar os nossos cursos e teve um feedback fantástico por parte dos alunos e eu percebi que eles aprenderam, que realmente rolou! Apesar de todo o

estresse, apesar de toda a crise, eles conseguiram. Então, a disciplina aconteceu muito bem!

E o estágio, no meu caso, foi algo assim... é... que eu.... é... parece que ele até melhorou, durante o período pandêmico, por que o que acontecia? O meu estágio, é um estágio de pesquisa. Nós entendemos a pesquisa como uma atividade profissional. Então, nós fazemos pesquisa. Nós temos alguns temas de pesquisa onde os alunos se encaixam no nosso laboratório de psicologia ambiental, eles se encaixam e começam a pesquisar junto com os alunos que já estavam no ano anterior. É... mas nós trabalhamos com a pesquisa dentro do... a... do... do ambiente virtual. Os trabalhos que que ligam a questão do ambiente virtual, a questão da cidade e a sua conexão com o ambiente virtual, enfim... Nós já vínhamos fazendo pesquisa através da internet, diversas metodologias de acesso a documentos ou etnografia, acompanhando grupos e tal pela internet. Então, quando nós, nosso estágio, quando veio a pandemia para o nosso estágio não mudou muita coisa, mudou que a gente não se encontrava mais presencialmente, mas a realização do campo já era feita pela internet. Então, isso não... não... não inviabilizou nada.

Contudo, o que aconteceu?

Como tudo estava sendo realizado pelo ambiente virtual, o pessoal do mestrado e também depois, agora mais recentemente, uma aluna do doutorado, eles puderam participar das supervisões todas as semanas porque estava sendo feito pela internet, as aulas estavam acontecendo no ambiente virtual, a distância de moradia deles não atrapalhou. Não era um fator que atrapalhava e eles também estavam interessados em participar e entender como funcionava e a gente criou uma dinâmica que os temas passaram a ser vinculados aos projetos dos mestrandos e doutorandos. Então, os temas de pesquisa do pessoal da graduação estavam vinculados aos temas dos pós-graduandos. Eles pegavam o tema do pós-graduando e criavam um projeto em grupo, obviamente, um projeto que tangenciasse o projeto do pós-graduando, que permitisse que as pesquisas que eles realizassem alimentassem o projeto dos pós-graduandos, porque são temas paralelos, mas também o contrário que o que o pós-graduando alimentasse o projeto desses graduandos porque são pesquisas com temas muito próximos. Então, houve... e eles, os pós-graduandos funcionavam como coorientadores. Eles tinham um momento uma reunião, cada grupo se reunia com o seu coorientador lá da pós-graduação e depois todos nós nos reuníamos juntos na supervisão e eu fazia

orientação de todos os grupos, mas essa integração foi muito produtiva. O pessoal da graduação e da pós se integraram muito bem e fizeram os trabalhos belíssimos! Então, quando nós voltamos agora recentemente ao presencial os pós-graduandos não tinham obrigação de voltar e eu também não tinha como cobrar dessas pessoas que viessem de suas cidades para cá toda a semana participar da supervisão do estágio, de forma presencial, até porque a pós-graduação continuou esse semestre de forma virtual, agora só no segundo semestre que ela vai voltar presencial, as aulas.

E aí eu estava com os graduandos voltando à supervisão do presencial e os pós-graduandos em casa e aí nós tivemos que fazer supervisões mistas, com os graduandos presentes e os pós-graduandos cada um na sua cidade, pelo vídeo. Então, eu tive que construir dentro da universidade um ambiente que fosse capaz de comportar em uma atividade mista como essa e nós não tínhamos. Então, deu muito trabalho. Envolvia outros profissionais técnicos da universidade, os computadores estavam todos pifados na universidade por causa de tanto tempo sem usar, enfim, gerou uma série de transtornos eu levei algum tempo para organizar isso e... e...e... já estava sendo difícil voltar ao presencial e... e tudo isso dificultou ainda mais, até porque eu não.. não era uma atividade que eu gostava muito, o estágio, mas foi uma atividade que eu passei a gostar muito quando houve essa integração dos alunos da graduação com a pós, porque ela começou a funcionar bem e de repente eu estava com medo de que tudo isso fosse por água abaixo, com a volta presencial.

Mas, para além disso, também voltar ao presencial era me acostumar a sair de casa de novo, de alguma forma eu gostei de ficar em casa, eu.. porque eu aprendi, eu tive que encontrar maneiras de me sentir bem dentro da minha casa trabalhando, exercendo minhas atividades e eu consegui! E aí eu tive que voltar! E essa volta, é meio assim, cumpra-se! Voltemos!

E aí foi estranho porque para muita gente parecia que simplesmente é.. a gente tinha ficado um tempo longe e tudo bem, voltamos. Num houve um ritual de volta, não houve um processo de... de reaproximação é... é óbvio teve todo um pensamento sobre as condições sanitárias dessa volta, uso de máscara e tal, mas ficou uma coisa é.. como se.. nada tive... não é como se nada tivesse acontecido, mas é... muito pouco debatido, muito pouco pensada dentro da universidade, essa volta. Tudo o que a gente passou diante da pandemia parece que não foi muito levado em consideração e aí ficou tudo muito solto, parece. E... pensar nisso me fez

lembrar que durante o período pandêmico, em toda atividade que eu participava de aulas, supervisão e eu abria o microfone e perguntava as pessoas como vocês estão? como foi essa semana de vocês? e eu pedia para que os alunos falassem quem estava doente ou quem teve algum parente que tinha ficado doente, enfim, porque eu sentia que era fundamental dividir a experiência da pandemia, que era preciso falar dela, que a gente não podia fingir ou passar... fazer de conta que aquilo não estava acontecendo. E os alunos falavam, eles falavam: `olha, minha mãe adoeceu`, `olha, eu perdi meu tio`, `olha, o meu... aqui em casa está todo mundo convidado, estamos desesperados...` porque teve momentos que pegar covid soava muito com uma condenação à morte, todo mundo ficava muito preocupado e tal. Enfim, teve relatos muito bacanas, assim, eu mesmo fiz os meus, né? sempre falava, sempre contava como tinha sido minha semana, quando eu tinha perdido algum amigo ou quando alguém estava doente, mas eu a... tentei fazer isso nessa volta, tentei perguntar, conversar com os alunos, mas também percebi que num determinado momento acabei sendo engolido mesmo por esse processo de volta e de... lidar com isso de uma forma mais comum, até porque também voltou a escola das crianças. Então, você sair de casa, você se locomover, levar a criança para a escola, você sair fazer compras supermercado... enfim... inúmeras novas atividades sociais fora de casa voltaram a acontecer e tudo isso tem um tempo, de transporte, tem um tempo de circulação, tem... um dia, parece, que esse começo de volta aqui, sinceramente, parece que voava que passava muito rápido, que passou muito rápido. Costumava dizer para minha companheira que parecia que eu acordava na segunda e tava indo dormir na sexta. Não porque eu não visse o dia passar, não que eu não me lembro de ter dormido, não é isso! Mas, é que era tão rápido que parecia que era como a semana começava na segunda de manhã e terminava na sexta à noite, como se fosse um dia, de tão rápido. Então, acho que houve uma sensação dessa velocidade muito grande.

Então, acho que desse tempo todo o que fica é uma sensação de que faltou de alguma forma mais conversa, faltou de alguma forma maior possibilidade de troca desse momento da volta. Eu acho que durante a pandemia houve muita troca, eu acho que durante a pandemia a gente ficou muito assustado, a gente ficou muito preocupado e a gente de alguma forma conseguiu trocar mais. Eu acho que essa volta é um pouco solta, um pouco amarrada. A gente ainda não sabe se a pandemia acabou, se não acabou, as pessoas não se vacinam, há um aumento do número de

casos, o número de mortes, a gente vai acompanhando e não sabe direito como tudo isso vai terminar e nem sabe se termina se não termina. Enfim, parece que está meio enroscado alguma coisa, não é? mas a vida voltou, a gente está trabalhando, está fazendo, a gente olha os dados, a gente vai acompanhando, mas sempre com essa atenção, não é? se a gente estava agindo corretamente a gente tinha que se precaver mais. Se tudo está funcionando como deveria funcionar. E é muito frustrante voltar e estar de máscara, de ver os alunos de máscara. A gente queria poder trabalhar sem máscara, fazer as coisas todas, ficar livre desse vírus, mais enfim, eu acho que a gente também precisa se libertar não deles da forma externa, mas interna, a gente precisa dar um sentido para tudo isso que a gente viveu. Eu estou sentindo um pouco falta disso nas relações, nesse convívio no trabalho e tudo. Não sei, eu acho que é isso. Já falei mais de 20 minutos e bom, enfim, eu acho que esses são, são os dados, assim, fatos importantes que a gente vivenciou, de uma forma resumida desse período todo, a vida não parou as coisas continuaram acontecendo, a gente teve que se adaptar de diversas formas e essa adaptação é constante e a gente se veio para a casa de um jeito, hoje a gente é outra pessoa, isso é muito nítido para mim. E o mundo é outro e as coisas são outras. A gente fechou as portas da casa, mas quando a gente abriu era um outro mundo, era um outro momento, éramos outros, todos nós. Bom, espero que eu tenha contribuído com a pesquisa um grande abraço.

Relato 3 – áudios e diálogos pelo whatsapp

Olá, Deborah, tudo bem? Aqui vai o meu relato, minhas lembranças, minha vivência do que foi esse período de ensino remoto.

Bem, eu comecei o meu período no segundo semestre de 2020, nós retomamos, lá na universidade federal (Nome suprimido), as aulas remotas em agosto de 2020, se eu não me engano, e eu pude trabalhar dessa maneira por 4 ...é... por 5 períodos, se eu não me engano. Eu ainda não retomei as minhas atividades presenciais, o que deve ocorrer agora em agosto.

Em termos das aulas foi um período muito intenso, porque foram períodos mais curtos, portanto, nós fizemos mais períodos, como eu falei 5 em 2 anos, não é. Então, foi muito intenso e no começo foi muito exigente porque se tratava de uma

tarefa nova, totalmente diferente daquela que nós estávamos acostumados. Então, exigiu um esforço muito grande para adaptação a essa nova realidade, para o desenvolvimento de novas atividades, para adaptação ao tipo de aula, a forma de motivar os alunos, tudo isso foi muito muito difícil no começo, mas eu vejo que a partir do segundo período as coisas ficaram um pouco mais fáceis, os materiais já estavam mais ou menos preparados. Então, nós, não é, nós começamos, eu comecei a desenvolver um pouco mais o meu estilo de trabalhar dessa forma. Eu acho que no final das contas, consegui cumprir o que estava previsto.

É... é muito difícil, é... o que eu senti mais falta, obviamente, foi o contato com os alunos, essa, essa falta de contato é a parte mais difícil porque você fica meio sem saber o retorno, fica meio sem base para monitorar suas próprias falas, atividades e tal, para saber como é que estão achando... eu, mas eu, eu até que conseguia... pedia para alguns alunos, eu pedia para os alunos, é... abrirem as câmeras e uma parte deles fazia isso e já era suficiente para mim, a gente melhorava a nossa interação. Ali foi indo. Então, é, eu posso dizer que, entre trancos e barrancos, eu chego no final aqui com missão cumprida. Mas, querendo voltar, evidentemente, querendo voltar ao contato presencial. Então, essa foi a experiência didática.

Em termos de desempenho dos alunos, eu acho que eu notei uma coisa curiosa. Eu dou aula para os cursos de psicologia e para o curso de administração. Para o curso de administração, como não é uma matéria, psicologia do trabalho na administração não é uma matéria central, então no tempo do presencial, ela sempre foi uma matéria assim, não tão, é... que não motivava tanto os alunos e que não havia tanto envolvimento e para minha surpresa, no virtual isso aumentou. Não sei se os alunos conseguiram se dedicar mais, o que houve, mas eu notei um interesse maior dos alunos de administração, tanto que eles passaram a procurar a monitoria, atividades comuns, enfim, atividades de auxílio e pesquisa comigo. Coisa que era mais raro antes, passou a ser mais comum agora. Então, eu notei essa diferença. Na psicologia, eu já não notei nenhuma mudança nesse aspecto de desempenho e de interesse dos alunos em relação à disciplina. Então, isso, isso, é o que eu tenho para dizer sobre esse período, nesse momento. (fim do áudio 1) (4'49'')

(início do áudio 2) Agora, sobre esse período todo, não é, nós passamos por períodos diferentes, mais restritos, não é. Começo, depois melhorou um pouco, depois piorou e tal. É... sem poder sair de casa e tal. A vivência pessoal mesmo foi

variando e para passar o tempo, para conseguir significar um pouco mais desse momento de sofrimento para nós todos, eu pude desenvolver, como eu já contei para vocês, a experiência culinária foi uma coisa que eu descobri nesse período remoto. Então, testar receitas, desenvolver algumas coisas, temperos, enfim, eu pude me encontrar com essa parte e foi muito bom, porque a saúde melhora muito quando você passa a fazer sua própria comida, você fica um pouco mais exigente, inclusive, quase que não consegue mais, vamos dizer assim, comer qualquer coisa fora de casa. Então, você acaba preferindo fazer a comida em casa, o que acaba sendo mais saudável, não necessariamente, mas eu não sou muito ligado a comidas muito pesadas, gordurosas e tal, então, facilita. Então, aprendi a cozinhar um pouco, valorizar esse momento, esse contato de nós mesmos, não é, nós conosco mesmo, na cozinha fazendo alguma comida, curtindo esse período, não é, esse nesse momento de fazer, não é, e a transformação dos alimentos e o sabor do final, não é, o prazer de ver que você conseguiu acertar alguma coisa, não é, fazer atingir um determinado ponto ali e tal. Então, isso foi uma diversão nesse aspecto para mim, me ajudou bastante a superar esse momento sofrido que a gente teve.

Agora se por um lado eu melhorei a comida, outras consequências que esse período me trouxe foi um cansaço muito grande, não é, assim, diferente do normal. As aulas remotas me davam um cansaço muito grande, me sentia muito esgotado, isso sempre, é.. foi um.. foi uma situação que sempre me acompanhou nesse período. Mesmo, como eu disse anteriormente, mesmo eu tendo assim e conseguido me adaptar, cumprido e tudo, mas é muito esgotante, não é, é.. o período, assim, muito cansativo! Isso atrapalhou um pouco a minha rotina de sono tive muita dificuldade para dormir, ainda tenho um pouco. Enfim, vamos dizer, eu pude fazer, conseguir praticar esportes, ainda estou praticando, tudo... mas, ainda, vamos dizer, que ainda não consegui retomar meu ritmo de sono, enfim... ainda não consegui me sentir inteiro depois de tudo isso, né, quer dizer, ainda tou inclusive eu tô numa fase, num sei, eu tô meio, eu tô meio no ar, ainda não está... ainda não deu liga para mim totalmente. Eu faço as minhas atividades, eu cumpro as minhas obrigações e tal, mas tem esse... essa sensação de que a gente fica um pouco mais cansado, desanimado até, não é, vai.. vamos dizer assim, que a gente vai levando, tentando superar, esperando que tudo isso passe. Acho que se mistura um pouco com as questões políticas. Enfim, então, essa, esse é o contexto. (fim do áudio 2) (4`33``)

(Início do áudio 3) Agora por outro lado eu, é.. em termos familiares, eu graças a Deus, não tive nenhum problema, é... nenhum familiar meu é.. é... faleceu por conta da covid. Então, eu, eu nesse aspecto, eu não, eu não precisei passar por isso. Tive colegas muito próximos que ficaram bem mal, não é, e quase faleceram, mas não foram, não foi dessa vez. É.. então, isso. isso é aliviou um pouco por esse lado. (Fim do áudio 3) (44``)

(Início do áudio 4) Em termos de relações de trabalho, eu acho que a pandemia, esse período remoto, fez com que a nós nos distanciássemos mais. Eu vejo assim, eu e os meus colegas pelo menos, não é, eu vejo que isso nos distanciou mais. Aquela experiência, não é, aquela vivência de algo comum, meio que vai desaparecendo, não é. Já não era nenhuma Maravilha, eu acho que, pelo menos na nossa realidade, lá em São João, sempre foi um pouco assim, meio afastado, e a pandemia meio que reforçou isso, de certa forma, intensificou essa sensação. Apesar de que, por outro lado, as reuniões que passaram a ser feitas remotas, remotamente, as assembleias e outras reuniões administrativas, elas passaram a ser mais produtiva, não é. Então, conseguimos resolver as coisas de forma mais célere e com menos conflito um pouco. Então, por um lado... se piorou por um lado, melhorou por outro. E vamos ver como é que a gente retoma isso agora no presencial. (fim do áudio 4) (1`28``)

Relato 4 – texto formal – verbete publicado na internet

Entrenós: palavras que me lembram... escritos de pandemia

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neits/entrenos/parar/>

Parar

Em meio ao começo do ano, parar. Uma pandemia que nos foi cercando de longe, atravessou o oceano e se fez corpo, no corpo, entre nós. Um começo em um meio. Parar, nos dicionários da língua portuguesa aparece como suspender, interromper, deixar de se movimentar, deslocar ou progredir, permanecer, por limites. Parar como palavra. Manoel de Barros me fez enveredar pelos caminhos das

palavras. Por ele, as coisas se desfazem palavras ao escrever. Diz o poeta (2013, p.39), no livro “O guardador de águas”:

 Não tenho bens de acontecimentos.

O que não sei fazer

desconto nas palavras.

Entesouro frases.

 Por exemplo

 Imagens são palavras que nos faltaram.

 Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem

 Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.

Ai frases de pensar! Pensar é uma pedreira.

Estou sendo.

Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)

Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.

Outras, de palavras.

Poetas e tontos se compõem de palavras.

 Por vezes, sofro de excesso de textos. Eles tomam meu pensamento e, na corrida dos dias, não consigo escrever o que penso... Minhas idéias escorregam e não posso deixá-las fugir quando elas aparecem enquanto cozinho o feijão, escrevo relatórios ou vou de um lugar para outro entre as tantas tarefas do dia. Tenho medo de que, nesta velocidade, as ideias escapem e se percam... Passo o dia recolhendo as idéias, como o menino de Manoel de Barros que carrega água na peneira. Na sua fuga constante, elas se misturam com as coisas do dia, da noite, das outras pessoas e se perdem por outros caminhos... Muitas vezes, quando as encontro no final da noite já cansadas, temos que fazer novos tratos, driblar o desânimo e buscar fixá-las no papel... Parar para escrever. Colocar um ponto fixo na velocidade dos dias. O trabalho é quase sempre o mesmo: tentar segurar as ideias que estão ali, sempre em movimento. O que atrapalha é que é lindo vê-las andando por aí, misturando-se com outras ideias, coisas pessoas, afetos... Voltam renovadas... Inspiram... A pandemia faz parar, queremos que pare. Ar.

 Em plena pandemia, é preciso parar. Parar para não morrer. Parar para não adoecer. Parar a vontade genocida de um governante e outros tantos... Parar de pensar que morrer é banal, pensamento forte que estrutura economias de guerra. Economias que matam todos os dias, crise após crise, os pobres e negros

principalmente... e não se diz racista, fascista. Parar de viver isto todos os dias. A crise só aguça o que já vinha sendo... Parar o governo. Parar o governo da morte com outros pactos... cavar as solidariedades dos dias, encravadas nas pequenas ações que permitem viver, apesar de tudo... Parar de ficar parada vendo tudo isso acontecer...

Parar vai virando um privilégio. E só.

Parar na frente de um computador. Tudo se passa ali. Na tela. Passam pessoas, ideias, cada um fala de uma vez, pessoas vêm e vão... Nem acredito tudo o que se pode fazer de dentro de uma casa e na rede social. Coisas são decididas, encaminhadas... outros fazeres. Um fazer de tela. Pessoas sentam, levantam, vejo suas casas, tento ler os títulos dos seus livros nas estantes, seus gatos, cachorros... crianças, vejo pouco. Sento. Levanto. Sigo ouvindo a reunião. Saio. Ponho a água no feijão. Levo a reunião comigo. Cozinho (a reunião) e seus assuntos que se repetem. Tempero idéias sem sal e coloco aquela pimenta. Agora sim.

Parar? O que parou?

1 – Primeira Parada: O Trabalho Remoto

Na primeira parada, o corpo para. O trabalho faz-se remoto e virtual. Para o movimento, somos um corpo em tela... um quadradinho, um espelho que me olha. Passava os dias sem me ver e agora, vejo-me sempre... no canto, livros ao fundo... Se gravado, me vejo de novo. Corpo aprisionado na imagem. Fotografia. Para Barthes (1998, p. 25), “a fotografia é o advento de mim mesmo como um outro”. Complexos laços fazem sentir os conteúdos visuais que compõem uma fotografia. Ao olhar, algo nos punge, nos toca, nos toma o olhar e nos conduz para pensar nas imagens possíveis a partir dos conteúdos visuais ali dispostos. É o punctum. Para Barthes (1998, p. 46), “o punctum de uma foto é este acaso que me punge (mas também me mortifica, me fere)”. Ferida, abro os sentidos e afetos. Larissa Isis, fotógrafa brasileira negra, de 29 anos, em entrevista para o blog “O último black power” (OUBP) em 2 de agosto de 2015, quase um século depois, diz que começou a fotografar porque não encontrava imagens de pessoas negras, senão marcadas pelos estereótipos sociais, de carnaval ou África e não eram pessoas brasileiras. Diz ela “na falta de referências, fui lá e fiz as minhas”. Por vezes, é preciso criar o espelho, sobretudo em uma sociedade onde o racismo é estrutural. O corpo parado, na fotografia, pode ser movimento.

Também mostra movimento, o corpo das fotografias de Libia Posadas. Ela, fotógrafa colombiana, branca, médica e professora universitária sempre esteve junto a mulheres vítimas de violência em atividades de acolhimento e produção de saúde. Ela, na exposição Signos Digitais, em 2008, pinta nas pernas e pés de mulheres vítimas de deslocamento forçado, na Colômbia. No catálogo da Bienal de Arte de Cartagena das Índias (2014, p.44-45), ela afirma “A demarcação do que ocorreu faz visível a topografia da dor de cada uma das vítimas, obrigadas a abandonar seu território por conflitos políticos e econômicos nos quais não estão envolvidas”. Movimentos, no corpo.

Também das marcas de vida no corpo são feitas as fotografias de Beth Moysés, em atividade com mulheres vítimas de violência. A fotógrafa brasileira e branca, discute a exposição.

Reconstruindo Sonhos, também no catálogo da Bienal de Arte de Cartagena das Índias. Nesta exposição, ela mostra fotografias produzidas em um evento realizado em Montevideú, em 2005, onde cem mulheres caminharam pelas ruas da cidade usando luvas transparentes nas quais haviam bordado as linhas da vida de suas mãos. Ela diz “enquanto bordavam teriam que recordar os danos sofridos ao longo de sua vida, em cada ponto deveriam concentrar-se em liberar seus sentimentos” (BIACI, p. 38-39).

A pandemia de coronavírus desorganizou nossas linhas da vida, fez outros nós e criou outros caminhos, ainda que, ao embaralhar os tempos, não nos livrou de nossos destinos. De alguma forma, o isolamento físico reinventou outras vidas, reescreveu nossos cotidianos. Enquanto o fogo queima a memória ambiental e histórica de nosso país, a palavra que marca nosso isolamento social é proteção. Proteger-se a si mesmo e aos outros. Uma forma de nos mantermos vivos em meio a tanta destruição. Fazer-se corpo em movimentos. Acessar, de novo, a nossa vida coletiva e compartilhar, para além das imagens que nos tornamos. Falamos de segurança, porque estar em espaços protegidos é um privilégio. Sempre foi. A proteção é um privilégio branco, de gente escolarizada e com recursos financeiros para viver (e não só sobreviver). Como desembaraçar as linhas da vida neste mundo de mortes?

2 – Segunda Parada: O Trabalho Doméstico E Todo O Trabalho

Donna Haraway nos apresenta o conceito de figuração através da figuração ciborgue. Para ela, “um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de

máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção”. (Haraway, 2009, p.30), tomarei de empréstimo e, talvez, de uma forma um tanto esticada que possa criar uma outra criatura, a trabalhadora doméstica como um ciborgue feita de camadas de tempo que conformam um trabalhador distinto, feito de invisíveis, uma ficção.

Desafiando as normas da divisão sexual do trabalho, o trabalho doméstico pode ser pensado, cada vez mais, como uma figuração que implica “uma matéria de ficção e também de experiência vivida” (Haraway, 2009, p. 36), fragilizando as fronteiras que o constituem. Aqui, em uma analogia entre a ficção científica e a experiência usada para pensar as fronteiras entre a casa e a rua, o doméstico e seu oposto.

A pandemia mostrou a casa, deu-lhe visibilidade. Mostrou trabalhos que se organizavam em distinções e desigualdades, mas que, desde sempre, estiveram juntos. Trabalhos entrelaçados, dependentes. Escancarou os cotidianos das mulheres que sempre articularam a casa, a rua, a família como uma forma de viver...

O isolamento social é ordenado pelo trabalho doméstico. Talvez porque se espacialize na casa: varrer, passar, lavar, cozinhar se conjugam com escrever, fazer relatórios, reuniões, etc, etc, etc. O trabalho doméstico mostra-se, sai da sua invisibilidade e apresenta-se com todo seu vigor de ser permanente, invisível, constante, insistente. Mulheres ciborgue forjadas na ficção dos superpoderes e na negação das fragilidades de uma certa humanidade. Tudo se mistura: panelas, computadores, os mouses e os ratos da despensa. Mulheres que aliam o trabalho doméstico aos seus outros trabalhos são brancas, escolarizadas. E as mulheres ciborgues que fazem de toda sua vida o trabalho doméstico, dentro e fora de casa?

Angela Davis (2016) mostra que as mulheres negras seguem subordinadas ao trabalho doméstico ou aos seus derivados expressos no cuidado das pessoas, da limpeza da arrumação. O Brasil é o país com o maior número de empregadas domésticas do mundo, diz a Organização Mundial do Trabalho. Na pandemia, muitas seguem morando nas casas onde trabalham... veja só! Morar nas casas onde se trabalha não é uma novidade! Na sua própria casa, é uma novidade. Empregadas domésticas na quarentena nas suas casas e as casas da classe média se redefinem. Arrumar a própria casa, enfim. O trabalho doméstico precisa ser ressignificado. Cumpre importante função de domesticar: invisível, silencioso e

permanente. Gestionado por mulheres brancas, executado por mulheres negras. Apresentado por homens descolados na TV, na forma de gastronomia. O trabalho doméstico adquire visibilidade na pandemia. Não para. Esteve sempre ali, silencioso e persistente, sustentando a lógica colonial e colonizante de nossa sociedade. Não para. E escancara o sistema interseccional de opressão (Collins, 2019) que articula raça, gênero e classe social e é sustentado por mulheres brancas, denuncia o pensamento feminismo negro. Como mulher branca, escolarizada e convivendo com trabalhadoras domésticas na minha própria casa, esta denúncia punge e abre feridas históricas que compartilho no dia a dia. O trabalho doméstico denuncia, visibiliza, explicita.

Patricia Hill Collins (2019) nos instiga a pensar contra a lógica colonial e buscar outras imagens para as mulheres negras, para além das que a sociedade impõe e que chama de imagens de controle. Imagens que nos fazem ver e que aprisionam subjetividades como mulheres ligadas ao trabalho doméstico, ao cuidado de filhas e filhos, por exemplo. Expandir estas imagens é o que buscam poucas fotógrafas que tem, na vida de mulheres negras, o seu tema. Pola Fernandes, fotógrafa chilena branca radicada no Brasil, propõe outras figurações na Exposição Atavoz. Este projeto está referido no site da fotógrafa e mostra o processo de sua produção, onde a fotógrafa ampliou fotografias antigas de mulheres afro-brasileiras e cada mulher negra escolheu uma fotografia com a qual se conectar e fazer seu retrato. As imagens, sensíveis e delicadas, buscaram uma brecha no tempo em busca da ancestralidade perdida nas travessias forçadas do Atlântico.

A voz e as avós, na linguagem silenciosa da imagem que tanto fala.

Aqui, é a fragilidade da fronteira do tempo que permite ficções. Um afago no passado e uma ligação sensível no tempo. Ali onde as palavras faltam. E o passado também. Para além do trabalho doméstico e suas amarras. Este toque de mãos me fere, me punge como um passado do qual todos fazemos parte e constitui nossa história até esses dias.

Relato 5 – fotos e áudios enviados pelo whatsapp

Na pandemia, da COVID-19, que pegou todo mundo de surpresa, né? É.. nos trouxe alguns.. desafios. Além da convivência com o pânico logo de início quando a gente via o que estava ocorrendo na Europa é... também é teve interrompido o... o

início é.. de um semestre letivo né? de 1 ano letivo! e tivemos a... nós docentes, tivemos que que é... é... aceitar aí o desafio de trabalhar é.. de uma outra forma que a gente não estava acostumado, trabalhar de de uma maneira remota. A princípio, eu que trabalho numa universidade pública. É.. fui é.. contra continuar o semestre. Eu pensava, assim como outros colegas, que aquilo deveria ser suspenso e todos deveríamos ficar sem trabalhar, ninguém tinha condições naquele momento de trabalhar. Mas, a universidade em que eu trabalho, que é a Universidade de São Paulo, resolveu é.. manter o.. semestre letivo é.. com as aulas remotas e isso foi um desafio para a gente, mas se nós compararmos com a realidade é.. dos outros colegas em outras universidades. É..... e... também é... colegas professores que dão aula para ensino fundamental, ensino médio, né? ensino é... de crianças (hã) é.. isso a gente ainda estava numa situação privilegiada. Primeiro que nós tínhamos recursos para isso, tínhamos sinal de internet, tínhamos é... computadores né? e os alunos que não tinham é.. acabaram tendo acesso que a universidade facilitou. O que é uma situação que não foi igual em todo o país, não foi igual para todas as universidades públicas. Então, eu estou me referindo a uma situação privilegiada que é de docente da Universidade de São Paulo. (fim Primeiro áudio) (2'27'')

Mesmo assim, com os recursos é... materiais, recursos técnicos, também não foi... não foi fácil para a gente né? É... eu, por exemplo, que tenho 20, mais de 20 anos de sala de aula né? É... isso... falar é... como uma sala de aula à distância e muitas vezes sem que os alunos abrissem as.. as câmeras que você nem nem sabia com quem você estava falando, isso já era uma coisa... que que distanciava, que dava uma certa dificuldade. Mas, que foi também sendo superada. (fim segundo áudio) (0'42'')

No meu caso eu posso dizer que esse.. que o trabalho durante a pandemia ele me ajudou. É..me ajudou no sentido de que eu tinha, né? uma coisa a fazer e que isso é me colocava em contato com outras pessoas que estava na mesma situação que eu e de certa forma isso é nos ajudava a enfrentar aquele momento. Então, a.. tive ainda uma outra facilidade, porque eu estava acompanhada é.. de duas outras pessoas que me auxiliavam, um orientando de doutorado que era é.. estagiário do programa PAI e uma pós-doutoranda que os dois sempre me auxiliaram nas aulas. Então, é.. para mim é.. foi uma coisa mais fácil do que para muitos colegas. E como eu falei, é.. com relação aos alunos, os meus alunos também tinham acesso fácil à internet, eram poucos que eu percebia que, data a

condição socioeconômica, eles não queriam abrir a Câmera, né é.. é.. e se mantinha a distância. Mas, eu vou contar um fato aqui. É... uma uma colega de Maceió é... que dava aula na... pra alunos de enfermagem, é.. começou a insistir com os alunos pra que eles abrissem a Câmera. E.. o que que aconteceu? um dos alunos que abriu a Câmera, ele estava é ele morava na realidade na como ele os alunos voltaram para casa né ele teve que voltar para casa dos pais e os pais moravam na área rural num numa chácara e o menino tava no num canto da chácara um lugar de uma seca de Arame farpado para conseguir o sinal para assistir ao e aí ela me contou que ela ficou muito mal porque ela insistiu muito com os alunos para que eles abrissem todo a Câmera tal Pá Pá Pá e ela me contou que ela ficou muito mal com isso porque é no fundo ela acabou expondo o aluno né que não queria mostrar que aquela situação precária dele de acesso à sala de aula é isso não aconteceu comigo e como eu disse então eu vou destacar algumas coisas que eu achei é positivo a coisa mais positiva que eu achei com esse trabalho remoto foi trazer pra minha sala de aula as pessoas que eu costumava trazer só através da bibliografia então foram vários colegas que trabalham com com AA mesma linha de pesquisa minha e que de certa forma fazia parte da do do programa da disciplina que eu trouxe então eu te mandei algumas fotos se você quiser você pode é utilizar não é é as fotos pode mostrar porque essas fotos foram publicadas na página da da faculdade né na universidade eu na realidade o que que eu fiz é no começo eu num deu para fazer isso mas assim que a gente foi passando o tempo foi se alongando porque a gente achava que era só por um semestre mas foi muito mais né é a gente é eu comecei a fazer minhas aulas abertas então eu divulgava e nas aulas abertas AA presença de outras pessoas enriqueci a aula também então então tinha aula que que tinha muita gente assistindo então não ficava só os alunos então eu acho que isso foi a coisa mais mais importante né ao mesmo tempo a numa das fotos aí eu mostro uma a minha pós doutoranda chegando em casa porque ela veio me trazer ficou preocupada com me veio me trazer um presente isso foi logo no início da pandemia ela me trouxe máscara ela me trouxe Como Ela É da área de enfermagem né ela trouxe máscara ela me trouxe me deu de presente um vaporizador porque ela comprou um para ela tinha na farmácia perto da casa dela a gente não estava fazendo muita saindo para fazer compra né e ainda não tinha começado a história das compras de comprar muito online né então ela veio me trazer. Então, são.. são coisas que que tocavam a gente, né? essa, essa, história... e também, é, meus filhos

acabaram assistindo aulas minha, né? porque a aula era aberta. Então, foi.. é... nesse sentido, foi, foi positiva, a gente construiu, aprendeu a lidar um algumas plataformas, é... aprendeu a trabalhar, usar mais a imagem, vídeos, é coisa que eu já fazia, mas aí na... para passar para os alunos, né? É... vem, em casa... então, foi uma... foi um desafio na realidade! A gente fala dessa forma porque a gente está distanciada daquele momento. Então, agora aparece... a gente, é... sobrou aquele... aquela... aquela coisa positiva, mas durante aqueles, naqueles períodos mais [é...] acirrados da pandemia, era muito, acho que ninguém estava... estava bem, né? todo mundo estava mal. Eu acho que nenhum de nós vamos sair desse período sem nenhuma sequela. Eu acho que todos nós vamos ter sequelas, sejam elas físicas ou psíquicas. É um período que marcou muito as nossas vidas e que a gente [é...] a gente vai levar, né? Vai... Eu acho que a gente também saiu fortalecido nesse sentido porque nós tivemos que ter força para enfrentar as perdas que foram muitas. No meu caso foram muitas e foram significativas! [é...] e no meio disso a gente estava trabalhando, a gente estava cuidando da casa, a gente estava fazendo coisas que a gente não fazia há muito tempo, que a gente nunca tinha feito. Eu, por exemplo, fiz uma horta na minha casa, mas não só para me ocupar, mas para ter o que comer mesmo, sem ter que ficar comprando fora, e com aquele medo que a gente tinha de higienizar tudo, não é? aquele pânico que foi. Então, foi um período muito atípico. Certamente a aula mais emocionante foi a que eu [é...] convidei minhas ex-alunas, né? Eu estava dando aula para o curso de psicologia, para os alunos do segundo ano no curso de psicologia, e eu trouxe as minhas ex-alunas do curso de psicologia que foram as alunas que assistiram a minha aula [é... é...] no processo seletivo a vinte e cinco anos atrás. Há 25 anos não... [é... é...] ...então, foram alunas... sim, e um aluno, que participou. [é...] E foi muito, muito bacana! Primeiro, porque [é...] nós... eu me reaproximei dessa turma na pandemia também pelas redes sociais e depois eles vieram falar da experiência deles de trabalho, né? Então, era uma aula onde, onde a gente discutia o papel do psicólogo [é...] no mercado de trabalho e aí eu trouxe esses meus primeiros alunos para vir falar com aquela que eu estava imaginando que fosse a minha, os meus últimos alunos, porque eu estou num processo de [é...] pedido de aposentadoria. Então, eu, eu achava que aquela turma seria minha última, não foi. Eu, eu depois [é...] continuo dando aula, não [é...] estou dando aula agora, voltei na aula presencial, mas aquela aula foi muito interessante. Então, contato com meus alunos que agora estão [é...

é...] trabalhando em diferentes áreas tinha uma que trabalhava na clínica, outra que trabalhava com psicologia [é...] escolar, [é...] dois outros [é...] que eram trabalhadores, trabalho, são funcionários públicos, trabalham no o tribunal de justiça do estado de São Paulo [é...] vieram e contaram a experiência deles agora enquanto trabalhadores e a experiência deles enquanto alunos, não é? de muitos anos atrás que passaram pela... pelo mesmo processo que esses alunos estavam passando, só que nesse momento difícil foi uma aula bem marcante, uma aula bem interessante, tem essa foto aí né? Eu... eu fiz uma aula aberta [é...] muitas pessoas assistiram foi... foi bacana. Teve também as participações que nós tivemos em vários eventos e muitas bancas. Inclusive, dois alunos meus fizeram exames de qualificação fizeram defesa de tese [é...] tudo online. Então, isso também foi trabalho nosso, né? [é... é...] nesse sentido, não foi uma coisa muito legal porque a gente gostaria de estar junto de abraçar de ver a conclusão de um trabalho de tanto tempo de tanto esforço [é...] concluído, né? Um trabalho concluído, mas que foi concluído nessas condições muito adversas, né? Condições bastante adversas! Foi concluído, tinha que ser concluído por conta de prazo. Então, esse é um outro tipo de trabalho que nós tivemos enquanto docente.

Espero não ter sido muito otimista. Me ouvi e creio que é uma realidade que destoa um pouco das outras que tem ouvido por isso ela precisa ser contextualizada em 2020 dei aula no primeiro semestre para uma turma de graduação e uma depois enquanto outros docentes estavam sobrecarregados de disciplinas

Anexo 2: Dispositivo Carta polifônica

Carta as docentes e aos docentes do ensino superior – a experiência de trabalho remoto na pandemia de Covid-19

Estamos em agosto de 2022, voltando às atividades presenciais. Aulas, encontros e congresso voltam acontecer fora das telas virtuais. Lembram como tudo isso começou? Era dia 16 de março de 2020 quando uma espécie de alarme do “fique em casa” soou. Essa medida sanitária foi a forma de conter o vírus e sua letalidade. O isolamento social e o uso da máscara de boca e nariz passaram a fazer parte da vida. A gente estava muito assustado com a pandemia e muito sem saber como tudo iria acontecer.

Ouvia podcast de análise internacional, o que estava acontecendo na China, Itália e outros países e como as ondas chegariam ao Brasil. Nossa preocupação era com a crise política que nosso país já vinha atravessando. Antes da pandemia as Universidades e Institutos Federais estava sob fortes ataque com as políticas de cortes de gastos públicos do governo federal, tensões para implantação do projeto como a escola sem partido e de ameaças ideológicas de desqualificação

institucional. Vocês lembram de um dos ministros da educação afirmando que a universidade era um espaço de balbúrdia e plantação de maconha?

A soma do cenário pandêmico com a instabilidade política, promoveu um contexto de profundo mal-estar na comunidade universitária, principalmente em unidades acadêmicas tradicionalmente associadas a resistência e ao posicionamento crítico, gerando um desconforto. Esse cenário de tensões e incertezas se agravou com as intervenções nas universidades como o exemplo da UFPB que segue com um reitor-interventor.

Em meio a pandemia, inaugurou-se um modelo de desrespeito a decisão da comunidade universitária, ao ser indicado como gestor o candidato menos votado entre os três candidatos que participaram da consulta pública na instância de servidores docentes, servidores técnico-administrativos e discentes.

E aí, eu me lembro que eu estava muito preocupado porque eu sabia que a gente ia ter que de alguma forma ir para o trabalho virtual, para o teletrabalho, porque ia demorar. Havia uma preocupação muito grande, sempre com a questão de que isso poderia ser uma forma de precarizar ainda mais a universidade pública, de... percebendo que, se é possível fazer a universidade através do ambiente virtual, por que não, então, construir uma universidade pública à distância? Enfim, havia muitos mitos, mas também havia uma preocupação muito grande da nossa parte, eu me lembro, dos professores, da utilização desses ambientes virtuais.

Havia uma preocupação com a inclusão digital e socioeconômica para que ninguém ficasse de fora. Foram criadas ações de acompanhamento de alunos em maior condição de vulnerabilidade, articulados pelo Centro Acadêmico, ademais promovidas estratégias de flexibilização das condições de ensino, visando garantir a inclusão de todos os estudantes. Tais ações pensadas, a despeito de decisões burocráticas das instâncias superiores, garantiram a minimização dos efeitos que certamente foram configurados em meio as condições adversas. Buscamos uma nova forma de resistir e reexistir.

É importante ressaltar que a incerteza foi a grande “aliada” do período de vigência da pandemia e mesmo com o retorno presencial, houve a preocupação em garantir ações que promovesse a inclusão e participação do maior número possível de discentes, servidores técnicos-administrativos e servidores docentes, mais susceptíveis aos riscos promovidos pela pandemia. E aí montamos, os departamentos, chefes de departamento começaram a chamar reuniões, o conselho de curso e enfim... foram montadas, é... aqui foram montadas comissões, foi montada uma comissão responsável por pensar, então, como a gente faria essa continuação do nosso trabalho pelo meio virtual. Não poderíamos nos encontrar presencialmente e em termos das relações de trabalho, elas ficaram mais distantes sem o convívio com os colegas, mas as reuniões que passaram a ser feitas remotas, remotamente, as assembleias e outras reuniões administrativas, elas passaram a ser mais produtiva, não é. Então, conseguimos resolver as coisas de forma mais célere e com menos conflito um pouco. Então, se piorou por um lado, melhorou por outro.

Diante de tantas incertezas, a vida e o trabalho foi se tecendo em possíveis enlases e possíveis formas de sobreviver e fazer sobreviver o outro, foram aparecendo formas de fazer acontecer e validar um trabalho possível. A universidade não parou e passamos a fazer encontros virtuais. O motor da atividade docente não parou e ao que parece, potencializou. Eu acho que foi um dos períodos mais agitados, assim, da minha vida (inteira...) nessa questão de trabalho. Muita gente fazendo pesquisa, muito parecer de artigos para as revistas, muitos pareceres de projetos de pesquisa, iniciação científica, mestrado, doutorado, projetos regulares, muito, muito, muito, muito trabalho, muita live (puf), muita palestra, muita coisa acontecendo e também, obviamente, há um contato muito aberto, muito franco, muito intenso com a família a gente estava 24 horas juntos, juntos numa situação de medo.

Parar na frente de um computador. Tudo se passa ali. Na tela. Passam pessoas, ideias, cada um fala de uma vez, pessoas vêm e vão. Nem acredito tudo o que se pode fazer de dentro de uma casa e na rede social. Coisas são decididas, encaminhadas... outros fazeres. Um fazer de tela. Pessoas sentam, levantam, vejo suas casas, tento ler os títulos dos seus livros nas estantes, seus gatos, cachorros... crianças, vejo pouco. Sento. Levanto. Sigo ouvindo a reunião. Saio. Ponho a água no feijão. Levo a reunião comigo. Cozinha (a reunião) e seus assuntos que se repetem. Tempero ideias sem sal e coloco aquela pimenta. Agora sim. Parar? O que parou?

Escutei uma frase interessante e talvez isso nos traga uma reflexão igualmente interessante. Uma colega desabafou depois de um dia de trabalho, ela disse que não sentia que estava trabalhando em casa, mas que estava morando no trabalho. O Brasil é o país com o maior número de empregadas domésticas do mundo, diz a Organização Mundial do Trabalho. Na pandemia, muitas seguem morando nas casas onde trabalham... veja só! Morar nas casas onde se

trabalha não é uma novidade! Na sua própria casa, é uma novidade. Eu me sinto até privilegiada, sabia? Tem colegas de particulares, que perderam o emprego na pandemia.

O começo foi muito difícil, varrer, passar, lavar, cozinhar se conjugam com escrever, fazer relatórios, reuniões etc. etc. Colocar uma roupa para bater, atender as compras que chegam à portaria, monitorar as aulas remotas dos filhos, aprender a cozinhar etc. e tal, fizeram parte da mesma jornada de trabalho. Então, exigiu uma um esforço muito grande para adaptação a essa nova realidade, para o desenvolvimento de novas atividades, para adaptação ao tipo de aula, a forma de motivar os alunos, tudo isso foi muito, muito difícil no começo.

Foi um momento de crise muito agudo e reestruturação de muitos paradigmas e modo de trabalhar. Eu nunca gostei de trabalhar em casa, eu tenho colegas que realiza, sempre realizaram parte do seu trabalho na universidade parte do trabalho em casa, e eu sempre fui à universidade todos os dias, todos os períodos. E foi muito difícil para mim me imaginar trabalhando dentro de casa, principalmente com as crianças o tempo todo aqui também dentro, mas eu precisei aprender. E levou muito tempo, mas eu consegui, consegui me concentrar, consegui fazer, consegui produzir, mas tudo isso demandou muito esforço.

Nós passamos por períodos diferentes, mais restritos no começo, depois melhorou um pouco, depois piorou e tal. Sem poder sair de casa.

A vivência pessoal mesmo foi variando e para passar o tempo para conseguir significar um pouco mais desse momento de sofrimento para nós todos, muitos puderam desenvolver alguma ocupação secundária, como culinária, jardinagem, pintura, atividades físicas virtuais etc.

As questões de saúde, tanto de saúde física, quanto de saúde mental. Algumas pessoas relataram momentos de depressão, ansiedade, distúrbios do sono e momento de muita elaboração. Quem perdeu o hábito da atividade física também viu o corpo se transformar com ganho de peso.

Foi um período difícil, mas também foi um período é de muita aproximação... com a minha família e de uma transformação muito grande porque eu pensava principalmente da forma como eu realizava o meu trabalho.

Foi um período muito intenso, porque foram períodos mais curtos, portanto, nós fizemos mais períodos, cinco períodos em dois anos, não é? Então, foi muito intenso e no começo foi muito exigente porque se tratava de uma tarefa nova, totalmente diferente. A intensificação, em termos de calendário, não ressalta ainda a sobrecarga que foi experimentada diante da necessidade de adaptação de práticas de ensino totalmente diferenciadas da que estávamos acostumados.

O que eu senti mais falta, obviamente, foi o contato com os alunos, essa, essa falta de contato é a parte mais difícil porque você fica meio sem saber o retorno, fica meio sem base para monitorar suas próprias falas, atividades e tal, para saber como é que estão achando... eu, mas eu, eu até que que conseguia... pedia para alguns alunos, eu pedia para os alunos, é... abrirem as câmeras e uma parte deles fazia isso e já era suficiente para mim, a gente melhorava a nossa interação.

Numa das minhas matérias que nem era central para aquele curso, ela sempre foi uma matéria que não havia tanto envolvimento dos alunos e para minha surpresa, no virtual isso aumentou. Não sei se os alunos conseguiram se dedicar mais, o que houve, mas eu notei um interesse maior dos alunos, tanto que eles passaram a procurar a monitoria, atividades comuns, enfim, atividades de auxílio e pesquisa comigo. Coisa que era mais raro antes, passou a ser mais comum agora.

Dar aulas através do meio virtual, eu me acostumei, eu aprendi a lidar com as ferramentas, eu criei uma metodologia de trabalho com os alunos que ficou muito legal! Gostei demais do jeito como a gente conseguiu realizar os nossos cursos e teve um feedback fantástico por parte dos alunos e eu percebi que eles aprenderam, que realmente rolou! Apesar de todo o estresse, apesar de toda a crise, eles conseguiram. Então, a disciplina aconteceu muito bem!

O pessoal da graduação e da pós se integraram muito bem e fizeram os trabalhos belíssimos! Então, quando nós voltamos agora recentemente ao presencial os pós-graduandos não tinham obrigação de voltar e eu também não tinha como cobrar dessas pessoas que viessem de suas cidades para cá. Então, eu tive que construir dentro da universidade um ambiente que fosse capaz de comportar em uma atividade mista como essa e nós não tínhamos. Então, deu muito trabalho. Envolveva outros profissionais técnicos da universidade, os computadores estavam todos pifados na universidade por causa de tanto tempo sem usar, enfim, gerou uma série de transtornos eu levei algum tempo para organizar isso.

Eu posso dizer que, entre trancos e barrancos, eu chego no final aqui com missão cumprida. Mas, querendo voltar, evidentemente, querendo voltar ao contato presencial. Voltar ao presencial é me acostumar a sair de casa de novo, de alguma forma eu gostei de ficar em casa, eu... porque eu aprendi, eu tive que encontrar maneiras de me sentir bem dentro da minha casa trabalhando,

exercendo minhas atividades e eu consegui! A gente precisa dar um sentido para tudo isso que a gente viveu. Eu estou sentindo um pouco falta disso nas relações, nesse convívio no trabalho e tudo.

A vida não parou as coisas continuaram acontecendo, a gente teve que se adaptar de diversas formas e essa adaptação é constante e a gente se veio para a casa de um jeito, hoje, a gente é outra pessoa, isso é muito nítido para mim. E o mundo é outro e as coisas são outras. A gente fechou as portas da casa, mas quando a gente abriu era um outro mundo, era um outro momento, éramos outros, todos nós.

Anexo3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O trabalho como operador de saúde.

Subprojeto: Trabalho docente no ensino remoto da pandemia da Covid-19: experiências em polifonia no ensino superior.

Pesquisadoras Responsáveis: Maria Deborah Cabral de Sousa e Claudia Osorio da Silva

Instituição a que pertence: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

Telefones para contato: (21) 96377391 ou (83)99612882

O senhor(a) está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de uma pesquisa para tese da doutoranda, Maria Deborah Cabral de Sousa, sob o título: *Não foi uma gripezinha: Trabalho Docente e Clínica da Atividade*, sob orientação da professora Claudia Osorio da Silva, que tem como objetivo conhecer a experiência do ensino remoto da pandemia para estudar os efeitos do trabalho no cenário atípico para analisar o desenvolvimento do ofício docente.

Durante sua participação nesse estudo você será convidado(a) a relatar sua experiência com o ensino remoto durante a pandemia, por cartas, mensagens via WhatsApp, e-mail ou mesmo em roda de conversa, quando possível o encontro presencial. Usaremos técnicas de registro dos dados com o consentimento de todos, com gravação de áudios, fotografias ou anotações em diário de campo das pesquisadoras. Nesses debates trabalhadores/as e pesquisadores/as farão uma análise compartilhada da atividade de trabalho em foco. Antes de qualquer atividade de pesquisa serão dados esclarecimentos detalhados acerca da técnica a ser usada e os participantes estarão livres para discutir a proposta e definir livremente se a aceitam e se desejam dela participar.

Nesta pesquisa não se considera haver risco à integralidade física nem psíquica do participante. Entretanto, sabe-se que os participantes podem viver as

mesmas situações de diferentes maneiras. Assim, estaremos atentos a qualquer sinal de desconforto que o participante manifeste. Caso ocorra, ele será questionado sobre o interesse em interromper sua participação na Pesquisa. Caso o participante opte por permanecer, é possível dar o apoio necessário na situação. É importante salientar que, neste Projeto de Pesquisa, a perspectiva ética que engloba o bem-estar dos participantes é prioridade em relação a qualquer outro procedimento.

Toda divulgação do material recolhido da pesquisa será submetida à aprovação prévia dos participantes. O resultado da pesquisa será tornado público através de trabalhos apresentados em eventos científicos, da confecção da tese de doutorado, artigos em revistas e/ou periódicos pertinentes, mantendo-se o anonimato dos participantes.

Para garantir a confiabilidade das informações geradas e a privacidade dos participantes da pesquisa, nenhum nome será divulgado a menos que os participantes expressem claramente o desejo de ter sua participação reconhecida publicamente. A participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, caso o participante não se sinta motivado em continuá-la e sem ônus para o participante. Com isso, está assegurada a plena liberdade do voluntário em permanecer na pesquisa ou descontinuar sua participação de acordo com seu interesse.

Eventuais dúvidas do(a) voluntário(a) - acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa - poderão ser dirigidas diretamente às pesquisadoras, em qualquer momento da pesquisa ou pelos números telefônicos acima disponibilizados.

Eu _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Niterói, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento.