



O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA DOCENTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NORDESTINAS

Emergency Remote Teaching for Teachers of Northeastern Public Universities

Enseñanza Remota de Emergencia para Docentes de Universidades Públicas Nordestinas

Shirley Macêdo

José Luís Amorim

Julio Cesar Nascimento Sol Posto Oliveira

Resumo: Esta pesquisa objetivou compreender experiências no ensino remoto emergencial e condições de saúde mental entre docentes de universidades públicas nordestinas acometidos ou não pela covid-19. Utilizou-se o método fenomenológico de tendência empírica e entrevistaram-se, individualmente pela plataforma *Google Meet*, oito docentes de cursos de graduação presenciais que ministraram disciplinas remotamente durante a pandemia da covid-19. Identificaram-se, dentre outros resultados: falta de habilidades tecnológicas, insegurança, desmotivação, insatisfações diversas, sobrecarga de trabalho remoto, desregulações físicas, alteração da rotina doméstica e necessidade de capacitação em tecnologia digital de informação e comunicação. Diante da crise econômica pela qual passam as universidades públicas brasileiras e pelo provável advento do ensino híbrido, conclui-se a urgência de políticas públicas de atenção psicossocial aos docentes para dirimir impactos nocivos à sua saúde mental.

Palavras-chave: Ensino Superior; Saúde Mental; Universidade; Ensino Online; Pandemia.

Abstract: This research aimed to understand experiences in emergency remote teaching and mental health conditions among faculty from northeastern public universities affected or not by covid-19. The phenomenological method of empirical tendency was used and eight professors from in-class graduation courses at public universities who taught classes remotely during the covid-19 pandemic were individually interviewed through Google Meet platform. Among other results, the following were identified: lack of technological skills, insecurity, lack of motivation, various dissatisfactions, remote work overload, physical deregulation, alteration of the domestic routine and need for training in digital information and communication technology. Faced with the economic crisis that Brazilian public universities are going through and the likely advent of hybrid education, it concludes the urgent need of public policies to provide psychosocial care to teachers in order to prevent harmful impacts on their mental health.

Keywords: Remote Emergency Teaching; Mental Health; College Education; Online Teaching; Pandemic.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo entender experiencias en enseñanza remota de emergencia y condiciones de salud mental entre docentes de universidades públicas nordestinas acometidos o no por covid-19. Se utilizó método fenomenológico de tendencia empírica, se entrevistaron individualmente a través de la plataforma *Meet* ocho docentes de cursos de grado presenciales que ministran asignaturas remotamente. Se identificaron, entre otros resultados: falta de habilidades tecnológicas, inseguridad, desmotivación, insatisfacciones, sobrecarga de trabajo, desregulaciones físicas, alteración de la rutina doméstica y necesidad de formación en tecnologías digitales de la información y la comunicación. Delante de la crisis económica por la cual pasaron las universidades públicas brasileñas y por la probable llegada de la enseñanza híbrida, se concluye la urgencia de políticas públicas de atención psicossocial a los docentes para dirimir impactos nocivos a su salud mental.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; Salud Mental; Universidad; Enseñanza en Línea; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Frente à pandemia da COVID-19, desde o início de 2020, a saúde mental e a educação das pessoas foram impactadas, principalmente, pelas medidas de contenção do avanço desenfreado do contágio da doença, a exemplo do distanciamento social (Faro et al., 2020; Medeiros, 2020; Schmidt et al., 2020; Silva & Freitas, 2020). Delongado por quase dois anos, esse distanciamento foi permeado pelo luto complicado, termo cunhado por Kóvacs (2008) e algo que foi constatado no estudo de Lopes, Lima, Arrais e Amaral (2021). Além disso, as pessoas estavam vivendo o constante medo de contaminação (Lindemann et al., 2021), o que potencializou em algumas delas a ocorrência de transtornos mentais e do comportamento, principalmente nas já anteriormente vulneráveis (Faro et al., 2020; Ornell, Schuch, Sordi, & Kessler, 2020).

Em virtude do distanciamento social, houve, por exemplo, suspensão de atividades presenciais nas instituições educativas, nas quais os gestores tiveram que buscar saídas para garantir a continuidade do ano letivo. Nesse contexto, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se estendeu até 31 de dezembro de 2021, amparado por portarias do Ministério da Educação no Brasil enquanto durasse o período pandêmico (Bezerra et al., 2020; CNE-MEC, 2020; Gusso et al., 2020; MEC, 2020a; MEC, 2020b).

Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, por exemplo, cancelaram aulas presenciais e atividades práticas. Para adotarem o ERE, ofertaram capacitações sobre plataformas digitais, ferramentas de ensino e metodologias ativas de avaliação. O objetivo era preparar os docentes para lecionarem on-line. No entanto, mesmo já adaptadas ao Ensino à Distância (EaD), as instituições precisariam compreender claramente diferenças cruciais entre essa modalidade de ensino e o ERE, a fim de realizarem capacitações para os docentes e desenvolverem estratégias para atividades síncronas e assíncronas, atentando à qualidade do acesso dos estudantes universitários (Branco & Neves, 2020; Gusso et al., 2020; Hodges et al., 2020).

O EAD oferta suporte contínuo aos processos de ensino-aprendizagem, é planejado e desenvolvido de forma sistemática e cuidadosa, tem design próprio e adota avaliação dentro de parâmetros detalhados. Já o ERE não resulta de ambiente educacional complexo, mas facilita acesso rápido e confiável ao ensino, tendo apenas suporte durante emergência ou crise. Nele, o docente é o principal responsável para controlar o design, desenvolver processos, improvisar soluções, muitas vezes em *home office* inadequado, o que pode resultar em sobrecarga no trabalho e/ou percepção negativa quanto ao próprio desempenho (Hodges et. al, 2020).

Diante do ERE, esse profissional enfrentou desafios para dominar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), reinventar práticas psicopedagógicas, atender novas necessidades dos estudantes (inclusive por diferentes meios de comunicação), tentar conciliar tarefas domésticas com atribuições do trabalho em ambiente/condições inadequadas e aumentar as horas dedicadas ao expediente laboral. Se considerarmos que docentes universitários já vinham impactados pelo produtivismo acadêmico e por relações de trabalho competitivas e não cooperativas entre colegas, é possível refletir em como se pode instaurar um nexos causal doença-trabalho (Bernardo, 2014; Borsoi., 2012; Macêdo, 2020; Oliveira et al., 2017; Silva A. F. et al., 2020; Souza & Miranda, 2020).

Ao considerar esse nexos, compreendemos saúde mental como estado de bem-estar que permite ao sujeito ter clareza de suas competências, ser capaz de lidar com situações adversas e realizar seu trabalho de forma produtiva, contribuindo para o contexto social em que vive (Gaino et al., 2018). Nesse sentido, podemos afirmar, com Fior e Martins (2020) e Silva A. C. A. et al. (2020), que, no contexto do isolamento social e do ERE, docentes universitários têm extrema urgência de serem amparados em capacitações e por rede de apoio que resguardem sua saúde mental. Para isso, contudo, é necessário que as IES assumam uma postura reflexiva sobre os fatores de risco já preexistentes ao trabalho docente e sobre a prática atípica, os desafios e os conflitos na relação professor-aluno que podem resultar do contexto do ERE (Perez et al., 2019; Rodrigues et al., 2020; Santos et al., 2021).

Algumas das IES públicas do país empregaram esforços para melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, capacitar docentes, garantir o vínculo dos universitários com a vida acadêmica e envolver professores e estudantes (Bronzoni et al., 2020). No entanto, como defendem Teixeira e Dahl (2020), é importante que as universidades públicas mapeiem recursos e suportes disponíveis no intuito de resguardar assistência psicossocial, já que as mesmas devem investir em políticas públicas que assegurem programas de preservação da saúde mental aos docentes.

Acreditamos que um dos caminhos para isso é realizar pesquisas que enfoquem o ERE no contexto da crise pandêmica, a exemplo das de Bezerra et al. (2020) e Ribeiro, Carmo e Mendes Fonteles Filho (2021). Em estudo descritivo e documental sobre o assunto em *web sites* de 44 universidades públicas estaduais no Brasil, Bezerra et al. (2020) evidenciaram ausência de consenso acerca de parâmetros para realização do ERE; e que a região Nordeste, detentora de 40% das universidades estudadas, apresentou 75% das instituições oferecendo ERE, estando, ainda em junho/2020, 25% em fase inicial do estudo sobre a oferta dessa modalidade de ensino. Concluíram haver necessidade de novas pesquisas, dentre elas, sobre o impacto causado pelo

excesso de horas trabalhando e estudando em telas na saúde de professores e alunos. Por sua vez, Ribeiro et al. (2021), em estudo que abordou a implementação do ERE em duas universidades públicas do Nordeste, denunciaram a fragilidade e a desconexão das propostas de continuidade das atividades acadêmicas de maneira remota advindas das instituições com a realidade vivida pela comunidade acadêmica durante a pandemia.

Diante desses estudos, consideramos viável investigar questões relacionadas à saúde mental de docentes universitários de IES públicas nordestinas durante a crise pandêmica da COVID-19. Nesse sentido, o principal questionamento que levou ao problema da presente pesquisa foi: como se deram as experiências no ERE e como estavam as condições de saúde mental entre docentes de universidades públicas nordestinas, acometidos ou não pela COVID-19, durante o ERE? Ao buscar responder esse questionamento, esperamos contribuir para a compreensão da realidade enfrentada por docentes de universidades públicas nordestinas frente ao ERE na pandemia da COVID-19, principalmente diante de indicadores, nas últimas décadas, de precarização das condições e relações de trabalho de docentes, que termina por comprometer a saúde mental dessa população (Leonello & Oliveira, 2014), o que parece ter sido potencializado durante o ERE e a pandemia.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender experiências no ERE e condições de saúde mental entre docentes de universidades públicas nordestinas acometidos ou não pela COVID-19. Traçamos como objetivos específicos: descrever condições de saúde mental desses sujeitos e sentidos de suas experiências; identificar impactos dessas experiências para a saúde mental deles; analisar impasses e desafios enfrentados por eles; identificar estratégias de enfrentamento utilizadas pelos mesmos diante do ERE; e discorrer sobre possíveis ações de cuidado que lhes foram disponibilizadas pelas instituições nas quais trabalhavam.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se respalda em autores como Amatuzzi (2008), Holanda (2006) e Macêdo (2015, 2020), que descrevem os estudos qualitativos fenomenológicos de tendência empírica como sendo focados no sentido da experiência humana para sujeitos que a vivenciam e nos quais o pesquisador se inclui subjetivamente no próprio ato de investigar: ao dialogar com o sujeito, produz conjuntamente sentidos para compreender a experiência narrada e construir conhecimento sobre ela.

A Pesquisa atendeu às Resoluções CNS/MS 466/2012 e 510/2016, foi cadastrada na

Plataforma Brasil sob CAAE 47221421.3.0000.8267, e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Integração do Sertão – CEP/FIS, que a aprovou pelo parecer Nº 4.822.634, datado de 02/07/2021. Foi realizada no Nordeste, em cidades do sertão do submédio São Francisco, que juntas somam 624.612 habitantes (IBGE, 2022). São cidades que, a partir da interiorização do ensino superior público no Brasil (Fusco & Ojima, 2016), tornaram-se polos educacionais. Absorvem, juntas, muitos dos quase 15 mil docentes de cursos de graduação presenciais de IES públicas estaduais e federais dos estados aos quais pertencem (INEP, 2021). Até 01/08/2022, somavam 70.996 casos acumulados de COVID-19 e 1.075 óbitos em consequência da doença (Ministério da Saúde, 2022).

Para condução da pesquisa, privilegiamos manifestações singulares de fenômenos, a partir de experiências cotidianas situadas em um tempo, espaço e lugar. Por isso, não utilizamos grande número de sujeitos, pois visamos garantir resultados representativos das características de determinada população e descrição acurada de experiências vividas (Chizzotti, 2006; Decastro & Gomes, 2011; Gil, 2019), a partir de um tratamento delongado e descritivo dos dados (Fontanella et al., 2008; Macêdo, 2015). Neste tipo de pesquisa, o termo “colaborador” é o mais adequado para se referir ao sujeito participante (Amatuzzi, 2003; Andrade & Holanda, 2010).

A pesquisa foi divulgada nas redes sociais e por e-mail para as coordenações dos cursos de instituições que cederam carta de anuência para participação dos seus docentes. Nessa divulgação, que ocorreu entre setembro/2021 e maio/2022, informamos os objetivos do estudo, o público-alvo a ser alcançado e o detalhamento da coleta dos dados. O(a) docente que quisesse colaborar com a pesquisa foi convidado(a) a encaminhar e-mail para a equipe de pesquisa, que entrou em contato posterior para agendamento de dia e horário da entrevista.

Foram colaboradores(as) oito docentes de cursos de graduação presenciais de universidades públicas nordestinas. Estando disponíveis para participar da pesquisa, tendo acesso à Plataforma *Google Meet* e tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram incluídos docentes independentemente de gênero, idade, tempo de serviço, curso e titulação, e que ministraram disciplinas na modalidade ERE.

Entre os meses de outubro/2021 e junho/2022, realizamos com cada um(a) desses(as) colaboradores(as) uma entrevista aberta com pergunta disparadora, que é um instrumento criado por Amatuzzi (1993), o qual permite que o sujeito entre em contato imediato com a experiência a ser narrada e favorece que o pesquisador compreenda como diferentes pessoas produzem sentidos sobre experiências vividas em situações semelhantes (Amatuzzi, 2008; Andrade & Holanda, 2010; Macêdo & Caldas, 2011).

A pergunta disparadora foi “*Como se dá a sua experiência no Ensino Remoto Emergencial e como estão suas condições de saúde mental neste contexto durante a pandemia da COVID-19?*”. Esta pergunta teve o propósito de abrir o diálogo de modo a colocar o docente entrevistado em contato com a sua experiência não só do ERE, mas com suas condições de saúde mental diante dessa experiência durante a pandemia. As entrevistas foram realizadas por bolsistas de Iniciação Científica (IC), que, anteriormente à coleta dos dados, foram treinados pela orientadora da pesquisa no uso desse instrumento, através de discussão de estudos que o utilizaram, dramatização no próprio contexto da equipe de pesquisa e tira-dúvidas. O treinamento facilitou que os bolsistas, sem perder de vista os objetivos específicos da pesquisa, inserissem perguntas para favorecer o alcance dos mesmos, sempre dando prioridade à narrativa da experiência do(a) colaborador(a).

Cada entrevista foi realizada de forma remota pela plataforma *Google Meet*, durou entre 20 e 50 minutos, foi gravada e posteriormente transcrita. A análise fenomenológica foi realizada nos seguintes passos (Amatuzzi, 2008, 2009; Giorgi & Souza, 2010; Macêdo, 2015; Macêdo et al., 2021):

a) Contato integral com o todo da entrevista: cada membro da equipe de pesquisa, após um dos bolsistas de IC tê-la transcrito, leu, quantas vezes fosse necessário, cada entrevista para apreender significados da experiência;

b) Encontro de elementos significativos da experiência: em diálogo em equipe, a orientadora e os bolsistas de IC discutiram significados apreendidos que para eles estivessem relacionados aos objetivos da pesquisa, sintetizando estes significados em linguagem psicológica;

c) Síntese do relato individual: a equipe de pesquisa construiu um texto que era representativo da análise preliminar de cada entrevista e o encaminhou individualmente ao(à) colaborador(a), por e-mail, para que ele(a) participasse da análise, confirmando, propondo alterações ou mesmo negando a análise realizada, conforme propõe Amatuzzi (2008). Para tanto, foi dado ao(à) colaborador(a) o prazo de uma semana para realizar a devolutiva. Metade dos docentes não respondeu ao e-mail encaminhado. No entanto, dos quatro que responderam, nenhum propôs alteração significativa na análise preliminar de sua entrevista. No máximo mudaram uma palavra ou deram informação secundária.

d) Presentificação da experiência em Unidades de Sentido: após devolutiva de cada análise preliminar por cada colaborador(a), a equipe de pesquisa fez generalizações para a experiência investigada considerando o que compreendeu de comum em todas as entrevistas, sintetizando a análise final em Unidades de Sentido (US).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o advento do ERE, docentes universitários tiveram que se utilizar de instrumentos e expressões inerentes às TDIC antes pouco conhecidos(as) no meio acadêmico, mas bastante utilizados(as) para quem domina minimamente o uso de plataformas digitais, aparelhos de celular, *notebooks*, sites, aplicativos, dentre outros artefatos. Portanto, tendo em vista as experiências compartilhadas no contexto das TDIC e os termos usados na rotina das universidades após a implementação do ERE, os pseudônimos escolhidos para identificar os(as) colaboradores(as) da pesquisa foram: AVA, Chat, Classroom, Google, Meet, Moodle, Streaming e Webcam¹. O quadro 1 contém alguns dados sociodemográficos dos(as) colaboradores(as) que foram considerados significativos para a investigação, tendo em vista as experiências que foram narradas:

Quadro 1

Dados Sociodemográficos dos(as) Colaboradores(as) da Pesquisa

Nome	Gênero	Idade (em anos)	Tempo de ensino superior público (em anos)	Tipo da Instituição	Estado Civil	Filhos	Reside com a Família	Teve Covid-19
Ava	Feminino	42	12	Estadual	Divorciada	Sim	Sim	Não
Chat	Masculino	45	16	Federal	Casado	Sim	Sim	Sim
Classroom	Feminino	52	19	Federal	Divorciada	Não	Não	Não
Google	Feminino	36	7	Estadual	Casada	Sim	Sim	Não
Meet	Masculino	55	28	Estadual	Divorciado	Sim	Não	Não
Moodle	Masculino	41	18	Federal	Casado	Sim	Sim	Não
Streaming	Masculino	40	5	Federal	Solteiro	Não	Não	Não
Webcam	Feminino	34	3	Estadual*	Solteira	Não	Não	Não

*Professora Substituta

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

¹ Optamos por não escrever esses pseudônimos em itálico para não confundir o leitor quando em algum recorte de fala de colaboradores, o termo em inglês estiver sendo usado.

US	Descrição	Colaboradores(as)
Sentimentos de empatia em relação às condições de vida, estudo, desempenho e saúde dos alunos	Metade dos(as) colaboradores(as) sentia-se mais sensível às realidades de vida de seus alunos, à vulnerabilidade social em que se encontravam e que, em alguns casos, impediam-lhes de ligar as câmaras; assim como às suas dificuldades frente à sobrecarga e o cansaço do ERE, que podiam, inclusive, levá-los a sofrer e comprometer seus rendimentos acadêmicos.	AVA, Chat, Google e Webcam
Falta de habilidades com TDIC que comprometeu a atuação no ERE	Alguns(mas) colaboradores(as) reconheceram não ter grandes habilidades com ferramentas digitais, possuindo conhecimentos apenas básicos, o que levava à dificuldades no ERE e a comprometer a qualidade do seu ensino em comparação à sua atuação no modelo presencial.	Chat, Google e Moodle
Positivização de modos de viver, pensar e educar anteriores levou à adaptação positiva ao ERE	Metade dos(as) colaboradores(as) não sentia dificuldades e percebeu aspectos positivos no ERE, tendo em vista seus modos de pensar e refletir sobre o ERE e suas filosofias positivas anteriores sobre a vida, a educação e a saúde.	AVA, Classroom, Streaming e Webcam
Insegurança, desmotivação, ansiedade e angústia diante do tempo prolongado da pandemia	Metade dos(as) colaboradores(as) sentia desconforto, incômodo, insegurança, desestimulação e ansiedade frente ao fato de, diante do tempo prolongado da pandemia, lidar com a finitude da vida ou não conseguir projetar ou ter expectativas quanto ao futuro profissional.	AVA, Chat, Google e Moodle
Sobrecarga de trabalho remoto	A maioria dos(as) colaboradores(as) sentia que o trabalho remoto, e não apenas o ERE, sobrecarregava-lhe mais que o trabalho presencial, levando a cansaço, frustração, exaustão e sobrecarga emocional, principalmente aqueles(as) que desenvolviam atividades administrativas e de gestão.	AVA, Chat, Google, Meet e Moodle
Desregulações físicas e comportamentais	A maioria dos(as) colaboradores(as) sentia que, diante do ERE, passou a experimentar desmotivação, monotonia, ansiedade, alimentação inadequada, alteração do sono, inclusive alguns tiveram graves adoecimentos físicos/psíquicos e tiraram licença médica, tendo ou não contraído COVID-19.	AVA, Chat, Google, Meet e Streaming
Insatisfação, desmotivação e frustração com a impessoalidade das câmeras desligadas e a não interação presencial com os alunos	A maioria dos(as) colaboradores(as) se sentia incomodada, triste, frustrada e desmotivada com o fato dos(as) alunos(as) desligarem suas câmaras durante as aulas e a impessoalidade do ERE, não sabendo se eles(as) estavam prestando atenção e se o conhecimento estava sendo transmitido e absorvido adequadamente. Alguns(mas) salientaram, inclusive, que no ensino presencial tinham acesso a outras linguagens corporais dos(as) estudantes e como, no ERE, experimentaram sentimento de inutilidade por não conseguirem interagir com os(as) discentes.	AVA, Chat, Classroom, Google, Meet e Moodle
Invasão do trabalho e do ensino remotos na vida pessoal alterava a rotina doméstica	Alguns(mas) colaboradores(as) sentiam que o trabalho remoto alterava suas rotinas domésticas, pois eles(as) tinham que partilhar o espaço de casa com o espaço de aula, tendo que conciliar vida pública com vida privada.	Chat, Google e Meet
Necessidade de domínio e capacitação constantes em ferramentas de TDIC para o trabalho remoto	A maioria dos(as) colaboradores(as) sentiu necessidade de aprender e se capacitar mais para dominar as ferramentas de TDIC, seja explorando recursos ou realizando diversos cursos ofertados por suas instituições e/ou outros locais.	AVA, Classroom, Google, Moodle e Webcam
Insatisfação com disputas e interesses políticos entre colegas comprometia a	Alguns(mas) colaboradores(as) se sentiam insatisfeitos(as) e afetados mental e emocionalmente com os interesses políticos e luta de poder entre colegas docentes e outros servidores.	Chat, Classroom e Streaming

saúde mental		
Rede de apoio entre alunos(as) e colegas para domínio de ferramentas digitais para o ERE e entre colegas para o cuidado à saúde mental	A maioria dos(as) colaboradores(as) reconheceram receber ajuda dos(as) estudantes e dos(as) colegas para dominar ferramentas, programas e plataformas digitais e/ou apoio dos(as) colegas próximos(as) sobre questões referentes à sua saúde mental.	AVA, Google Meet, Moodle e Webcam
Atividades sistemáticas de cuidado à própria saúde física e mental	Quase todos(as) os(as) colaboradores(as) davam importância e reservavam tempo para atividades sistemáticas de cuidado à própria saúde física e mental, como lazer; descanso; exercícios físicos; contato/dedicação aos vínculos com a família e/ou amigos; atividades que promovessem prazer, como leitura, música e dedicação à religião/espiritualidade etc.	AVA, Chat, Google, Meet, Moodle, Streaming e Webcam
Redimensionamento e/ou tentativa de inovação do trabalho e da prática pedagógica para ofertar ensino de qualidade e preservar a saúde	A maioria dos(as) colaboradores(as) reconhecia a importância de ofertar um ERE de qualidade ao mesmo tempo que tentava preservar a própria saúde, seja se capacitando, redimensionando/innovando em seus modos de trabalho, metodologia de ensino ou práticas pedagógicas; seja procurando interagir com os(as) alunos(as) como se fosse no ensino presencial, na tentativa de humanizar o ERE e organizar aulas síncronas/assíncronas, no intuito de despertar o interesse do alunado, reajustar seu modo de ensinar e/ou manejar os próprios limites.	AVA, Classroom, Google, Moodle Streaming e Webcam
Percepção positiva das ações institucionais de acolhimento e proteção à saúde da comunidade acadêmica	A maioria dos(as) colaboradores(as) percebia e reconhecia positivamente as ações de cuidado como sendo de acolhimento, responsabilidade social e fatores protetivos à qualidade de vida e à saúde de docentes, discentes e demais servidores.	Chat, Meet, Moodle, Streaming e Webcam
Percepção negativa e insatisfação diante das ações institucionais de cuidado ao ERE, à saúde mental da comunidade acadêmica e/ou às condições de trabalho docente.	A maioria dos(as) colaboradores(as) percebia que o empenho das ações institucionais para o ERE demorou a iniciar ou foram desproporcionais em termos de qualidade em relação às ações de cuidado coletivo à saúde mental de discentes, docentes e demais servidores. Alguns(mas) desses(as), inclusive, apresentaram resistência e insatisfação em relação a essas ações, caracterizando-as como atividades não sistemáticas de cuidado; além de terem ressaltado a fragilização e a descontinuidade delas ao longo da pandemia e/ou o não cuidado às condições de trabalho docente.	AVA, Classroom, Google, Meet e Streaming

Quadro 2.

Descrição das US e identificação dos(as) colaboradores(as) em que foram compreendidas

Fonte: Elaborada pelos Autores (2022).

De acordo com o quadro 1, é possível compreender que a quantidade dos sujeitos se apresentou equiparada entre gênero, tipo de instituição, estado civil e se residiam ou não com a família. No entanto, há uma variedade quanto à idade e ao tempo que atuam no ensino superior público, e percebemos que sete não se contaminaram pela COVID-19, mas um professor contraiu a forma grave da doença. Essas informações foram buscadas após as devolutivas das análises preliminares, visto que percebemos que alguns relatos poderiam ser mais bem compreendidos a partir das mesmas. No entanto, é no quadro 2, na qual descrevemos as US e os(as) colaboradores(as) que as apresentaram, que nos deteremos para articular nossas compreensões com a discussão dos resultados sobre o sentido da experiência investigada, respeitando a ordem dos objetivos traçados e grifando as US em negrito, as quais, de acordo

com nossa análise, estariam presentes em comum nos relatos de três ou mais colaboradores(as).

O ERE afetou todas as comunidades acadêmicas de ensino superior, tanto docentes quanto discentes foram impactados com esse novo modo de ensinar-aprender. Pela sua especificidade de necessitar de recursos tecnológicos, tempo e ambiente adequado, muitos discentes vivenciaram dificuldades diversas (com destaque para aqueles em vulnerabilidade socioeconômica). Conscientes desse cenário, muitas instituições, a exemplo do que mostra o estudo de Appenzeller et al. (2020), tentaram adequar o novo formato de ensino às necessidades dos alunos. Os docentes foram poderosos aliados nesta adequação, pois, como destacaram Amaral e Polydoro (2020), as mudanças exigiram intenso envolvimento de todos que fazem a comunidade acadêmica com estratégias centradas no estudante. Na presente pesquisa, foi possível compreender algo nessa direção, visto que metade dos docentes colaboradores demonstrou *sentimentos de empatia*² em relação às condições de vida, estudo, desempenho e saúde dos alunos, como revelou AVA:

Eu percebia algumas situações: Por que eu vou obrigar aquele aluno a abrir a câmera? Para mostrar uma realidade de tijolo aparente, na rua, sem ter um espaço adequado para assistir a aula? Então, às vezes, uma casa pequena, com poucos cômodos, sem espaço. Às vezes, o aluno sentado no chão, no computador, por que não tem uma mesa, na cama, sabe? Foi uma situação para fazer enxergar um pouco mais também.

No entanto, para além dos estudantes, alguns docentes também relataram dificuldades, como a *falta de habilidades com TDIC que comprometeu a atuação no ERE*, pois embora tivessem domínio de certas ferramentas, era em um nível básico, o que dificultava e comprometia o seu ensino, principalmente quando eles comparavam a qualidade do ERE ao seu modo de ensinar presencial, como foi o caso de Google (“claro que tem também a questão da tecnologia que exige bastante da gente. Eu sou meio pacote básico, sabe?”) e Moodle:

Eu tive muita dificuldade porque não sabia mexer no *Google Meet*, não conhecia o *Zoom*, e principalmente para apresentação e tentar manter a qualidade do ensino que eu tentava também no presencial, e transportar isso por computador foi um pouco difícil.

Para além das dificuldades em dominar as novas TDIC, foi possível compreender, em

² Empatia, aqui, é definida como a capacidade e prontidão de alguém para reconhecer e compreender modos de ser, sentir e estar de outra pessoa.

relação às suas condições de saúde mental, que os/as colaboradores/as desta pesquisa mobilizaram saberes anteriores que lhe facilitaram lidar com o ERE. Firmino et al. (2021) sintetizaram alguns dos saberes que poderiam facilitar aos docentes a adoção do ERE, dos quais destacamos aqui os experienciais (que emergem da própria experiência) e os pedagógicos (ou didático-pedagógicos, resultantes da própria atividade de ser professor), já que compreendemos que, para metade dos(as) entrevistados(as), a *positivação de modos de viver, pensar e educar anteriores levou à adaptação positiva ao ERE*. Vimos que, por terem experiências favoráveis anteriores com TDIC e por acreditarem no poder de uma educação dialógica, tiveram uma adaptação favorável ao ERE, como pode ser visto em um recorte da entrevista com Classroom: “Minha experiência foi muito boa. Eu já tinha sido professora de EAD (...). Então, nada para mim foi um bicho de sete cabeças. O mais difícil era lidar com a compreensão do que estava acontecendo com o mundo”. Enquanto WebCam, ao versar sobre sua experiência positiva com o ERE, narrou: “eu acho que essa é a pegada que eu tenho vivenciado ao longo da minha carreira como pessoa, como profissional, de propiciar leveza. No período de ensino remoto também foi dessa forma”.

No entanto, foi possível compreender que, para Streaming, o saber mobilizado foi o que os autores acima chamam de saberes da tradição pedagógica, relacionados às representações que o docente desenvolve sobre a instituição escolar, pois, para esse colaborador em específico, o ensino presencial lhe causava adoecimento na IES em que ele lecionava e o ERE lhe permitiu ter tempo para cuidar da própria saúde: “Eu gosto do presencial. Mas, no momento, eu estou priorizando a minha saúde e, no remoto, não é mal para mim, pois é uma oportunidade de ter um tempo para mim”.

Entretanto, a colaboradora AVA, incluída na metade de docentes que parece ter tido uma adaptação positiva ao ERE, também estava dentre outra metade que vivenciou *insegurança, desmotivação, ansiedade e angústia diante do tempo delongado da pandemia*, fatores que representavam o estado de suas condições de saúde mental quando do advento do ERE:

No início da pandemia, eu pensava que seria uma coisa de 15 dias, que a gente ia voltar. Ficou logo nos primeiros dias um momento de aproveitar e colocar em dia as coisas que estavam atrasadas (...) Aí, à medida que foi passando e ficando sem perspectiva, foi meio que desestimulando, desmotivando (AVA).

Como bem alertaram Silva et al., (2020), em artigo escrito em pleno auge da pandemia,

os docentes universitários “estão inseridos em um ambiente propício ao adoecimento mental pelos impactos da Covid-19, seja pelas notícias jornalísticas de morbimortalidade, seja pelas pressões oriundas das instituições de ensino superior (...) somadas a (...) tantas outras atribuições que lhes são conferidas” (p.3). Isto ficou claro nos seguintes recortes de relatos: “a gente acabou vendo que a pandemia foi se arrastando cada vez mais e confesso que naquele momento eu senti medo mesmo de morrer” (Moodle).

Apesar de ter publicado muitos capítulos de livros (...) Em 2020 e em 2021, minha produção caiu porque, em um primeiro momento, a gente estava aproveitando aquele tempo, a gente não queria perder tempo dentro de casa. E, em 2021, a gente ficou preocupado em quando vai voltar, e aquele tempo não voltava. E você ficava naquela ansiedade. Acabamos adoecendo. E hoje, por causa de toda essa trajetória de 2020 e 2021, eu tomo remédio para dormir (Chat).

Diante destas condições, parece que as mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19 e pelo ERE terminaram por impactar na *sobrecarga de trabalho remoto*, que extrapola as atividades do ERE para um docente de IES pública. Muitas vezes, este trabalhador está envolvido com atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação, para além das de ensino em cursos de graduação. A maioria dos(as) colaboradores(as) da nossa pesquisa relatou que o trabalho remoto sobrecarregava muito mais que o trabalho presencial, como é possível compreender a partir dos recortes de fala abaixo:

A gente trabalha muito mais agora, inclusive, porque de certo modo se a gente tinha um horário fixo, a gente dizia para os outros e para a gente mesmo que era de tal hora a tal hora, e agora como a gente não tem essa coisa fixa, a separação do público e do privado, às vezes, quando a gente se pega está 22:30h, 23:00h, respondendo *e-mail*, no *WhatsApp* (Google).

Saía do meu ambiente de trabalho e ia almoçar. Voltava e depois a mesma coisa. Como se não bastasse nossas oito horas de trabalho, ainda tinham as atividades noturnas, convocação para reunião, participação em núcleos temáticos, participação em seminários e palestras (...) Mas e o nosso descanso? Não nos dava a oportunidade de descansar (Chat).

Portes e Portes (2021) discorreram sobre as implicações dos processos de plataformização da vida acadêmica e da intensificação do trabalho na saúde mental dos(das) docentes no contexto do ERE. A plataformização da vida acadêmica exigiu que o docente reorganizasse suas atividades, sua prática pedagógica e sua vida para além do labor. Isso potencializou mais ainda a precarização das condições e das relações de trabalho para o professor de IES e alterou sobremaneira a rotina doméstica e a dinâmica de suas famílias. Escreveram as autoras: “os aplicativos que antes da pandemia tinham outra função para o docente, tornaram-se ferramentas de trabalho obrigatórias, perversas, danosas, prejudiciais à sua saúde mental, controladoras do seu tempo e fiscalizadoras da sua rotina” (p. 545). Nesse sentido, houve um processo de intensificação e exploração do trabalho docente e foi incorporada uma lógica de polivalência a esse trabalhador, o qual teria que realizar inúmeras atividades para além das que já lhe sobrecarregavam nas funções de ensino, pesquisa e extensão.

A rotina de trabalho docente que já era exaustiva e adoecedora antes do ERE, intensificou-se diante da exigência constante de disponibilidade, conectividade e resolutividade. Interessante refletirmos, a partir dos dados da presente pesquisa, que os(as) colaboradores(as) que sofreram impacto da sobrecarga do trabalho remoto, são aqueles que tinham mais tempo de ensino superior público e que, em sua maioria, ocupavam cargo de gestão durante a crise pandêmica, parecendo elevar ainda mais os fatores de risco para sua saúde física e mental. Inclusive, são quase todos(as) os(as) mesmos(as) que tiveram *desregulações físicas e comportamentais*, o que nos leva, novamente, ao artigo de Portes e Portes (2021), que, ao analisar a situação da saúde mental dos docentes universitários no contexto da crise sanitária e do ERE, dentro e fora do país, reúnem diversos estudos que apontam sinais de esgotamento físico e mental, assim como revelam as palavras dos docentes da nossa pesquisa. Chat referiu que teve COVID-19, e outros problemas de saúde graves durante o ERE: “Isso me abalou demais emocionalmente (...)”. No entanto, continuou trabalhando até o seu limite: “eu não me afastei em momento algum e acho que isso colaborou para que eu não adoecesse ainda mais mentalmente”. Por sua vez, Meet disse:

Teve pessoas que de fato desenvolveram adoecimento mesmo. Eu mesmo tive um infarto em 2021. Eu tive que ser hospitalizado e cheguei a ir para UTI. Estou aqui comemorando o fato de estar vivo e, mesmo assim, depois que acabou minha licença médica, voltei a trabalhar como se nada tivesse acontecido, o que é uma coisa ruim.

Além dessas desregulações, compreendemos, também, que a maioria dos docentes

relatou *insatisfação, desmotivação e frustração com a impessoalidade das câmeras desligadas e a não interação presencial com os alunos*. A mudança de interação entre professor-aluno durante o ERE parece ter proporcionado distanciamento, visto que muitos foram os relatos de que os discentes não participavam das aulas do ERE como no ensino presencial. A principal queixa era o fato de que muitos deixavam a câmera desligada, e, na maioria das vezes, os docentes passavam as horas de aula em um monólogo, o que causava, inclusive, perda de motivação, como vemos no recorte do relato de Classroom: “O que eu menos gostava e que todo mundo reclama, e que todo mundo não gosta mais e também me faz perder a motivação, é o fato que os alunos fecham as câmeras e, muitas vezes, fecham os microfones”.

Foi queixa dos docentes, também, devido a essa impessoalidade, dúvidas sobre se os discentes estavam realmente prestando atenção nas aulas e se o conhecimento estava sendo transmitido e absorvido adequadamente. Nesse sentido, nossos resultados são semelhantes aos encontrados, por exemplo, em Amaral e Polydoro (2020), Costa et al. (2021) e Cruz et al. (2021).

Amaral e Polydoro (2020), ao discorrerem sobre os desafios da mudança enfrentada para o ERE por docentes de graduação da Universidade de Campinas, pontuaram que os docentes apontaram a baixa participação dos discentes nos momentos síncronos e a obtenção de pouco *feedback* dos mesmos em relação à aula e ao conteúdo aprendido. Já o estudo de Costa et al. (2021), realizado com docentes do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí, destacou que as câmeras desligadas e a falta ou a pouca interação dos discentes ao longo das aulas levaram os docentes a se sentirem solitários, culpados, ou mesmo a questionarem se eram ou não bons professores. Por sua vez, Cruz et al. (2021) realizaram um estudo qualitativo em uma universidade pública federal baiana e, dentre vários outros resultados, constataram “a necessidade de interação visual com os/as estudantes e o retorno da aprendizagem destes/as” (p.1007). Todos os resultados encontrados por estes estudos estão coerentes com o que encontramos na presente pesquisa, como podemos compreender dos recortes de fala abaixo:

Você ter que dar aula e ter 30 alunos, e ter um ou dois que ligam a câmera, a câmera aberta, e os outros com a câmera desligada. Você não sabe se as pessoas estão ali. Às vezes, você diz uma coisa e você não sabe se estão te ouvindo (Meet).

Essa coisa da câmera. Eu, particularmente acho péssimo. Talvez fosse uma coisa que eu devesse dizer: se tem uma coisa que me incomoda profundamente. E, aí, nesse sentido,

quando eu termino as aulas, eu fico triste, frustrada, é essa coisa de não ter a câmera (Google).

Essas questões nos fazem refletir sobre o sentido da produção de conhecimento que envolve o trabalho para os(as) colaboradores(as) da presente pesquisa, diante da impessoalidade e da falta de trocas com os estudantes que eles disseram experienciar no ERE. Consideramos que não há educação sem relação intersubjetiva. Como afirma Danelon (2015, p.45), a educação é “momento privilegiado em que olhares emergem no cotidiano das experiências educativas. A partir da premissa de que olhar é apreender o outro, queremos potencializar a educação como um momento em que olhares se entrecruzam, conflitos aparecem, subjetividades são produzidas”. Assim, somos levados a pensar em como a insatisfação, a frustração e a desmotivação reveladas pelos(as) docentes aqui investigados(das), frente à não possibilidade de uma relação alteritária concreta, sentida, vivida, com seus alunos, pode ter comprometido o sentido do trabalho deles e afetado sua saúde mental.

Paralelamente a esses impactos na saúde mental dos(as) docentes investigados(as), compreendemos que os principais impasses e desafios enfrentados por eles foram a *invasão do trabalho e do ensino remotos na vida pessoal que alterava a rotina doméstica, a necessidade de domínio e capacitação constantes em ferramentas de TDIC para o trabalho remoto e a insatisfação com disputas e interesses políticos entre colegas que comprometia a saúde mental* deles. Torna-se interessante interligar esses impasses e desafios, pois, como bem pontuaram Portes e Portes (2021), estar em constante processo de disponibilidade, conectividade e resolutividade, impôs aos docentes uma condição de teletrabalho que reorganizou a rotina doméstica e afetou a dinâmica familiar. Tanto a vida quanto o espaço doméstico foram invadidos e cooptados pelas atividades profissionais, já que havia compartilhamento de um mesmo espaço para as rotinas laborais e de vida.

Não havia mais separação e fronteira entre espaço público e privado, entre trabalho e lazer. Interessante que, não só para docentes mulheres a rotina foi modificada. Enquanto os estudos de Macêdo et al. (2021) e Castro (2021) denunciaram a divisão sexual do trabalho durante a pandemia, no presente estudo, compreendemos que docentes homens também se queixaram da invasão do espaço público nas atividades domésticas e na vida privada. Enquanto Chat disse “eu dava aulas no meu quarto e aconteciam aquelas coisas hilárias da minha esposa passar atrás de mim escovando os dentes (...) Então, saía do meu ambiente de trabalho e ia almoçar, voltava e depois a mesma coisa”, Meet revelou:

No final das contas, a gente fica em casa trabalhando, a gente mistura trabalho com tudo. A gente mistura trabalho com comida, com limpeza. (...) Então eu misturo trabalho com tudo isso, e, aí, às vezes, você deixa reuniões chatas e longas em um volume que der para ouvir e vai fazer outra coisa, vai fazer comida. Eu não tenho encontrado depoimentos satisfatórios sob essa condição, e a principal queixa é dessa mistura de vida privada, da vida doméstica e particular com o trabalho e as semanas de trabalho. (...) No final das contas, você faz toda a gestão do seu trabalho dentro da sua própria casa, misturando isso com tudo que você faz na vida.

Desta feita, concernente com o que alertam Portes e Portes (2021), o espaço doméstico que deveria ser o lugar de repouso e desligamento do trabalho para que um(a) docente possa recompor as energias despendidas no contexto laboral, tornou-se uma extensão do trabalho, com toda cobrança, pressão e controle de resultados. Certamente que um dos fatores que favoreceu tudo isso foi a necessidade constante de capacitação para dominar TDIC, já evidenciada por diversos autores apontados ao longo deste estudo. Mas outro fator nos chamou atenção quanto aos desafios enfrentados no ERE e que, para nós, parece ser um agravante da precarização das condições e relações de trabalho no contexto das IES públicas: a insatisfação com disputas e interesses políticos entre colegas. Percebemos que, mesmo estando isolados(as) e trabalhando apenas de casa, alguns(mas) docentes referiram relações de poder e de dominação de grupos, ou seja, relações de trabalho competitivas que terminavam por comprometer sua saúde mental, algo já constatado em estudos realizados antes da pandemia e do ERE, a exemplo das pesquisas conduzidas por Borsoi (2012) e Souza et al. (2017). No nosso estudo, essa realidade foi compreendida a partir de falas como as abaixo:

Quando eu cheguei, eu entrei em uma determinada configuração de grupo, que era uma configuração muito pouco acolhedora. E, aí, quando a gente vai participando e não corresponde às expectativas que as pessoas colocam sobre, colocaram sobre mim, aí eu vou passando de Messias para bode expiatório. Então eu tive alguns momentos muito tensos com esse grupo (Streaming).

Olha, quanto à instituição, ela vive um momento político desastroso, onde as pessoas perderam o controle e a noção do que é uma universidade. Estou falando do lado dos servidores. Isso me adoeceu para valer. Para você ter uma ideia, eu assisti uma reunião do sindicato da instituição antes de voltar a trabalhar. Eu saí doente da reunião (...)

Agora, por que isso? Por causa de questão política, onde lá não tem um grupo que tenha razão e outro que esteja errado (...) Existem pessoas interessadas no próprio umbigo (Classroom).

No entanto, apesar desses impasses e desafios, os(as) colaboradores(as) da nossa pesquisa enfrentaram o ERE a partir de estratégias como *uma rede de apoio entre alunos(as) e colegas para domínio de ferramentas digitais para o ERE e entre colegas para o cuidado à saúde mental*. Esta estratégia nos faz lembrar o trabalho essencial realizado na Universidade Federal do Paraná, apresentado no artigo de Silva et al. (2020), onde estudantes auxiliavam professores e colegas, evidenciando um ambiente on-line colaborativo e de aprendizagem mútua; assim como o ensaio de Macêdo (2020), que propôs a necessidade de, com a pandemia e o distanciamento social, os trabalhadores se deslocarem do individualismo e da competitividade para a ética da ação coletiva, já que o cenário os convocou a construir uma rede mútua de cuidado e solidariedade. Essa ajuda mútua entre estudantes e docentes e entre docentes e colegas pode ser compreendida nos recortes das falas de AVA e Webcam, respectivamente:

O que era que a gente fazia: combinávamos com as colegas e criávamos uma sala de aula e incluíamos como aluna, e, depois, perguntávamos se tinha recebido um link de acesso, como chegava para tu, e vice-versa. A gente foi fazendo assim também, um ajudando o outro, como uma rede (AVA).

A gente foi crescendo em nível de prática. Então a gente foi crescendo juntos. Sempre concebo a ideia de que o professor não é nada sem o estudante, né? E, aí, a gente foi conhecendo formas, tanto que eu experimentei utilizar vários aplicativos, que a gente pudesse tá continuando os nossos diálogos (Webcam).

Outra estratégia evidenciada foram as *atividades sistemáticas de cuidado à própria saúde física e mental*, através da qual quase todos(as) os(as) colaboradores(as) reconheciam a importância e dedicavam tempo para atividades prazerosas, de lazer, exercícios, tempo com a família ou amigos e para a religião. Essas atividades, assim como as constatadas na pesquisa de Santana et al. (2022), parecem favorecer fatores protetivos à qualidade de vida e à saúde mental dos docentes. Vejam-se, abaixo, recortes dos relatos de Meet e Google, representativos desta estratégia:

Minhas estratégias têm sido tentar me manter em movimento. Então, quando termina aqui, geralmente eu pego a bicicleta e dou uma volta (...) Vou fazer uma atividade física, vou no rio e, às vezes, tomo um banho. São estratégias que eu uso para poder desopilar e, na medida do possível, pois a gente também não está podendo fazer aglomerações, mas na medida do possível eu tenho encontrado amigos, e depois de ter me vacinado e tomado as três doses, me permitir encontrar amigos e (...) viajar (Meet).

Não sei bem se é uma estratégia de cuidado, ou algumas vezes eu até acho que eu exagero, mas, por exemplo, eu voltei a cozinhar muito, que é uma coisa que eu gosto (...) E outra coisa que é muito particular minha, assim, talvez tenha se acentuado mais a questão da religião, né? Ter mais um pouquinho de tempo de praticar, de estar junto, mesmo que seja on-line, mas de estar pertencendo a algum grupo (Google).

Além dessa estratégia, compreendemos que havia *redimensionamento e/ou tentativa de inovação do trabalho e da prática pedagógica para ofertar ensino de qualidade e preservar a saúde*, pois a maioria dos(as) docentes investigados(as) pareciam ter necessidade de, para preservar sua própria saúde, alterar suas práticas em busca da qualidade no ERE, como fez Google: “Se tem uma coisa que eu fiz muito foi (...) reajustar as expectativas. O que é possível fazer aqui, nessa situação? É o ideal? É o ideal para agora. É o que a gente consegue fazer”.

No entanto, percebemos que, mesmo aqueles(as) docentes que se demonstravam criativos(as) e voltados(as) às dificuldades que reconheciam nos estudantes, não pareciam inovar uma prática pedagógica focada na contextualização do ERE, mas sim para adaptar o ERE a um contexto presencial de ensino, que gerou até sobrecarga, como mostra o recorte do relato de AVA:

Alguns tiveram que trabalhar e, às vezes, tinham que conciliar a aula com o trabalho. Então soma a questão da sobrecarga também. Fora que é muito cansativo você na frente do computador o tempo inteiro, ainda depois ter que fazer um monte de atividades das disciplinas. Para a gente também é cansativo, porque não é só passar a atividade. Tem que olhar, corrigir (...). Então, no início cada semana era uma atividade, depois acabou não sendo mais assim, pois sobrecarregava os dois lados.

Compreendemos que o cansaço de AVA provocou nela mesma um comportamento que é contrário a alguns estudos contemporâneos na área da educação superior no Brasil, como, por

exemplo, o de Masetto (2018), o qual destaca, principalmente, o incentivo dos docentes ao protagonismo dos estudantes em suas práticas pedagógicas. Se lembrarmos, aqui, que a maioria dos docentes investigados estava insatisfeita com a impessoalidade das câmeras desligadas e a falta de interação com os alunos, somos levados a pensar que, talvez, as tentativas de inovação da prática pedagógica podem ter sido falhas, no sentido de que é possível que elas não tenham sido eficientes para motivar a interação com os alunos.

Em todo caso, fazemos questão de registrar, além da disparidade de recursos do alunado para o ERE, a própria falta de infraestrutura cedida pelas instituições para os docentes nesse sentido, pois, nas universidades públicas estaduais brasileiras houve ausência de consenso acerca de parâmetros para o ERE (Bezerra et. al., 2020), enquanto que nas públicas federais não houve um plano de contingência nem um gabinete de gestão de crise para orientar os docentes e as universidades públicas, por meio de procedimentos padronizados (Cavalcanti & Guerra, 2022).

Talvez, por isso mesmo, enquanto alguns(mas) docentes pareceram ter uma *percepção positiva das ações institucionais de acolhimento e proteção à saúde da comunidade acadêmica*, outros pareciam ter uma *percepção negativa e insatisfação diante das ações institucionais de cuidado ao ERE, à saúde mental da comunidade acadêmica e/ou às condições de trabalho docente*, ao destacarem a não sistematização, a fragilidade e a descontinuidade das mesmas ao longo da pandemia. Foi interessante compreendermos que Meet, por exemplo, apesar de ser incluído no grupo de colaboradores com percepção positiva quanto ao cuidado à saúde da comunidade acadêmica, destacou que:

O cuidado aos professores de fato foi zero. Na verdade, não foi exatamente zero porque a coordenação, a gestão, tem aquele cuidado de perguntar para a gente como é que a gente está. Mas, fora isso, cada um se virou do seu jeito.

Além dele, as palavras de AVA, quando perguntada por possíveis ações de cuidado da sua instituição aos docentes, nos levam a compreender como esses trabalhadores estavam desassistidos quanto às suas condições de trabalho: “Não, só palestras. Não tinha outra forma sem ser presencial, não enxergava outra possibilidade, só palestra e orientação, somente. Que eu me lembre, não teve não”.

Esses recortes de fala nos remetem, novamente, à Cavalcanti e Guerra (2022), quando elas nos lembram que:

Nada mais será como antes. Os paradigmas, as crenças, os dogmas, a Educação, a saúde pública, a economia, as relações de trabalho, as interações e as subjetividades próprias das relações pessoais, as políticas de Estado, bem como as consequências e os impactos impostos pelo isolamento social, foram a causa de um cruel choque de realidade, que expôs toda a fragilidade do ser humano e das instituições que se acreditavam inabaláveis (p. 89).

CONCLUSÃO

De acordo com a discussão dos resultados acima, considera-se que os objetivos foram contemplados, ampliando os horizontes para desdobramentos de novos estudos, pois foi possível descrever os sentidos das experiências durante o ERE que comprometeram a saúde mental dos docentes investigados, os quais enfrentaram angústias com o tempo prolongado da pandemia; sobrecarga e cansaço por causa do trabalho; desregulações físicas/comportamentais; dificuldades de lidar com TDIC, que sentiram comprometer a qualidade do seu ensino; sofreram com a impessoalidade e a não interação direta com os alunos que desligavam suas câmaras, o que parecia comprometer os sentidos dos seus trabalhos como educadores; tiveram suas vidas privadas invadidas pelo ERE e por outras atividades do tele trabalho; sofreram com disputas e interesses políticos de colegas, inclusive alguns tendo percepções negativas quanto às ações de cuidado institucionais para a saúde mental da comunidade acadêmica.

No entanto, esses(as) docentes indicaram em suas falas terem sido empáticos com a situação social e as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos (como falta de dispositivos favoráveis para o ERE, sofrimento psíquico e prejuízos no rendimento); reconheceram a rede de apoio que tinham dos colegas e estudantes para lidar com a realidade enfrentada; buscaram capacitações constantes para se adequarem ao novo modelo de ensino, redimensionando/innovando em suas práticas pedagógicas; e praticaram atividades sistemáticas de cuidado à sua saúde física e mental, como investimento em atividades físicas e momentos com a família.

Nesse sentido, concluiu-se que houve, para a maioria desses docentes, um processo de mobilização subjetiva de enfrentamento do sofrimento no e por causa do trabalho que os fizeram transcender a situação vivida. No entanto, os relatos levam questionamentos sobre o papel social das IES públicas quanto às intervenções realizadas que pareciam mais voltadas ao domínio do novo modelo de ensino e as TDIC necessárias, que voltadas efetivamente ao cuidado da saúde mental da comunidade acadêmica, o que requer, necessariamente, estudos mais aprofundados

para compreender não só as ações interventivas dessas instituições em todo o país, mas a efetividade ou não do alcance das mesmas.

Apesar dos significativos resultados aqui encontrados, mesmo considerando que pesquisas fenomenológicas focuem uma pequena quantidade de sujeitos, foi uma dificuldade enfrentada alcançar o número total de colaboradores(as) durante os meses nos quais divulgamos o estudo pelas redes sociais e e-mails, assim como obter a devolutiva de todos(as) eles(as) quando do envio da análise preliminar. Talvez isso tenha se devido justamente à sobrecarga de trabalho remoto com a qual os(as) docentes lidaram. No entanto, não houve significativa mudança nos relatos de quem foi entrevistado no início da introdução do ERE (outubro de 2021) ou quando esse sistema de ensino já estava há algum tempo em voga (junho de 2022).

Apesar das limitações do estudo, acredita-se que, diante dos resultados encontrados, essa pesquisa possa ajudar pesquisadores da saúde mental, da educação e do trabalho a investigarem mais detalhes sobre o ERE em outras IES do Nordeste e do Brasil, a fim de dirimirem impactos nocivos que esse cenário pôde causar, principalmente diante da crise econômica pela qual passam as universidades públicas do país e pelo provável advento do ensino híbrido, que parece tomar vulto nos cursos de graduação presenciais dessas instituições.

Por fim, compreende-se que o estudo também pode favorecer que profissionais dessas áreas promovam debates abertos sobre medidas inter e multidisciplinares de promoção de saúde mental que podem ser implantadas para transformar a realidade das universidades da região, exigindo de governantes e gestores de universidades políticas públicas diante da necessidade urgente de atenção psicossocial da comunidade docente.

REFERÊNCIAS

- Amaral, E., & Polydoro, S. (2020). Os desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na graduação da Unicamp-Brasil. *Linha Mestra*, 14(41a), 52-62. <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418>
- Amatuzzi, M. M. (1993). Etapas do processo terapêutico: um estudo exploratório. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(1), 1-21. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-139719>
- Amatuzzi, M. M. (2003). Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In: M. A. de T. Bruns, & A. F. Holanda. (Orgs.). *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas* (pp. 15-22). Alínea.
- Amatuzzi, M. M. (2008). *Por uma psicologia humana*. Alínea.

- Amatuzzi, M. M. (2009). Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 93-100. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100010>
- Andrade, C., & Holanda, A. F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 259-268. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>.
- Appenzeller, S., Menezes, F. H., Santos, G. G. dos, Padilha, R. F., Graça, H. S., & Bragança, J. F. (2020). Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44 (sup 01). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- Bernardo, M. H. (2014). Produtividade e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 129-139. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>
- Bezerra, K. P., Costa, K. F. de L., Oliveira, L. C. de, Fernandes, A. C. L., Carvalho, F. P. B. de, & Nelson, I. C. A. de S. R. (2020). Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-17. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7226>
- Borsoi, I. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), 81-100. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100>
- Branco, J. C. S., & Neves, I. S. V. (2020). Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. *Educação, Ciência e Cultura*, 25(3), 19-33. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i3.7382>
- Bronzoni, F. S. F., Zucolotto, M. P. R., Botoluzzi, V. I., & Ghisleni, T. S. (2020). Ensino remoto: desafios a ultrapassar em tempos de pandemia. *Disciplinarum Scientia*, 21(2), 95-105. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3450/2634>
- Castro, M. M. D. (2021). Covid-19 e trabalho de mulheres-mães-pesquisadoras: impasses em “terra estrangeira”. *Linhas Críticas*, 27, 1-18. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36370/30105>
- Cavalcanti, L. M. R., & Guerra, M. G. G. V. (2022). Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(114), 73-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>.

- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vozes.
- Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação (CNE/MEC). (2020). *Parecer N.19, de 08 de dezembro de 2020*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192
- Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP). (2012). *Resolução N. 466, de 12 de dezembro de 2012*. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP). (2016). *Resolução N.510, de 07 de abril de 2016*. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Costa, F. N. A., Teixeira, E., & Panarra, B. A. C. S. (2021). Vivências docentes durante a pandemia da covid-19: crônicas de uma crise. *Revista de Enfermagem da UFPI*, 10(e836). <https://pdfs.semanticscholar.org/2427/0d306322e812dcca21f26f7ee228542ecea2.pdf>
- Cruz, L. M., Coelho, L. A., & Ferreira, L. G. (2021). Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. *Debates em Educação*, 13(31), 992-1016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016>
- Danelon, M. (2015). Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educação em Foco*, 20(2), 45–70. <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019635>
- DeCastro, T. G., & Gomes, W. B. (2011). Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. *Estudos de Psicologia*, 28(2), 153-161. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000200003>
- Faro, A., Bahiano, M. de A., Nakano, T. de C., Reis, C., Silva, B. F. P. da., & Vitti, L. S. (2020). COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Firmino, N. C. S., Firmino, D. F., Leite, L. R., & Martins, E. S. (2021). Os saberes docentes no Ensino Remoto Emergencial: experiências no estado do Ceará. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 7(21), 291-307.

<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3210/2687>

- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, 24(1), 17-27. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>
- Fusco, W., & Ojima, R. (2016). Nordeste do Brasil: interiorização do ensino superior e mobilidade pendular. *Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 1-8. <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2576/2506>
- Gaino, L. V., Souza, J. de, Cirineu, C. T., & Tulimosky, T. D. (2018). O conceito de saúde mental para profissionais de saúde. *SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 14(2), 108-116. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2018.149449>
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Giorgi, A., & Sousa, D. (2010). *Método fenomenológico de investigação em Psicologia*. Fim de Século.
- Gusso, H.L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., De Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade*, 41, 1-27. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, 2, 1-12. <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>
- Holanda, A. F. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24(3), 363-372. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&tlng=pt.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Cidades e Estados*, 2022. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2021. Educação Superior. <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- Kóvacs, M. J. (2008). Desenvolvimento da tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer. *Paidéia*, 18(41), 457-468. <https://pdfs.semanticscholar.org/c010/b984c6e2d6ecb5dabf237973ac5ba6912776.pdf>

- Lindemann, I. L., Simonetti, A. B., Amaral, C. P. D., Riffel, R. T., Simon, T. T., Stobbe, J. C., & Acrani, G. O. (2021). Percepção do medo de ser contaminado pelo novo coronavírus. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70, 3-11. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000306>
- Leonello, V. L., & Oliveira, M. A. C. (2014). Educação superior em Enfermagem: o processo de trabalho docente em diferentes contextos institucionais. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 48(6), 1093-1102. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000700018>
- Lopes, F. G., Lima, M. J. V., Arrais, R. H., & Amaral, N. D. (2021). A dor que não pode calar: reflexões sobre o luto em tempos de Covid-19. *Psicologia USP*, 32(e-210112), 1-13. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210112>
- Macêdo, S., & Caldas, M. T. (2011). Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em psicologia clínica. *Revista do NUFEN*, 3(1), 3-16. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Macêdo, S. (2015). *Clínica humanista-fenomenológica do trabalho. A construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho*. Juruá.
- Macêdo, S. (2020). Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19:tecendo sentidos. *Revista do NUFEN*, 12(2), 187-204. <https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>
- Macêdo, S., Amorim, J. L., & Souza, M. P. G. de. (2021). Distanciamento social na pandemia da covid-19: estudo com docentes universitárias. *Linhas Críticas*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.26512/lc27202139455>
- Masetto, M. T. (2018). *Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores*. Summus Editorial.
- Medeiros, E. A. S. (2020). Desafios para o enfrentamento da pandemia Covid-19 em hospitais universitários. *Revista Paulista de Pediatria*, 38. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2020086>
- Ministério da Educação (MEC) (2020a). *Portaria N.345, de 19 de março de 2020*. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>.
- Ministério da Educação (MEC) (2020b). *Portaria N.544, de 16 de junho de 2020*. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 01 mai. 2021.

- Ministério da Saúde. *Covid-19 no Brasil*, 2022. https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html
- Oliveira, A. S. D., Pereira, M.S., & Lima, L.M. (2017). Trabalho, produtividade e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Revista Debates in Psychiatry*, 10(2), 12-17. <http://doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-2>
- Perez, K. V., Brun, L. G., & Rodrigues, C. M. L.. (2019). Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trabalho (En)Cena*, 4(2), 357–365. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V4N2P357>
- Portes, L. F., & Portes, M. F. (2021). O trabalho docente no ensino superior em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE). *Revista Libertas*, 21(2), 533-553. <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.35254>
- Ribeiro, D. M., do Carmo, F. M., & Mendes Fonteles Filho, J. (2021). Ensino remoto em contexto de pandemia em duas universidades do nordeste do Brasil: UFC e UERN. *RevistAleph*, (37). <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50549>
- Rodrigues, C. M. L., Perez, K. V., & Brun, L. G. (2020). Pesquisa e Intervenção no Ensino Superior. *Trabalho (En) Cena*, 5(1), 136-145. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/9153>
- Santana, L. L., Ramos, T. H., Ziesemer, N. D. B., & Pedrolo, T. P. C. E. (2022). Fatores intervenientes na qualidade de vida docente durante a pandemia da COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 219-250. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47441>
- Santos, G. M. R. F. dos, Silva, M. E. da, Belmonte, B. do R. (2021). COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21(supl.1), 237-243. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, 37, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>
- Silva, A. C. A., Quadros, C. I., & Martins, J. (2020). A aprendizagem durante a pandemia:

- muito mais que pedras no caminho da educação superior. *Comunicação & Educação*, 15(2), 156-168.
<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/175321/168847>
- Silva, A. F., Estrela, F. M., Lima, N. S., & Abreu, C. T. de A. (2020). Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2), e300216. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312020300216>
- Silva, C. C. F., & Freitas, L. G. (2020). Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na educação superior em tempos de COVID-19. *Dialogia*, 36, 1-14.
<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18828>
- Souza, D. G., & Miranda, J. C. (2020). Desafios da implementação do ensino remoto. *Boletim Conjuntura (BOCA)*, 4(11), 81-89.
<https://revista.ufrr.br/boca/article/view/SouzaMiranda>
- Souza, K. R., Mendonça, A. L. O., Rodrigues, A. M. S., Félix, E. G., Teixeira, L. R., Santos, M. B. M., & Moura, M. (2017). A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, 22(1), 3667-3676.
<https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>
- Teixeira M. R., & Dahl, C. M. (2020). Recriando cotidianos possíveis: construção de estratégias de apoio entre docentes e estudantes de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 4(3), 509-518.
<https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/viewFile/34425/pdf>

Shirley Macêdo: Professora na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
E-mail: mvm.shirley@gmail.com, shirley.macedo@univasf.edu.br

José Luís Amorim: graduado em Psicologia pela Univasf. Ex-bolsista Pibic CNPq-Univasf 2021-2022.
E-mail: luispsiunivasf@gmail.com

Julio Cesar Nascimento Sol Posto Oliveira, Bolsista de Iniciação Científica CNPq-UNIVASF, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
E-mail: julio.solposto@gmail.com

Recebido em 06.03.2023

Primeira decisão editorial em 06.07.2023

Aceito em 19.09.2023