
O TRABALHO REMOTO NA PANDEMIA E O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

REMOTE WORK IN THE PANDEMIC AND THE TEACHING WORK
IN PUBLIC UNIVERSITIES

TRABAJO REMOTO EN LA PANDEMIA Y EL TRABAJO DOCENTE
EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Cristiana Mara Bonaldi¹; Maria Elizabeth²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a construção de um registro, um memorial, acerca do trabalho remoto dos docentes da Universidade Federal do Espírito Santo durante a pandemia de covid-19. Como estratégia metodológica, lançamos mão da história oral e da entrevista de manejo cartográfico. O traçado metodológico com base na história oral se deu por apostarmos na potência do narrar. Trata-se de uma pesquisa que desassujeita e inclui o que é dito, acolhe as narrativas no momento da conversa, tomando rumos imprevisíveis, afirmados na sua imanência. A entrevista seguiu um manejo cartográfico, ou seja, ouvir como, mediante uma experiência situada histórica e culturalmente, docentes se produziram e ainda se produzem como sujeitos em meio ao trabalho remoto na pandemia de covid-19. Outro método utilizado foi o da instrução ao sócia, que consiste em um método de apreensão dos modos como o trabalho se movimenta e os(as) trabalhadores(as) criam estilos sempre renovados de agir. Nesta pesquisa, nos interessou acessar a forma como o trabalho é realizado. As falas dos(as) professores(as) nos aproximam exatamente de tudo aquilo de que lançam mão para dar conta da atividade. E isso não é pouco. Se consideramos que saúde é normatividade, afirmamos que esses(as) professores(as), apesar de todas as adversidades, conseguem, não sem esforço, criar novas normas de vida para dar conta de um trabalho que se apresentou ainda mais solitário, precarizado e cansativo em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trabalho docente. Saúde. Covid-19.

¹ Doutora em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES - Brasil. Professora Adjunta - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, RJ - Brasil. Professora Colaboradora - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES - Brasil. **E-mail:** crisbonaldi@hotmail.com

² Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora titular - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES - Brasil. **E-mail:** betebarros@uol.com.br

Submetido em: 08/08/2021 - **Aceito em:** 08/04/2023 - **Publicado em:** 17/06/2024

ABSTRACT

This article intends to build a record, a memorial, about the remote work of the professors at Espírito Santo Federal University during the Covid-19 pandemic. As a methodological strategy, we made use of both an oral history and a cartographic management interview. The methodological approach utilized, based on oral history, was due to the fact that we bet on the power of narrating. A research that de-subjects and includes what is said, embraces the narratives at the time of the conversation, taking unpredictable directions, affirmed in their immanence. The interview followed a cartographic approach, that is, listening to how, from a historically and culturally situated experience, professors produced and also produce themselves as subjects in the midst of the remote work in the Covid-19 pandemic. Another methodology used was that of instruction to the double, which is a method of apprehension of the ways in which work moves and workers always create renewed forms of acting. In this research, we were interested in accessing the way work is carried out. Teachers' speeches bring us closer to exactly what they use to handle their activity, which are considerable. If we consider that health is normativity, we affirm that these professors, in spite of all the adversities, manage, with effort, to create new standards of life to cope with a job that is now more lonely, precarious and tiring than before the pandemic.

KEYWORDS: Education. Teaching work. Health. Covid-19.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo la construcción de un registro, un memorial, acerca del trabajo remoto de los docentes en la Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, al largo de la pandemia del Covid-19. Como estrategia metodológica, echamos mano de la historia oral y de la entrevista de proceso cartográfico. La dirección metodológica con base en la historia oral se dio en nuestra apuesta en la potencia del narrar. Una investigación que “desasujeita” e incluye lo dicho, acoge las narrativas en el momento, tomando rumbos imprevisibles, afirmados en su inmanencia. La entrevista siguió el proceso cartográfico, o sea, oír cómo, a partir de una experiencia situada histórica y culturalmente, docentes se produjeron y siguen produciéndose como sujetos en medio al trabajo remoto en la pandemia del Covid-19. Otro método empleado fue la instrucción al doble que consiste en la aprehensión de los modos como el trabajo se mueve y los trabajadores/as crean estilos siempre renovados en actuar. En esa investigación, nos interesó el acceso cómo el trabajo es realizado. El habla de los profesores/as nos acercan ciertamente de todo que echan mano para lograr en sus prácticas. Esto no es poco. Si consideramos que salud es normatividad, afirmamos que los profesores/as, aunque con sus adversidades, consiguen, no sin esfuerzo, crear nuevas normas de vida para dar cuenta de un trabajo que se presenta más solitario, precarizado y agotador incluso más en la pandemia.

PALABRAS CLAVES: Educación. Trabajo docente. Salud. Covid-19.

1 À GUISA DE APRESENTAÇÃO

Março de 2020. Na data prevista para o início do primeiro semestre letivo de 2020, entramos em distanciamento social. A pandemia do coronavírus Sars-CoV-2 chegava ao Brasil. Aulas suspensas. A professora, mãe de dois filhos, se viu muito só. Responsável pela casa, lavava, secava, recolhia, guardava, cozinhava, cuidava das crianças... E quando parecia que tudo tinha terminado... Começava tudo de novo! Imediatamente ela teve de se haver com as máquinas... Agora, precisava aprender a trabalhar *on-line*, com plataformas e outros dispositivos técnicos que não dominava... Tecnologias digitais? Apenas para ler alguns textos e fazer algumas consultas. Mas agora, não era apenas assim. Seu trabalho fora revirado. E não foi simples... Internet que cai, compartilhamento de computadores com os filhos e o companheiro, também em atividade remota, falta de local com privacidade adequada para trabalhar... E eles, os(as) alunos(as), com as mesmas dificuldades... Alguns totalmente inviabilizados de participar das atividades.

Afora isso, um aperto no peito... Medo, insegurança, cuidados rigorosos... Filha de pais no grupo de risco para a covid-19, a professora iniciou um monitoramento à distância. Ansiedade, dificuldade de concentração para a preparação das atividades... Um excesso de reuniões, *lives*, recados nas redes sociais a tomaram... Uma relação estranha com a tecnologia. Parecia que o que antes servia de ferramenta de ajuda para as atividades cotidianas agora a consumia.

Mas e o trabalho na pandemia?! Distância? Falta de recursos adequados? Excesso de trabalho? Dificuldades em produzir um coletivo forte? Como construir uma rede aquecida, capaz de enfrentar coletivamente as adversidades dessa nova modalidade de trabalho? Como podemos nos apoiar, acolher uns aos outros, produzir redes solidárias, produzir novas normas de vida? Ou a produção de outras formas de coletivo? Como a professora estava lidando com toda essa transformação?

A universidade retomou as atividades de ensino em setembro de 2020. Foi então que as coisas pioraram muito. Mais trabalho, mais internet, mais computador... Mais ansiedade. E quando ela achava que não tinha mais para onde correr, aparecia uma proposta para uma *cervejinha on-line* com os amigos... E a vida se enchia de novas cores e novos sabores que vinham do compartilhamento de experiências...

Contamos esta história para dar visibilidade às circunstâncias a partir das quais foi se delineando nosso campo problemático da pesquisa, realizada durante a pandemia, cujos aspectos principais são apresentados a seguir. Buscamos conhecer o que professores e professoras do ensino superior da Universidade Federal do Espírito Santo pensavam sobre as configurações dos processos de trabalho docente na pandemia da covid-19. Como o trabalho remoto produzia efeitos de saúde e/ou adoecimento nesses(as) trabalhadores(as) da educação? Observando-se com atenção o que se passava naquele momento, no âmbito do trabalho docente em tais instituições de ensino superior, esta pesquisa foi se delineando. Seu principal objetivo foi construir um registro dessas experiências em tempos de pandemia. O trabalho docente tem se efetivado em cenários de alta pressão – tecnologias digitais, velocidade de internet, distanciamento físico dos alunos e dos colegas, reuniões *on-line* muito frequentes –, o que contribui para aumentar a sensação permanente de um tipo de gerenciamento da educação brasileira pautada nos diferentes modos de empreendedorismo de si.

Esse estado de coisas pode restringir a potência normativa dos trabalhadores e das trabalhadoras e produzir adoecimento quando as condições para o enfrentamento dessas adversidades são precárias. Esse conjunto de questões nos leva, então, ao objetivo da pesquisa realizada: produzir um registro/arquivo das memórias dessas experiências vividas por docentes de uma universidade pública a partir das transformações geradas pela covid-19. Arquivo das histórias da experiência de trabalho desses e dessas docentes, das lutas travadas cotidianamente no

exercício do seu ofício em tempos de pandemia. Perspectivamos produzir e compartilhar esses testemunhos do ofício docente como estratégia de cuidado à saúde de professoras e professores, uma vez que entendemos que, ao cuidar do ofício, cuidamos das pessoas.

O processo de trabalho nas universidades estava marcado, naquele momento, pela ausência e/ou fragilidade de normas orientadoras para o trabalho *on-line* que hoje, mesmo passado o tempo pandêmico mais crítico, se impõe aos docentes, os quais não tinham, ainda, experiências anteriores nesse âmbito, o que implicava um esforço para que se aproximassem das estratégias de trabalho usadas anteriormente. Doravante, afirmamos a importância da linguagem, a inexorável condição humana que é o lugar de falar. Linguagem como testemunho do vivido no presente. Em muitas situações, docentes estavam privados da linguagem para reordenar um trabalho que era, naquele momento, inteiramente novo e tinha prescrições frágeis. O valor do testemunho está essencialmente no que lhe falta, no que não pode ser dito muitas vezes.

A pandemia marcou certo desmoronamento de um modo de realizar o trabalho docente, mais especificamente no que diz respeito à formação discente; assim, esses profissionais passaram a ver abalada a arquitetura de seu ofício. Com essa direção de análise, nossa matéria-prima foi o testemunho daqueles que experimentaram e experimentam as adversidades produzidas no trabalho na pandemia e que podem, assim, falar da sua própria experiência em meio a tal situação. Professores(as) que, como sobreviventes dessa situação, precisavam continuar trabalhando e vivendo em uma outra configuração de trabalho-vida. Assim, a pesquisa buscou discutir as implicações advindas de um possível apagamento da memória. Consideramos que o narrar pode fazer andar a história produzindo modos de vida outros que sejam capazes de explorar a peculiaridade da experiência narrativa quando cultivam seus ofícios: memória do ofício docente como prática de cuidado na educação.

Como disse Umberto Eco em 1995, quando falava sobre o fascismo italiano: “liberdade e liberação são uma tarefa infinita. Que seja esta nossa senha: não esquecer” (ECO, 1995). O registro produzido pela pesquisa em tela visa seguir essa senha indicada pelo autor italiano: não esquecer o que foi e o que está sendo vivido no trabalho docente nas universidades durante a pandemia. Memória para não esquecer o vivido e então nos colocarmos em posição de alerta. Memórias não de um(a) professor(a) específico(a), mas de um gênero de trabalho, como a história que abre este texto.

Consideramos com Clot e Faïta 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; Faïta, 2016, p. 35). Os autores referem-se a um patrimônio partilhado de ações que trabalhadores(as) precisam para dar conta do trabalho que coincide com um conjunto de formas comuns a um ofício, uma vez que sempre existe uma parte subentendida da atividade que os trabalhadores e trabalhadoras conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida. Tal patrimônio atualiza-se graças a um conjunto de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. Os trabalhadores e trabalhadoras possuem uma espécie de “senha” profissional conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (Clot; Faïta, 2016). É essa dimensão coletiva do ofício docente em universidades públicas que nos interessa.

No livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, bell Hooks (2009) afirma que contar histórias é uma das maneiras que temos de começar o processo de construção de comunidade, pois as histórias são “multidimensionais” (Hooks, 2009, p. 21). A autora nos indica que as histórias incorporam o “quando” e o “onde” e situam de maneira corporificada as vivências singulares, permitindo-nos o acesso às camadas multidimensionais das experiências.

Consideramos que a pesquisa buscou convidar à partilha de texturas existenciais inéditas. O compartilhamento de histórias ajuda professores(as) a pensarem criticamente e a fomentar uma qualidade de escuta ativa que permite um reposicionamento subjetivo no trabalho.

2 ALGUMAS PISTAS METODOLÓGICAS

Como já indicamos, a pesquisa foi realizada com professores(as) de uma universidade pública que exerceram trabalho *on-line* durante a pandemia da covid-19. Esses(as) professores(as) foram convidados(as), por *e-mail*, a participar da pesquisa. Todos são efetivos(as) e de cursos de graduação variados. A metodologia efetivou-se em duas etapas: a primeira, com entrevistas individuais; e a outra, utilizando o método da instrução ao sócia. Traremos aqui fragmentos de falas que serão marcados pela palavra depoimento quando derivadas de entrevistas e IS (instrução ao sócia) quando derivarem da metodologia de instrução ao sócia.

Inicialmente, foram convidados(as) seis professores(as) de diversos departamentos: engenharia elétrica, psicologia, direito, ginástica, fonoaudiologia. Tais professores(as) foram convidados(as) para uma conversa individual *on-line*, com o uso de duas estratégias: conversas por *WhatsApp* ou plataforma *Google Meet*. As conversas foram gravadas com autorização dos(as) docentes. Dois(duas) outros(as) docentes do departamento de psicologia da UFES foram convidados(as) a participar de encontros guiados pelo método da instrução ao sócia. Ao

concordarem com a participação na pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o aceite, agendamos com cada professor(a) um horário para conversarmos.

Ainda como estratégia metodológica, lançamos mão da história oral e da entrevista de manejo cartográfico. Registrar experiências é perpetuar vivências e, assim, viabilizar o acesso ao vivido de forma dinâmica e colorida. A narrativa traz a experiência do trabalho pela fala. Narrar uma experiência não é descrever o que se faz; o ato de narrar viabiliza acesso à dimensão encarnada do fazer. Ao ouvir um(a) professor(a), não estamos ouvindo algo particular e/ou especialmente privado, reduzido a situações circunstanciais; o que uma narrativa expressa é um modo de ser professor(a) universitário(a) – colocam-se em ato práticas construídas historicamente. Nesta pesquisa, não nos propusemos a falar sobre o outro. Não se trata de “dar voz” aos participantes.

[...] há muito temos ressaltado que participamos da produção daquilo que supostamente apenas investigamos – o que não se constitui numa falha a eliminar, mas numa problematização a ser acolhida, exposta e debatida naqueles momentos em que nos dispomos, vaidosos, ao que se denomina “produção de conhecimento” (Rodrigues, 2010, p. 191).

A proposta é exercer o desassujeitamento com relação às metodologias rígidas e protocolares. Os caminhos se constroem no curso da pesquisa, e as entrevistas buscaram enfatizar aquilo que difere e capturar a imanência dos relatos de vida para, então, acessar a experiência. Priorizamos acessar o que estava sendo dito em suas cores e intensidades.

A presença de entrevistas em pesquisas eventualmente já me soa como “profecia autorrealizadora”: as palavras dos narradores emergiam, então, na qualidade de mera confirmação das hipóteses do pesquisador ou, na pior das hipóteses, violentamente interpretadas segundo algum esquema teórico por ele postulado como uma obviedade (Rodrigues, 2010, p. 193).

Uma pesquisa que desassujeita e inclui o que é dito acolhe as narrativas no momento da conversa, tomando rumos imprevisíveis, afirmados na sua imanência. Esse *ethos* de pesquisa implica a montagem da entrevista como experiência compartilhada e estabelecida no domínio da linguagem (Tedesco; Sade; Caliman, 2013). Ao ser convocado(a) a narrar sua experiência, o(a) docente pode apresentar sua vivência numa perspectiva não distanciada e/ou desencarnada, evitando-se, assim, uma separação entre modos de dizer e o dito. Os dizeres poderiam emergir encarnados, “carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve portar os afetos próprios à experiência” (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 18).

Afazer domésticos, almoço, jantar, roupa e mais o trabalho da universidade. Isso vai gerando uma ansiedade (*DEPOIMENTO*).

Outro método utilizado foi o da instrução ao sócia, elaborado nos anos de 1970 por Ivar Oddone e seus colaboradores, num contexto de luta pela saúde na Itália. Trata-se de “[...] um jogo dramático no qual o pesquisador pergunta a um trabalhador: “suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu vá te substituir no seu trabalho. Que instruções você deve me transmitir a fim de que ninguém perceba a substituição?” (Rezende; Brito; Athayde, 2009, p. 66).

A ideia é acessar o que se faz, o que não se faz, o que se deveria fazer, o que não se deveria fazer e acessar o trabalho para além das prescrições, acessá-lo “como” atividade.

A utilização dessa técnica permite que os trabalhadores percebam a existência de uma defasagem sempre presente entre um modelo teórico gerado segundo a ótica da empresa e o modelo prático de produção que só podia ser ultrapassado pela intervenção deles mesmos (Athayde; Brito; Rezende, 2009, p. 67).

De acordo com Clot e Faïta (2016), os coletivos de trabalho sempre se refazem nos movimentos da especificidade das situações de trabalho, e cada trabalhador(a) contribui com sua experiência, transformando práticas para que seja possível dar conta da atividade. Essa é uma relação dinâmica do processo de trabalho que não para de se movimentar: coletivo e singularidade se distinguem e não se separam. O ofício docente é vivo, e sua renovação se faz sempre que é possível falar sobre o que os trabalhadores fazem e desenvolvem.

A instrução ao sócia é um método de apreensão dos modos como o trabalho se movimenta e como os(as) trabalhadores(as) criam estilos sempre renovados de agir. Essa é uma forma de apreender o processo de trabalho em suas negociações cotidianas por meio de perguntas feitas ao trabalhador. Seu objetivo é trazer à tona detalhes do trabalho e a atividade mobilizada para dar conta dele.

Então... Eu tenho um certo ritual. Você vai na cozinha, pega água... Que é o que eu fiz inclusive para sentar e conversar aqui com você. Pega um café... Acende um cigarro. Fuma. Aí, sempre chega um minutinho antes, dois minutinhos antes. Quando eu chego na hora ou dois minutos depois, pra mim eu estou atrasada. É quando surge algum imprevisto, alguma coisa, mas normalmente você entra um pouquinho antes (IS).

Para a realização da instrução ao sócia, é necessário que o(a) trabalhador(a) se coloque na posição de instrutor diante da pergunta geradora, já citada, bem como deve delimitar uma sequência de trabalho. Já o(a) instrutor(a) deve utilizar os pronomes tu ou você e não eu. A ideia é que ele(a) diga o que o sócia deve fazer.

Aí você pergunta: “Vocês conseguiram acessar o texto tal? Conseguiram ler?” Cri, cri, cri, cri... Aí você fala: “Ah, não conseguiram ler...” Aí, quando leem, a maioria leu, e você pergunta se gostaram do texto. Tem textos que eles falam: “Professora, pelo amor de Deus, ridículo, horrível”, o que você deve achar bom. Aí você fala que fulano é um pouco difícil mesmo, mas é importante, tem coisas que vão ajudar. Aí você diz assim: “Calma, não se desesperem. Nós vamos conversar sobre isso, aí vocês podem interromper quando precisarem, na hora em que precisarem”. E aí você embala (IS).

Em quarto lugar, o instrutor deve falar da atividade de modo que o sócia possa descobri-la. O sócia deve interromper a linearidade da atividade sempre que possível, provocando o(a) instrutor(a) a pensar sobre ela. Por fim, após a instrução, o(a) trabalhador(a) deve fazer uma análise sobre o que a experiência lhe provocou.

Ao ler a transcrição da instrução, me enxerguei ali e vou te dizer o que me impactou. Muito foi a minha insegurança de falar para muitas pessoas, no presencial eu sou, eu fico muito nervosa, e como isso está sendo muito mais tranquilo, tá sendo muito menos estressante no sentido de uma tensão inicial, que até tenho, mas no remoto não fico daquele jeito que eu ficava, é como se eu tivesse mais segurança... me impactou muito, pois falei que isso era estranho, pois estou estudando o corpo na disciplina e ali eu me dei conta do quanto que presencialmente eles olhando pra mim eles estão me lendo. Eu acho que quando eu falei eu não me dei conta do que eu estava falando. E na hora que eu li, eu falei: nossa! Como que é uma questão mesmo de insegurança. E como que isso não tem a ver com uma questão consciente, a gente não se dá conta do que está se passando, mas a questão é que a gente de algum modo sabe, ainda que não seja consciente, que o nosso corpo está sendo lido pelo outro. E mesmo que a gente queira parecer muito seguro, a insegurança no corpo comparece. E quando eu estou aqui sentada, dando aula, e eles estão vendo só meu rosto, não estão vendo meu corpo, a leitura deles, assim como a minha, é difícil pra ler o corpo deles e eles também não têm como ler o meu corpo. E é por isso que talvez seja um pouco mais fácil pra mim aula remota. Eu confesso que isso me impactou. Eu ainda estou um pouco pensando assim: “Caraca! O que é que é isso?” Como que eu tenho que trabalhar isso (IS).

Depois que eu li (transcrição), eu fiquei pensando e repensando se eu não estou esquecendo alguma coisa, se de fato essa é a melhor metodologia, se de fato com a forma como eu estou fazendo as aulas eu estou conseguindo interagir com os alunos... Se está funcionando, se fizer diferente do que eu estou fazendo melhoraria ou não essa interação. O que me passou foi isso... Porque realmente a interação está precarizada, eu até falo isso bastante na transcrição, dá pra ver isso, né!? O quanto essa interação é, de fato, fraca, porque é isso, as pessoas ficam com as câmeras fechadas, eu passo por todas as dificuldades que tem uma conexão que não necessariamente é boa e que funcione para os alunos, as falhas na comunicação por conta dessa instabilidade da própria internet. Não sei quantos alunos estão acompanhando de fato a aula ou não. Então me fez ficar pensando nisso, até que ponto o que eu tenho feito tem dado o resultado que a gente espera que é os alunos terem esse espaço de reflexão, de pegar o material e poder dialogar comigo (IS).

Pudemos perceber que, ao ler a transcrição das instruções ao sócia, os(as) docentes acessaram e repensaram o real da atividade. Avaliamos que pensar como se trabalha nesse momento de tantas transformações na organização do trabalho docente universitário é uma estratégia importante para a produção de movimentos de as

3 PANDEMIA E TRABALHO REMOTO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a epidemia de covid-19 em 11 de março de 2020, dando várias orientações de prevenção – entre as principais, o distanciamento social. No Brasil, as medidas de prevenção não foram imediatamente adotadas pelo governo federal, e com a sua ausência, cada estado e cada município foram adotando suas próprias regras. Por discordância com os obstáculos apresentados pela Presidência da República, dois ministros da Saúde foram afastados, tendo sido nomeado um general do Exército que, sempre em concordância com a Presidência, seguiu uma política sem o menor compromisso com a prevenção e, depois, com a vacinação da população, que ficou abandonada. Depois disso, um novo ministro foi nomeado, porém o Brasil permaneceu sem uma diretriz de saúde pública para prevenção e vacinação. Hospitais lotados, índices de transmissão e óbitos altíssimos e ações locais de estados e municípios.

Muito com as incertezas desse governo miserável também me sinto insegura, com raiva. É uma raiva política. E às vezes impotente, principalmente no início, que a gente não podia sair pra nada, não podia fazer nada, e esse cara pintando e bordando (DEPOIMENTO).

Professores(as) das universidades públicas foram obrigados(as) a aderir ao trabalho remoto. Plataformas *on-line* foram disponibilizadas, e professores(as) e alunos(as) tiveram que se reorganizar.

Então, na verdade, o que você tem que pedir para os alunos é que eles façam articulação entre o texto que está sendo discutido na aula síncrona com os textos complementares das aulas assíncronas. E atividade assíncrona ela tem que ser articulada com esse momento, que é o momento em que o professor tem de ter um contato com os alunos. Um contato que é precário, porque a maioria tem problema de internet, deixa a câmera desligada, prefere não falar. E você sabendo o nome dos alunos, pergunta: “Ah! O que você achou do texto?” A maioria está sempre, num certo sentido, ou ocupada ou fazendo alguma outra coisa, ou não se sente à vontade para abrir a câmera. Então o que já era problemático nas aulas presenciais, quando a atividade era essa participação do aluno, que sempre sente uma certa timidez... essa timidez, ela ficou exacerbada durante a pandemia. Então, assim, 90% dos alunos assistem à aula com a câmera fechada. Você não sabe quem está participando! (DEPOIMENTO).

Um critério que você deve estabelecer é que se o aluno quiser fazer uma pergunta, quiser participar, que ele abra a câmera e não coloque a pergunta no *chat*. Que ele abra a câmera e fale para que você possa vê-lo, saber com quem você está falando, para que ele possa participar como se fosse uma aula presencial. Então esse é um critério. Que também não é seguido, você também não pode obrigar o aluno. Alunos não abrem a câmera, esse é um problema, mas é isso, a gente está vivendo um momento atípico, em que as pessoas não estão também muito dispostas a isso. Você está invadindo, há aí uma certa invasão. Aí eu acho que tem uma questão realmente entre o público e o privado, ou seja, o espaço privado virou o espaço público, ou seja, todos podem ver, todos podem ter acesso, né? (DEPOIMENTO).

Inclusive tem um professor, um amigo meu, que ele dá aula sem abrir a câmera: “Ninguém tem o direito de entrar na minha casa”. Aí é lógico que o público não pode invadir o privado, então, eu tô querendo dizer com isso que não é só o aluno, tem professor que tá sentindo também essa subversão do público e do privado (DEPOIMENTO).

Os alunos que não falam em sala de aula têm me mandado mais *e-mail*. Eu recebia muito pouco *e-mail* de aluno. Mas durante a pandemia, os alunos até me escrevem dizendo assim: “Ah, professor, eu não falei na sua aula porque eu estou com um problema na família, eu não falei na aula porque eu estou compartilhando o computador com meu irmão e naquele momento eu estava no celular e não queria abrir a câmera”. [...] contam as dificuldades que apontam como participar mais ativamente da aula. Eu, esse semestre, tive vários *e-mails* que eu mandei preocupado com a saúde dos alunos. Tenho recebido muito *e-mail*, nessa direção, de uma certa fragilização dos alunos durante esse processo pandêmico. Inclusive sinalizando que tiveram que reconfigurar o projeto da universidade num curto espaço de tempo... (DEPOIMENTO).

Essa reorganização não foi, e não é, simples. Compreender o funcionamento das plataformas, contar com equipamentos necessários, internet de qualidade, local em casa possível para a realização das aulas... Apesar de muitos afirmarem que essa modalidade de ensino não se identifica com a chamada educação à distância (EAD), podemos visibilizar linhas éticas, políticas e metodológicas muito próximas dessa modalidade de ensino: “Uma coisa ruim é que a gente não teve apoio nenhum. A gente aqui em casa teve que comprar computador, comprar celulares, melhorar a internet, aprender a mexer nas plataformas” (DEPOIMENTO).

A década de 1990 marca o início da implementação da educação à distância (EaD) no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que parece ser uma resposta a imposições do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para que fosse possível renegociar a dívida pública externa. *A implementação da EaD seria uma resposta a essas imposições*. Grandes grupos educacionais que se apoiam na EaD pretendem “[...] se aproveitar da pandemia do coronavírus para vender suas plataformas digitais às secretarias estaduais, municipais e federal” (Santos Neto; Araujo, 2021, p. 26).

A gente tinha o entendimento de que o curso é presencial. E a gente sabe que há uma discussão antiga no MEC de transformar o curso em *on-line*. A ABEP (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia) e o CFP (Conselho Federal de Psicologia) já até se posicionaram contra. A gente estava discutindo o Future-se, que indicava o aumento das atividades remotas no curso... A gente não pode ser ingênuo de achar que esses processos de privatização não estão em pauta há décadas (DEPOIMENTO).

Estou satisfeito com a aula *on-line*. A participação dos alunos faz eu me sentir animado. Tenho um sossego muito grande em casa, moro sozinho, ninguém incomoda. A aula está funcionando bem, mas sinto falta do contato (DEPOIMENTO).

A EaD implica, necessariamente, o enfraquecimento ou até o fim de algumas pesquisas e dos projetos de extensão, o que concorre para a fragilidade ainda maior das universidades públicas no Brasil. No campo educacional, o trabalho remoto amplia a quantidade de trabalho e acaba operando uma superexploração do trabalho docente, uma vez que desconsidera as condições de

professores(as) e alunos(as) de terem acesso a equipamentos, internet de qualidade, espaço propício para o trabalho em casa etc.

É claro que nessa pandemia eu já tive interferências de toda possibilidade... Porteiro que bate na porta, campainha... Então tem essas coisas que acabam interrompendo um pouco a aula... obra na casa do vizinho. Esses imponderáveis, a gente não controla. Mas eu tento, como eu te disse, meia hora antes, desligar o telefone, desligar a televisão, desligar qualquer outro aparelho, desligar os alarmes para que nada interfira durante a atividade. E aí realmente eu me preparo, fico preparado meia hora antes (DEPOIMENTO).

A rotina de casa ela invariavelmente interfere na rotina de trabalho porque elas estão misturadas nesse momento. Uma coisa atravessa a outra, uma coisa interfere na outra (DEPOIMENTO).

Algumas narrativas indicam alternativas que foram apresentadas ao trabalho remoto, movimento importante de invenção de outras formas de fazer educação. Porém, de acordo com Santos Neto e Araujo (2021, p. 30), “[...] os problemas decorrentes na saúde das trabalhadoras e trabalhadores podem ser inúmeros: auditivos, estresse, depressão, tendinite, tenossinovite, bursite, epicondilite, síndrome do túnel do carpo, dedo em gatilho, síndrome do desfiladeiro torácico, síndrome do pronador redondo, mialgia etc.”. Em algumas situações, o trabalho remoto restringe a atividade. Isso produz adoecimento, mal-estar. Como falam sobre isso os(as) docentes?

O departamento tomou uma posição política de não ofertar as disciplinas obrigatórias, de dar preferência para as optativas, de botar poucos estudantes pra gente poder dar preferência para discutir as questões que estão aí colocadas, pandemia, cenário político, violência contra a mulher, a questão do negro... Nós resolvemos bancar isso. Então o que aconteceu? No segundo semestre, o coordenador do curso queria que a gente duplicasse todas as disciplinas obrigatórias que nós não tínhamos ofertado... Eu posso não brigar, mas eu posso dizer não, nós não vamos fazer isso, nós já fizemos um estudo de como que nós vamos, nós vamos duplicar aos poucos, os estudantes não dão conta de fazer oito, nove... Mostrou a grade e falou que o terceiro período ia fazer oito disciplinas; eu falei: como assim, bicho, num momento de pandemia, como é que os estudantes vão fazer oito disciplinas? E eu falei: como é que vai caber no horário deles? (DEPOIMENTO).

Não que as aulas presenciais eu não terminava cansada, mas era diferente, algumas me cansavam muito mais do que outras. Nas aulas remotas, todas me cansam muito. Tanto que aquele dia que eu dei aula eu fechava o computador e não fazia mais nada (DEPOIMENTO).

A gente vai sendo massacrado pelas urgências e vai não dando conta (DEPOIMENTO). Tem uma limitação do meu movimentar, do meu pensar. Não consigo ver os alunos, que caras e bocas estão fazendo (DEPOIMENTO).

Tem dia que não dá vontade de ligar o computador, responder mensagens, dar aulas. Esse semestre eu estou pior que o passado. No passado eu incorporei um espírito mais positivo para chamar os alunos. Não há uma motivação para o trabalho remoto. Faz-se porque é isso... Sem muita vontade (DEPOIMENTO).

A experiência dos docentes indica ainda que o trabalho remoto tem gerado uma desarticulação entre os trabalhadores, na medida em que trabalhadores e alunos já não se encontram presencialmente. Trata-se de um trabalho extremamente precarizado, nos moldes do trabalho “toyotista” (Santos Neto; Araujo, 2021).

4 SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Com todas as transformações causadas pela pandemia e pelo trabalho remoto nas universidades, consideramos de suma importância pensar como ficam os processos de formação-aprendizagem diante do que se passa hoje no Brasil. Afirmamos, de início, que processos de formação não são processos meramente ligados aos resultados de uma aprendizagem informacional e não se reduzem a metas definidas *a priori* a serem alcançadas ou à “busca de leis gerais dos processos cognitivos, reduzindo a cognição à solução de problemas” (Dias, 2009, p. 164).

Os processos de formação não se referem somente ao objetivo de se conferir uma forma preestabelecida. Trata-se de estranhar os pedagogismos, dar outras formas às políticas de cognição. Processos de formação não são, em nosso entendimento, formas de se conhecer um mundo preexistente, mas uma constituição simultânea e em permanente transformação entre mundo e sujeitos. Os professores falaram também sobre a importância de se ampliarem os processos de formação:

Eu acho que a universidade perdeu a chance de pensar ensinamentos diferentes desses tão disciplinares que nós temos. Acho que pensar ensino por projetos é possível, mas a gente perdeu essa chance (DEPOIMENTO).

Trata-se de pensar a aprendizagem como um agir no mundo para além da representação, no qual a invenção de problemas está no centro e não se limita a suas resoluções. Segundo Dias, uma aprendizagem pautada numa “[...] cognição ampliada, então, forja uma atividade cognitiva incorporada numa rede rizomática divergindo do que uma psicologia cognitiva concebe” (Dias, 2009, p. 167). Nesse sentido, coloca-se em questão a noção de conhecer como apenas resolução de problemas.

É uma sensação de impotência em relação a não poder intervir de modo ativo nos processos de formação deles. Eu não consigo. Na aula presencial, eu conhecia todos pelo nome, eu fazia chamada. Então tem aquele que dorme, aquela que chega atrasada, aquela que nunca está, está em outro mundo, aquele que está no *WhatsApp*. Eu faço umas brincadeiras muito tranquilas, tanto que todos eles, ninguém nunca se incomodou, né?! Faço toda uma coisa que é impossível pela aula remota (DEPOIMENTO).

Algumas narrativas trazidas colocam em foco a capacidade de abrir brechas no próprio ensino remoto para a produção de processos de formação inventivos. São muitas as experiências que põem em relevo a inventividade de professores e alunos no ensino remoto. Os humanos jamais

ficam limitados à execução de tarefas. Podemos dizer que o ensino remoto dificulta algumas ações nesse sentido, mas não inviabiliza formas inventivas de processos de formação.

Eu acho que a ferramenta virtual é uma boa ferramenta, mas eu acho que ela não pode ser a única. Eu acho que a gente está vivendo, eu espero, um período de exceção, porque a gente está no meio de uma pandemia, e eu espero que quando a gente retome, essa ferramenta virtual ela não seja regra, mas sim mais uma ferramenta que o professor tem para produzir material, informação, troca com os alunos. Eu acho que é muito cansativo mesmo, eu sinto que eu fico mais desgastado nas aulas virtuais do que nas presenciais (DEPOIMENTO).

Se afirmamos processos de formação como invenção de si e do mundo, pelas adversidades com as quais nos deparamos, professores(as) e alunos(as) têm inventado formas de fazer processos de formação, ratificando sua força normativa como viventes.

Na disciplina obrigatória que eu ofereci, só se matricularam nove estudantes. Então, isso facilitou muito eu saber o nome de todos eles, mas abrir câmera... Então isso gerava um esforço, sabe?! Um esforço porque eu acho que a gente precisa preencher uma certa lacuna que é dessa leitura do corpo, pra você intervir, você não tem essa possibilidade, então você faz um esforço tremendo (DEPOIMENTO).

E é nisso que apostamos! Na capacidade inventiva do vivo que renormatiza a cada instante as relações de trabalho no mundo.

Pensar a cognição como sistema de entrada e saída restringe a cognição ao conhecer o mundo preestabelecido, ignorando a produção de si e do mundo sempre em jogo na produção de conhecimento. Sobre a necessidade da interação presencial para ampliar os processos de formação, os(as) professores(as) trouxeram questões importantes:

A diferença entre estar em sala de aula e *on-line* é total. Diferença de interação. A interação presencial é infinitamente maior do que a *on-line*. Faz diferença na troca entre os alunos. Perde-se 90% do processo de aprendizagem (DEPOIMENTO).

Trata-se de escapar às lógicas cognitivas que têm como objetivo uma forma preestabelecida e ampliá-las no sentido da experimentação do mundo, do conhecer com o mundo e se produzir com ele. Nada de linha reta, problema-solução, um conhecer que funciona em série, em fases, mas um conhecer que funciona em desvio, em rupturas, em invenções de novas formas de conhecer na relação com o mundo.

A imprevisibilidade é o que marca a invenção. Para Kastrup (2005), uma teoria da invenção acarretaria a possibilidade de previsão, e como já dissemos, o que caracteriza a invenção é justamente a imprevisibilidade.

Fazer da invenção um problema significa recusar a invariância das condições de possibilidade da cognição e reconhecer seu caráter temporal e de diferenciação interna. A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma (Kastrup, 2005, p. 1.274).

Continuamos resistindo; apesar das dificuldades, ainda inventamos formas de nos encontrar via internet e nos acolher na tentativa de fazer dos processos de formação algo menos maçante, menos conteudista e mais ampliado. Como compartilhar experiência em tempos em que tal compartilhamento está cada vez mais comprometido? Num mundo que tem dado preferência às informações rápidas e aligeiradas? Tivemos que aprender a compartilhar experiência de outro modo. Gostaríamos de estar face a face, mas, com o tempo, fomos inventando formas de compartilhar pelas plataformas e por outros dispositivos. Professores(as) aproveitam as plataformas para se encontrarem em pequenos grupos, fora do horário de trabalho. Esse tipo de resistência, ao ser visibilizado, ao ser atualizado por meio das narrativas, mostra que a potência inventiva do trabalho é mais forte do que qualquer tentativa de o restringir.

5 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

O conceito de experiência foi tomado como um importante operador nesta pesquisa, com base nas formulações “foucaultianas”. Para este autor (Foucault, 2004) a experiência se expressa em três movimentos: nos jogos de verdade, nas relações de poder e nas formas de subjetividades produzidas nesses jogos. Cada um desses movimentos pode ser considerado como constitutivo do conceito. Interessava a Foucault, no decorrer de sua obra, compreender como nós nos tornamos sujeitos inseridos num determinado momento histórico. “A experiência não é aqui a experiência em geral, mas a experiência concreta, histórica e culturalmente situada” (López, 2011, p. 45).

Com Michel Foucault, tomamos a experiência dos(as) docentes com base em sua dimensão histórica, que produz modos singulares de sujeito, modos de subjetivação e formas de subjetividade. E é essa experiência singular, imanente, que nos interessa na pesquisa. Como os(as) docentes estão se reposicionando subjetivamente em meio a novas formas de organização do trabalho em tempos de pandemia? Que outros territórios existenciais estão sendo construídos? Como as articulações coletivas no trabalho se viabilizam nessa outra modalidade de exercício docente nas universidades? Que modalidades de enfrentamento em tempos tão sombrios estão sendo criadas?

Os(as) professores(as) trouxeram a importância da experiência como professor(a) e a importância da troca de experiência para os processos formativos: “A reflexão constante sobre a experiência é formativa” (DEPOIMENTO).

As narrativas dos(as) docentes podem se constituir como importante registro das transformações geradas pela covid-19 nos modos como o trabalho docente tem se organizado. Não podemos esquecer essa história; ela precisa ser transmitida para as próximas gerações. A produção e o compartilhamento de um registro do ofício docente em tempos de pandemia constituem uma boa estratégia de cuidado com a saúde de professoras e professores, partindo do princípio de que cuidando do ofício, cuidamos das pessoas.

6 O TRABALHO DOCENTE TEM SIDO OPERADOR DE SAÚDE NO PRESENTE?

O conceito de trabalho com o qual operamos parte de concepções formuladas por pensadores dedicados à análise do trabalho, considerando-o como uma atividade humana vital, que não se resume às prescrições oficiais – atividade como o que difere no trabalho, como criação de formas de trabalhar para dar conta das prescrições que definem o modo como os(as) trabalhadores(as) devem atuar. Para Canguilhem (2012), o ser humano é normativo, ou seja, produz normas de vida para viver num mundo de acidentes possíveis. A invenção de normas tem sido fundamental para dar conta das transformações da organização do trabalho em tempos de pandemia e permite que o(a) trabalhador(a) continue trabalhando e, então, possa enfrentar os imprevistos do trabalho. Os(as) professores(as) falam de normatividades em ato:

Tem dia que a gente fica mais desanimado, mais de saco cheio. Aí vai plantar uma plantinha, vai correr... A parte de conhecimento técnico, a gente vai dando conta, mas a cabeça das pessoas a gente não sabe como lidar (DEPOIMENTO).

Estou pensando em fazer um evento de metodologia pra tentar compensar o que foi perdido (DEPOIMENTO).

Eu acho que tem coisas que a gente inventou que foram muito interessantes. Colegas inventaram materiais acessórios produzidos por eles, mas eu não gostaria de transformar minhas disciplinas em remotas porque acho que têm mais perdas que vantagens (DEPOIMENTO).

Como nos diz Canguilhem (2012), a invenção de novas normas para dar conta do trabalho é índice de produção de saúde. Apesar da insatisfação, professores têm inventado novas normas de vida no trabalho.

Tem uma coisa minha com relação à insegurança de falar para muitas pessoas. Tipo: eu sou toda, sabe?! Então, eu melhorei muito, claro, com relação a isso, a preparação do corpo me ajudou muito com relação a isso, mas na aula remota, isso comparece bem menos... Que tem a ver com não mostrar o meu corpo (DEPOIMENTO).

Com Yves Clot, seguimos no entendimento sobre o trabalho humano: “Eu diria que, para mim, há uma equivalência entre atividade e saúde” (Clot et al. 2006, p. 105). Transformar o mundo e ser transformado por ele... Inventar sempre novas formas de estar no mundo... Inventar outros mundos... Produzir sempre novas normas de vida, como nos diria Canguilhem (2012). Ser humano é ser normativo, capaz de viver em um mundo que se transforma a cada instante, num processo de

coengendramento sujeito-mundo, mesmo que de forma ínfima. Tais afirmações indicam que as adversidades podem ser uma rica fonte para que essa normatividade do viver possa se constituir. Os professores produzem estratégias para lidar com o trabalho remoto:

Faço uma avaliação como estratégia para saber como foi a disciplina (IS).
A gente chama a atenção dos mais quietinhos como estratégia (IS).
A gente quer o diálogo, o reconhecimento... E aí a gente adocece, né? (IS).

E aí aparece o cuidado com o outro, com o colega: “A gente fez uma ação de escuta com os professores muito ampla” (DEPOIMENTO).

E efeitos benéficos na saúde dos professores que inventam formas de dar outro sentido para o trabalho remoto:

Descobri os trabalhos manuais e isso foi um oásis, uma válvula de escape (DEPOIMENTO).
As reuniões ficaram mais proveitosas. As coisas são resolvidas mais fácil. E a gente pode fazer coisas simultaneamente quando a reunião está chata (DEPOIMENTO).

Esses relatos vão ao encontro do pensamento de Clot e colaboradores (2006, p. 105):

[...] atividade não é operação (gesto visível, detalhe etc.), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. É uma concepção de atividade que toma a enunciação, de Bakhtin, que define o enunciado como um tipo de conflito possível. A atividade é uma colisão de possíveis.

Assim, dar visibilidade à atividade de trabalho docente implica vislumbrar caminhos que os(as) trabalhadores(as) constroem-percorrem para que as tarefas possam se efetivar.

No dia da aula, você já se programa com meia hora de antecedência para entrada. Sempre tente entrar com cinco minutos, dois minutos antes da aula para poder facilitar o acesso dos alunos, então você vai dar um tempo de dez a quinze minutos para os alunos ficarem logados. Aí depende do número de alunos que vão entrando (IS).

Uma atividade liga os humanos não apenas ao mundo das coisas, mas também a outros humanos. Logo, os(as) trabalhadores(as) nunca estão sozinhos(as) em face do mundo de objetos no curso de sua atividade de trabalho. A atividade de um sujeito não seria jamais somente efeito de condições externas, é sempre sede de investimentos vitais. Ela transforma objetos do mundo em meio de viver. Clot e Faïta (2016) nos indicam que a atividade transforma sujeitos num processo de coemergência. Ela emancipa sempre com a possibilidade de falhar.

Uma ou outra aula eu apresentava *slide*. Nesse último semestre, eu abri mão de aulas com *slides* porque eu estava com uma estudante que perguntou se podia ser minha monitora e ela me disse que achava que o *slide* não ajuda. Porque quando eu passava *slide* eu não os via, então eu ficava falando ali e eu não sabia se eles estavam perguntando ou não, não conseguia ter um debate uma discussão (IS).

Viver no trabalho é poder desenvolver sua atividade, seus objetos, seus instrumentos, intervindo na organização do trabalho segundo a iniciativa dos trabalhadores. A atividade realizada

em situação de trabalho é, frequentemente, o que resta factível quando muito do que é desejável de ser realizado foi descartado. Tal dimensão refere-se a um plano de indeterminação prévia, uma resposta singular e situada que os(as) trabalhadores(as) criam em ato de maneira a enfrentar as infinitas variabilidades do meio (Canguilhem, 2012).

O trabalho pensado como atividade é um plano potencial de ação, pois sempre há uma dimensão do trabalho em vias de se atualizar. Atividade implica, mesmo que timidamente, criação de modos novos de trabalhar. Nessa operação, trabalho e trabalhadores(as) são renovados(as). Leiamos os(as) docentes sobre a reinvenção no trabalho:

Depois que vocês se cumprimentam e tal, que todo mundo chega, você pergunta se eles estão bem. Sempre faça isso. Às vezes, isso gerará alguma volta deles do tipo aconteceu isso, aconteceu aquilo, mas é difícil, é raro, em geral eles não falam nesse momento (IS).

Quando soubemos que íamos trabalhar de forma remota, tivemos que fazer capacitações. Eu devo ter feito uns vinte cursos. *Lives* que ensinavam metodologias ativas nessa situação (DEPOIMENTO).

O trabalho carrega uma função psicológica específica, uma vez que, como atividade, transforma e produz mundos e subjetividades em permanente processo de coengendramento. A “função psicológica do trabalho” consiste, portanto, em possibilitar renovados posicionamentos subjetivos que se efetivam com a transformação do mundo pelos atos “do” e “no” trabalho que emergem da atividade em ato, do trabalho vivo, num processo criacionista em que “[...] o trabalho é uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível” (Clot et al., 2006, p. 28).

Muitas reuniões, muita coisa pra dar conta. Nos primeiros quinze dias, eu fiquei muito fora da casinha, sem saber o que ia acontecer. Comecei a fazer ioga (DEPOIMENTO).

Quando você cria um ambiente com vídeo, com outros professores, com música, possibilita que você diminua esse distanciamento (IS).

Nesse sentido, estamos falando de criar outras pistas, outros caminhos, de acionar meios para viver, para fazer o trabalho e, assim, operar transformação de si e do trabalho.

7 EXPERIÊNCIA E ATIVIDADE

Yves Clot, em artigo publicado em 2011 e intitulado “Clínica do trabalho e clínica da atividade”, indica que, em seu trabalho, podemos encontrar uma concepção de experiência do trabalho como arte, como potência, fonte de alteridade, de inventividade. Assim como a arte, o trabalho pode acessar um plano de forças que é fonte de energia vital, uma vez que o social está em nós e porta, antes de tudo, conflitos. Essa dimensão da experiência diz respeito às disputas de forças no plano social. Conforme o autor, é no encontro de devires que a criação do novo pode ocorrer, escapando das repetições (Clot, 2011).

Considerando que estamos numa pandemia, é a única opção. Com trabalho remoto é melhor que sem nenhum trabalho. Lógico que eu acho muito melhor presencial, mas se não pode... (IS).

O(a) docente completa:

No semestre passado, o ensino *on-line* foi terapêutico. Se não tivesse o ensino remoto, a sensação de abandono seria maior [...]. Eu acho que o ensino remoto é horrível como método de ensino, mas que é ótimo nessas circunstâncias (DEPOIMENTO).

Clot considera que uma experiência porta a ideia de que uma situação, a princípio objetiva, pode ser interpretada, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos. Portanto, uma situação não está dada *a priori*; ela se constitui num processo que coengendra sujeito e meio de trabalho. Trata-se de algo que diz respeito a uma relação transversal e não a uma simples troca entre instâncias isoladas. Experiência, como ações inacabadas, efetiva-se no fluxo de seu acontecer e precisa ser um meio para viver outras experiências (Clot, 2001). Sobre impedimentos, dizem os(as) docentes: “Tivemos pressão de produção e tivemos que apresentar uma intenção de trabalho durante o mês, e no final do mês tínhamos que fazer um relatório” (DEPOIMENTO).

Ele(a) ainda pontua: “Fora que você trabalha pra caramba. Tivemos um período de muitas reuniões, e mais longas” (DEPOIMENTO).

E acrescenta: “Eu dividi minha avaliação em trabalhos, o que aumenta o trabalho pra nós e para os alunos. Eu estou dando quatro disciplinas, são tarefas de quatro disciplinas [...]. Às vezes eu estou trabalhando à noite. Mas não marco reunião à noite, invade demais” (DEPOIMENTO).

O desenvolvimento da atividade está ligado a poder traçar novos objetivos e experimentá-los. Há, portanto, todo um campo experiencial no qual efetivação e desenvolvimento da atividade são inseparáveis. O trabalho realizado e a atividade que se desenvolveu para alcançá-lo não são correspondentes.

Apesar de ter sido um momento difícil, foi um momento de muito aprendizado. Eu acho que vou continuar usando as tecnologias (Depoimento).

Seguindo essas pistas, podemos afirmar que o trabalho não é apenas dominação e controle. O que nos interessou nesta pesquisa foi compreender a experiência vivida e o que pode vir a ser um meio de viver outras experiências, já que, ao se estudar detalhadamente aquilo que os(as) docentes fazem, aquilo que dizem do que fazem, aquilo que eles fazem do que eles(as) dizem, desembocamos em um reconhecimento das possibilidades insuspeitas de trabalhar pelos(as) próprios(as) trabalhadores(as) (Clot, 2001).

Nas relações sociais de trabalho, os trabalhadores têm a possibilidade de se produzirem de inúmeras maneiras, de expandir seu viver, produzindo-se por singularidade, de forma coletiva. O conceito de experiência liga-se então à análise dos dramas e aos conflitos humanos, aos jogos de verdade, às relações de poder e produção de subjetividade.

Até nós, em reunião, somos diferentes. Você deixa de falar várias coisas que você falaria se estivesse presencial porque tem um jeito de falar, um olhar... (DEPOIMENTO).

Conforme Clot e Faïta (2016) nos advertem, sem o conflito, a experiência míngua. O poder de agir dos(as) docentes não está no sujeito isolado; ele o desenvolve na sua atividade com os outros; ele o retira da ação conjunta entre sujeitos e objetos do mundo real. Experiência transpessoal criadora, processo que trata da produção de problemas comuns pelos quais se modificam sujeitos e mundos, como o que é capaz de modificar sujeitos mediante esse patrimônio coletivo.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA

A pesquisa, desenvolvida com base nas narrativas dos(as) docentes, nos leva a indicar que o trabalho em tempos de pandemia não se constituiu, apenas, como dominação e controle. As adversidades impostas pelas transformações da organização do trabalho docente na pandemia não eliminaram por completo a potência normativa desses(as) trabalhadores(as), até porque isso seria impossível, uma vez que a potência normativa dos humanos é sua marca indelével.

As narrativas trazidas pelos docentes permitiram testemunhar iniciativas que, ao não serem submetidas a algumas prescrições, foram se constituindo como aberturas a novas experiências e à possibilidade de outras arquiteturas do ofício docente.

As Clínicas do Trabalho, com as quais operamos metodologicamente, referem-se a linhas de pesquisa que possibilitam alternativas às insistentes tentativas de psicologização das demandas em saúde mental e das variadas estratégias de medicalização da vida dos(as) docentes. O desafio que se apresentou nesta pesquisa foi recusar práticas higienistas que recrudescem a criação de setores especializados a fim de “cicatrizam o social” por meio de práticas que, longe de permitirem o desenvolvimento do poder de agir de trabalhadoras e trabalhadores, autorizam sua desclassificação no estatuto de sujeitos frágeis, vulneráveis e/ou acometidos (Clot, 2011) ainda as novas respostas/soluções e saídas que podem surgir na dimensão micropolítica do trabalho, nos movimentos que vão se fazendo no curso das situações laborais no presente e que, conflituosamente, provocam o que está instituído, produzindo normatividades outras, desestabilizando o passivamente formalizado.

Ao estudar aquilo que os(as) docentes fazem, aquilo que dizem do que fazem, mas também aquilo que eles fazem do que eles(as) dizem, caminhamos para a construção de pistas sobre as possibilidades insuspeitas de realizar o trabalho que seja prioritariamente produtor de adoecimento, haja vista a direção conceitual adotada que afirma a indissociabilidade entre trabalho e produção de saúde, ou seja: um trabalho que afirme a dimensão inventiva e criadora dos humanos em situação laboral pode ser um caminho importante na produção de saúde no campo da educação.

Trata-se, portanto, de uma experiência de dimensão eminentemente temporal, de forma que passado, presente e futuro se encontram para seguirem produzindo-se mutuamente.

Uma experiência de trabalho, reafirmamos, sempre tem uma potência de abertura para que outras experiências possam se efetivar. O testemunho, que agora passa a ser um registro de memórias sobre essas experiências a ser compartilhado nessa categoria profissional, se faz como um dispositivo para que outras experiências no campo da educação pública superior tenham lugar. Nesta pesquisa, nos interessou acessar a forma como o trabalho é realizado, muitas vezes, em condições bastante adversas. As falas dos(as) professores(as) nos aproximam exatamente de tudo aquilo de que lançam mão para dar conta da atividade. E isso não é pouco. Se consideramos que saúde é normatividade, afirmamos que esses(as) professores(as), apesar de todas as adversidades, conseguiram e ainda conseguem, não sem esforço, criar novas normas de vida para dar conta de um trabalho que se apresentava naquela ocasião ainda mais solitário, precarizado, cansativo e, conseqüentemente, adoecedor por excelência.

REFERÊNCIAS

- CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- CLOT, Yves. Clinique du travail, clinique du réel. **Le Journal des Psychologues**, n. 185, p. 48-51, 2001.
- CLOT, Yves et al. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.
- CLOT, Yves. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. P. (org.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016.
- DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Revista Informática na Educação**: teoria e prática, v. 12, n. 2. p. 164-174, 2009.

- ECO, **Umberto**. A nebulosa fascista. **Folha de São Paulo**, seção Mais! São Paulo, 14 maio 1995.
- FOUCAULT, Michel. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise (Ditos e escritos Vol. I). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2009.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.273-1.288, 2005.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 42-55, 2011.
- REZENDE, Marcelo Santos; BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Pesquisas empíricas: a automobilização de uma teleatendente para enfrentar as adversidades do trabalho em um *call center*. **Revista Laboreal**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 63-75, 2009.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. A história oral como intercessor: em favor de uma dessujeição metodológica. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 190-203, 2010.
- SANTOS NETO, Artur Bispo; ARAUJO, Lorraine Marie Farias de. Ensino à distância (EaD) e destruição da universidade pública. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 31, n. 67, p. 22-35, 2021.
- TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n.2, p. 299-322, 2013.

Revisão gramatical realizada por: Jorge Luís Moutinho Lima.

E-mail: jorgemoutinholima@gmail.com