

Ensino remoto e tonalidades afetivas: Uma pesquisa fenomenológica hermenêutica com docentes

Remote teaching and affective tones: A hermeneutic phenomenological research with teachers

Enseñanza a distancia y tonos afectivos: Una investigación fenomenológica hermenéutica con docentes

Enseignement à distance et tonalités affectives: Une recherche phénoménologique herméneutique auprès des enseignants

 10.5020/23590777.rs.v25i2.e14354

Sílvia Raquel Santos de Morais  

Psicóloga (UFPE). Mestrado (UFRN) e Doutorado (UFES) em Psicologia. Pós Doutorado em Psicologia (UFRN). Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF. Vice-coordenadora do Laboratório de Práticas Transdisciplinares em Saúde e Educação (LETRANS-UNIVASF) e professora colaboradora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental /UNIVASF.

Elza Maria do Socorro Dutra  

Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1976), mestrado em Psicologia Escolar pela Universidade Gama Filho (1982) e doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é Professora Titular de Psicologia Clínica Fenomenológica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-doutora pela UFF-RJ. Docente-pesquisadora do PPGPsi, orientadora de Mestrado e Doutorado (mais de 20 anos) Coordenadora do Grupo de Estudos Subjetividade e Desenvolvimento Humano ESDH/UFRN/CNPq.

Ana Karina Silva Azevedo  

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003) e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora colaboradora do PPGPSI-UFRN.

Resumo

Trata-se de uma pesquisa fenomenológica hermenêutica com três professores supervisores de estágio de universidades públicas brasileiras, com uso de entrevistas narrativas em formato de videoconferências remotas. Objetivou-se investigar as tonalidades afetivas oriundas da experiência de ensino remoto de Psicologia na pandemia da COVID-19, em uma perspectiva heideggeriana. Os depoimentos foram interpretados a partir da analítica do sentido de Critelli. Os docentes experimentaram desassossego nas aulas remotas pela diminuição de interlocutores ativos, os quais permaneciam com câmera/áudios mutados, pouco disponíveis ao diálogo crítico e às trocas. As tonalidades afetivas mencionadas foram temor e angústia, que fizeram emergir uma atmosfera de solidão, desamparo, desmotivação, exaustão. Tais afetos provocaram o pensamento meditante, convocando os docentes a se retirarem da superficialidade existencial, em prol de um ensino que circulasse a transmissão de conhecimentos – um ensino pautado pela circularidade em torno da dimensão do sensível, capaz de despertar o adensamento reflexivo e o questionamento dos clichês cotidianos. Conclui-se que o ensino remoto foi uma alternativa de continuidade formativa na pandemia que dificultou o processo de ensino-aprendizado de competências/habilidades do futuro psicólogo. A solidão e a exaustão foram predominantes no ensino remoto do curso de psicologia. Os docentes foram afetados por: diminuição da implicação dos estudantes, enfraquecimento de vínculos, aumento da evasão, precarização do trabalho, ausência de convívio e perdas no processo formativo. Os estudantes pareciam mais consumidores do que interlocutores, favorecendo uma atmosfera afetiva entediante e angustiada, interferindo no trabalho docente e na formação. Sugerem-se novos estudos para investigar impactos dessa modalidade de ensino na prática e na formação de psicólogos, incluindo suas tonalidades afetivas.

Palavras-chave: ensino remoto, emergência, afeto, covid-19, professor universitário, fenomenologia.

Abstract

This is a hermeneutic phenomenological research with three internship supervisors from Brazilian public universities, using narrative interviews in the format of remote videoconferences. The objective was to investigate the affective tones arising from the experience of remote teaching of Psychology during the Covid-19 pandemic, from a Heideggerian perspective. The statements were interpreted based on Critelli's analysis of meaning. Teachers experienced unrest in remote classes due to the reduction in active interlocutors, who remained with the camera/audio muted, unavailable for critical dialogue and exchanges. The affective tones mentioned were fear and anguish, which gave rise to an atmosphere of loneliness, helplessness, demotivation and exhaustion. Such affections provoked meditative thinking, calling on teachers to remove themselves from existential superficiality, in favor of teaching that circulates the transmission of knowledge and through circularity around the dimension of the sensitive, to awaken reflective densification and the questioning of everyday clichés. It is concluded that remote teaching was an alternative for training continuity during the pandemic, which hampered the teaching-learning process of skills/abilities for future psychologists. Loneliness/exhaustion was prevalent in remote psychology teaching. Teachers were affected by: decreased student involvement, weakening of bonds, increased dropout rates, precarious work, lack of interaction and losses in the training process. The students seemed more consumers than interlocutors, favoring a boring/distressed affective atmosphere, interfering with teaching work and training. New studies are suggested to investigate the impacts of this teaching modality on the practice and training of psychologists, including its affective tones.

Keywords: remote teaching, emergency, affection, covid-19, college professor, phenomenology.

Resumen

Se trata de una investigación fenomenológica hermenéutica con tres supervisores de prácticas de universidades públicas brasileñas, utilizando entrevistas narrativas en formato de videoconferencia remota. El objetivo fue investigar los tonos afectivos surgidos de la experiencia de enseñanza remota de Psicología durante la pandemia de Covid-19, desde una perspectiva heideggeriana. Las declaraciones fueron interpretadas con base en el análisis de significado de Critelli. Los docentes experimentaron malestar en las clases remotas debido a la reducción de interlocutores activos, que permanecieron con la cámara/audio silenciados, no disponibles para diálogos e intercambios críticos. Los tonos afectivos mencionados fueron miedo y angustia, lo que generó un ambiente de soledad, impotencia, desmotivación y agotamiento. Tales afectos provocaron un pensamiento meditativo, llamando a los docentes a alejarse de la superficialidad existencial, a favor de una enseñanza que haga circular la transmisión de conocimientos y, a través de la circularidad, en torno a la dimensión de lo sensible, para despertar la densificación reflexiva y el cuestionamiento de los clichés cotidianos. Se concluye que la enseñanza remota fue una alternativa para la continuidad de la formación durante la pandemia, lo que dificultó el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades/habilidades de los futuros psicólogos. La soledad/agotamiento prevalecía en la enseñanza de psicología a distancia. Los docentes se vieron afectados por: menor involucramiento estudiantil, debilitamiento de vínculos, aumento de tasas de deserción, trabajo precario, falta de interacción y pérdidas en el proceso de formación. Los estudiantes parecían más consumidores que interlocutores, favoreciendo un ambiente afectivo aburrido/angustiado, interfiriendo con el trabajo docente y la formación. Se sugieren nuevos estudios para investigar los impactos de esta modalidad de enseñanza en la práctica y formación de los psicólogos, incluidos sus tonos afectivos.

Palabras clave: enseñanza remota, emergencia, afecto, covid-19, profesor universitario, investigación fenomenológica.

Résumé

Il s'agit d'une recherche phénoménologique herméneutique avec trois directeurs de stage d'universités publiques brésiliennes, utilisant des entretiens narratifs sous forme de vidéoconférences à distance. L'objectif était d'étudier les tonalités affectives découlant de l'expérience de l'enseignement à distance de la psychologie pendant la pandémie de Covid-19, dans une perspective heideggerienne. Les déclarations ont été interprétées sur la base de l'analyse du sens de Critelli. Les enseignants ont connu des troubles dans les classes à distance en raison de la réduction du nombre d'interlocuteurs actifs, qui restaient avec la caméra/le son en sourdine, indisponibles pour un dialogue et des échanges critiques. Les tons affectifs mentionnés étaient la peur et l'angoisse, qui donnaient lieu à une atmosphère de solitude, d'impuissance, de démotivation et d'épuisement. De telles affections ont suscité une pensée méditative, appelant les enseignants à s'éloigner de la superficialité existentielle, au profit d'un enseignement qui fait circuler la transmission des savoirs et par la circularité autour de la dimension du sensible, pour éveiller la densification réflexive et la remise en question des clichés quotidiens. On conclut que l'enseignement à distance était une alternative pour la continuité de la formation pendant la pandémie, qui a entravé le processus d'enseignement-apprentissage des compétences/aptitudes des futurs psychologues. La solitude/l'épuisement étaient répandus dans l'enseignement de la psychologie à distance. Les enseignants ont été touchés par : une moindre implication des étudiants, un affaiblissement des liens, une augmentation des taux d'abandon scolaire, un travail précaire, un manque d'interaction et des pertes dans le processus de formation. Les étudiants apparaissaient plus comme des consommateurs que comme des interlocuteurs, privilégiant une ambiance

affective ennuyeuse/déstressée, interférant avec le travail d'enseignement et de formation. De nouvelles études sont proposées pour étudier les impacts de cette modalité d'enseignement sur la pratique et la formation des psychologues, y compris ses tonalités affectives.

Mots-clés : *enseignement à distance, urgence, affection, covid-19, professeur de collègue, recherche phénoménologique.*

A pandemia da COVID-19 provocou mudanças em diferentes esferas da sociedade. Na educação, e, mais especificamente, nas instituições de ensino superior (IES), houve suspensão de atividades acadêmicas presenciais e modificações na rotina de trabalho. Tal situação fez emergir uma nova modalidade de ensino, denominada de ensino remoto emergencial (ERE) ou de emergência. A regulamentação do ERE ocorreu em 2020, através das Portarias de nº. 343, de 17 de março de 2020, e de nº 544, de 16 de junho de 2020 (*Portaria nº 343, 2020; Portaria nº 544, 2020*), ambas emitidas pelo Ministério da Educação (MEC). Esta modalidade de ensino configurou-se como alternativa para a continuidade do processo de escolarização formal em todas as universidades do Brasil, até que a população fosse vacinada contra o coronavírus e pudesse, enfim, retornar ao convívio social. O ensino remoto (ER) mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICS) tornou-se, assim, um imperativo; constituindo-se como alternativa para dar continuidade ao processo educativo formal, devido às circunstâncias agravadas pela crise sanitária da COVID-19.

O ER é composto por atividades planejadas e executadas pelo professor em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio de videoconferências, de aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas), troca de mensagens eletrônicas, envio e compartilhamento de textos, vídeos e áudios, mediante o uso de plataformas digitais e, ainda, por leituras, bate-papos e postagens de avaliações.

O ER difere da educação a distância (EaD) por não utilizar a estrutura logística de polos presenciais e a colaboração direta de tutores para acompanhamento dos discentes, nem tampouco de uma equipe de apoio multidisciplinar e de uma infraestrutura montada intencionalmente para a oferta planejada de cursos adaptados. No EaD, a maioria das aulas são assíncronas, com o intuito de formar pessoas que não têm acesso ao ensino superior em suas localidades. Dessa forma, conta com polos em diferentes cidades que servem como base para a execução das atividades acadêmicas vinculadas a uma universidade de referência.

Já o ERE foi uma estratégia momentânea utilizada durante os anos iniciais da pandemia, como forma de viabilizar o ensino em diferentes níveis, a fim de reproduzir um arranjo de aulas mais próximo do formato presencial. Tratou-se, portanto, de uma modalidade implementada de forma abrupta/inédita, com pouco preparo dos atores envolvidos (gestores, docentes e discentes). Ademais, houve inúmeras dificuldades nos quesitos: 1) acesso à internet de qualidade; 2) manejo de programas e plataformas digitais; 3) didática diante do uso de câmeras; 3) mudanças no modo de interação professor-estudante; 4) equipamentos e investimentos para a curadoria e edição do material didático; e 5) apoio para a execução, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.

Assim, o ERE não é uma mera transposição de conteúdo para as plataformas digitais e de transmissão on-line, pois exige formação e preparação prévias por parte do professor, já que a carga horária das aulas foi modificada durante a pandemia, e a interação professor-estudante passou a ser mediada por tecnologias. Além disso, o ERE demandou maior tempo de dedicação e resiliência, haja vista a necessidade de enfrentar desafios e aprender novas habilidades nesse período (Hickmann et al., 2021).

No ERE, prevaleceu o formato de aulas síncronas, em uma tentativa de aproximação das aulas presenciais, mas com algumas especificidades (maior flexibilidade curricular, avaliações mediadas pelo uso do computador, gravação, edição prévia de videoaulas, digitalização e transposição de materiais de estudo para as plataformas digitais). Algumas dessas especificidades, outrora inexistentes, contribuíram para aumentar as funções do professor, que agora encontrava-se em uma situação inédita, impelido a “ter que” [grifo nosso] aprender novos conteúdos necessários para a execução do seu trabalho em tempo recorde. Essas questões impactaram no planejamento, na organização e no desenvolvimento das aulas, bem como suscitaram emoções, pensamentos e ações que repercutiram nos modos de ser e de estar no mundo, contribuindo para desorganizar os modos de vida de outrora. Esse contexto trouxe tensão, incerteza, nervosismo; levando muitos docentes à exaustão, ao sofrimento e, em alguns casos, a buscar atendimento psicológico e psiquiátrico (Hickmann et al., 2021).

Tal cenário desvelou experiências de desmotivação, solidão, cansaço, luto, adoecimento, as quais foram agravadas pela crise pandêmica, que incluía “imperativos e novidades constantes” [grifo nosso] numa velocidade descomunal. Com isso, muitos docentes se viram obrigados a investir em equipamentos e cursos visando uma melhor desenvoltura com ferramentas tecnológicas e melhor execução de trabalhos fora de sua competência e de seu ambiente de trabalho. Para além disso, salientam-se os altos custos financeiros, ergonômicos e afetivos para tal empreitada. Ademais, também foi exigido aprender a gravar e editar vídeo das aulas, manejar plataformas virtuais de aprendizagem por intermédio de tutoriais pesquisados (por diversas horas na internet), digitalizar grande volume de material didático, aprender/ensinar conteúdos inéditos em tempo recorde, responder estudantes fora do horário de aulas, acolher o luto coletivo em virtude das mortes por COVID-19, dentre outras tarefas direcionadas ao professor nesse período crítico.

Diante disso, o professor foi impulsionado a agir proativamente em um momento de comoção pública, precisando desenvolver seu trabalho em formatos não habituais, além da necessidade em lidar com fatores de estresse que invadiram seu ambiente privado. Muitos afastaram-se temporariamente de suas funções laborais. Outros adoeceram tentando corresponder às exigências/expectativas para sobrevivência e empregabilidade. Com isso, a saúde mental foi abalada e muitos afetos emergiram, como medo e angústia. (Cipriano & Almeida 2020; Santos, 2020; Santos et al., 2021). Lima e Sena (2022), por exemplo, reconhecem as consequências nefastas do isolamento para o trabalho dos educadores em escolas e universidades durante a pandemia por coronavírus, destacando que, nesse período, a função das instituições de ensino esteve mais focada na instrução e na adaptação, distanciando-se de uma formação mais ampla e emancipatória. Nessa ocasião, inclusive, muitos docentes psicólogos, que vislumbravam equalizar seu ritmo de trabalho, viram-se diante de demandas diversas para além da sala de aula, como: prolongamento/intensificação do trabalho que extrapolava o horário habitual; morte; luto; turmas numerosas; aumento de conflitos domésticos e conjugais; insônia; problemas ergonômicos; dificuldade de conciliar tarefas domésticas com trabalho remoto; transtornos mentais, dentre outras problemáticas advindas e/ou agravadas pelo fenômeno de precarização do trabalho no contexto neoliberal e pandêmico (Barros et al., 2021; Moura et al., 2019).

Em se tratando do ERE de Psicologia, cabe questionar: quais as suas repercussões para a prática docente e para a formação de futuros psicólogos? Quais os seus limites e alcances? Seria possível fazê-lo perdurar para além da pandemia, com qual intuito? Partindo desses questionamentos e de uma pesquisa de campo de pós-doutorado realizada com docentes psicólogos de três IES brasileiras, esse artigo tem o objetivo de tematizar as tonalidades afetivas do temor e da angústia presentes na experiência de ensino remoto de Psicologia (ERP). E, de modo mais específico, pretende discutir as repercussões dessas tonalidades afetivas para o ensino e para a formação de psicólogos no Brasil. Tal discussão será referendada pelo pensamento do filósofo Martin Heidegger (1889-1976). Para tanto, convém esclarecer o termo tonalidade afetiva.

Tonalidade afetiva é a expressão utilizada por Heidegger para se referir ao modo como nos encontramos afinados em uma dada espacialidade e temporalidade histórica. Assemelha-se a uma disposição afetiva momentânea, uma espécie de tom que nos afina com determinados estados de humor (Heidegger, 2003). Esse pressuposto é importante no contexto do ERP, já que o ato de ensinar e de aprender pressupõe o encontro humano, a partir do qual emergem tonalidades afetivas diversas, que se inter cruzam por meio da interação dialógica e do compartilhamento de experiências e de conhecimentos.

O termo tonalidade afetiva provém do verbo *stimme*, que, em alemão, significa a afinação de um instrumento, algo que sintoniza, harmoniza; a voz, o voto. Enquanto modo essencial de abertura (*Erschlossenheit*) do ser-aí para o mundo que é o seu, a *Stimmung* afina esse ente para suas variadas formas de ser, concedendo-lhe uma atmosfera, um tom. *Stimmung* é justo este tom, esta tonalidade, um colorido que se articula no seio disso que se abre gerando um clima a partir do qual acontece o mundo. Precisamente nisso consiste um afeto (Santos, 2020, p. 378).

As tonalidades afetivas provêm da sintonia entre o *Dasein* (ser-no-mundo) e o mundo, ou seja, referem-se ao modo como o *Dasein* se encontra “sintonizado” com o mundo que ele mesmo é (Costa & Feijoo, 2020). As tonalidades correspondem ao modo como somos tocados em um dado instante pela atmosfera de mundo. São elas que nos despertam do alheamento massivo, ressurgindo em meio às crises cotidianas. As tonalidades afetivas não provêm nem de dentro e nem de fora de nós mesmos, mas crescem como modos-de-ser-no-mundo junto aos objetos. E, quando emergem, costumam suspender a camada mais superficial das prescrições de mundo de outrora (Costa & Feijoo, 2020; Heidegger, 1988; Nascimento, 2019).

O ensino e a formação de psicólogos para além da crise pandêmica e das telas

O ensino remoto de Psicologia (ERP) só foi reconhecido como alternativa possível e transitória durante o período crítico da COVID-19 (março de 2020 até meados de 2022), uma vez que, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso defendem a presencialidade como pilar de sustentação da formação de psicólogos no Brasil. (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018; *Resolução n° 5*, 2011). De acordo com as DCNs (*Resolução n° 5*, 2011), a formação de um(a) psicólogo(a) deve seguir um caráter generalista. Cada universidade ou faculdade tem a autonomia para montar sua grade curricular com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), seguindo a lógica dos conteúdos necessários para o desenvolvimento de habilidades básicas para a atuação em todas as áreas da profissão.

Vale ressaltar que o CFP não reconhece o funcionamento de cursos de Psicologia na modalidade EaD e nem na modalidade remota fora do contexto pandêmico. E hoje, mesmo com o retorno das aulas presenciais, muitas IES ainda insistem na oferta do ERP, em uma espécie de “ensino híbrido” [grifo nosso]; onde muitas disciplinas são ofertadas com parte da carga horária de forma remota. Essa situação atípica demanda maiores investigações, sob pena da banalização do processo formativo e da precarização da profissão. Somado a isso, tem-se a defasagem das últimas DCNs do curso, que precisaram de revisão/atualização em prol de uma formação mais ampla e atenta às demandas da época.

Diante do exposto, é evidente a importância do afeto para o processo formativo do psicólogo. O afeto é elemento impulsionador constitutivo do ensino-aprendizado, juntamente com o pensamento e o movimento (Almeida & Mahoney, 2007; Oliveira & Fonseca 2018; Silva 2020; Soares, 2022;). A assertiva de que o afeto proporciona vínculo e gera

conhecimento foi reconhecida por muitos estudiosos da Psicologia. É pelo afeto que somos tocados e transformados em uma dada atmosfera de mundo. E, assim, prosseguimos afetando uns aos outros em nossas trocas diárias, inclusive no contexto educativo. Todo esse percurso traz à tona algo já anunciado por Heidegger (Heidegger, 1988, 2003): a crise do paradigma científico moderno, centrado na supremacia da razão. Em consonância com a importância do afeto e de sua indissociabilidade da razão, Heidegger defende que não é possível separar corpo e mente, nem apartar a razão da ordem do sensível, já que homem e mundo são copertinentes. Com isso, critica a ideia de uma ciência supostamente neutra. Para o filósofo, quanto mais se persegue o ideal de neutralidade, mais nos distanciamos do sentido de ser das coisas. Com isso, perde-se a possibilidade compreensiva dos fenômenos em seu despertar originário, restando apenas as versões teorizantes, explicativas e distanciadas da realidade.

Na contramão dessa esteira compreensiva, a Psicologia surgiu como ciência que se consolida na modernidade com projeto firmado, inicialmente, na lógica teórica explicativa das ciências naturais. Hoje, emergem outras formas de se fazer Psicologia, mais próximas de paradigmas compreensivos – como é o caso da Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial hermenêutica, à luz da filosofia heideggeriana. Essa perspectiva contemporânea reconhece a falibilidade do projeto de separação homem-mundo e, assim, resgata o cuidado, o pensamento mediante e a condição de indeterminação prévia do humano como possibilidades interpretativas dos fenômenos. Com isso, abandona-se a ideia de subjetividade interiorizada e de teorização prévia dos fenômenos humanos, acolhendo as crises e colocando-as sob investigação para além de nexos explicativos.

Método

Este artigo resulta de um recorte de pesquisa de pós-doutorado – aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 57533721.9.0000.5537, em conformidade com todas as prerrogativas exigidas pela legislação vigente – e aborda o ensino remoto de Psicologia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de orientação fenomenológica hermenêutica, ao modo de Martin Heidegger. Nela, não se busca explicação, mas a compreensão da experiência vivida mediante descrição rigorosa. Considera-se, ainda, a interpretação da experiência humana e seu caráter histórico, além da participação implicada de todos os atores envolvidos no processo de investigação dos fenômenos (Szymanski et al., 2019). Sendo assim, a pesquisa fenomenológica se baseia na compreensão do vivido e dos significados relativos à realidade experienciada (Azevedo & Oliveira, 2021).

Caracterização dos colaboradores

Para esse artigo, consideraram-se as narrativas de três docentes oriundos de universidades públicas acerca das tonalidades afetivas que emergiram da experiência de ensino remoto emergencial, durante o período de março de 2020 a junho de 2022.

A amostra que compôs essa pesquisa foi intencional, sendo formada por docentes psicólogos supervisores de estágio orientados pela perspectiva fenomenológica heideggeriana. Todos os participantes, aqui denominados de colaboradores, receberam e-mails convites contendo uma breve apresentação e resumo da pesquisa em questão. Foi solicitado a cada um que respondesse com contato telefônico de WhatsApp, caso anuísse participar da pesquisa.

Os critérios de inclusão dos colaboradores foram os seguintes: docentes com três anos de experiência no ensino superior, atuantes em cursos de graduação e/ou pós-graduação de Psicologia; com experiência de supervisão em estágio profissionalizante e que estivessem ministrando aulas remotas (teóricas e/ou práticas) durante a pandemia da COVID-19 no curso de Psicologia. Dentre esses, foram excluídos aqueles que estivessem doentes, de licença ou afastados de suas funções no período de junho a julho de 2022; aqueles que não concordassem com a gravação da videochamada e que não assinaram/devolveram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) por e-mail.

Os colaboradores da pesquisa são docentes de universidades públicas de três estados brasileiros, sendo um do sexo masculino e dois do sexo feminino. Possuem experiência no ensino presencial e remoto, incluindo a supervisão de estágio e ensino de disciplinas no campo da Psicologia Fenomenológica, Saúde Mental, Psicologia Clínica e Saúde Coletiva. Encontram-se na docência de Psicologia há pelo menos 10 anos, tendo exercido o ERE durante dois anos, mediante uso das plataformas Google Meet e Microsoft Teams. Por questões éticas, todos receberam nomes fictícios (*Login*, *Senha* e *Chat*.)

Procedimentos da Pesquisa

A entrevista narrativa foi o instrumento que permitiu o acesso à experiência dos colaboradores. De acordo com Benjamin (1994), a narrativa transmite a experiência vivida, configura-se como uma estratégia importante da pesquisa fenomenológica (Dutra, 2002), que ajuda na composição e interpretação dos dados.

Na pesquisa fenomenológica, os dados não se encontram prontos para serem simplesmente coletados. Por isso, utiliza-se a expressão “dados colhidos”, já que eles são coconstruídos no processo investigativo, mas tecidos conjuntamente

no encontro entre pesquisadores e colaboradores (Maux & Dutra, 2020). As narrativas foram colhidas e gravadas por meio de videoconferências remotas individuais, contendo uma pergunta disparadora (Como tem sido sua experiência no ensino remoto de Psicologia?) e com uso da plataforma *zoom*, em dias e horários previamente agendados e somente após anuência, assinatura e a devolução dos Registros de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) via e-mail. Em seguida, as narrativas foram transcritas em formato de arquivos de textos, sendo endereçadas ao e-mail dos colaboradores para fins de revisão e devolução. Logo, após devolutiva dos colaboradores, as narrativas foram interpretadas mediante análise do sentido de Critelli (2007).

A analítica do sentido, ancorada no pensamento de Heidegger, consiste em uma proposta interpretativa baseada no desvelamento da experiência investigada, que se realiza por meio de etapas não necessariamente lineares (desvelamento, desocultação, testemunho, veracidade e autenticação). Nessa proposta, o pesquisador busca legitimar e autenticar as narrativas dos colaboradores, mediante postura interrogativa acerca do tema pesquisado e em prol do desvelamento e do que se apresenta como fenômeno, mediante o testemunho desses colaboradores (Critelli, 2007).

Resultados e Discussão

Inicialmente, o ERE gerou desconforto, resistência e estranheza; e aos poucos, deu lugar a uma prática que buscava pela “familiaridade”, esbarrando em limitações. Desvelou-se como uma prática pouco exitosa para a formação de psicólogos, tendo em vista seu formato repetitivo, exaustivo, entediante e pouco mobilizador de reflexões. Também foi descrito como algo que, aos poucos, “se perde o gosto pelo compartilhamento de experiências” [grifo nosso], sobretudo em grupos que não se conhecem previamente, comprometendo a implicação da presencialidade.

E com o passar do tempo do ensino remoto, foi diminuindo aquele gás para bater papo depois da aula on-line, depois de três horas. No começo tinha isso, inclusive alguns encontros on-line. Às vezes tinha reuniões longas para resolver coisas rápidas, mas tinha a ver com você conversar com os colegas já que não estava podendo encontrar. E com o passar do tempo, isso foi reduzindo (Login).

O olhar e o ouvir, habilidades tão necessárias para o trabalho do psicólogo, foram consideradas comprometidas pelo formato do ERE, tendo em vista o desligamento de câmeras e de áudios pela maioria dos estudantes. Os colaboradores ressaltaram a sensação de “presença ausente” [grifo nosso], onde muitos estudantes pareciam estar apenas com o computador e/ou celular ligado, sem grandes participações nas aulas; vivenciando a ausência do convívio, do toque físico, do olhar. Tais situações foram vistas como comprometedoras do ensino e da formação.

Desse modo, mesmo que o ERE tenha contribuído pontualmente e de modo provisório para a continuidade dos estudos no momento mais crítico da pandemia, ele foi considerado uma modalidade limitada, que tende a perder qualidade com o passar do tempo, dado o seu caráter excludente, massivo, distanciado e fluido – seja pelas dificuldades inerentes ao seu processo de implementação, desenvolvimento e acompanhamento; seja por limitações de exequibilidade, sustentabilidade e alcance, sobretudo em instituições públicas. Até o momento, pouco se sabe sobre as repercussões dessa modalidade de ensino e seus impactos a médio e longo prazo para egressos. Por isso, faz-se necessário a realização de novos estudos.

A formação de psicólogos requer a presencialidade implicada e o convívio entre os pares como vias necessárias e complementares do aprendizado, haja vista as especificidades da profissão e as competências requeridas para a compreensão da existência humana em sua vasta complexidade, o que inclui, por exemplo: convívio com o diferente e desenvolvimento de habilidades sociais, e isso não se alcança simplesmente por meio de telas e anteparos virtuais. Ademais, o esforço físico e intelectual, ocasionado pelo cenário pandêmico, trouxe um conjunto de afetos e sensações diversas para o trabalho do psicólogo docente, como perplexidade, irritabilidade, desmotivação, pesar, tristeza, apatia, medo, angústia, tédio, ansiedade, dificuldade de concentração. Todas essas questões foram mencionadas pelos colaboradores.

Na experiência dos colaboradores, o ERP desvelou a educação como sinônimo de mercadoria oriunda da lógica neoliberal, sobretudo após aglutinação de turmas, encurtamento e produção de aulas em séries, baixa interação em tempo real, avaliações e comunicações massivas. Com isso, a educação corre um sério risco: deixa de ser uma via libertadora e passa a ser uma via de repetição, que promove cansaço e, na maioria das vezes, há a situação de apenas o professor monologar. A sensação de solidão e de inutilidade parece ampliada, conforme atesta Login: “Percebo o ensino remoto meio maçante, então eu fui ficando mais desmotivado para dar aulas, e fui focando em outras coisas da carreira docente”(Login).

Diante da crise pandêmica mundial e do sucateamento das universidades públicas brasileiras, o docente psicólogo, que em tese deveria ser aquele que desperta a dimensão do sensível e convida seus interlocutores para o debate em uma espécie de reunião/assembleia (semelhante à ágora grega), passou a ser aquele que implora por interação/participação implicada, bem como por presença no tempo presente. Agora, os corpos se escondem por trás de telas com áudios mutados e câmeras desligadas, e, às vezes, com múltiplas telas abertas.

A tarefa do psicólogo docente requer o convite ao pensamento, e não apenas à reprodução de informações, à gravação de aulas ou à divulgação de conteúdos. No entanto, durante a pandemia, essa função pareceu “restrita” às tarefas supracitadas,

diante da baixa interação. Com isso, o ato educativo e libertador do pensamento se diluía. Na época mais crítica da pandemia e do distanciamento social, a maioria das pessoas parecia entregue às tonalidades do temor e da angústia, capturada pelo excesso de informações e por inúmeros acontecimentos traumáticos. Desse modo, o professor sentia-se isolado, sozinho, inútil, sem interlocutores e confinado em uma cadeira à espera de algum interlocutor que pudesse falar ou abrir uma câmera.

Na medida em que o tempo foi passando, cada vez mais gente não abria a câmera. E isso foi uma experiência terrível na hora do ensino remoto on-line (...) vários alunos disseram que tiveram aula comigo, mas eu nunca vi, porque se estavam ali on-line, não abriam a câmera. A minoria abria a câmera (Login).

A vivência de solidão de Login acompanha as falas aqui testemunhadas dos demais docentes. Sobre isso, Heidegger (2012, p. 143) nos convida a pensar que:

O homem está superando as longitudes mais afastadas no menor espaço de tempo. Está deixando para trás de si as maiores distâncias, e pondo tudo diante de si na menor distância. E, no entanto, a supressão apresentada de todo distanciamento não lhe traz proximidade. Proximidade não é pouca distância. O que, na perspectiva da metragem, está perto de nós, no menor afastamento, como na imagem do filme ou no som do rádio, pode estar longe de nós, numa grande distância. E o que, do ponto de vista da metragem, se acha longe, numa distância incomensurável, pode-nos estar bem próximo. Pequeno distanciamento ainda não é proximidade, como um grande afastamento ainda não é distância.

Mesmo que atravessados por tecnologias que parecem conferir proximidades, os docentes testemunharam o sentimento de solidão e a sensação de isolamento materializados no episódio recorrente da ausência de vozes e de rostos. Tal situação faz recordar o que Heidegger (1981) chamou de especializar, que diz da capacidade de sentir-se próximo ou afastado de algo ou alguém, indo além da ocupação do espaço físico. Essa característica torna possível a construção e a organização de artefatos tecnológicos, muito embora não garanta a “aproximação das pessoas” e nem a sensação de pertencimento. Com isso, questiona-se sobre o enraizamento do professor nesse processo de espacialização digital. Onde e de que forma o professor habita no ambiente das plataformas digitais? Seria esse um lugar de pertencimento, de aproximação de pessoas?

No ERP, aparenta restar pouco espaço para a reflexão e para o fazer do pensar. Assim, esse lugar do professor – que não diz somente de uma função, mas também, de um modo de existir no mundo – foi sendo estrangulado, esvaziado, tendo em vista as situações anteriormente citadas, sobretudo na ausência do debate, dos corpos e das vozes implicadas. Nesse quase “não-lugar” [grifo nosso], os afetos e os vínculos se transformam, os corpos não se tocam e pouco se movimentam. O silêncio ecoa, os rostos pouco se veem. O temor e a angústia transbordam. Mas o professor “precisa manter” [grifo nosso] sua imagem e voz refletidas em câmeras e em áudios disponíveis. Desse modo, e em uma atmosfera de profunda solidão, desamparo, desassossego e de quase nenhuma troca, experimentam-se crises e tonalidades afetivas, como temor e angústia.

No começo, eu era puro temor! (...) a universidade mandava um monte de curso para fazer e aprender. Tinha um monte de recurso do Google que a gente não sabia. Eu entrei em pânico! Foram tantos processos para dar conta que eu diria que no começo, eu era puro temor! Eu tinha medo de esquecer as coisas, medo de deixar gravar, medo de esquecer minha senha que usei a vida inteira. (...) eu vi isso em mim e em alguns colegas (Senha).

A gente naquela angústia de saber como encaminhar as coisas (...) aí começa uma angústia muito grande porque a gente não sabia trabalhar com aulas remotas, a gente só sabia trabalhar presencial! (Chat).

Para Heidegger (1988), o temor ou medo é uma tonalidade afetiva mais superficial, enquanto a angústia é um afeto mais profundo que convoca o *Dasein* (ser-aí) a confrontar-se com sua condição de indeterminação existencial. De acordo com o pensamento heideggeriano, Coimbra (2020, p. 4) assinala que:

O medo, bem como a angústia, é uma disposição fundamental. Isso significa que, como tal, o nosso modo de compreender e conviver sofre a interferência do modo como nos sentimos. Essa equação, contudo, é uma via de mão dupla (...). Com alguma diferença do medo, a angústia se apresenta de modo mais avassalador. Quando somos abatidos pela angústia, o mundo não nos ameaça – e isso não porque ele não tenha deveras perigos incalculáveis, mas porque ele não significa nada para nós. Na angústia, o mundo perde seu significado, é estranho. A estranheza é o que caracteriza o mundo do angustiado.

Coimbra (2020) destaca que a tonalidade do temor nos afasta de um contato mais profundo conosco e com os demais, empurrando-nos para uma vida decaída em ocupações e distrações, a fim de evitar desconfortos e incertezas. Ao temer algo, o homem se enche de pavor diante do desconhecido, tendo dificuldades para se desligar dos ruídos impessoais do mundo público. Sendo assim, permanece alienado ao consenso público, distanciando-se de sua experiência de singularidade e mergulhando na homogeneidade do “a gente” [grifo nosso]. Tal situação só se modifica quando nada mais faz sentido e o mundo perde seu significado. É aí que a angústia emerge, pondo o homem à prova e suspendendo as prescrições de mundo de outrora (Feijoo, 2013).

No ERP, o medo levou os docentes a temer o inevitável desconhecido: a mudança no modo de trabalho imposta pela pandemia. O medo é um afeto que se encontra no campo da impessoalidade, servindo para tranquilizar nosso campo de tensão:

Eu me vi muito desalojada, bem desalojada porque eu não sabia lidar com aquela realidade e nem sei se ainda sei (Chat).

Eu diria que vivi tantos afetos (risos), mas eu diria que angústia, temor, tédio... todos eles estavam extremamente presentes nesse tempo (Senha).

Para Heidegger (1988; 2003), o temor consiste na promessa de um suposto mal que está prestes a acontecer, a partir do qual o homem se sente ameaçado, provocado, afetado, desconfortável. A vivência do medo ativa a sensação de que existe algum perigo/ameaça que está no mundo e precisa ser evitado. O medo tende a ocultar algo maior e mais profundo, podendo trazer uma sensação de desalojamento, de não saber, de insegurança.

O medo, como possibilidade afetiva, é uma espécie de “ameaça pela qual esperamos, sem desejar que chegue” (Coimbra, 2020, p. 5). A autora acrescenta que o medo remete ao lugar da *não-ação*, pois o temido está sempre no horizonte do porvir. Sendo assim, o medo é mais que um sentimento, é também “um modo a partir do qual nos colocamos no mundo e convivemos com os outros” (Coimbra, 2020, p. 5).

Em termos psicológicos, o medo é entendido como uma emoção associada ao instinto de sobrevivência e preservação. Através do medo, o homem foge e/ou se afasta do que teme.

A partir de uma perspectiva heideggeriana, o medo é uma disposição afetiva fundamental e tem o poder de adiar as ações humanas e de levá-las ao esquecimento, mantendo o homem preso às ocupações do cotidiano.

E em relação à angústia, Heidegger (2012) declara que ela é motivada pelo indeterminado. A angústia se angustia com o mundo como tal. Com isso, ao se angustiar, experimenta-se estranheza, desassossego, algo semelhante à “não se sentir em casa” [grifo nosso]. No ERP, a baixa interação e atenção dos discentes, sobretudo nas aulas síncronas, foram descritas como uma situação angustiante, desconfortável. E, se por um lado isso pode ser indicativo da falta de privacidade ou da baixa qualidade de conexão com a internet, por outro, pode também expressar o baixo nível de interesse/comprometimento com o processo formativo mediado pelas TDICS.

O on-line não é legal e nem é espaço propício para aparecer e lidar com a diferença. É muito fácil se desligar, se desconectar (...) é muito fácil desconectar e fazer outra coisa em situações incômodas. Então acho importante que seja até incômodo de ouvir opiniões diferentes, é fundamental isso para formar psicólogos (Login).

De acordo com Login, o ERP dificulta lidar com a negatividade das experiências, despertando angústia, afastamento, rompimento de vínculos, perda de movimento corporal e compartilhamento de experiências.

Tive relatos de alunos mais próximos que não iam mais assistir as aulas ao vivo porque gostavam de assistir as aulas gravadas na velocidade 1.5, e outros ainda escutavam, e só. Tive uma aluna que falava que as aulas para ela, eram como *podcasts*. Lamentável, achei lamentável esse depoimento. Ela falou isso ao vivo. E ela: Eu colocava o som no fone de ouvido, ia arrumar a casa, fazer faxina, limpar o quarto e ficava escutando. E eu: poxa, como formar um psicólogo assim que vai só absorvendo a fala? Pega um pouco de entonação, mas não tem atenção nenhuma para quem estava falando? (Login).

Diante dessa narrativa, percebe-se o quanto a época desvela o modo como as pessoas têm vivido e experimentado os encontros. Os discentes, nesse caso, têm se aproximado dos conteúdos por meio de áudios em velocidades rápidas e de forma distanciada do professor. Tal situação afeta o professor de modo espantoso, convocando-o à reflexão e interferindo em seu processo de trabalho.

Ensinar remotamente exige organização, sistematização, previsão e decisão (Garcia et al., 2020). Tais princípios contrastam com os afetos mencionados pelos colaboradores, já que o inusitado e a baixa interação, somados ao cenário pandêmico e ao novo modo de trabalho, promoveu uma atmosfera desmotivante que interfere não só no sentido das tarefas, mas também no modo de interação. Segundo Coimbra (2020), o modo como convivemos é afetado pelo modo como nos sentimos e compreendemos as coisas em nosso entorno e vice-versa. Ou seja, o mundo produz em nós, atmosferas afetivas e nós contaminamos o mundo com nosso estado de afinação afetiva.

O ERP afetou todos os atores do processo educativo, pois ao mesmo tempo em que permitiu a continuidade dos estudos para uma grande parcela de discentes com acesso à internet e às TDICS; por outro lado, dificultou-se a inclusão daqueles que já tinham alguma dificuldade para manter concentração/foco nos estudos, ainda mais em espaços domésticos compartilhados e com pouca privacidade e/ou de acesso aos recursos digitais. Isso interferiu na qualidade do aprendizado, sobretudo quando não se tinha garantido: 1) uma dada ambiência externa (privacidade, silêncio, ergonomia, conforto); 2) a presença mais efetiva do professor; 3) o acesso direto à acomodação de outrora (salas de aula, laboratórios, bibliotecas); 4) os deslocamentos e movimentos físicos inerentes ao convívio dos pares no mesmo espaço físico. Uma das narrativas ilustra esse processo de perda da reflexão e do entendimento dos fenômenos estudados no ERP:

Dava para dar supervisão on-line. No começo não é a mesma coisa. E comparando com a supervisão presencial, tem hora que uma pessoa está relatando o que ela fez e que dá ver reações acontecendo sem falas, a pessoa mexe o corpo e fala sem falar. E tem também essa coisa de um falando em cima do outro; tem conversas e diálogos acontecendo do jeito que eles são. E não precisa esperar terminar de falar para falar... e no on-line isso não acontecia. Tinha essa organização, de um terminou e outro é que fala, de mãos levantadas, sequência e tal... e perdia um pouco da reflexão viva e perde um pouco do entendimento do paciente e do processo (Login).

No ERP, exige-se, de atores envolvidos, uma rotina diferente quanto aos horários e à organização dos estudos, tendo em vista que muitas aulas são gravadas e podem ser assistidas fora do horário predefinido. Assim, tem-se a quebra do rigor e da disciplina de outrora, a diminuição de deslocamentos, o afastamento social e a sensação de distanciamento afetivo, tendo em vista a interação mediada por TDTICS. A tecnologia nem sempre favoreceu a expressão espontânea das pessoas, podendo criar um clima superficial, e, às vezes, de interação forçada e restrita aos bate-papos impessoais e ao cumprimento de tarefas avaliativas.

No curso de Psicologia, é importante que os discentes tenham a oportunidade de vivenciar situações de ensino-aprendizagem formais e informais, com maior ou menor grau de interferência de terceiros, a fim de que reconheçam os processos inerentes à existência humana em seus diversos contextos de acontecimentos. Também é importante que aprendam a ser, a conhecer, a fazer e a conviver, pois estes são pilares necessários para uma educação contemporânea, já preconizados por Morin (2002) e que contribuem para lidar e trabalhar com pessoas, sob diferentes perspectivas. De modo geral, é necessário que o psicólogo em formação tenha a oportunidade de conviver com seus pares e com as diferenças, bem como aprenda com eles e a partir deles. Com isso, espera-se que tais situações impulsionem o desenvolvimento de habilidades, tais como: aprender a lidar com as diferenças, suportar a negatividade e o peso da existência ao escutar as histórias de sofrimento ao vivo e sem o intermédio de telas ou subterfúgios midiáticos.

No ER, o psicólogo esteve limitado no quesito contato direto com colegas, funcionários e pessoas submetidas a alguma intervenção psicológica nas atividades práticas. Com isso, o trabalho em equipe ficou restrito às videoconferências remotas, sem o encontro corpo a corpo, sem o toque físico e sem os conflitos inerentes a esses processos.

Quantas vezes começo a fazer a aula e daí a plataforma deu problemas, né? Ou a minha internet cai. E na aula presencial, poxa, você não depende de tanta coisa! É cuspe e giz ou variações disso! Não precisa de tanta coisa. Um dia estava na supervisão e acabou a energia elétrica. Você acaba deixando entrar em muitas variáveis não controláveis e em condições que exigem muito mais do que seria o encontro (Login).

Ademais, os discentes, se restritos ao ensino remoto, ficam privados de momentos de interação dentro da universidade, os quais também colaboram para o processo formativo. A narrativa de Login expressa um pouco dessas nuances:

Para formar psicólogos e para ser psicólogo é preciso ter contato com gente, é preciso sentir todos os incômodos e inquietações que têm. Então eu gosto muito da experiência de visitar equipamentos porque ela é desconfortável, principalmente com usuários da rede de saúde mental que não têm os protocolos sociais que a gente tem; e isso é incômodo, mas é muito legal porque traz uma série de reflexões. São pessoas que não estão “organizadinhas” que nem a gente. E qual o papel da Psicologia nisso? E enfim, não teve essa experiência no ensino remoto. A gente leu sobre e discutiu (Login).

De acordo com Bandeira et al. (2006), em pesquisa realizada com psicólogos no Estado de Minas Gerais, as quatro habilidades mais importantes para a atuação de um psicólogo, são: ouvir, observar, recusar pedidos abusivos e ajudar o outro a identificar os seus sentimentos. A maioria dos colaboradores dessa pesquisa atuavam na área clínica e destacaram a importância de habilidades sociais inerentes à comunicação interpessoal como uma das mais relevantes para o exercício profissional.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), citado por Bandeira et al. (2006), a profissão do psicólogo requer habilidades técnicas e sociais, muito embora boa parte dos cursos de Psicologia ainda não foquem atenção no desenvolvimento desse segundo tipo de habilidade. Compreende-se, então, que ambas as habilidades são importantes para a formação generalista, conforme realçaram os colaboradores.

Coelho et al. (2021), em pesquisa interventiva realizada com docentes do ensino fundamental durante a vigência do ERE, constataram uma intensificação das funções docentes nesse período, bem como um aumento nas demandas dos professores com as escolas, os pais e/ou cuidadores e os(as) estudantes. Suas dificuldades em relação ao ERE, a sobrecarga pela intensificação do trabalho e o aparecimento de sintomas de ansiedade e estresse foram achados consistentes nos resultados dessa pesquisa.

Sobre isso, a fala provocadora de Login desperta um pensar crítico acerca da formação de psicólogos por meio das TDICS, e para além da crise pandêmica:

Meus alunos falaram que minha aula bombou no *twitter*. Eu demorei a entender o que eles estavam falando... e enquanto estou dando aula e eles estão tendo a aula, eles estão comentando a aula no *twitter*, e daí fica disponível para pessoas que nem

deveriam estar sabendo dos comentários; no caso, eu. Daí fica acessível, é loucura, né?! Então, você vai dando aula e tá todo mundo no celular e você menciona um livro. Aí alguém baixa o livro do Google numa versão pirata e já colocou no grupo da sala. Todos têm acesso e dificilmente vão ler. Poucos aproveitam o material acessível. O celular já está presente na sala de aula, e já estão escutando a aula, e se escutando ao mesmo tempo, e conversando... Acho que já é uma multitarefa complicada, pois não dá pra estar bem atento as duas coisas ao mesmo tempo. Essa desatenção já chegou e já está tão disseminado, é difícil, já nem dá pra lutar mais. Não adianta mais falar para desligar o celular e deixar o celular fora da sala. Essa batalha já foi perdida! Mas eu lembro de já ter visto, na minha aula, aluno escutando e jogando joguinho no celular. Isso é bem automaticamente uma sensação de desrespeito, de que estou aqui gastando meu tempo e... Não quero nem dizer que a pessoa nem possa estar ouvindo. Talvez tenha uma parcela da população que talvez até escute melhor quando está distraída dessa maneira. Mas acho que não é a parcela que corresponde a um número de pessoas que está fazendo outras coisas enquanto estão assistindo aulas. Isso é bem complicado. Eu fico imaginando essa turma quando for... pensando na clínica como o maior “empregador” de psicólogos... como vai ser essa turma passar de 50 a 55 minutos focada num paciente? (Login).

Considera-se, a partir das DCNs, que as habilidades e atividades exercidas por um psicólogo são complexas para serem aprendidas de modo remoto, pois o curso não é meramente técnico, mas um curso de formação. Por isso, as diretrizes curriculares do curso preveem o desenvolvimento de habilidades básicas inerentes à atuação profissional, à pesquisa e ao ensino.

Vale recordar que os professores não são os únicos responsáveis pela preparação e formação de futuros psicólogos. Por isso, é esperado que os discentes invistam em um processo de formação continuada, a fim de aprimorar habilidades e consolidar conhecimentos.

O excesso de contato com as telas por um período prolongado afastou as pessoas umas das outras, haja vista a multitarefa e o grande número de áudio e de câmeras desligados durante as aulas. Em muitos momentos, a sensação dos colaboradores foi semelhante à de “falar sozinho e para ninguém” [grifos nossos].

Era insegurança se o que eu estava fazendo tinha ressonância para quem estava comigo, se não tinha. Eu não sabia se tinha gente do outro lado mesmo ou não, porque muitos alunos e alunas não abriam a câmera, não falavam nada e nem comentavam no *chat*. E eu não sabia para quem eu estava falando, eu não sabia se eu estava falando para o aluno ou para a casa toda, a família toda, né? O que eu estou fazendo aqui (na tela)? Estou dando aula pra quem, afinal de contas? E depois escutei alguns alunos dizerem assim: minha mãe te conheceu, ela gostou daquela aula assim... e eu: sua mãe? De onde? Sua mãe me conhece e eu não a conheço sua mãe? Então eu decidi que não iria gravar minhas aulas (Chat).

Tinha turmas de 80 alunos e nunca tinha 80 ao vivo, quando tinha encontro ao vivo. Mas assim, eram três, quatro ou cinco câmeras que abriam e eu pedia, brincava, falava da importância de aparecer... aí abriam mais duas ou três câmeras. E dava uma sensação de estar dando aula somente para três, quatro ou cinco pessoas. Não estavam de corpo inteiro (Login).

Se para alguns, não ter horário fixo e nem rotinas predefinidas significou avanço, para outros trouxe uma sensação caótica de desorganização – de estar perdido, sozinho e sem apoio. Compreende-se que esse contexto, inclusive, levou os atores à mobilização emocional mais intensa, à desmotivação, à dificuldade de manter a atenção diante das telas, à multitarefa, ao cansaço, à tensão, à solidão e ao reconhecimento explícito das fragilidades e possibilidades.

Foi difícil manejar as questões emocionais... esse quadrado (tela) deixa a gente só... deixou a gente muito só. Então eu acho que eu queria dizer isso! ...Acessar as fragilidades fez com que a gente reconhecesse as fragilidades do outro e da gente. Reconhecer as fragilidades fez com que a gente se engrandecesse! (Senha).

Não sei se é essa palavra, mas é essa que está me vindo: é a tensão! É o tempo todo em tensionamento. Eu me encontro o tempo todo em tensionamento (ao ensinar remotamente)! Às vezes, esse tensionamento me leva para a criação; e às vezes, esse tensionamento me paralisa, esse tensionamento me angustia, esse tensionamento me faz sofrer! Mas o que eu vejo... a gente vai ficando... a gente tem que ter cuidado de não ficar embutida na solidão! (Chat).

Diante disso, questiona-se: qual o impacto do ERP para a vida dos envolvidos e para a construção de habilidades necessárias ao psicólogo? Seria viável prosseguir com um tipo de ensino que restringe o alcance do olhar, da escuta, do toque físico e da presencialidade implicada? Como construir um raciocínio compreensivo do humano sem ter acesso aos rostos, à voz e aos gestos? Qual o impacto e o papel que isso desempenha na habilidade de saber ouvir? Em que medida é possível desenvolver e aperfeiçoar habilidades sociais quando estamos privados do convívio presencial com nossos pares? Qual a interferência da falta de deslocamento físico e de restrição de movimentos para o processo de ensino-aprendizagem de Psicologia? Será que aprendemos quando estamos com nossos movimentos limitados e sentidos voltados para uma tela ou várias telas simultâneas?

Foram constantes as sensações de “presença ausente” e de “falar para ninguém” (grifos nossos). O ensino temporário pelas telas trouxe uma série de repercussões não só para o professor, mas também para os demais atores envolvidos, e muitas dessas repercussões ainda carecem de maiores investigações.

A baixa participação dos discentes foi uma queixa constante dos professores, que esperavam maior abertura e disponibilidade afetiva. Almejavam que, juntos, interrompessem o fluxo das ocupações cotidianas e, com isso, refletissem de modo mais aprofundado, acerca do que se passava para além dos conteúdos, da pandemia e da sala de aula. Contudo, nem mesmo uma crise pandêmica global foi capaz de interromper o fluxo de ocupações intermináveis (Casanova, 2021).

Considerações finais

O ERE inaugurou uma nova forma de aprender mediada por tecnologias digitais, despertando nos docentes de Psicologia uma atmosfera afetiva propícia ao estranhamento, à dispersão, ao cansaço e ao distanciamento. Também trouxe medo e angústia, o que promoveu a ação libertadora do pensamento, mas também dificultou a formação de vínculos, o compartilhamento de experiências e o ensino. A falta de retorno em tempo real e o ocultamento discente por trás de câmeras fechadas e áudios mutados agigantou o processo de precarização do trabalho docente. Essa situação trouxe estresse, adoecimento, desmotivação, cansaço e interferências diretas para os relacionamentos e para a saúde.

O medo e a angústia foram tonalidades afetivas que convidaram ao pensamento, retirando os atores envolvidos da superficialidade existencial. Ambas são relevantes para o exercício docente do psicólogo, que, em tese, deve circular pela dimensão do sensível, buscando despertar o espanto em seus interlocutores, convidando-os a questionar os clichês cotidianos. É por meio do ato educativo que o professor contribui para a emancipação de pensamentos/ações, convocando todos para se retirarem do lugar comum das ocupações cotidianas. No entanto, mesmo no período crítico da pandemia, muitos já não se espantavam mais, dado o cenário de horror e banalidade a que estavam expostos. Com isso, a tarefa docente passou a ser destituída de seu real significado. O professor narrou que se sentiu reduzido a um objeto descartável, inútil, sem valor, um processo que se aprofundou ainda mais com a crise pandêmica e o ensino remoto. Afinal, as pessoas pareciam mais interessadas em permanecer imersas na superficialidade das distrações e das telas, até mesmo como forma de suportar o peso da dura realidade. Pensar já não importava tanto. Tudo se reduzia a frases prontas, a aulas rápidas gravadas e às repetições massivas. E, de repente, o conhecimento tornou-se algo a ser “evitado” [grifo nosso]. Essa situação sugere a importância de desenvolver novos estudos que incluam a investigação da experiência discente de egressos de Psicologia com o ERE, bem como as tonalidades afetivas experimentadas pelos mesmos.

A época pandêmica realçou inúmeras crises vividas pelos educadores, acentuando o processo de precarização do trabalho docente, já orquestrado pela agenda neoliberal. Nessa pesquisa, por exemplo, observaram-se alguns futuros psicólogos que não concentram atenção na velocidade real da aula, muito menos se dispõem a ouvir com atenção o próprio professor. Parecem imersos em uma atmosfera de dispersão, de aceleração, de multitarefas e de ocupações sem fim. Tudo isso dificulta o adensamento do processo reflexivo, a empatia e a escuta ativa, comprometendo o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional da escuta, além de interferir no modo de ensinar e de aprender, afetando a qualidade do processo formativo e fragilizando os vínculos.

Espera-se que o docente de Psicologia seja, antes de tudo, aquele que interroga e implica os estudantes em sua relação com o mundo, com as tecnologias e com suas possibilidades de experiências de sentido. Nessa perspectiva, ele é aquele que frustra a lógica hegemônica, ao se tornar um mediador do processo civilizatório intergeracional. Desse modo, ao abdicar de certezas teorizantes, também instaura crises em prol da emancipação da vida. Assim, é esperado do docente psicólogo, sobretudo aquele orientado pela perspectiva fenomenológica, o primor pela reflexão do vivido e pela libertação das banalizações cotidianas.

Quanto às limitações da pesquisa, não foi possível contemplar docentes e universidades da região norte e sul do país, nem suas especificidades culturais e regionais. Por isso, sugere-se a realização de novos estudos, com representação docente de todas as regiões brasileiras, a fim de aprofundar a discussão das implicações do ERE a médio e longo prazo na formação de egressos. Ainda, como contribuição, destaca-se que essa investigação se constituiu não só como oportunidade formativa, mas também como espaço de reconhecimento de pares e de compartilhamento/apropriação de experiências, realçando a dimensão clínica interventiva da pesquisa fenomenológica, sobretudo por ter ocorrido no momento de transição da modalidade remota para a modalidade presencial. Por fim, essa pesquisa acompanhou e testemunhou vivências disruptivas no ensino de Psicologia no Brasil, contribuindo para desvelar os bastidores do pensar-agir docente em IES públicas.

Referências

- Almeida, L. R., & Mahoney, A. A. (2007). *Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon*. Edições Loyola.
- Azevedo, A. K. S., & Oliveira, O. M. H. F. (2021). Minha vida é o mar: Pescadores e seus testemunhos de suicídio na Ponte Newton Navarro em Natal/RN. In E. Dutra, & V. E. Cury (Eds.), *Pesquisas fenomenológicas em Psicologia* (Cap. 1, pp. 17-34). CRV.

- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Freitas, L. C., Sousa, A. M., Costa, A. L. P., Gomides, M. M. P., & Lima, P. B. (2006). Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. *Interação em Psicologia*, 10(1), 139-149. <https://doi.org/10.5380/psi.v10i1.5710>
- Barros, C. C. A., Souza, A. S., Dutra, F.-D., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do trabalho docente: Reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1–23. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política - Ensaios sobre literatura e história da cultura* (Vol. I, 2ª ed., pp. 197-221). Editora Brasiliense.
- Casanova, M. (2021). *Existência e transitoriedade: Gênese, compreensão e terapia dos transtornos existenciais*. Via Verita.
- Cipriano, J. A., & Almeida, L. C. C. S. (2020). *Educação em tempos de pandemia: Análises e implicações na saúde mental do professor e aluno*. [Apresentação de trabalho]. 7º Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, Paraíba. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68417>
- Coelho, E. A., Silva, A. C. P., Pellegrini, T. B., & Patias, N. D. (2021). Saúde mental docente e intervenções da psicologia durante a pandemia. *PSI UNISC*, 5(2), 20–32. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16458>
- Costa, P. V. R., & Feijoo, A. M. L. C. (2020). Daseinsanálise e a tonalidade afetiva do tédio: Diálogos entre Psicologia e Filosofia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(3), 317–328. <https://dx.doi.org/10.18065/2020v26n3.7>
- Coimbra, L. (2020, 15 de abril). O medo está lá fora, a angústia aqui dentro. *Cult*. <https://revistacult.uol.com.br/home/medo-la-fora-angustia-aqui-dentro/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>
- Critelli, D. M. (2007). *Análítica do sentido: Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica* (2a ed.). Editora Brasiliense.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 371–378. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200018>
- Feijoo, A. M. L. C. (2013). O homem em crise e a psicoterapia fenomenológico-existencial. *Fenomenologia e Psicologia*, 1(1), 95–106. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1345>
- Garcia, T. C. M., Moraes, I. R. D., Zaros, L. G., & Rego, M. C. F. (2020). *Ensino remoto emergencial: Orientações básicas para elaboração do plano de aula*. [Monografia de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29766>
- Heidegger, M. (1981). *Todos nós... ninguém: Um enfoque fenomenológico do social*. Moraes.
- Heidegger, M. (1988). *Ser e tempo*. Vozes.
- Heidegger, M. (2001). *Serenidade*. Instituto Piaget.
- Heidegger, M. (2003). *Os conceitos fundamentais da metafísica: Mundo, finitude e solidão*. Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1929).

- Heidegger, M. (2007). A questão da técnica. *Scientiae Studia*, 5(3), 375–398. <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQsqx77FqjnxGrNBHDhD/?lang=pt>
- Heidegger, M. (2012). *Ensaio e conferências* (pp. 143-164). Vozes.
- Hickmann, J., Cunha, F. I. J., Zanella, S. P., Machado, M. M., Filho, Nunes, J. A., Mourad, L. A. F. A. P., Azambuja, M. J. B. de, Tavares, P. A., Santos, F. M., & Soccal, D. M. (2021). Professores em processos de resiliência frente às aulas não presenciais. In F. I. J. Cunha, L. A. de F. A. P. Mourad, & W. Jorge, Júnior. (Eds.), *Ensino remoto emergencial: Experiências de docentes em tempos de pandemia* (Cap. 22, pp. 308-330). Uniedusul.
- Lima, Á. M., & Sena, I. P. F. S. (2022). O ensino remoto no período de “isolamento social”: saldo e sinalizações para a luta coletiva contra a precarização da educação. In A. M. V. de M. Oliveira, I. do S. de O. Mileó, I. P. F. de S. Sena, L. R. P. de A. Braga, M. E. S. Gonçalves, & P. R. C. Nóbrega (Eds.), *Diálogos Críticos: Educação, crise e luta de classes em pauta* (Cap. 2, pp. 51-96). Editora Fi. <https://www.editorafi.org/ebook/668dialogos>
- Maux, A. A. B., & Dutra, E. M. S. (2020). Pensando o Círculo Hermenêutico como um Caminho para a pesquisa em Psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(4), 1034–1048. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.56649>
- Morin, E. (2002). *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Cortez.
- Moura, J. S., Ribeiro, J. C. O. A.; Castro, A. A., Nunes Neta, C. P. (2019). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, 19(40), 01-17. <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>
- Nascimento, C. L. (2019). *Cuidado e educação: Uma abordagem fenomenológica hermenêutica*. Via Verita.
- Oliveira, L. L., & Fonseca, M. C. V. (2018). A importância dos estímulos: Afetivo, cognitivo e motor no desenvolvimento da criança desde sua tenra idade. *Artefactum*, 17(2), 1-10. <https://www.artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/1735>
- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020, 17 de março). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. (2020, 16 de junho). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>
- Resolução nº 05, de 15 de março de 2011. (2011, 15 de março). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Ministério da Educação. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf
- Santos, L. A. (2020). A questão da convivência sob a ótica das tonalidades afetivas. *Griot: Revista de Filosofia*, 20(3), 377–391. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v20i3.1971>
- Santos, G. M. R. F., Silva, M. E., & Belmonte, B. R. (2021). COVID-19: Emergency remote teaching and university professors’ mental health. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21, 237–243. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>
- Silva, M. R. R. (2020). A importância do afeto no processo de aprendizagem a partir da relação professor-aluno. *Estudos IAT*, 5(2), 70-86.
- Soares, S. A. (2022). Afeto e escola: O papel da afetividade na aprendizagem. *Sede de Ler*, 10(1), 9–15. <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/49674>

Szymanski, L., Szymanski, H., & Fachim, F. L. (2019). Interpretação como des-ocultamento: Contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. *Pro-posições*, 30, 1-25. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0014>

Como Citar:

Moraes, S. R. S., Dutra, E. M. S., & Azevedo, A. K. S. (2025). Ensino remoto e tonalidades afetivas: Um debate necessário na psicologia. *Revista Subjetividades*, 25(2), e14354. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v25i2.e14354>

Endereço para correspondência

Sílvia Raquel Santos de Moraes
E-mail: silviamorays@yahoo.com.br

Elza Maria do Socorro Dutra
E-mail: elzadutra.rn@gmail.com

Ana Karina Silva Azevedo
E-mail: anakarinaazevedo@hotmail.com



Recebido: 23/05/2023

Aceito: 12/02/2025