



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ /UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**SAÚDE MENTAL E PANDEMIA: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

GEOVANE DOS SANTOS DA ROCHA

CASCAVEL, PR

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ/UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**SAÚDE MENTAL E PANDEMIA: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

CASCAVEL, PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rocha, Geovane dos Santos da
Saúde mental e pandemia: um estudo com os
professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do
município de Cascavel/PR / Geovane dos Santos da
Rocha; orientadora Elisabeth Rossetto. -- Cascavel, 2021.
177 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Saúde Mental. 2. COVID-19. 3. Ensino Remoto. 4.
Professores. I. Rossetto, Elisabeth, orient. II. Título.

GEOVANE DOS SANTOS DA ROCHA

Saúde mental e pandemia: um estudo com os professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do município de Cascavel/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Solange Franci Raimundo Yaegashi

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 3 de dezembro de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores desse país que a cada dia lutam por uma educação humana e transformadora.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Elisabeth Rossetto, pelos conhecimentos repassados, as orientações dadas, as ajudas fornecidas, meu eterno agradecimento. Como disse no momento da seleção para o mestrado, você já me orientava antes mesmo de ter me selecionado. Agora também digo que me orientará depois do mestrado, pois o que aprendi continuará comigo para sempre. Ter tido sua orientação foi um privilégio.

Às professoras Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi e Dra. Maria Lídia Sica Szymanski, meus agradecimentos por terem aceitado compor minha banca de qualificação e de defesa. Vocês foram peças fundamentais na minha caminhada. Foi um prazer e uma sorte muito grande ter tido meu trabalho lido e revisado por vocês.

Aos professores e funcionários do PPGE, agradeço por todo o trabalho desempenhado, pois ele me proporcionou conhecimentos e aprendizagens para toda a vida. Vocês ficarão marcados não somente no meu currículo, mas também em minhas lembranças.

Aos participantes dessa pesquisa, os quais possibilitaram que esse estudo acontecesse, obrigado! Tenho muito que agradecer também à Secretaria Municipal de Educação de Realeza/PR, por ter me apoiado e possibilitado que eu cumprisse todas as atividades do curso de mestrado.

Também tenho muito que agradecer a tudo e todos que foram importantes a mim ao longo desses dois anos: meus amigos, que me forneceram aporte sempre que precisei; minha família, que sempre me apoiou; meu cachorrinho Recruta, que tanto amo; e aos meus choros, angústias, felicidades, vazios, fantasias... a meu desejo! Todos tiveram seu papel para que eu pudesse compor esse trabalho. Tenho muito a que agradecer a eles, à vida.

ROCHA, Geovane dos Santos da. **Saúde mental e pandemia**: um estudo com os professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Município de Cascavel/PR. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto.

RESUMO: A pandemia originada pela COVID-19 desencadeou, nos anos de 2020 e 2021, diversas alterações na realidade brasileira, inclusive nos modos de realização das atividades das instituições escolares. Devido à necessidade do estabelecimento de medidas de isolamento social, o ensino remoto passou a ser o principal meio de exercício das mediações pedagógicas. Considerando as particularidades desse contexto, o presente estudo buscou compreender como o período de pandemia de COVID-19 repercutiu sobre a saúde mental de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do Município de Cascavel/PR. Desenvolvemos, para isso, uma pesquisa com três procedimentos metodológicos: revisão teórico-bibliográfica pautada na Psicologia Histórico-Cultural e na Psicanálise; levantamento documental dos principais atos legislativos relacionados ao ensino remoto de Cascavel/PR; e de campo. Para a realização da pesquisa de campo, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas, o qual versou sobre aspectos profissionais e subjetivos vivenciados à época da pandemia. Participaram do estudo 170 professores provenientes de 20 escolas, perfazendo uma amostra de 10,8% da totalidade de profissionais. A partir das respostas colhidas, realizamos a análise dos dados com a intermediação de procedimentos qualitativos, seguindo os passos da análise temática/categorial, e quantitativos, por meio de análise estatística. Para a discussão dos resultados, quatro eixos foram delimitados: atividades profissionais, realidades vivenciadas, impactos sobre o psiquismo dos professores e perspectivas para o pós-pandemia. Seguindo esses eixos, interpretamos as informações com auxílio da revisão teórico-bibliográfica do estudo. Como resultados, foi possível constatar que as atividades profissionais desenvolvidas pelos professores no período de pandemia repercutiram negativamente no aspecto emocional, uma vez que as práticas pedagógicas distanciaram-se da função social da escola (de promover a apropriação do conhecimento dos alunos e do papel de mediação do professor), relacionando-se em maior proporção ao cumprimento de tarefas burocráticas e à reprodução mecânica de conteúdos. Também percebemos um aumento de atividades executadas, não apenas as profissionais, mas também domiciliares e pessoais. Como consequência, eles passaram a apresentar sentimentos de esgotamento e receio do não cumprimento das atividades, tanto em relação aos alunos como a pessoas próximas (filhos e familiares). Esses fatores fizeram com que alguns sintomas fossem desencadeados, principalmente os relacionados à ansiedade (irritabilidade, nervosismo, angústia, sintomas físicos, receio de morrer etc.) e ao humor deprimido (tristeza, baixa autoestima, sentimentos de culpa, desvalia etc.), além de alguns outros variados, como insônia, frustração e ideação suicida. Quase 90% dos professores alegaram ter sentido, de alguma forma repercussões do período de pandemia, tal como a importância da presença física do professor, a influência do estado de saúde mental no desempenho de atividades e a necessidade de apoio profissional. Concluímos, a partir disso, que o período de pandemia de COVID-19 repercutiu sobre a saúde mental de professores em graus

variados, a depender da subjetividade de cada sujeito e de como cada um internalizou esses acontecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Mental; COVID-19; Ensino Remoto; Pandemia; Professores.

ROCHA, Geovane dos Santos da. **Mental health and pandemic: a study with teachers of the Elementary School – Initial Years in the city of Cascavel/PR.** 2021. 177 f. Dissertation (Master in Education). Program of Post-Graduation in Education. Concentration Area: Education. Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes. Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel/PR.

Tutor: Prof. Dr. Elisabeth Rossetto.

ABSTRACT: The pandemic caused by COVID-19 triggered off, in the years 2020 and 2021, several changes in the Brazilian reality, including in the ways of carrying out the activities of school institutions. Due to the need to establish measures of social isolation, remote teaching became the main means of exercising pedagogical mediations. Considering the particularities of this context, this study sought to understand how the COVID-19 pandemic period affected the mental health of teachers of the Elementary School – Initial Years in the city of Cascavel/PR. Thereunto, it was developed a research with three methodological procedures: theoretical-bibliographic review based on Historical-Cultural Psychology and Psychoanalysis; documentary survey of the main legislative acts related to remote teaching in Cascavel/PR; and a field research. To carry out the field research, it was designed a questionnaire with open and closed questions, which dealt with professional and subjective aspects experienced at the time of the pandemic. 170 teachers from 20 schools participated in the study, making up a sample of 10.8% of all professionals. From the collected answers, we performed data analysis with the intermediation of qualitative procedures, following the steps of thematic/category analysis, and quantitative, through statistical analysis. To discuss the results, four axes were defined: professional activities, realities experienced, impacts on the teachers' psyche and perspectives for the post-pandemic. Following these axes, we interpreted the information with the aid of the theoretical-bibliographic review of the study. As a result, it was uncovered that the professional activities developed by teachers during the pandemic period had negative repercussions on the emotional aspect, since the pedagogical practices distanced themselves from the social function of the school (promote the appropriation of students' knowledge and the role of mediation of the teacher), relating in greater proportion to the fulfillment of bureaucratic tasks and the mechanical reproduction of content. We also noticed an increase in activities performed, not only professional, but also at home and personal. As a result, they started to present feelings of exhaustion and fear of non-compliance with activities, both in relation to students and close people (children and family members). These factors caused some symptoms, especially related to anxiety (irritability, nervousness, anguish, physical symptoms, fear of dying etc.) and depressed mood (sadness, low self-esteem, feelings of guilt, worthlessness etc.), besides of a few miscellaneous ones, such as insomnia, frustration and suicidal ideation. Almost 90% of teachers claimed to have felt, in some way, the repercussions of the pandemic period, such as the importance of the physical presence of the teacher, the influence of the mental health status on the performance of activities and the necessity of professional support. From that, we concluded that the period of the COVID-19 pandemic had repercussions on the mental health of teachers to varying degrees, depending on the subjectivity of each person and how each one internalized these events.

KEYWORDS: Mental health; COVID-19; Remote Teaching; Pandemic; Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dificuldades com o ensino remoto	103
Tabela 2 – Aspectos percebidos durante a pandemia	105
Tabela 3 – Sintomas	106
Tabela 4 – Dificuldades vivenciadas	107
Tabela 5 – Marcas do período de pandemia.....	107
Tabela 6 – Respostas dos participantes	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de preocupação com a aprendizagem dos alunos	104
Gráfico 2 – Escala de autoavaliação de dedicação no trabalho	104
Gráfico 3 – Abalo à saúde mental	106

LISTA DE FIGURAS

Figura – Fluxograma de revisão	88
---	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	– Acre
A.C.	– Antes de Cristo
AIDS	– Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	– Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECA	– Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CID	– Classificação Internacional de Doenças
CIEVS	– Centro de Informações Estratégicas e Respostas em Vigilância em Saúde
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COVID-19	– Corona Vírus Disease 19
CP	– Conselho Pleno
CT	– Categoria Temática
DRA.	– Doutora
DSM	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ETC.	– <i>Et cetera</i> (e as demais coisas)
EUA	– Estados Unidos da América
FPE	– Função Psicológica Elementar
FPS	– Função Psicológica Superior
HIV	– Vírus da Imunodeficiência Humana
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
Nº	– Número
OMS	– Organização Mundial da Saúde
P1, P2...	– Professor 1, Professor 2...
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	– Paraná

PROFA.	– Professora
PSE	– Programa Saúde na Escola
R\$	– Representação da Moeda Oficial da República Federativa do Brasil
SARS-COV-2	– Síndrome Respiratória Aguda Grave - Coronavírus 2
SCT	– Subcategoria Temática
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, Paraná
SIPROVEL	– Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel/PR
SUS	– Sistema Único de Saúde
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UA	– Unidade de Análise
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTI	– Unidade de Terapia Intensiva
WHO	– World Health Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19	28
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO	28
1.2 O SISTEMA EDUCACIONAL DURANTE A PANDEMIA	38
1.3 AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR .	43
2 A SUBJETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	48
2.1 A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA GERAL	48
2.2 O SOCIAL PARA A PSICANÁLISE	52
2.3 A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	57
3 SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO PSÍQUICO	70
3.1 ELEMENTOS PARA COMPREENDER A SAÚDE MENTAL E O ADOECIMENTO PSÍQUICO	70
3.2 O MAL-ESTAR DOCENTE.....	80
3.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ATUAIS SOBRE A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA	86
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	93
5 RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	102
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	102
5.1.1 Quantitativos.....	102
5.1.2 Qualitativos	107
5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	110
5.2.1 Atividades profissionais.....	110
5.2.2 Realidades vivenciadas	125
5.2.3 Impactos sobre o psiquismo dos professores	134
5.2.4 Perspectivas para o pós-pandemia.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	170
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	176

INTRODUÇÃO

A COVID-19, doença causada pelo novo agente do coronavírus (SARS-CoV-2), desencadeou nos anos de 2020 e 2021 uma pandemia de escala mundial. Devido à sua condição de vírus, em que a transmissão acontece por meio de contato interpessoal, houve a necessidade do emprego de diversas medidas para o controle de sua proliferação. Dentre elas, instituições de ensino brasileiras de todos os níveis utilizaram o ensino remoto para o desempenho de suas atividades, de modo a colaborar com o isolamento social. Habitados até então a exercer suas atividades profissionais com aulas na modalidade presencial, professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais necessitaram reformular a maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

No município de Cascavel, estado do Paraná, as aulas presenciais da Rede Pública Municipal de Ensino foram suspensas desde o dia 20 de março de 2020, como evidencia o Decreto Municipal nº 15.312/2020. Posteriormente, foi publicada a Instrução Normativa nº 001/2020, que determinou obrigatoriedade do ensino remoto às escolas municipais a partir do dia 25 de maio de 2020, além de designar aos professores a tarefa de planejar, organizar e corrigir as atividades a serem enviadas aos alunos para complementar o processo de aprendizagem. Essa modalidade de ensino não presencial permaneceu vigente durante todo o ano letivo de 2020, além de grande parte do ano de 2021.

O emprego de medidas de isolamento social para controle da disseminação de COVID-19 suscitou alterações na realidade vivenciada por todos os integrantes da escola, com destaque aqui aos professores, que necessitaram alterar suas formas de mediar a aprendizagem dos alunos, bem como desempenhar outras atividades de cunho burocrático (elaborar relatórios de acompanhamento pedagógico, entrar em contato quase que diariamente com os alunos e seus responsáveis, registrar frequência de acordo com a devolutiva das atividades, etc.). Devemos considerar também que particularidades próprias de períodos de pandemia fizeram-se presentes, no decorrer dos anos de 2020 e 2021, como o risco de contágio do vírus, a necessidade de distanciamento das pessoas, o estabelecimento de novas rotinas de trabalho e o emprego de protocolos de higiene e cuidados pessoais.

Além disso, passamos a conviver com aspectos de cunho afetivo/emocional, tais como: insegurança mediante o futuro, receio do desconhecido, medo de se infectar, medo de morrer, sofrimento pela falta de contatos sociais, sensação de perda da função de professor, preocupação com a falta de recursos para a execução das atividades remotas e cansaço originado pelo aumento da carga horária de trabalho – a fim de adequar toda a programação/planejamento ao contexto digital/remoto. Mencionamos ainda a ansiedade gerada pelo luto em decorrência da morte de amigos, parentes e familiares, bem como em razão de condições estressantes de trabalho, acúmulo de atividades profissionais e domésticas, afastamento de entes queridos, preocupação com a aprendizagem dos alunos, entre outros, que, conjuntamente, conduzem o sujeito ao adoecimento psíquico.

Pesquisas efetuadas no decorrer da pandemia de COVID-19 apontaram aspectos semelhantes aos supracitados. Os estudos de Lima et al. (2020) e Santos et al. (2020) salientam, por exemplo, precarização do trabalho docente originado pelo período de ensino remoto. De acordo com os autores, algumas dificuldades e lacunas já existentes na educação foram potencializadas ao longo da pandemia, além de outras terem surgido. Dentre elas, destacamos a ausência de materiais adequados para a execução das atividades, carência de recursos financeiros, falta de treinamentos e capacitações para o trabalho com a metodologia remota, grandes jornadas de trabalho e acúmulo de funções e tarefas. Em sentido semelhante, Castro et al. (2020) apontam em sua pesquisa sobre o trabalho feminino e o *home office* uma sobreposição do trabalho doméstico e profissional a mulheres, com fragilização entre as linhas divisórias dos espaços públicos e privados.

Hermann (2020) discute essas e outras experiências associando-as à vulnerabilidade sentida pela humanidade diante da COVID-19. A humanidade, acostumada com respostas médicas rápidas e eficazes, viu-se frágil diante da pandemia, em decorrência de suas inconstâncias e imprevisibilidades, o que provocou desorientação e desamparo. Conforme a autora, a “fuga” para outras localidades não foi uma resposta possível à problemática, tal como aconteceu em outras ocasiões históricas, como na Peste Negra no século XIV, em razão da abrangência global da pandemia. Além disso, as tentativas de se diminuir o contágio – com o uso de máscaras, adoção de protocolos de higiene e emprego de medidas de isolamento social – suscitaram situações estranhas às habituais, as quais não foram aceitas facilmente pela população. Como resultado, a pandemia de COVID-19

trouxe consigo sentimentos de ameaça que não se resumiram à saúde pública, uma vez que desestabilizaram a ordem social e econômica vigente, bem como as respostas e comportamentos humanos comuns até então, o relacionamento com os outros e a organização da vida de maneira geral.

Acreditamos, assim, que o período de pandemia de COVID-19 trouxe consigo algumas reverberações à realidade do público docente. Segundo levantamento realizado por Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019), em uma cidade paulista, cerca de 50% dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apresentaram, em algum momento, níveis de depressão e/ou ansiedade. Nesse estudo, desenvolvido em uma época regular, sem pandemia, há destaque do grau prejudicial desses sintomas à prática pedagógica desses professores. Ao se considerar que um evento de pandemia – tal como o vivenciado nos anos de 2020 e 2021 – produz alterações significativas na realidade dos indivíduos, quadros patológicos compatíveis com os diagnósticos de transtornos ansiosos e de humor podem intensificar-se, além da possibilidade de outras formas de adoecimento psíquico fazerem-se presentes.

Partindo desse cenário, chegamos à seguinte problemática: qual o estado da saúde mental de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no período de pandemia de COVID-19? Quais suas condições de trabalho? Indagamos sobre essas questões por considerarmos de grande importância a realização de pesquisas que se proponham a investigar os fenômenos que possam estar interferindo nas atividades realizadas pelos professores, dada a importância de seu papel social – o de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos, nesse ponto, que o estado de saúde mental dos professores configura um fator primordial para a qualidade de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A questão do sofrimento psíquico docente é recorrente em minha¹ trajetória profissional. Mesmo tendo, como demanda principal de trabalho, o acompanhamento e a avaliação psicológica de alunos com dificuldades no processo de alfabetização, algo que sempre chamou minha atenção foi as implicações dos fenômenos que ocorrem na escola e que repercutem sobre o estado de saúde

¹ Em determinadas passagens, como esta, foi usada na escrita a primeira pessoa do singular por se tratar de relato de experiência e de detalhamento sobre escolhas pessoais feitas pelo pesquisador.

mental dos professores. Em muitas situações, ouvi relatos de professores que desenvolveram algum quadro patológico por, segundo eles, “não conseguir ajudar a criança”, “não saber mais o que fazer”, “não ter apoio”, etc. Esses relatos tornaram-se tão frequentes que me impulsionaram a buscar formas não só de potencializar o processo educativo, mas também proporcionar bem-estar na escola.

Uma das práticas que passei a desenvolver nas escolas em que atuo foi a de fornecer espaços de escuta e expressão aos professores que encaminham alunos para avaliação psicológica, de modo a possibilitar que eles relatem suas dificuldades e, de forma conjunta, pensar em possíveis caminhos de resolução, resgatando o bem-estar no desenvolvimento das atividades profissionais. Com o início da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto, pude perceber como os professores foram afetados, tendo sido frequentes as queixas sobre as inseguranças, a ineficácia das suas ações, os receios e as sintomatologias surgidas durante o período. Logo, a busca por conhecimentos sobre pandemia e saúde mental docente tornou-se importante para mim, bem como para o desenvolvimento de meu trabalho como psicólogo escolar vinculado à Secretaria de Educação Municipal de Realeza/PR.

Assim, posso dizer que o presente estudo está articulado às minhas experiências profissionais e, mais especificamente, à aproximação com esse campo de atuação, que teve início em 2018, quando ingressei como psicólogo concursado na Secretaria de Educação. O contato com alunos e professores no decorrer da minha atuação como profissional trouxe à tona a necessidade de se trabalhar com questões relativas à saúde mental nas escolas desse município. A complexidade desses fenômenos fez-me procurar por formas de compreender o surgimento e a manutenção do sofrimento psíquico nas instituições escolares.

Em minha formação como psicólogo, aproximei-me da Psicanálise, tendo escolhido essa perspectiva como abordagem teórica. Contudo, a partir do trabalho como psicólogo escolar, percebi a importância do papel da cultura e das relações sociais sobre a constituição e a subjetividade do ser humano. A partir de então, passei também a estudar a Psicologia Histórico-Cultural, em razão da sua concepção de homem e de mundo. O meu ingresso no mestrado em Educação da UNIOESTE Cascavel/PR teve o objetivo de me aprofundar nos estudos dessa corrente teórica, como também qualificar meu trabalho com professores e alunos. Ocorreu que a minha entrada na pós-graduação e o início da pandemia de COVID-

19 intercruzaram-se. Isso teve efeitos tanto sobre minha formação nesse período, que ocorreu por meio de aulas remotas, como também sobre minha prática profissional. Esse fato, do mesmo modo, repercutiu na pesquisa de campo, uma vez que toda ela deu-se de forma *online*. Tornaram-se notórios para mim os efeitos da pandemia sobre o estado de saúde mental dos professores com quem trabalho, uma vez que vários deles relataram formas de mal-estar.

Com o intuito de verificar as produções *stricto sensu* já existentes com relação a essa temática, efetuamos uma busca de trabalhos disponibilizados na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da Plataforma Sucupira, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca, na plataforma Sucupira da CAPES, ocorreu no mês de maio de 2020, tendo-nos utilizado dos seguintes descritores: “saúde mental” *and* “professor” *and* “pandemia”, abrangendo, na pesquisa, as produções cadastradas na grande área de conhecimento *ciências humanas* e nas áreas de conhecimento *psicologia* e *educação*. Pesquisamos produções dos últimos cinco anos, ou seja, do ano de 2015 ao ano de 2020. Não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese específica sobre estado de saúde mental de professores (de qualquer nível de ensino) em tempos de pandemia ou ainda em epidemias ou endemias.

Contudo, a busca de produções relacionadas à saúde mental de professores retornou cerca de trezentos trabalhos. Após a leitura dos resumos desses estudos, destacamos as duas produções que mais se aproximaram do nosso objeto de investigação. A primeira trata da dissertação de Camala de Menezes Costa Moreno (2016), intitulada *O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar*, que teve, como objetivo, investigar e analisar a relação existente entre o exercício do trabalho de ensinar e a saúde de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa efetivou-se pelo levantamento das licenças médicas de professores de Rio Branco/AC, bem como pela realização de entrevistas e aplicação de questionários com 20 professores daquele município. A autora analisou, por meio dos dados coletados, a relação existente entre trabalho e saúde do professor, utilizando categorias como precarização, flexibilização e intensificação do trabalho. Através desses eixos, foram investigados elementos que vinham alterando a dinâmica da escola, principalmente no que tange à cultura do desempenho e da performatividade.

Com intermédio dos depoimentos dos docentes, Moreno (2016) observou sobrecarga de exigências de trabalho ao professor, com ampliação constante de funções sem haver, na maioria das vezes, o fornecimento de condições para sua execução. Associado a isso, percebeu certa tendência pela culpabilização do professor por possíveis fracassos no desempenho de suas atividades, com tendência à naturalização do sofrimento docente nas instituições escolares. Manifestações de mal-estar são desencadeadas nessa relação, em que professores são acometidos por intensos sentimentos de angústia, ansiedade e desmotivação. Isso ocasionou a solicitação de 287 licenças médicas no período de 2010 a 2015 no município de Rio Branco/AC. A partir desses aspectos, a autora evidencia a necessidade de se buscar estratégias que visem à minimização das situações e práticas que desencadeiam processos de adoecimento psíquico em professores.

O segundo trabalho é a dissertação de Rosemary Gonçalves de Oliveira (2017), denominada *Processos de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional*. Nesse estudo, há a investigação de experiências vividas por professores durante suas trajetórias profissionais, especialmente aquelas que tenham desencadeado formas de adoecimento psíquico. O estudo teve, como objetivo, identificar e analisar pontos comuns nas experiências de docentes diagnosticados com transtornos mentais e/ou comportamentais. Como metodologia, foram realizadas entrevistas abertas com cinco docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental de quatro municípios do estado de São Paulo. A autora encontrou, como resultados de sua pesquisa, prevalência de transtornos mentais e/ou comportamentais em professores da educação básica, com contribuições significativas do ambiente escolar e das inter-relações ali estabelecidas para o processo de adoecimento psíquico.

Oliveira (2017) destaca que o próprio professor é um instrumento de trabalho, não sendo possível dissociar suas ações do ambiente em que exerce sua função, ou seja, os docentes agem sobre e no ambiente de trabalho, bem como este age sobre o professor. Neste aspecto, foram constatados elementos comuns que contribuíram para o processo de adoecimento dos sujeitos entrevistados, tal como a relação entre pares, entre professor e aluno e professor e família, a escolha da profissão docente e as imposições das condições do sistema educacional, que, muitas vezes, são contrárias às suas concepções de ensino e aprendizagem. A análise da autora apontou a necessidade de se repensar as relações que ocorrem no ambiente

escolar, bem como rever as políticas educacionais e de saúde existentes na atualidade, fazendo-se isso com o objetivo de se compreender o sujeito em sua integralidade, além de promover formas mais saudáveis e promotoras de saúde mental no âmbito escolar.

A busca realizada na BDTD ocorreu no mês de junho de 2021 através dos seguintes descritores: “pandemia” *and* “COVID-19” *and* “professor”. Limitamos a busca aos anos de 2016 a 2021, tendo encontrado, por meio desse processo, um total de 15 estudos. Após a leitura dos resumos desses trabalhos, percebemos que 14 deles referem-se à COVID-19 somente como a motivadora da alteração de suas metodologias, que tiveram que ser adaptadas ao sistema remoto/digital, não se voltando, assim, à temática de nossa investigação. Entretanto, uma dissertação, de Shearley Lima Teixeira (2020), intitulada *Programa Saúde na Escola (PSE) e os desafios da inclusão*, volta-se à temática da saúde mental correlacionada parcialmente à pandemia de COVID-19. O referido estudo teve como objetivo analisar o PSE no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares, tendo desenvolvido, para isso, entrevistas e grupos focais com professores no decorrer do período pandêmico.

Os resultados de pesquisa de Teixeira (2020), por mais que estejam relacionados majoritariamente ao PSE e seu funcionamento, revelam também alguns fatores associados relacionados ao estado de saúde mental docente. As falas dos professores no desenvolvimento dos grupos focais soaram, de acordo com a autora, como lamentos e pedidos de socorro, expressando desapontamentos e frustrações. Nesse ponto, as ações do PSE demonstraram pontos conflitantes que geraram descontentamento e frustração aos professores em razão de uma distopia dos ideais desse programa. Há de se considerar que os dados obtidos na pesquisa foram colhidos durante a época pandêmica, tendo sido afetados por ela. Contudo, os resultados da pesquisa de Teixeira relacionam-se de forma muito tênue ao período de pandemia de COVID-19, justamente pela pesquisa não focar os aspectos relacionados a ele. De tal maneira, podemos dizer que, até o momento da busca, não se fizeram disponíveis pesquisas *stricto sensu* específicas de saúde mental docente em tempos de pandemia. Porém, cabe aqui destacar que, nos anos de 2020 e 2021, alguns artigos científicos sobre o assunto fizeram-se disponíveis, estando eles descritos no subitem 3.3 deste trabalho.

Considerando a carência de produções *stricto sensu* relacionadas ao nosso objeto de investigação, e no intuito de contribuir com estudos científicos e/ou acadêmicos voltados à saúde psíquica do professor, visto que o estado mental do professor configura um importante fator para a qualidade de suas práticas profissionais, apresentamos, como objetivo geral de nossa pesquisa, compreender como o período de pandemia de COVID-19 repercutiu sobre a saúde mental de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do município de Cascavel/PR. Trata-se de uma investigação vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, estado do Paraná.

Para orientar as investigações, elencamos três objetivos específicos:

- a) Investigar a percepção dos professores a respeito das mediações pedagógicas empreendidas durante o período de ensino remoto;
- b) Reconhecer elementos do contexto da pandemia de COVID-19 desencadeadores de sofrimento psíquico aos professores;
- c) Analisar abalos suscitados pelo período de pandemia de COVID-19 à saúde mental desses professores.

No que se refere à execução do estudo, descrita de forma mais aprofundada na seção quatro deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa teórico-bibliográfica, documental e de campo. Na revisão teórico-bibliográfica, buscamos compreender a realidade dos sujeitos e a totalidade do fenômeno em estudo. Nesse ponto, apoiamos-nos nos escritos de autores da Psicologia Histórico-Cultural, e também recorreremos à Psicanálise. Justificamos o uso dessas duas correntes psicológicas como aporte teórico por não as considerarmos conflitantes, sobretudo no que se refere ao papel da cultura e das inter-relações na constituição do sujeito.

Primeiramente, optamos pela Psicologia Histórico-Cultural por a considerarmos o referencial que melhor permite o entendimento dos fenômenos psicológicos, relacionando-os aos aspectos históricos, sociais e culturais do ser humano. Vigotski desenvolveu uma concepção de mundo, de sujeito, que se diferenciava da antiga Psicologia, a qual embasava suas análises em fatores individuais (idealistas), desconsiderando o sujeito na sua totalidade e complexidade. A Psicologia Histórico-Cultural compõe uma abordagem importante para a

compreensão do sofrimento psíquico como estreitamente relacionado com o sistema socioeconômico vigente na sociedade, além dos fatores que os produzem.

Assim, concordamos com Smolka (2000) quando afirma que a abordagem de Vigotski mudou o enfoque das análises psicológicas, isto é, estabeleceu que não seria o indivíduo que, *a priori*, explicaria seus modos de se relacionar com os outros, mas as próprias relações nas quais ele está envolvido que poderiam fornecer informações sobre os seus modos de ser, agir, pensar e relacionar-se. Para Vigotski (2021, p.75), “no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural”.

De tal forma, a constituição do ser humano acontece necessariamente por intermédio da cultura, ou seja, o meio em que o sujeito vive, os costumes e regras de uma cultura, as condições e os modos de produção do sistema vigente demarcam e explicam as maneiras como ele comporta-se, relaciona-se, pensa, vive e sofre. Nesse contexto, utilizamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural a respeito da gestão do sofrimento psíquico pelo sistema social vigente, como, por exemplo, o sistema capitalista, para a discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada. A análise dos resultados ocorreu à luz do método do Materialismo Histórico-Dialético, que compõe a base epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente no que se refere à totalidade de seus elementos, da relação dialética e da compreensão histórica dos fenômenos humanos.

O Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883), conduz a investigação das múltiplas determinações que compõem e fundamentam o objeto de estudo da pesquisa. Trata-se da reflexão sobre as principais categorias que constituem o fenômeno em sua concretude ou, em outras palavras, das particularidades, características e qualidades do objeto que, quando relacionadas, dão sentido à realidade em investigação. Em seus estudos, Vigotski (2004, 2018a, 2018b, 2019, 2021) desenvolveu suas análises sobre o ser humano e seu psiquismo a partir das relações interpessoais que ocorrem no meio sociocultural. Utilizando o método marxista, o autor buscou compreender como as condições sociais, culturais e históricas interferem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a consciência, a fala, o pensamento e a memória.

A Psicanálise, por sua vez, foi empregada com o objetivo de corroborar as discussões realizadas, principalmente no que se refere ao processo de adoecimento

psíquico. Essa teoria, desenvolvida por Sigmund Freud, foi uma das pioneiras no campo da Psicologia a considerar a relação com os outros como essencial para a constituição do sujeito e para a formação da subjetividade humana. Ao mesmo tempo, alguns escritos de Freud (1921/2020, 1930/2020) dedicaram-se à análise do mal-estar originado nas relações sociais, além de levantarem importantes discussões sobre o modo de funcionamento da sociedade e suas implicações sobre o psiquismo dos indivíduos. Jacques Lacan, ao retomar as obras freudianas, desenvolve-a por meio de uma correlação com a linguagem, o simbólico e o papel do outro na constituição humana. De maneira geral, as contribuições teóricas trazidas pela Psicanálise permitiram compreender os aspectos políticos, econômicos e sociais como correlacionados ao processo de sofrimento psíquico do ser humano.

O levantamento documental foi utilizado para compreender o funcionamento do ensino remoto no município de Cascavel/PR. Valemo-nos de atos legislativos que versam sobre essa modalidade de ensino, tal como a Medida Provisória nº 934/2020 do Ministério da Educação, a qual estabeleceu normas excepcionais à educação básica e educação superior para o cumprimento do ano letivo de 2020; os Decretos Municipais de Cascavel/PR nº 15.302/20, nº 15.306/20 e nº 15.312/20, que dispõem sobre, respectivamente, a cessação de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas, o teletrabalho e a suspensão das aulas no município; o Decreto Municipal nº 15.704/20, o qual sistematiza a retomada das atividades letivas; o Decreto Municipal nº 15.442/20, que apresenta o regime especial de atividades escolares não presenciais; e a Instrução Normativa nº 001/2020 da SEMED, que orienta sobre o funcionamento do ensino remoto.

A pesquisa de campo caracteriza-se por métodos mistos, isto é, emprega procedimentos quantitativos e qualitativos. Em uma investigação como esta, procura-se obter tanto dados de natureza numérica, com a mensuração do fenômeno pesquisado, quanto de natureza descritiva, com o entendimento da dimensão subjetiva das vivências e experiências dos participantes. A pesquisa de campo foi efetuada com professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR (SEMED).

Como instrumento de pesquisa, empregamos um questionário, constituído por questões abertas e fechadas, que versa sobre aspectos profissionais e subjetivos vivenciados pelos participantes na época pandêmica. O questionário foi enviado de forma online para os participantes via endereço de e-mail, juntamente com o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado digitalmente. Para a análise dos dados, seguimos níveis múltiplos: um nível focou nas informações numéricas da amostra, com a observação, exame e distribuição dos dados em tabelas e gráficos; e outro explorou as informações de texto obtidas, com a decomposição das respostas em categorias, subcategorias e unidades.

Isso posto, elencamos a maneira com que o trabalho está organizado:

Na seção 1, descrevemos os impactos do período de pandemia de COVID-19 sobre a sociedade. Inicialmente, o período foi caracterizado quanto aos seus aspectos políticos, econômicos e epidêmicos. Em seguida, expomos as medidas adotadas pelas instituições de ensino para a efetivação de suas atividades durante a época pandêmica, para então caracterizarmos o ensino remoto no município de Cascavel/PR.

A seção 2 traz à tona conceitos pertinentes à subjetividade e à constituição do sujeito, primeiramente, sob o ponto de vista da Psicologia Geral e, na sequência, sob o viés da teoria psicanalítica – em razão de suas contribuições à temática, bem como por sua importância na formação acadêmica e profissional do autor deste trabalho. Após, apresentamos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural sobre a subjetividade e o processo de constituição do sujeito.

Na seção 3, debruçamo-nos sobre a temática de saúde mental e de adoecimento psíquico. Iniciamos a discussão trazendo alguns elementos necessários para a compreensão da saúde mental e, posteriormente, discorremos sobre o processo de adoecimento psíquico relacionando-o a aspectos sociais, culturais e políticos. Por fim, apresentamos o que dizem as pesquisas atuais sobre a saúde mental de professores em tempos de pandemia.

A seção 4 contempla as questões teórico-metodológicas utilizadas em nossas investigações, em que descrevemos os procedimentos da pesquisa, além de especificarmos os passos, contatos e caminhos adotados.

Na seção 5, apresentamos os dados obtidos no estudo, tanto quantitativos quanto qualitativos, os quais são analisados seguindo o objetivo central do trabalho, isto é, compreender o estado de saúde mental dos professores no período de pandemia. As discussões ocorreram a partir dos eixos: atividades profissionais; realidades vivenciadas; impactos sobre o psiquismo dos professores e perspectivas para o pós-pandemia.

E, finalmente, apresentamos as considerações finais do trabalho, nas quais apontamos as implicações educacionais desse estudo.

1 O PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia atingiu em cheio o narcisismo da sociedade, sempre alimentado pela satisfação com a negação da realidade. Escancara-se a abissal desigualdade social agora tão escandalosamente exposta quanto antes fora negada

(Costa, Rizzotto e Lobato, 2020, p. 289)

Nesta seção, intencionamos discutir a respeito do período de pandemia de COVID-19 sobre a sociedade mundial, com ênfase às medidas adotadas pelas instituições de ensino, em especial as brasileiras na realização de suas atividades. Inicialmente, caracterizamos o período de pandemia de COVID-19, adentrando em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e epidêmicos; posteriormente, expomos os impactos ocasionados às instituições de ensino, os modos encontrados por elas para a execução de suas atividades e os principais entraves à efetividade das mediações escolares. Por fim, caracterizamos o trabalho pedagógico remoto desenvolvido no município de Cascavel/PR.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO

Em diversas épocas de sua história, a humanidade esteve defronte a patologias que não só trouxeram efeitos nocivos à saúde da população, mas que também alteraram a realidade vivenciada pelos indivíduos em razão das intervenções necessárias para seu enfrentamento. Gullot e Serpa (2020) destacam, por exemplo, que algumas doenças transmissíveis, como a Peste Bubônica e a Febre Amarela, ambas do século XIX, possuem histórico de medidas de quarentena e isolamento associadas aos procedimentos de tratamento dos sujeitos enfermos. A necessidade de emprego de intervenções estatais para prevenção, controle e redução de danos faz com que eventos como os citados, de emergência em saúde pública, tragam consigo repercussões econômicas, sociais e políticas à sociedade. Nesse enquadramento, eventos de pandemia ganham destaque devido ao grande número de pessoas afetadas, às numerosas regiões em que se espalham e à ampla gama de efeitos adversos ocasionados à civilização.

De acordo com Rezende (1998), a terminologia ‘pandemia’ tem sido utilizada desde o século IV a.C., na Grécia Antiga. Os primeiros registros de seu uso remetem a Platão, que recorreu à palavra, composta pelo prefixo *pan* (inteiro) e o termo *demós* (povo), para referir-se a um acontecimento que poderia alcançar toda a população. Nesse contexto, ao contrário de uma epidemia, em que há um elevado número de casos de uma doença em um curto período de tempo, e de uma endemia, que se refere a uma enfermidade característica de um povo, país ou região, uma pandemia caracteriza-se pelo rápido alastramento da patologia por vários países e, em muitas ocasiões, até a mais de um continente – como é o caso da mais recente pandemia mundial, a Coronavirus Disease 2019 (COVID-19).

Gullot e Serpa (2020) assinalam algumas das principais epidemias e pandemias ocorridas na história da humanidade, bem como os principais impactos ocasionados à sociedade, tais como: a Peste Antonina ou Peste de Galeno, ocorrida entre os anos de 165 e 180 na Ásia Menor, Grécia, Itália e no Egito; a Praga de Justiniano, sucedida nos anos de 541 e 542 no Império Bizantino (Constantinopla), Mediterrâneo e na Europa; a Morte Negra, verificada entre 1346 e 1353 na Europa, Ásia e África; a Cólera, passada entre os anos de 1852 e 1860 na Índia, Ásia, Europa, América do Norte, América do Sul e África; a Gripe Russa, desenrolada em 1889 e 1890 em nível mundial; a Raiva, ocorrida em 1910 e 1911 na África do Norte, Europa Oriental e no Oriente Médio (também em 1923 na Índia); a Gripe Espanhola, sucedida entre os anos de 1918 e 1920 em nível mundial; a Gripe Asiática, verificada nos anos de 1957 e 1958 na China, nos EUA, em Cingapura e em Hong Kong; a Gripe de Hong Kong, desenrolada em 1968 em Hong Kong, em Cingapura, no Vietnã, nas Filipinas, na Índia, Austrália e nos EUA; a HIV-AIDS, com pico entre os anos de 2005 e 2012 em nível mundial; e a COVID-19, com presença até então nos anos de 2019, 2020 e 2021 em nível mundial.

Todas as epidemias e pandemias citadas suscitaram milhares de mortes nos locais em que ocorreram, além de terem desencadeado significativas alterações na realidade vivenciada pelos indivíduos. A título de exemplo, a característica epidemiológica de isolamento social, baseada em restrições no convívio interpessoal, foi empregada desde os primeiros séculos da história moderna como uma medida de prevenção de contágio. Além do mais, os eventos de pandemia já registrados na história da humanidade evidenciam o potencial catastrófico à saúde da civilização, afetando as condições de vida social da população e o

desenvolvimento econômico das nações. O Vírus da Imunodeficiência Humana, ou também chamada Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (HIV/AIDS), desponta aqui como uma das pandemias mundiais que trouxeram grandes impactos à saúde pública, tendo ocasionado até o fim de 2018 cerca de 37,9 milhões de mortes no mundo. Ela também demandou intervenções estatais para prevenção, orientação e tratamento da doença, de modo a proporcionar-se diminuição de contágio e melhor qualidade de vida aos indivíduos infectados (GULLOT e SERPA, 2020).

Segundo Lima, Buss e Paes-Souza (2020), um período de pandemia possui a capacidade de destacar e aumentar as tensões e crises já existentes na organização social vigente, isto é, torna visível as problemáticas que assolam a sociedade, tais como as divergências políticas entre as nações, o predomínio do foco econômico nos planos de desenvolvimento, as complicações ambientais ocasionadas pela exploração desenfreada dos recursos naturais, a divergência de acesso a recursos básicos de subsistência e a carência de políticas públicas e/ou o pouco investimento direcionado a elas para sua manutenção. Além disso, tal como um espelho do sistema econômico capitalista, os efeitos de uma pandemia também não se distribuem de forma igualitária: a histórica acumulação desigual de recursos econômicos oferece aos indivíduos diferentes condições para o enfrentamento da crise, ou seja, o embate e a superação dos efeitos de uma pandemia ocorrem de diferentes modos a partir das condições individuais e as políticas públicas existentes. Neste sentido, as ações governamentais são essenciais para o enfrentamento da situação, sendo normalmente necessária a realocação de recursos a áreas essenciais ao enfrentamento do evento pandêmico (como da saúde, educação e proteção/segurança social).

Em relação a isso, no que tange ao Brasil, historicamente, deparamo-nos com sérias dificuldades para implementar e investir em políticas públicas voltadas à saúde da população. Henriques e Vasconcelos (2020) comentam, neste aspecto, que, apesar do país possuir uma vigilância epidemiológica atuante, as iniciativas voltadas à organização de um aparato nacional de resposta a emergências em saúde pública aparecem somente nas últimas duas décadas, de 2000 e 2010. Carmo, Penna e Oliveira (2008) apontam alguns dos dispositivos criados nesse período: o Programa de Treinamento em Epidemiologia Aplicada aos Serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), fundado em 2000, que habilita profissionais para a detecção, investigação, análise e respostas a situações de emergência em saúde

pública; a Rede de Vigilância Epidemiológica Hospitalar, que, desde 2005, dedica-se à identificação precoce de doenças com potencial de disseminação; e o Centro de Informações Estratégicas e Respostas em Vigilância em Saúde (CIEVS), implementado em 2006, que possui a função de detectar possíveis situações emergenciais.

Conforme destacam Henriques e Vasconcelos (2020), apesar da tardia criação de dispositivos específicos, o Brasil desenvolveu, considerando os aparatos técnicos e organizacionais, uma estrutura considerável para responder a emergências em saúde pública. Teoricamente, podemos dizer que o SUS, criado em 1990, pode ser apontado como o principal alicerce do país para resposta a demandas de saúde, uma vez que conta com uma ampla rede de atenção primária, com serviços especializados de urgência e de vigilância, com serviços hospitalares, com laboratórios equipados e com sistemas de vigilância sanitária e ambiental, porém, a realidade tem mostrado que, na prática, isso, desde a sua implantação, não se efetiva. Nesse contexto, de acordo com Almeida, Lüchmann e Martelli (2020), o SUS assumiu – durante a mais recente pandemia mundial – o protagonismo no atendimento às pessoas diagnosticadas com COVID-19, contudo, apresentou sérias limitações na sua funcionalidade devido ao histórico cenário brasileiro de pouco investimento em políticas públicas de proteção – com conseqüente dificuldade na cobertura integral da saúde pública brasileira por meio de atendimentos gratuitos, de qualidade e com agilidade. Ademais, como ocorreu com a COVID-19, não há disponível nos dispositivos ligados ao SUS planos de contingência específicos para todas as doenças transmissíveis e suas novas formações.

Em decorrência da falta de protocolos específicos pré-elaborados, associada a instabilidades governamentais e carência de investimentos financeiros destinados ao enfrentamento de uma pandemia (em específico, nesse caso), a COVID-19 ocasionou sérios prejuízos à saúde da população brasileira. Causadora da Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2 (SARS-CoV-2), tal patologia provocou, e ainda provoca, desafios à manutenção da saúde pública no Brasil e no mundo. Usualmente, o coronavírus era percebido somente em algumas espécies animais, como camelos, gatos e morcegos, raramente infectando seres humanos. Contudo, em dezembro de 2019, ocorreu a transmissão de um novo coronavírus (COVID-19), identificado em Wuhan, China, com a qualidade de transmissão interpessoal (por meio de toques, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro e contato com objetos ou

superfícies contaminadas). Seu espectro clínico possui variações de infecções assintomáticas a quadros graves, sendo comum os sintomas de tosse seca, febre, coriza, cansaço, dor de cabeça, dificuldades respiratórias, dor de garganta, distúrbios gastrointestinais, entre outros menos frequentes (BRASIL, 2021b).

Conforme Lima, Buss e Paes-Souza (2020), as características da sociedade atual tornaram o mundo mais vulnerável à disseminação de pandemias globais, como de COVID-19, uma vez que a integração entre as economias de todo o mundo tornou possível um aumento exponencial na circulação de pessoas e de mercadorias. Além disso, o desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos suscitou mudanças sociais permissivas à transmissão de doenças infecciosas, sendo algumas das transformações percebidas: o adensamento populacional em zonas urbanas; a mobilidade massiva de pessoas em locais comuns e a agregação de grande quantidade de indivíduos de baixa condição econômica em locais precários e com escassez de saneamento básico. Como resultado, no passar de um mês desde a confirmação do primeiro caso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou – em fevereiro de 2020 – surto de COVID-19, classificando a enfermidade como uma emergência de saúde pública em nível internacional.

Porém, foi somente em março de 2020 que a OMS declarou caráter de pandemia à patologia em questão, agindo em conjunto com as autoridades de todo o mundo para conter o avanço e o agravo social da doença (WHO, 2021). De acordo com Lima, Buss e Paes-Souza (2020), como em toda crise, cada país utilizou seus melhores recursos e artifícios para lidar com a problemática. Ao mesmo tempo, foi por meio desse processo que as fragilidades e as fraquezas das nações foram evidenciadas, ou seja, as dificuldades encontradas no enfrentamento da pandemia denotam as debilidades dos governos e seus dispositivos frente a emergências em saúde pública.

No cenário da pandemia de COVID-19, países asiáticos e oceânicos agiram com mobilização de recursos físicos e tecnológicos (com rápida construção de hospitais e centros de saúde específicos para tratamento de indivíduos diagnosticados com a patologia), além de terem contado com profissionais capacitados (realizaram treinamentos e aperfeiçoamentos) e imobilizado grandes contingentes populacionais (através do emprego de procedimentos de isolamento horizontal, em que a maior parte da população permanece isolada em seus

domicílios). Entretanto, os Estados Unidos da América (EUA) e países europeus, como a Itália, Espanha, França e o Reino Unido, enfrentaram dificuldades consideráveis no enfrentamento da patologia, com números elevados de mortes e infectados. Tal cenário deu-se pela baixa adoção de medidas eficazes de enfrentamento da doença – observou-se relutância ao fechamento temporário do comércio para procedimentos de isolamento social, por exemplo, além do esgotamento dos recursos disponíveis nos sistemas de saúde para o tratamento dos infectados (LIMA; BUSS; PAES-SOUZA, 2020).

Em contraponto aos países desenvolvidos, a chegada de COVID-19 na América Latina foi facilitada pelo baixo crescimento econômico, pela debilidade de investimentos em setores públicos (saúde, ciência e educação), pela grande instabilidade política do momento e pelo enfraquecimento de vínculos regionais. De tal modo, o período de pandemia trouxe grandes repercussões aos países latinos, não somente à economia e ao desenvolvimento nacional, mas principalmente à saúde pública (LIMA, BUSS e PAES-SOUZA, 2020). No que tange ao Estado brasileiro, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, referente a um homem com histórico de viagem recente ao exterior (BRASIL, 2021a). Após o período de um ano e nove meses, contando dados divulgados até a data de sete de novembro de 2021, somamos 21.874.324 casos acumulados e 609.388 óbitos totais no país (BRASIL, 2021c).

No Brasil, as ações estatais referentes à pandemia iniciaram-se efetivamente no dia 22 de janeiro de 2020 por meio da ativação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública para o novo Coronavírus (SARS-COV-2), cuja ação seguia os parâmetros estabelecidos no Plano Nacional de Resposta às Emergências em Saúde Pública. Entretanto, enquanto o SUS preparava-se para o enfrentamento de COVID-19, com a organização e elaboração de projetos e medidas excepcionais, como de quarentena, o Presidente da República, no dia 26 de janeiro de 2020, minimizava o cenário pandêmico, não elaborando medidas obrigatórias de restrição de atividades sociais ou de qualquer outro tipo de prevenção. Indo além, podemos dizer que, desde o início da pandemia, o Presidente da República não incentivou qualquer ação para conter a proliferação do vírus, como também não demonstrou nenhuma sensibilidade com relação ao número de mortes ocasionado pela COVID-19. O que se visualizou foi a tomada de poucas intervenções por parte do governo federal para a contenção do avanço da disseminação, tendo os governadores dos

estados brasileiros agido isoladamente, como, por exemplo, com a suspensão das atividades escolares, o aumento de leitos de UTI e a implementação de medidas de isolamento social (HENRIQUE; VASCONCELOS, 2020).

No que se refere às ações executadas pelo governo federal, foi publicada no dia três de fevereiro de 2020 a Portaria nº 188, a qual declara estado de emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência dos efeitos de COVID-19. Posteriormente, no dia seis de fevereiro de 2020, foi publicada a Lei nº 13.979, que dispôs sobre as medidas tomadas para enfrentamento do coronavírus. Em tal ato legislativo, permitiu-se às autoridades adotarem no âmbito de suas competências algumas medidas, tais como isolamento; quarentena; determinação de realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, tratamentos médicos específicos, vacinação e outras medidas profiláticas; uso obrigatório de máscaras para proteção individual, restrição temporária e excepcional de rodovias, portos e aeroportos; realização de estudos e investigações epidemiológicas; e requisição de bens e/ou serviços a pessoas naturais e jurídicas.

A partir de então, o Ministério da Saúde publicou recomendações gerais à população com o objetivo de orientá-la sobre aspectos relativos à natureza da doença, às metodologias necessárias à sua prevenção e aos procedimentos empregados em caso de contaminação (BRASIL, 2021b). Dentre as recomendações do Ministério da Saúde, bem como por grande parte dos órgãos dedicados à saúde, encontram-se as relativas ao isolamento social. Evidenciaram-se, nesse contexto, as sugestões de uso de máscara de proteção individual em todos os ambientes de convívio social, cessação de atividades coletivas, redução no número máximo de pessoas permitidas em um mesmo local, higienização constante com álcool em gel e passagem de atividades presenciais para atividades *online* (como teletrabalho). De modo semelhante, houve a suspensão das atividades escolares em todos os estados brasileiros a partir do mês de março de 2020, e as instituições públicas de ensino passaram a empregar, desde então, a metodologia de ensino remoto para a execução de suas atividades.

Contudo, as ações para o enfrentamento de COVID-19 variaram de acordo com a localidade (estados e municípios brasileiros), uma vez que as medidas para evitar o contágio exigiram custos sociais e econômicos para mostrarem-se eficazes. Além disso, como apontado por Schuchmann et al. (2020), pôde-se visualizar, na

realidade brasileira, uma dualidade de posições: de um lado, o Ministério da Saúde recomendando o isolamento social amplo (isolamento horizontal) baseado em evidências matemáticas e estudos epidemiológicos; e de outro, o Poder Executivo, com a defesa da realização de isolamentos restritos aos infectados e ao grupo de risco, isto é, as pessoas com doenças crônicas e idosos (isolamento vertical), de modo a preservar a economia nacional.

Tal cenário levou à baixa aceitação populacional das recomendações sanitárias (como uso correto de máscaras individuais de proteção) e baixa aplicação de procedimentos de isolamento social nas cidades brasileiras, com consequente aumento na transmissão e no número de casos confirmados da doença. Como resultado, não se fizeram perceptíveis, no ano de 2020 e até maio de 2021, um controle no número e na recuperação de infectados, tendo diversos hospitais do país entrado em colapso devido à não adoção de medidas amplas de quarentena e cuidados básicos preventivos.

Acerca disso, Cotrim Junior e Cabral (2020) destacam que, durante o período de pandemia, o Estado brasileiro possuiu 26.153 leitos públicos e 34.112 leitos privados de UTI. Isso equivale dizer que, dos 22,41% da população que tinham planos privados de saúde, houve disputa de leitos na proporção de 7,24 a cada 10 mil habitantes; e que, dos 77,59% da população que dependiam unicamente do SUS, houve disputa de leitos SUS, na realidade, em proporção de 1,24 a cada 10 mil habitantes, uma vez que a totalidade da população poderia usufruir de tais serviços. Considerando que um dos sintomas característicos de COVID-19 é de insuficiência respiratória (com necessidade de leitos de UTI nas situações mais graves), bem como o alto nível de transmissão e casos confirmados da doença, nem o sistema público nem o sistema privado de saúde demonstraram condições materiais suficientes para enfrentar a doença.

No início do ano de 2021, uma nova variante de COVID-19, mais contagiosa e com sintomas mais potentes, espalhou-se pelo país. Devido a isso, diversos estados brasileiros decretaram novas medidas de isolamento social e *lockdown*, de modo a diminuir o contágio da doença. O que se percebeu nos meses de fevereiro, março e abril de 2021 foram as filas de espera para os leitos de UTI e enfermarias em hospitais públicos e privados, com defasagem entre o número de doentes e equipamentos necessários para atendê-los (respiradores, medicamentos,

enfermarias etc.). Em razão disso, a média de mortes por COVID-19 no Brasil foi de mais de três mil por dia, o maior pico durante toda a pandemia.

Em decorrência do quadro brasileiro de saúde pública no período de pandemia, fizeram-se presentes também instabilidades econômicas e políticas. As dificuldades financeiras puderam ser visualizadas em todas as regiões do país, uma vez que as ações de isolamento paralisaram diversas atividades laborais consideradas não essenciais. Uma das medidas adotadas para amparar os trabalhadores foi o da instituição, por parte do Governo Federal, do auxílio emergencial residual para o enfrentamento das dificuldades criadas pela pandemia de COVID-19. A Lei nº 13.982, de dois de abril de 2020, dispôs, neste sentido, sobre renda básica de R\$ 600,00 (seiscentos reais) ofertada durante o período de três meses a trabalhadores que comprovassem carência econômica, de acordo com critérios específicos (como maioria, ausência de emprego formal ativo, renda familiar mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo ou a renda familiar mensal total de até três salários mínimos).

Posteriormente, no dia dois de setembro de 2020, em razão da continuidade da dificuldade econômica em diversas regiões do país, foi publicada a Medida Provisória nº 1000 que instituiu, até a data de 31 de dezembro de 2020, o auxílio emergencial residual – pago em quatro parcelas de R\$ 300,00 (trezentos reais) – aos trabalhadores que contemplassem os critérios já pré-estabelecidos na Lei nº 13.982. No ano de 2021, o valor decaiu para R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais. De acordo com informações divulgadas pelo Governo do Brasil (2020), o auxílio emergencial residual totalizou 166,4 bilhões de reais em repasses até o mês de agosto de 2020, sendo o valor destinado diretamente a mais de 66 milhões de brasileiros. Se considerado o número total de integrantes das famílias, mais de 126 milhões de brasileiros usufruíram o benefício, o que equivale a 60% da população do Brasil.

A instabilidade política, por sua vez, pôde ser identificada pelas ações do governo, pelas repostas da população frente a tais medidas e pelas divergências de posições/declarações entre o Poder Executivo e os representantes dos outros Poderes da Federação. Como exemplo desse cenário, deixaram seus respectivos cargos no início do período de pandemia três ministros da saúde, Luiz Henrique Mandetta, no dia 16 de abril de 2020, Nelson Teich, no dia 15 de maio de 2020, e Eduardo Pazuello, no dia 15 de março de 2021. Em todos os casos, a saída dos

cargos justificou-se por divergências de opiniões sobre ações de enfrentamento de COVID-19 no país. Devemos citar ainda que, após dois anos e dois meses de governo Bolsonaro, um total de 16 ministros foram demitidos ou deixaram seus respectivos cargos, a maior parte durante o período de pandemia.

Schuchmann et al. (2020), neste sentido, referem que a própria criação da renda básica emergencial ocorreu após intensa pressão da sociedade e do Congresso Nacional. Cremos ser importante destacar nesse ponto que a definição do valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) ao auxílio emergencial residual deu-se por ações do Congresso Nacional, uma vez que o Governo Federal propôs, inicialmente, o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). Ademais, decisões referentes ao enfrentamento dos impactos de COVID-19, como o projeto de destinar recursos 11 vezes maiores a instituições e organizações financeiras (161 bilhões de reais) do que a projetos sociais e de proteção ao emprego (15 bilhões de reais), geraram polêmicas, controvérsias e insatisfação social.

Outro ponto importante a considerar no cenário político brasileiro durante a época de pandemia é destacado por Costa, Rizzotto e Lobato (2020) ao comentarem a ausência de uma liderança que conduzisse o país a enfrentar a COVID-19. Os autores expõem que o Presidente da República optou por gerar crises políticas com os demais Poderes da Federação, tendo adotado uma posição negacionista – ao minimizar a gravidade e extensão da patologia – e contrária às evidências científicas de órgãos nacionais e internacionais. Tal posicionamento contribuiu para a ampliação e o agravamento do cenário pandêmico, bem como compeliu governadores e prefeitos a assumirem o processo de enfrentamento da doença em consonância com o interesse público.

Portanto, percebemos que a pandemia de COVID-19 trouxe sérios problemas relacionados ao aspecto epidemiológico e, conseqüentemente, também à esfera social, econômica e política brasileira, isto é, além das condições adversas à saúde da população, houve restrições de locomoção (fechamento de fronteiras); de trabalho (muitas ocupações não puderam ser executadas devido à alta possibilidade de contágio); de sustento (relacionado às dificuldades econômicas); de estudos (as instituições de ensino necessitaram adaptar integralmente o modo de execução de suas atividades); de relacionamento interpessoal (em razão da quarentena e dos protocolos de distanciamento interpessoal); e de proteção social (devido a divergentes opiniões, posturas e ações dos órgãos e dirigentes governamentais).

Cabe destacar, por fim, a intensa atividade de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de vacinas contra a COVID-19. De acordo com Lima, Almeida e Kfoury (2021), os primeiros testes clínicos em humanos ocorreram em meados de março de 2020 – mesmo mês em que a OMS declarou estado de pandemia. Como podemos perceber, o processo de desenvolvimento de uma vacina para a patologia transcorreu em uma velocidade sem precedentes. Essa rapidez pode ser justificada pelo impacto humanitário e econômico da pandemia de COVID-19. Após menos de 12 meses, algumas vacinas foram aprovadas e produzidas em massa para diversos países; no Estado brasileiro, a vacinação teve início no dia 18 de janeiro de 2021. Conforme informações divulgadas pelo Ministério da Saúde (2021d), até o dia primeiro de maio de 2021, quatro meses após o início da vacinação, um total de 41.656.118 doses foram aplicadas em todo Brasil, o que equivale a cerca de 25 milhões de brasileiros. Desses, priorizou-se a vacinação de profissionais da saúde e pessoas institucionalizadas ou com mais de 60 anos. Essa quantidade referia-se a cerca de 12% da população total do país (211 milhões). Esse pequeno número de vacinados ocorreu devido à falta de procura e compra prévia de vacinas pelo Estado brasileiro, fator que não ocorreu em outros países como Reino Unido, Estados Unidos da América (EUA) e Índia.

1.2 O SISTEMA EDUCACIONAL DURANTE A PANDEMIA

Como destacado no item anterior, a COVID-19 desencadeou, no ano de 2020, uma pandemia de escala mundial e, devido à sua condição de contágio por um vírus em que a transmissão acontece por meio de contato interpessoal, houve a necessidade do emprego de diversas intervenções para o controle de sua proliferação. Nesse contexto, países de todo o globo adotaram medidas de interrupção parcial ou total das atividades relacionadas à educação, visto ser uma das áreas sociais com maior número de indivíduos reunidos em um mesmo local. Segundo a UNESCO (2021), a maioria dos governos do mundo fechou temporariamente suas instituições educacionais como modo de combate à COVID-19. De acordo com dados divulgados pela instituição, durante o ano de 2020, cerca de um bilhão de alunos no mundo todo foram afetados pelo fechamento temporário das escolas. Tal estimativa varia de acordo com o mês e as medidas adotadas pelos governos.

No que diz respeito às instituições educacionais brasileiras, a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino iniciou-se no mês de março de 2020, havendo divergência no dia de acordo com cada estado. A partir daquele mês, todas as instituições em todos os níveis de ensino utilizaram o ensino remoto para a execução de suas atividades, visando colaborar com os procedimentos de isolamento social. Tal metodologia é amparada pelo 4º inciso do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em que se dispõe que o ensino a distância pode ser utilizado em complementação da aprendizagem ou ainda em situações emergenciais. Contudo, os caminhos metodológicos empregados no período de pandemia de COVID-19 variaram de acordo com a localidade da instituição e o nível de ensino – desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ao Ensino Superior.

O Ministério da Educação (MEC) forneceu algumas diretrizes e orientações para a execução das atividades remotas. Dentre elas, destacamos, inicialmente, a Medida Provisória nº 934/2020, que estabeleceu normas excepcionais à educação básica e educação superior para o cumprimento do ano letivo. De acordo com o referido documento, os estabelecimentos de educação básica ficaram dispensados da obrigatoriedade de cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar em razão da emergência em saúde pública. Entretanto, ainda deveriam cumprir a carga horária mínima anual em observação às normas editadas pelos sistemas de ensino. Tais medidas foram aplicadas de forma excepcional em 2020 – ano letivo mais afetado pelas medidas de enfrentamento à situação de emergência em saúde pública –, estendendo-se também ao ano de 2021. Destacamos aqui que a organização do calendário acadêmico, com a gestão das reposições, ficou sob responsabilidade das redes e instituições de ensino.

Para a execução dessa proposta educacional diferenciada, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, no dia 28 de abril de 2020, o Parecer nº 005/2020. Tal documento demonstrou-se favorável ao cômputo de atividades de caráter pedagógico não presencial para o cumprimento da carga horária anual estabelecida. As atividades não presenciais poderiam ser, ou não, mediadas por meios digitais e/ou tecnológicos de informação e comunicação enquanto as medidas sanitárias de prevenção de contágio permanecessem em vigor. Essa metodologia de ensino, denominada também como ensino remoto, é descrita pelo documento como

as atividades exercidas pelas instituições de ensino no período de tempo em que não for possível a presença física dos alunos no ambiente escolar.

Há destaque, no Parecer CNE/CP nº 005/2020, que o emprego das atividades pedagógicas não presenciais não caracteriza uma substituição das aulas presenciais, mas uma possibilidade de execução de práticas pedagógicas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação. As atividades remotas contemplam recursos digitais como videoaulas, conteúdos disponibilizados por meio de plataformas digitais, redes sociais, correio eletrônico, entre outros; meios de comunicação (televisão ou rádio) e materiais impressos didáticos (orientações pedagógicas aos pais, propostas de leitura e pesquisa, atividades e exercícios para resolução etc.) para seu desempenho. Essa forma de ensino foi empregada para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem preconizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além dessas orientações para o ensino remoto, cabe destacar as associadas ao Ensino Fundamental, por relacionarem-se diretamente com o objeto de estudo desta pesquisa. Considerando ser o período em que o processo de alfabetização efetiva-se, enfatiza a necessidade de acompanhamento de um adulto para a realização das atividades propostas. Ao mesmo tempo, as tarefas destinadas aos alunos necessitam ser elaboradas de forma mais estruturada para que as habilidades básicas do ciclo inicial possam efetivar-se, bem como as instituições escolares necessitam orientar as famílias com roteiros práticos para que estas possam acompanhar a resolução das atividades pelas crianças. Salienta-se, no documento, que as orientações propostas pelas escolas não estariam relacionadas à substituição da atividade pedagógica do professor, mas a um papel de “mediador familiar”.

A oferta de uma educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea, associada à dignidade do ser humano, conforme aponta o Parecer CNE/CP nº 011/2020. Tal documento menciona um conjunto de fatores que podem interferir na qualidade do ensino remoto, tais como: a desigualdade de aprendizado de acordo com o nível de apoio proporcionado pelos pais e/ou responsáveis; a diferença observada entre os próprios alunos no que tange à resiliência, motivação e autonomia para realização das atividades; as divergências de metodologias empregadas e as condições das redes e instituições de ensino na oferta de

atividades não presenciais; e as desigualdades de acesso a meios eletrônicos e digitais para participação em atividades síncronas e assíncronas.

A possibilidade de longa duração do período de pandemia de COVID-19, com consequente suspensão das atividades escolares presenciais, também poderia acarretar outras problemáticas, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2020. Seriam elas: dificuldades para a realização de reposição ao final do período de emergência das aulas suspensas, o que promoveria complicações aos anos escolares subsequentes; retrocessos no processo educacional e na aprendizagem posterior a um longo período sem atividades escolares presenciais regulares; provocação de danos estruturais e sociais a estudantes e famílias em situação de vulnerabilidade social; crescimento dos níveis de estresse familiar, bem como de violência doméstica; e aumento de casos de abandono e evasão de alunos do ensino escolar.

As particularidades apontadas pelo Conselho Nacional de Educação indicam, portanto, que a adoção do ensino remoto, com a utilização de metodologias diferenciais para a execução das atividades pedagógicas, é uma medida excepcional empregada em um período de emergência em saúde pública para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Pode, provavelmente, e de acordo com esse documento, não alcançar os mesmos resultados do ensino presencial por apresentar limitações na aprendizagem. Neste aspecto, ao considerarmos as características do processo de ensino e aprendizagem presentes na literatura, como os apresentados pela Psicologia Histórico-Cultural, diversas dificuldades são suscitadas pelo ensino remoto, uma vez que essa metodologia de ensino limita as mediações realizadas no coletivo, nesse caso, pelo professor e colegas mais experientes.

Na Psicologia Histórico-Cultural, o processo de ensino e aprendizagem é colocado em uma posição de extrema importância, uma vez que, por meio dele, ocorre a transmissão e a assimilação da cultura – que, por sua vez, permite à humanidade a aquisição das qualidades, capacidades e características próprias do ser humano. Assim, as atividades desenvolvidas na escola oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas no decurso da história social da espécie humana, o que possibilita, conseqüentemente, a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas ao ser humano (MEIRA, 2000). Neste sentido,

se a mediação desenvolvida pela figura do professor não ocorre, há comprometimento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em superiores, a figura do professor é essencial, conduzindo as atividades de ensino de forma consciente e sistematizada, com a finalidade de promover transformações no processo de desenvolvimento do aluno. Isso ocorre com a superação das relações imediatas e fragmentadas do cotidiano e com a consequente construção da consciência crítica dos alunos. Cabe ao professor definir os modos como os conteúdos serão trabalhados, levando os alunos a dominarem o conhecimento e a reelaborar novos pelas atividades de estudo. Neste sentido, é necessário adotar procedimentos com uma finalidade, bem como a execução de técnicas e a reelaboração de conceitos para a apropriação dos conteúdos pedagógicos. Na escola, essas ações são exercidas, por exemplo, por meio de tarefas de estudo, tal como resolução de problemas práticos e teóricos, construção de textos e efetivação de exercícios de leitura (BERNARDES, 2012). Esses fatores, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, dão-se no coletivo e por meio da mediação do professor, o que fica prejudicado no ensino não presencial.

Dessa maneira, temos presenciado que esse período de ensino remoto tem apresentado um elevado potencial de prejuízos ao aprendizado, uma vez que a efetivação de atividades *online* fragiliza as mediações pedagógicas realizadas no ambiente escolar. Ao contrário do ensino presencial, em que o professor elabora suas aulas de forma intencional e pode adaptá-las de acordo com o que acontece no momento, com as melhores formas do aluno internalizar os conteúdos, o ensino remoto impossibilita a investigação do professor sobre o nível de aprendizado já conquistado pelo aluno e as áreas que ainda necessitam ser trabalhadas. Outro ponto a ser considerado é que, no ensino remoto, o trabalho do professor aproxima-se, a nosso ver, a formas mecanicistas pouco aprofundadas e/ou reflexivas (com a produção de vídeos e conteúdos disponibilizados por meio de plataformas digitais, redes sociais, correio eletrônico etc., ou ainda com a confecção de apostilas impressas).

Bernardes (2012, p. 93) afirma que

O significado do lugar social do professor na atividade pedagógica é atribuído ao conteúdo histórico de suas ações, ao que ele faz na execução da atividade a que está inserido, ou seja, ao ato de ensinar os conceitos teóricos e outros elementos da cultura letrada que

superam as relações presentes na apropriação dos conceitos espontâneos postos nas relações humanas em geral.

Considerando o papel do professor, bem como a importância de sua atuação para que a aprendizagem efetive-se, acreditamos que as mediações pedagógicas realizadas sem a presença física daquele que tem a função de ensinar apresentam grandes possibilidades de não atingir seus objetivos. Ao mesmo tempo, a ausência das relações entre as crianças no ambiente escolar, a provável falta de rotina de estudos no ambiente doméstico e as possíveis dificuldades de os pais assumirem a função de mediadores também podem acentuar os prejuízos ao aprendizado do aluno via ensino remoto. Além disso, o ensino não presencial adotado durante o período de pandemia de COVID-19 apresentou variações de escola para escola – em razão de certa autonomia na execução das atividades –, o que pode ter sido fonte de dificuldades em razão da carência de uma metodologia norteadora que fosse comum a todas as escolas.

1.3 AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR

O município de Cascavel, localizado na região Oeste do estado do Paraná, publicou, no dia 13 de março de 2020, o Decreto Municipal nº 15.302, que dispôs sobre a suspensão por 14 dias de todas as atividades sujeitas à aglomeração de pessoas nos setores públicos do município, sejam elas governamentais, artísticas, esportivas ou científicas (educacionais). Ao mesmo tempo, orientou a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre a intensificação dos cuidados higiênicos com os alunos, os profissionais da educação e os equipamentos escolares, devendo haver notificação imediata sobre casos suspeitos de COVID-19. Posteriormente, no dia 17 de março de 2020, publicou-se o Decreto Municipal nº 15.306, que dispôs novas medidas para a proteção da população cascavelense. Dentre as intervenções, suspendeu por tempo indeterminado as aulas em todas as escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município facultativamente a partir de 18 de março e obrigatoriamente a partir de 20 de março de 2020.

Por conseguinte, no dia 19 de março de 2020, foi publicado o Decreto Municipal nº 15.312/2020, que dispensou temporariamente do cumprimento do expediente os servidores efetivos e temporários lotados nas escolas e CMEIS do

município, além dos estagiários e outros servidores de instituições ligadas ao setor educacional. Tal determinação permaneceu vigente até a publicação do Decreto Municipal nº 15.442, no dia 18 de maio de 2020, ou seja, não houve atividades pedagógicas em nenhuma modalidade no período de 21 de março a 24 de maio de 2020. Assim, houve retorno das aulas a partir do dia 25 de maio de 2020, tendo-se utilizado atividades não presenciais (teletrabalho) para o cumprimento do calendário letivo de 2020. Por meio dessa metodologia de trabalho, manter-se-ia o vínculo escola-família-aluno, permitir-se-ia a formação continuada dos professores e atender-se-iam as demandas administrativas e/ou pedagógicas da comunidade escolar.

O Decreto Municipal nº 15.442/2020 também destaca que os servidores cuja função possibilitasse o teletrabalho necessitariam apresentar plano de trabalho compatível com suas competências, devendo realizar entrega semanal de relatório de produtividade conforme as orientações e supervisões do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação. No dia 20 de maio de 2020, foi publicada a Instrução Normativa nº 001/2020, que prestou orientações aos CMEIS e escolas municipais em relação aos procedimentos necessários para a realização das atividades remotas instituídas em razão da pandemia de COVID-19. O referido documento estabeleceu também obrigatoriedade do emprego das atividades remotas às Escolas Municipais a partir do dia 25 de maio de 2020.

As atividades remotas, definidas pela Instrução Normativa nº 001/2020 como aulas não presenciais planejadas e elaboradas pelos professores aos alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, seriam empregadas de forma complementar ao ensino para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos foram definidos de acordo com a faixa etária dos alunos; o currículo estabelecido para o 1º bimestre do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e as especificidades apresentadas pelos alunos (necessidade de efetivarem-se as adaptações curriculares necessárias). O emprego da metodologia do ensino remoto justificou-se pela necessidade de cumprimento da carga horária mínima anual ao ensino, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/1996 em 800 horas totais.

Essa Instrução destaca a necessidade de se adotar certas características às atividades remotas, tais como emprego de linguagem adequada por parte do professor; apresentação dos conteúdos de forma dosada, sequenciada e prática;

descrição clara e objetiva dos encaminhamentos necessários para sua realização; consideração dos conteúdos já trabalhados em sala de aula; aprofundamento do conteúdo trabalhado e atenção quanto às referências dos materiais utilizados para evitar responsabilização por plágio. Antes do envio aos alunos, as atividades remotas deveriam ser validadas pelo respectivo coordenador pedagógico. Ademais, a Secretaria Municipal de Educação produziria vídeos de caráter pedagógico com os professores que demonstrassem interesse em socializar os conteúdos elaborados pelas instituições escolares.

A forma de entrega e de registro das atividades remotas também é orientada por esse documento. No que se refere ao Ensino Fundamental, a entrega seria realizada semanalmente, podendo, em casos excepcionais, haver reorganização do cronograma estabelecido, considerando-se o atendimento à comunidade escolar; às famílias com alunos em diferentes anos escolares, a entrega poderia ser realizada em uma mesma ocasião. Os alunos residentes em zona rural, entretanto, receberiam as atividades remotas por meio de transporte escolar, seguindo o itinerário regular. A comunicação entre os profissionais da educação e os responsáveis pelos alunos poderia ser realizada por meios eletrônicos, tais como e-mail, telefone ou aplicativos específicos (como *WhatsApp*). A devolutiva das atividades, para a sua respectiva correção, deveria ocorrer também de forma semanal, no momento da retirada das novas atividades para as semanas subsequentes.

A Instrução Normativa nº 001/2020, por fim, estabelece ao professor a atribuição de realizar a conferência das atividades remotas realizadas pelos alunos, bem como corrigi-las e preencher o respectivo relatório de acompanhamento e registro de presença, que devem ser arquivadas por cinco anos. O cômputo das horas de aula é realizado a partir da devolução das atividades, ou seja, caso os pais e responsáveis não retirem ou devolvam as atividades remotas no prazo de três dias a partir da data anteriormente estabelecida, sem haver justificativas, há comunicação ao Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar para que as medidas cabíveis sejam tomadas. Caso haja justificativas, elas devem ser registradas em livro ata e/ou outras normativas próprias da instituição. Para haver transparência e fidedignidade com os trabalhos realizados pelos alunos, eles necessitam ser realizados em cadernos, portfólios, registros gráficos, relato de pais e/ou responsáveis e livros didáticos.

Cabe destacar o aumento de tarefas destinadas aos professores durante todo o período de pandemia, não desconsiderando que essa forma de trabalho caracteriza-se como algo novo, que exige, para além das atividades do professor, o saber lidar com o uso da tecnologia. Assim, além do planejamento das atividades remotas enviadas, o que demanda atenção especial, uma vez que os alunos realizam-nas somente com o auxílio dos pais, sem o contato com a figura do professor, os docentes também executam a correção dos exercícios enviados, o preenchimento dos relatórios de acompanhamento das evoluções didáticas, o acompanhamento da devolutiva das atividades, o registro de frequência de acordo com a sua realização e, se necessário, contato diário via aplicativo com todos os alunos e seus responsáveis. De tal forma, o período de ensino remoto executado em razão da pandemia de COVID-19 suscitou alterações consideráveis à realidade de trabalho dos professores para além de suas atribuições profissionais, uma vez que o cenário de lidar com perdas e o sofrimento causado pela doença também passou a ocupar diariamente suas horas de trabalho, assim como qualquer outro profissional.

A metodologia de ensino remoto permaneceu vigente às escolas públicas do município de Cascavel/PR durante todo o ano letivo de 2020, não havendo, até o final do referido ano letivo, qualquer possibilidade de retorno às aulas na modalidade presencial. As escolas particulares, entretanto, receberam permissão de retorno através do Decreto Municipal nº 15.704/2020. Em tal documento, permitiu-se a realização de aulas presenciais às séries do Ensino Fundamental – Anos Iniciais desde o dia 19 de outubro de 2020. As instituições particulares que retornaram às atividades na modalidade usual necessitaram implementar medidas de orientação sobre a COVID-19, além de adotar medidas de prevenção, controle, divulgação e promoção das medidas sanitárias necessárias à realização das aulas.

No ano de 2021, as aulas nas escolas públicas municipais de Cascavel/PR permaneceram suspensas até o começo do mês de abril. A partir do dia 19 daquele mês, houve retorno gradual ao ensino presencial através do sistema de ensino híbrido, isto é, em que uma parcela de alunos permanece em casa com atividades remotas enquanto outro grupo comparece às aulas presenciais, em revezamento (SEMED, 2021). Entretanto, no mês de junho de 2021, as aulas presenciais foram novamente suspensas em todo o município, em razão do aumento de casos de COVID-19, voltando-se a empregar o ensino remoto para a continuidade das atividades de ensino. A partir do segundo semestre de 2021, houve retomada das

aulas presenciais em Cascavel/PR, podendo os pais optarem pela metodologia remota ou pela presencial – através de termo de ciência e responsabilidade.

2 A SUBJETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.

(Vigotski, 2018a, p. 90)

Para o desenvolvimento desta seção, foram trazidos à tona conceitos pertinentes à subjetividade e à constituição do sujeito. Inicialmente, sob o ponto de vista da Psicologia Geral, apresentamos as noções centrais da ciência psicológica sobre a temática, com o objetivo de evidenciar as perspectivas sociais contemporâneas do assunto, dado que seu percurso de desenvolvimento foi marcado por concepções contrárias e antagônicas. Priorizamos as contribuições da Psicanálise a respeito da formação da psique humana, pois consideramos que ela desponta, dentre as teorias psicológicas, como uma das que mais contribuíram ao tema.

Num segundo momento, apresentamos a Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição no estudo da subjetividade, com destaque ao papel da cultura como fundamental para a constituição do sujeito. Utilizamos essa corrente teórica devido à sua visão ampliada sobre o ser humano, a qual relaciona a constituição humana às inter-relações estabelecidas entre os seres da mesma espécie. Também justificamos sua utilização como norte teórico por estudar a psique humana como estreitamente relacionada à realidade social, aspecto que consideramos essencial para o entendimento da questão.

2.1 A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA GERAL

Dentre os temas que a Psicologia dedica-se a investigar, a subjetividade destaca-se por constituir seu objeto basilar de estudo. É por meio do enfoque e da investigação acerca da subjetividade que a ciência psicológica ganha sua individualidade em relação às outras ciências que se debruçam sobre a humanidade e suas particularidades. Porém, não existe consenso entre as correntes psicológicas em relação a esse conceito, ou seja, são percebidas inúmeras concepções de sujeito e visões de mundo, na busca do entendimento da individualidade humana.

Em razão dessa diversidade, difundiram-se, na história da ciência psicológica, diferentes formas de se conceber a subjetividade e seu processo de desenvolvimento, muitas delas contrárias e não confluentes entre si.

As primeiras problematizações envolvendo o estudo dessa temática remetem ao filósofo Immanuel Kant (1724-1804), que acreditava que a subjetividade deveria ser neutralizada e superada, para, então, ser possível o acesso a uma verdade objetiva, universal e válida para todos. No pensamento kantiano, o fato de cada indivíduo possuir sua singularidade tornava a humanidade falível no processo de produção de conhecimento, ou seja, dificultava ao sujeito elaborar saberes imparciais desassociados de suas vivências (PRADO FILHO e MARTINS, 2007). González Rey (2016) comenta que a exclusão do subjetivo também se deu pela dominância do Positivismo científico no século XIX e início do XX, o qual ocasionou a desqualificação de conceitos e ideias que não poderiam ser comprovadas empiricamente ou que se referiam a aspectos internos do ser humano.

De acordo com Triviños (2006), o Positivismo caracteriza-se como uma corrente filosófica criada por Augusto Comte no século XIX. O principal pensamento de Comte era que somente os fatos observáveis poderiam fornecer dados fidedignos à ciência. De tal maneira, um campo do saber deveria debruçar-se exclusivamente sobre fatos passíveis de observação para ser considerado científico. Na Psicologia, essa corrente filosófica foi a base do Behaviorismo de Watson e do Behaviorismo Radical de Skinner, os quais centraram seus estudos sobre os comportamentos observáveis. Para os autores, aquilo que não poderia ser visto também não era possível de ser estudado. Logo, sentimentos, pensamentos e emoções só poderiam ser acessados por meio do relato de indivíduos – essa teoria psicológica considera-os como “comportamentos encobertos”.

De acordo com Prado Filho e Martins (2007), a exclusão da subjetividade do campo da ciência permaneceu vigente até o momento em que houve a migração dos debates para o campo da Psicologia, a partir do século XX. Desde então, diversas correntes psicológicas realizaram apontamentos a respeito do papel da subjetividade, fazendo-o não mais sob um enfoque desqualificante, mas de importância à compreensão da dinâmica da vida humana. Os autores destacam algumas dessas teorias, bem como o enfoque dado por elas na análise dos fenômenos psicológicos, tal como a noção de fragmentação psíquica trazida por Wilhelm Wundt (1832-1920), que acreditava que o psíquico poderia ser estudado

com base em unidades (funções, sensações, capacidades etc.); a ênfase no corpo trazida pela ciência psicológica de Wilhelm Reich (1897-1957), desenvolvida com o objetivo de se quebrar a dicotomia cartesiana de corpo x mente; e a emergência da *Gestalt*, de Frederick Perls (1893-1970), que buscou entender a psique pelo estudo das percepções.

A existência dessa variedade de enfoques ocasionou o surgimento de posições contrárias na ciência psicológica, tal como a do idealismo x materialismo. Consideramos importante diferenciar essas duas perspectivas, uma vez que elas permearão nossas discussões quanto à subjetividade e à constituição do sujeito. Começamos pelo idealismo. Segundo Triviños (2006), todos os posicionamentos que colocam a ideia e o princípio espiritual como primeiros, para, em segundo lugar, considerar a matéria, podem ser chamados de idealistas. Dois tipos podem ser representados: o idealismo subjetivo, que enfatiza a consciência humana com suas sensações, vivências, estados de ânimo e ações; e o idealismo objetivo, que prega, como base primária, a ideia, a consciência objetiva e o espírito absoluto. Grande parte das correntes psicológicas emprega o idealismo como fundamento às suas construções teóricas.

De forma contrária, o materialismo considera a matéria como princípio primeiro, colocando o espírito, as ideias e o pensamento em posição secundária. A dialética é uma das vertentes do materialismo, a qual se apoia na ciência para elaborar sua concepção de mundo, de homem e de vida. Nela, a matéria é a essência de tudo, podendo, de acordo com as leis do movimento, transformar-se e resultar na criação de outras coisas (TRIVIÑOS, 2006). Alves (2010), de maneira convergente, aponta que, para os materialistas, a única realidade possível é a da matéria em movimento, que pode compor a pedra, constituir o reino animal e produzir efeitos como a luz, a emoção e a consciência. Nessa visão, a dimensão histórica, social e cultural é essencial à investigação dos fenômenos humanos.

González Rey (2016) assinala que a subjetividade, em seus primórdios, não era estudada quanto à sua natureza ontológica, isto é, não se considerava a matéria na dinâmica da ordem social. O subjetivo associava-se somente a aspectos internos, ao reflexo do externo e ao oculto, mas nunca à ordem de processos sociais que permitiam seu surgimento. Em outras palavras, conforme destaca Alves (2010), a subjetividade era compreendida a partir de uma explicação idealista do mundo, desconectada da realidade objetiva dos sujeitos. Contudo, essa concepção foi sendo

gradualmente substituída por uma perspectiva dialética e materialista, que considera os aspectos sociais, históricos e culturais como preponderantes na formação da individualidade humana. Conforme salienta González Rey (2016, p. 138):

A subjetividade não se substancializa em atributos universais. Ela representa uma produção de sentidos inseparável do contexto e das formas complexas de organização social que estão por trás dos vários espaços de ação social. A subjetividade é um sistema permanentemente em processo, mas com formas de organização que são difíceis de descrever e que, portanto, epistemologicamente, não são acessíveis à descrição. Isso foi corretamente expressado pela representação que Freud fez sobre a psique. A subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais em que atuam.

Para o autor, a subjetividade não seria o oposto do objetivo, mas uma qualidade da objetividade produzida culturalmente nos sistemas sociais humanos. Assim, compreender o subjetivo significa não somente entender a psique do indivíduo, mas também visualizar os cenários sociais em que o sujeito vive, bem como a própria cultura. Esta última caracteriza-se como uma produção que expressa as condições de vida humana em cada sociedade e em cada um de seus momentos históricos. A cultura não constitui, então, uma simples adaptação à realidade subjetiva, mas uma produção sobre essa realidade, desenvolvida com base nas necessidades concretas dos sujeitos. Seguindo o pensamento de Alves (2010), a subjetividade é intersubjetividade, ou seja, configura-se nas e pelas relações sociais.

Portanto, para compreender-se a subjetividade, deve-se colocar a cultura e o social como aspectos centrais das discussões, uma vez que, por seu intermédio, as características próprias do ser humano são construídas, transformadas e desenvolvidas. Assim, para o entendimento dos fenômenos caracteristicamente humanos, faz-se necessária uma análise da dimensão relacional, cultural, histórica e política da sociedade em que os indivíduos estão inseridos. Ao contrário das perspectivas iniciais da subjetividade, que a relacionavam a aspectos internos desraigados da materialidade, as concepções atuais colocam a materialidade no centro das análises. Mesmo para as teorias consideradas idealistas, o social foi foco de investigação e discussão, o que demonstra a importância dessas teorias para o estudo da constituição humana.

2.2 O SOCIAL PARA A PSICANÁLISE

A Psicanálise, criada no início do século XX por Sigmund Freud (1856-1939), desponta como um exemplo de corrente psicológica embasada em conceitos idealistas, mas que trouxe uma revolução no pensamento psicológico ao integrar a dimensão social em seus estudos e análises. De acordo com González Rey (2016), na teoria psicanalítica, o social e a natureza humana são postos como contrários antagônicos que, gradualmente, relacionam-se e integram-se. Seguindo esse pensamento, o papel do social é desempenhado por aquele ser humano, normalmente a mãe, que cuida da criança e lida com sua natureza pulsional. O conceito de pulsão refere-se à energia fundamental do sujeito, uma força necessária para o funcionamento da psique; representa um estímulo que se origina no corpo e alcança à mente como uma exigência de satisfação, possuindo uma força motriz e um objeto específico. As primeiras pulsões da criança estariam relacionadas à autoconservação, ou seja, à alimentação e outros quesitos. A relação que se cria entre o sujeito e o Outro permite a constituição do primeiro, contudo, caracteriza também um padrão definido *a priori*.

O conceito lacaniano de Outro, com letra maiúscula, faz referência a uma função desempenhada por um ser humano (mãe) que cuida das necessidades básicas da criança e a introduz na cultura e no mundo da linguagem. Trata-se de um campo simbólico que organiza e constitui o sujeito. Difere do outro, com letra minúscula, que representa o ser humano semelhante (irmãos, amigos etc.), com o qual nos relacionamos (CHEMAMA, 1995). A perspectiva do Outro trazida pela Psicanálise limitava as funções das relações interpessoais na formação humana, não abarcando a totalidade da importância no desenvolvimento das funções psicológicas do gênero humano. Apesar disso, foi a primeira vez, na literatura psicológica, que a dimensão social ganhou destaque.

A partir de então, o pensamento de Freud tornou-se mais suscetível ao estudo da cultura, tendo uma riqueza de desdobramentos até os dias de hoje. Isso ocorreu pelo fato de o autor ter proposto novos caminhos à sua teoria a partir da década de 1920, procurando promover revisões sobre o estatuto da clínica psicanalítica e a sua posição frente à sociedade humana, o que resultou em outras reflexões contemplando a cultura e o social. O período de pós-guerra (após 1918) foi crucial a esse movimento, tendo o autor se preocupado com a inserção social da

Psicanálise nas classes mais carentes da população. O que se visualizou foi a extensão dos atendimentos individuais às camadas mais pobres da civilização, com a abertura de diversas clínicas sociais gratuitas. A própria prática clínica começou a ser pensada como atravessada, de ponta a ponta, pelos fenômenos ocorridos na vida do sujeito, algo anteriormente não pensado ou considerado (IANNINI e SANTIAGO, 2020).

Esse movimento de extensão da Psicanálise às classes econômicas menos favorecidas coincidiu com o movimento de publicação, por parte de Freud, de variados textos com cunho social e cultural. As grandes narrativas clássicas das neuroses, como “Dora” (1905), o “Homem dos Ratos” (1909), o “Homem dos Lobos” (1909), “Hans” (1909) e “Schreber” (1911), que detinham o enfoque das produções psicanalíticas, perderam espaço para os interesses sociais de Freud, que se avolumaram em suas produções. Alguns dos textos sociais publicados pelo autor foram: *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921), *O Mal-Estar na Cultura* (1930) e *Por que a Guerra?* (1920). O que começou a compreender-se nesses escritos foi a impossibilidade de se traçar linhas divisórias rígidas entre a esfera clínica e a dimensão social, uma vez que as formas de mal-estar subjetivo e os sintomas estariam intimamente ligados com a cultura e com as relações humanas. Logo, os novos caminhos abertos por Freud à Psicanálise resultaram em uma visão cada vez mais relacionada ao social e ao cultural (IANNINI e SANTIAGO, 2020).

Em um de seus mais importantes textos sociais, *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1920), Freud (1921/2020) dedicou-se a compreender os fenômenos sociais a partir do estudo das massas, isto é, da lógica de formação de grupos humanos, tal como a religião e o exército. O autor concebeu que todo ser humano pertence a um meio grupal, seja uma linhagem, povo, casta, classe ou instituição e que, sob a influência desse grupo, tende a perder sua própria identidade, moldando-se com base nas características da massa em si. Além disso, para Freud, a psicologia individual seria simultaneamente psicologia social, uma vez que o outro social é considerado pelo indivíduo, em sua vida psíquica, como um modelo, um objeto, um auxiliar ou ainda um adversário. Essa imagem do outro é constituída com base nas relações estabelecidas pelo indivíduo no decorrer de sua vida (com os pais, irmãos, professores, objetos de amor etc.).

Neste sentido,

a psicologia individual é dirigida ao ser humano individualmente e procura seguir por quais caminhos ele tenta alcançar a satisfação de suas moções pulsionais; no entanto, ao fazê-lo, e sob determinadas condições excepcionais, só raramente ela estará em posição de desconsiderar as relações desse indivíduo com os outros. [...] a psicologia individual é também, de início, simultaneamente psicologia social, nesse sentido ampliado, mas inteiramente legítimo (FREUD, 1921/2020, p. 137).

Assim, as características percebidas por Freud (1921/2020) no estudo da psicologia social levam-no a desenvolver, posteriormente, riquíssimas reflexões sobre a vida humana em sociedade, em que as inter-relações ganham importância crucial para a compreensão do psiquismo humano. Um grande trabalho de cunho social foi elaborado e publicado em 1930 sob o nome *O Mal-Estar na Cultura*. Em tal produção, Freud (1930/2020) discorreu sobre os sacrifícios impostos pela vida em sociedade à satisfação pulsional do ser humano, principalmente em relação à sua sexualidade (utilizar o outro como pura fonte de gozo) e à sua agressividade (utilizar o outro de forma cruel e fatal). Tais sacrifícios seriam feitos em razão da segurança que a vida em sociedade poderia oferecer à humanidade, principalmente em questão de obtenção de alimentos e de proteção. Contudo, diversos sintomas são desencadeados nesse processo, tal como a toxicomania, o consumo exacerbado e autocobranças excessivas – com inibições e sentimentos de culpa.

Freud (1930/2020) descreveu que a cultura relaciona-se com os modos históricos construídos pelo ser humano para dominar a natureza, que o ameaçou e ainda ameaça com catástrofes, bem como para desenvolver formas de satisfazer suas pulsões, agora atravessadas por aspectos sociais da própria vida humana. Instituições são criadas para regular as relações entre os homens e suprir o desamparo de figuras cuidadoras/protetoras (pai, mãe etc.) sentido pela humanidade. Substituiu-se, assim, o poder individual pelo poder comunitário, o que possibilitou a vida em civilização. Criaram-se leis (deveres, direitos, ocupações) para que os governantes pudessem exercer controle sobre os governados. Esse é o modo basilar de funcionamento da civilização apontado pelo autor, o qual mantém a vida e proporciona o desenvolvimento grupal, mas também ocasiona insatisfações e mal-estares.

O *supereu*, instância psíquica cujo papel é julgar o eu, surge a partir da interdição das pulsões e do estabelecimento de leis. Com tal instância, Freud (1923/1996d) relata a instauração de uma autoridade interior que exerce

observação, não sendo estritamente necessária vigia externa ao indivíduo devido à existência de uma consciência moral. Certas inibições e o sentimento de culpa são considerados, nessa lógica, como produtos do *supereu*. Além disso, a referida instância corrobora com o exercício de obediência por parte do sujeito a autoridades e códigos de normas, pois há a presença de uma lei internalizada que pune e observa atentamente.

Percebemos, portanto, que a Psicanálise deu ênfase à natureza pulsional do ser humano, voltada a um modelo bioenergético, contudo, também deu lugar a diversas discussões sobre a cultura, as relações sociais e a história humana. Isso pôde ser visto dentro da própria evolução teórica de Freud, que, nos textos pós-guerra, não se desassociou das perspectivas sociais e culturais. No que tange à subjetividade, a Psicanálise trouxe importantes contribuições à sua formação, uma vez que evidenciou o papel do outro no processo de constituição do sujeito. Nesse âmbito, as relações estabelecidas no seio familiar e, posteriormente, na escola, nos ciclos de amizades, no trabalho, nos relacionamentos amorosos etc. são primordiais para a compreensão da psique humana.

Porém, as contribuições da Psicanálise ao estudo dos fenômenos sociais e culturais não se encerraram com Freud, tendo diversos autores se valido das premissas teóricas de Freud para o desenvolvimento de novas perspectivas. Jacques Lacan (1901-1981), por exemplo, realizou uma releitura das obras freudianas procurando entender o psiquismo humano. Como expõe Safatle (2020), a experiência clínica e intelectual de Lacan proporcionou a compreensão do ser humano para além de suas problemáticas inconscientes, abarcando também as questões políticas da vida humana. Isso pode ser percebido por meio de suas obras, que tratam de aspectos como a relação com as autoridades, das contradições existentes nas instituições sociais, do sofrimento psíquico gerado nos círculos sociais, das demandas de reconhecimento e liberdade, da produção de alienação humana no sistema capitalista etc. De maneira geral, as contribuições do autor permitiram entender a categoria política e social como correlacionada ao sofrimento psíquico dos homens.

Vale também destacar que foi com Lacan que surgiu a noção do Outro, campo simbólico que introduz o sujeito à linguagem. Trata-se, segundo o autor (1968-1969/2008), de uma função introduzida por aquele que cuida do bebê, normalmente a mãe, que interpreta os atos do bebê, como o choro, dando-lhes

significado – o que equivale à “entrada” no mundo da linguagem e da cultura. A mãe idealiza o bebê antes mesmo de sua vinda ao mundo, dando-lhe um nome e estabelecendo fantasias de quem/como ele será. Repassa também para ele, além do mais, sua cultura, seus costumes, sua língua, os ideais da época vigente etc. Com o nascimento e crescimento do bebê, o Outro continua a oferecer significantes que representam o sujeito, os quais são usados por ele para identificar-se como um eu diante de si e dos outros.

Faz-se importante sublinhar ainda um aspecto descrito por Safatle (2020, p.69):

Não existe nem pode existir uma “psicanálise do social”, como se pudéssemos tratar a vida social como um campo de sintomas, mesmo que a vida social produza sintomas [...]. No entanto, a psicanálise poderá expor de maneira precisa a “retórica” do Capital, suas estratégias de justificação das exigências de produção e trabalho a partir de um pretense enraizamento da economia em nossa psicologia.

Como exposto por Safatle (2020), a contribuição da Psicanálise ao social, para além da constituição do sujeito, dá-se no sentido do entendimento da gestão do comportamento humano. Para o autor, o capitalismo coloniza nosso gozo com base no funcionamento social e econômico, isto é, nas formas de produção de riquezas e bens materiais, que se evidenciam no consumo exacerbado, no incentivo à maximização do prazer e na satisfação dos interesses individuais. Os regimes de adesão à sujeição social (assujeitar-se às formas/maneiras de vida social que produzem sofrimento) também podem ser explicados pela teoria psicanalítica, seja por meio da coerção, da violência direta ou de processos identificatórios. Nesse processo, consideram-se as demandas de amor, as expectativas de amparo e os circuitos de afeto – com seus medos, melancolias e esperanças –, que sustentam o funcionamento social.

Utilizamos essa revisão para demarcar a importância da cultura para a constituição do sujeito e sua subjetividade, até mesmo sob o viés de uma teoria de maior cunho idealista. Deixamos claro que a Psicanálise foi uma das correntes psicológicas precursoras na introdução da cultura e do social na formação do ser humano, tendo grande relevância até os dias atuais para a compreensão da constituição humana. A seguir, daremos enfoque à Psicologia Histórico-Cultural, que possui Vigotski como principal autor, por considerarmos ser a teoria que melhor

explica os fenômenos psicológicos estreitamente relacionados ao contexto social, à cultura e à historicidade e, neste sentido, podemos dizer que se aproxima da Psicanálise.

2.3 A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Partimos do princípio de que a Psicologia Histórico-Cultural, concebida por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) no estudo do desenvolvimento do psiquismo, com contribuições de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), fornece-nos subsídios para o estudo da subjetividade e do processo de constituição do sujeito. A referida corrente psicológica apresenta a premissa de que todos os caracteres que constituem o ser humano são provenientes da cultura e da vida em sociedade. Neste sentido, a subjetividade não é tratada como pronta e imutável, mas como em permanente processo de construção e transformação. Como enfatiza Pino (2005), a

[...] corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a "matéria-prima" do desenvolvimento *humano* que, em razão disso, é denominado "desenvolvimento cultural", o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (p. 52, grifos do autor).

Desse modo, a perspectiva trazida pela Psicologia Histórico-Cultural diverge da apresentada por outras teorias psicológicas, as quais compreendem o ser humano a partir de uma visão pouco relacionada à realidade do indivíduo. Ao escrever o texto *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, Vigotski (1927/2004) destaca que as concepções teóricas tradicionais da Psicologia encontravam-se desgastadas, uma vez que não se sustentavam na materialidade, ou seja, nas relações sociais, culturais e históricas. O autor destaca que tais teorias possuíam riqueza de conteúdo, mas falhavam na sua elevação a categorias e leis universais. Isso porque apresentavam uma problemática na construção do conhecimento, uma crise metodológica. Fazia-se necessário, então, a criação de uma Psicologia que pudesse entender e analisar o ser humano na sua totalidade, e não de forma fragmentada e isolada.

De acordo com Tuleski (2008), uma das questões que chama a atenção do leitor nas obras de Vigotski é a insistência do autor em superar a “velha psicologia”, eliminando dicotomias entre corpo e mente, sujeito e objeto, por meio de uma “nova psicologia”, a qual extinguiria a cisão entre matéria e espírito. Essa dicotomia foi o ponto histórico de discórdia entre as diversas teorias psicológicas, o que justificou a criação da classificação entre concepções tidas como idealistas ou materialistas. Vigotski analisou as correntes de pensamento de sua época não com a intenção de realizar críticas específicas aos autores, mas explicitar as tendências objetivas dos postulados científicos. Isso porque, para ele, é na objetividade que se torna possível entender as ideias, bem como suas limitações e contradições, ou seja, faz-se necessário compreender as necessidades que a realidade impõe, de acordo com a necessidade dos homens e da sociedade.

A concepção de Vigotski (1927/2004) ultrapassa a existência de uma ciência que só valoriza o subjetivo, isto é, aquilo que é aparente. Para tornar claro o que defendia, realiza uma analogia com o reflexo especular: ao ser disposta uma mesa em frente a um espelho, existiria uma mesa (uma coisa real) e um espectro dessa mesa (uma aparência, algo irreal) originada pela refração dos raios luminosos no espelho. Neste sentido, existem somente a mesa e o reflexo da luz no plano, sendo o espectro da mesa uma relação aparente entre as coisas. Ou os fenômenos psicológicos existem de forma material e são passíveis de análise ou não existem de fato e não podem ser estudados. Assim, seria impossível uma ciência pura dos espectros, o que não significa que eles não possam ser explicados, uma vez que a teoria da luz e das coisas que refletem explica o fenômeno. A subjetividade, de igual modo, é compreendida como consequência, como o resultado de processos objetivos que a origina, tal como a formação do espectro.

O enigma da psique se resolverá como o do espelho, não estudando espectros, mas estudando duas séries de processos objetivos, de cuja integração surgem os espectros como reflexos aparentes *de um no outro*. Em si, a aparência não existe (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 388, grifos do autor).

De tal maneira, a subjetividade não poderia existir por si só, nem a ciência poderia propor-se a estudá-la como uma mera aparência, pois ela não se encontra no campo do subjetivo abstrato ou do objetivo mecanicista. Tal conceito é compreendido com base nas relações sociais, uma vez que o ser humano, com

base em Leontiev (2004), é essencialmente social. Ele não se torna humano no momento de seu nascimento, mas se humaniza por meio das relações sociais que estabelece durante toda vida. Tal fato ocorre devido à diferença fundamental da espécie humana: os seus aparatos biológicos não são suficientes para, sozinhos, garantir sua sobrevivência. É necessário que entre em contato com outros e aprenda a ser humano através da apropriação da cultura produzida e repassada pelas gerações que o antecederam.

Neste sentido, as características do ser humano são resultado de um processo de reprodução das aptidões formadas historicamente pela espécie humana. Para que haja apropriação do conhecimento, faz-se necessário que o indivíduo entre em contato com os fenômenos de seu meio social em um processo de educação. Isso porque as aptidões humanas não são dadas ou construídas através de fenômenos objetivos, mas são internalizadas por intermédio de processos de comunicação com outros indivíduos. Assim, o indivíduo desenvolve a atividade humana com os outros sujeitos de seu meio em um processo de humanização, isto é, de constituição humana a partir do social e do cultural. Nessa perspectiva, as criações das diversas gerações humanas não são perdidas, mas passadas às próximas e aperfeiçoadas por elas (LEONTIEV, 2004).

Para Pino (2005), a aquisição da cultura – entendida, por ele, como o conjunto das produções históricas humanas – marca o nascimento cultural da criança, isto é, o momento em que ela adentra ao universo das significações. Ao vir ao mundo, a criança dispõe do aparato biogenético e neurológico da espécie humana, o que lhe confere aptidão para a cultura. Porém, faz-se necessário um segundo nascimento (o cultural), pois somente as condições biológicas não são suficientes para sua constituição. De tal modo, para esse autor, o ato de nascer demarca mais um acontecimento da cultura do que da biologia, pois até a produção da vida, desejada ou não, ocasiona importantes repercussões sociais. Faz-se importante destacar que as marcas culturais são efetuadas desde antes do advento da criança ao mundo, uma vez que ela desponta como objeto do desejo do Outro, estando sua história inter-relacionada ao meio social a qual faz parte.

Pino (2005) utiliza a terminologia Outro para referir-se a um humano existente previamente ao sujeito, ocupando o lugar da palavra e dos significantes, ou seja, um humano que introduz o sujeito no campo cultural e simbólico. A questão de Outro é apontada pelo autor como complexa e motivadora de discussões entre teóricos da

Psicologia, Psicanálise e Filosofia. Na presente seção, utilizamos a terminologia para referir um humano que deseja uma criança muito antes de seu nascimento, inserindo-a em um mundo cultural prévio. Pino (2005) realiza uma descrição da mediação do Outro na interação estabelecida entre a criança e a cultura, descrevendo o papel das relações sociais na constituição do sujeito e na formação de sua personalidade.

O autor (2005) destaca, por exemplo, o ato de apontar realizado pela criança na primeira infância, o qual coloca em questão dois pontos: a comunicação natural da criança nessa idade, realizada por sinais, e a significação atribuída pelo adulto ao ato, retirando-o do determinismo dos sinais e introduzindo-o no campo dos signos. Nessa relação, o sujeito estabelece os primeiros contatos com o mundo da cultura e começa seu processo de constituição como um ser cultural. Isso porque, na medida em que o Outro atribui significações às ações da criança – com base nos termos da tradição de seu meio –, ela incorpora a cultura relacionada ao fenômeno. Assim, o processo de desenvolvimento humano passa pelo Outro, sendo a história do desenvolvimento da subjetividade uma história social.

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. [...] O que significa a lei que acabei de apresentar a vocês? Significa algo muito simples: o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (VIGOTSKI, 2018a, p. 90, grifos do autor).

De tal maneira, o meio em que o ser humano está inserido desponta como a fonte de seu desenvolvimento e de suas características especificamente humanas. Isso porque é no meio social e cultural que se encontram os conhecimentos e instrumentos historicamente desenvolvidos, bem como as peculiaridades específicas do ser humano em razão de sua hereditariedade e de sua estrutura orgânica. Assim sendo, cada indivíduo caracteriza-se como um membro de um grupo social, uma unidade histórica que vive em um determinado período histórico, com suas particularidades e características. Existe no meio alguém com o conhecimento mais evoluído, que interage com outro ser com o conhecimento inicial, mais primitivo, resultando – pelas interações – no aperfeiçoamento da função do menos

desenvolvido, que agora usa-a como seu patrimônio interno, sua propriedade, uma característica de sua própria personalidade (VIGOTSKI, 2018a).

Vigotski (2018a) exemplifica essa relação por meio do fenômeno da aquisição da fala. A humanidade como um todo foi a responsável por desenvolver essa função ao longo do perpassar histórico. Nós, nessa relação, somente nos apropriamos dela e a utilizamos constantemente, isto é, não somos seus criadores. Isso ocorre devido à condição de estarmos inseridos em um meio que nos colocou em contato com a fala mais desenvolvida de outro ser humano. Sem ter tido essa inter-relação, que possibilitou a apropriação dessa habilidade construída historicamente, nós não iríamos longe, podendo criar sozinhos somente uma forma de fala das mais primitivas, elementares e restritas. O fato de o ser humano ser social por natureza possibilita o domínio de formas de atividades superiores mais complexas e elaboradas, algo que não é percebido em outras espécies do reino animal.

Neste sentido, a criança tem acesso à significação dos objetos culturais somente por intermédio das inter-relações. O processo caracteriza-se como interativo, pois é a partir da iniciativa da criança (como, por exemplo, no ato de apontar), que se funda a razão e a ação do adulto, ou seja, são os sinais emitidos por ela que justificam a ação interpretativa do Outro. Assim, a essência do desenvolvimento pode ser encontrada na relação entre as formas primitivas características da conduta da criança com as formas maduras de conduta dos adultos. Causa-se, com isso, uma ruptura no biológico, que opera com base nas leis da história. O indivíduo, numa relação dialética, transforma a natureza conforme as suas necessidades, adaptando-a a novas formas conforme os objetivos de sua intencionalidade (PINO, 2005).

Para Vigotski e Luria (1996, p. 91), “[...] o desenvolvimento do comportamento humano é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade”. Ambas as evoluções, biológica e cultural, contribuem para a constituição humana, uma vez que os componentes biológicos transformam-se na relação com o cultural e esse necessita do biológico para existir. Entretanto, o plano principal passa para as formas culturais de domínio da natureza e do desenvolvimento dos caracteres humanos. Dá-se importância às funções biológicas, mas elas adquirem o modo de ser cultural a medida em que o sujeito relaciona-se com os outros seres da sua espécie, desenvolvendo-se com base em leis sócio-históricas. Faz-se importante

destacar que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas de forma dialética, com rupturas, evoluções e revoluções.

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis *sócio-históricas* (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifos do autor).

No excerto, Leontiev (2004) destaca, em uma referência à obra de Engels, que são as leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento da humanidade, pois a passagem do ser humano a vivências em culturas mais elevadas não exige mudanças em suas características hereditárias. Ao contrário, faz-se necessária a apropriação das riquezas do mundo por meio do trabalho, das produções e das atividades sociais. Tais atividades proporcionam a constituição do sujeito humano, uma vez que promovem o desenvolvimento de suas aptidões, características e potencialidades. Assim, na perspectiva do autor, o ser humano passa por um processo constitutivo gradual e não linear que ultrapassa a dimensão biológica e alcança a formação cultural, desenvolvendo-se a partir daí.

Vigotski (2018b) destaca que o cérebro humano é um órgão que conserva as experiências dos indivíduos e, ao mesmo tempo, facilita sua reprodução. Porém, visto haver reações novas e inesperadas no meio que não foram vivenciadas pelo sujeito, há outra função importante que permite uma reação de adaptação. Trata-se da atividade criadora ou combinatória, a qual constrói uma ideia, imagem ou quadro de uma situação sem experiências passadas. Quando se esboça, na imaginação, uma situação do passado ou do futuro, como, por exemplo, a vida do indivíduo no sistema socialista ou a luta humana pré-histórica, reproduz-se situações não vividas. Toda a atividade que tem, como resultado, a criação de novas imagens ou ações pertence ao comportamento combinatório ou criador. A imaginação, neste sentido, manifesta-se em todos os campos da vida cultural, sendo todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, produto da criação humana que se baseia nela. O trabalho desponta como a atividade fundamental/atividade guia do adulto para a criação e o desenvolvimento, associando-se com as atividades artísticas e científicas.

A categoria do trabalho é um elemento fundamental na Psicologia Histórico-Cultural, entendida como um conceito que referencia a ação intencional e planejada

que o sujeito executa sobre a natureza com o objetivo de alterá-la de acordo com suas necessidades e intenções. Nesse processo, segundo Leontiev (2004), criam-se os instrumentos que permitem ao sujeito executar suas ações, desde as mais simples ferramentas a máquinas complexas. Conforme evoluem os bens materiais, desenvolve-se também a cultura dos homens, enriquece-se o conhecimento e aperfeiçoam-se a arte e a ciência. O trabalho, na Psicologia Histórico-Cultural, desponta como uma atividade criadora e produtiva, que possui potencial de desenvolver o próprio indivíduo, suas aptidões e seu conhecimento. O ser humano é o único ser vivo criador que passa adiante suas riquezas e conquistas, ou seja, aquilo que é criado pela humanidade é repassado às próximas gerações, que multiplica o conhecimento e aperfeiçoa-O por meio da atividade do trabalho.

O processo de apropriação dos objetos e fenômenos conquistados no decorrer histórico da humanidade e acumulada nos objetos dá-se de maneira ativa pelo sujeito, isto é, ele necessita desenvolver uma relação que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada e acumulada no objeto para fazer dela uma característica propriamente sua. Os instrumentos despontam como recurso exemplificativo, uma vez que se caracterizam como produto de uma cultura, abarcando em si as operações históricas de trabalho relacionadas a eles. Ao contrário dos instrumentos dos animais, que são utilizados momentaneamente para a realização de certas operações, os instrumentos humanos são acumulados e transmitidos, e sua apropriação promove uma reorganização dos movimentos naturais instintivos, desencadeando formas superiores de faculdades humanas (LEONTIEV, 2004).

Vigotski (2021) defende a ideia de que o desenvolvimento cultural consiste em um processo de assimilação de meios de comportamento que se embasam na utilização e no emprego de signos para a execução de uma determinada operação psicológica. De tal modo, o desenvolvimento cultural dá-se por meio do domínio dos meios auxiliares de comportamento, os signos, que a humanidade construiu ao longo de seu desenvolvimento histórico. Podemos citar, como exemplo desses meios auxiliares, a língua, a escrita, o sistema de cálculos, além de outros. Para o autor, os signos e os instrumentos são propriamente humanos, isto é, não se percebe, nas espécies animais, o uso de artifícios com a mesma intenção e a mesma complexidade de ação.

De acordo com Tuleski (2008), uma questão enfatizada por Vigotski em diversos textos é a da diferença entre o ser humano e os animais superiores, como o macaco. No centro das discussões, Vigotski afirma que, embora haja semelhanças orgânicas entre o ser humano e os animais, existem também diferenças de ordem cultural que demarcam os limites entre a evolução biológica e a evolução histórica. Nesse ponto, o autor afirma que é o uso dos instrumentos aquilo que mais aproxima e afasta o homem dos animais. O macaco, por exemplo, encontra-se em um patamar biológico de pensamento não verbal. O ser humano, ao contrário, comunica-se com outros semelhantes, utilizando a fala e signos para mediar suas inter-relações. Assim, o que traça a diferença entre a espécie humana e os animais é a introdução de meios psicológicos auxiliares e/ou mediadores no mundo cultural e social.

O uso e 'invenção' de ferramentas [...] prepara o caminho para a transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o *principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 52, grifos do autor).

Percebemos, assim, que o processo histórico de desenvolvimento é marcado pelo uso de instrumentos de trabalho e signos psicológicos. Eles constituem os dois elementos mediadores existentes, sendo que o primeiro é voltado a elementos materiais existentes de forma externa ao indivíduo (como as ferramentas de trabalho) e o segundo, a aspectos internos (como a fala e a memória), que orientam o sujeito na sua relação com o meio. A mediação que os instrumentos e os signos proporcionam é essencial para a evolução humana, pois sua ação interliga o sujeito e o objeto de sua atividade, permitindo a alteração da realidade cultural com o consequente aperfeiçoamento do indivíduo.

Segundo Pino (1992), a atividade de mediação refere-se a toda intervenção de um terceiro elemento que torna possível a interação entre os termos existentes em uma relação. Nesse encadeamento, tanto as relações epistemológicas (interações entre sujeito e objeto) quanto as relações eminentemente comunicativas (interações entre sujeitos) não são diretas e imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos. De tal modo, o conceito de mediação desempenha

importante posição na Psicologia Histórico-Cultural, visto que toda ação humana é mediada pelo uso de instrumentos e signos, os quais permitem e impulsionam o desenvolvimento do psiquismo humano.

A história do comportamento humano [...] seria a história dos signos produzidos pela humanidade, que são os instrumentos psicológicos necessários ao homem, de acordo com sua organização social, para o domínio de si mesmo e dos indivíduos com os quais convive em sociedade. Tais signos, como as diversas formas de linguagem, instrumentos auxiliares para a memória, a magia², entre outros, servem como instrumentos coletivos que visam ao domínio do comportamento do próprio homem, assim como a técnica serve ao domínio da natureza (TULESKI, 2008, p. 131).

Bernardes (2012) salienta que o uso de instrumentos possibilita a relação do ser humano com o mundo objetivo, uma vez que agem como meios de transformação da realidade, contudo, são os signos que despontam como os recursos mediadores de caráter interno. Neste aspecto, os signos caracterizam-se como elementos auxiliares na resolução de problemas de ordem psicológica como, por exemplo, comparar, lembrar, selecionar e relatar. Trata-se de um elemento essencial no processo de formação humana, uma vez que é ele que permite a relação do sujeito com o mundo. Assim, é por meio das inter-relações sociais e culturais, possibilitadas pelos signos (como a fala e a memória), que o indivíduo constitui-se como verdadeiramente humano.

Portanto, o conceito de mediação trazido por Vigotski é fundamental para a compreensão da constituição do sujeito, uma vez que as ações humanas direcionadas a um fim utilizam variados elementos elaborados pelo indivíduo no decorrer da história (na relação entre sujeito e objeto da atividade). Ao longo do desenvolvimento humano, o uso de instrumentos para o exercício de controle sobre a natureza promoveu mudanças na própria formação interna do indivíduo, isto é, em sua constituição psíquica, caracterizando-se esse movimento como uma relação dialética (atividade externa e interna), que dá origem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (BERNARDES, 2012).

Faz-se necessário, nesse ponto, diferenciar as funções psicológicas elementares (FPE) das funções psicológicas superiores (FPS). As FPE referenciam

2 Tuleski (2008) evidencia que o uso da magia pelos povos primitivos e selvagens exemplifica maneiras do homem controlar a natureza, ao mesmo tempo em que controla seu próprio comportamento, desenvolvendo-se culturalmente nesse processo.

os processos psíquicos biológicos e instintivos, que se desenvolvem naturalmente de acordo com as leis da natureza, tal como as reações automáticas, a atenção involuntária, a memória imediata e as sensações. Trata-se de funções que encontram equivalentes nos animais, uma vez que estão intimamente relacionadas ao biológico, ou seja, as características naturais necessárias para a sobrevivência. As FPS são próprias dos seres humanos, uma vez que se tratam de funções controladas conscientemente e que possuem uma intencionalidade. Constroem-se com base nas elementares, mas necessitam da mediação com outros seres humanos, bem como o uso de instrumentos, para desenvolverem-se. Como FPS, podemos citar: a fala, a percepção, o raciocínio, a vontade, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento e a consciência.

Essas funções operam com base em signos, isto é, surgem e manifestam-se, primeiramente, em razão das necessidades da vida coletiva e passam a integrar a conduta individual do ser humano, isto é, o seu psiquismo. Percebemos, assim, relação entre a formação das FPS e o uso de instrumentos e signos, que também foram criados para responder às necessidades humanas concretas relacionadas à sobrevivência, de acordo com cada período histórico. Na gênese das FPS, encontram-se relações sociais concretas, bem como as relações humanas que as produziram e desenvolveram-se. Para tanto, são as atividades que o meio social propõe ao sujeito que conduzem ao desenvolvimento dessas funções, além das necessidades criadas e os objetivos propostos nas atividades.

De acordo com Tuleski (2008), todas as FPS desenvolvem-se qualitativamente, não apenas quantitativamente, como apontava a “velha psicologia”. Elas possuem inicialmente um componente primitivo, biológico e instintivo, mas se modificam e assumem um caráter diferenciado a partir da inserção da criança na sociedade. A partir disso, ocorrem saltos qualitativos de caráter interno provocados pelo meio externo, que redimensiona as funções e elevam-nas a patamares superiores. Assim, o indivíduo passa de uma posição de controlado pelas FPE a de controlador consciente das FPS. Segundo a autora, Vigotski considerava que a transformação do comportamento humano, de constituição das FPS e de superação do comportamento primitivo (instintos e reflexos) dependia da organização social.

Cabe destacar que todas as FPS aparecem, primeiramente, como fenômenos originados pelas inter-relações na comunidade externa, para só então converterem-

se em função psicológica dos homens de maneira individual. Como evidencia Vigotski (2018a, p. 91, grifos do autor):

No decorrer do desenvolvimento da criança [...] evidencia-se uma lei fundamental [...]. Essa lei consiste em que **as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.**

Conforme expõe Rossetto (2009), isso não ocorre em uma simples passagem do externo para o interno, nem como uma cópia do mundo externo, mas por meio de um processo de transformação e conversão, o qual acontece na base do que o sujeito vivencia a cada momento de sua história. Entendemos, desse modo, que o processo de internalização envolve uma gama de transformações que evidenciam a relação entre o social e o individual, entre os planos inter e intrassubjetivos. É importante salientar que esses processos transcorrem de forma dialética pela mediação social. Vigotski (2018a) relata que, no meio social, existem as formas ideais finais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade, as quais devem surgir ao final do desenvolvimento. Tais formas ideais exercem influência sobre o ser humano desde seus primórdios, sendo que, no seu processo de desenvolvimento, ele apropria-se do que antes era uma forma externa da relação com o meio e transforma-a em uma função interna.

Vigotski (2021), ao redigir o texto *O problema do desenvolvimento cultural da criança* (1928), destaca os quatro estágios do desenvolvimento cultural humano. Esses estágios descrevem, de acordo com o autor, o círculo completo do desenvolvimento cultural de qualquer função psicológica. O primeiro é denominado *estágio de comportamento primitivo*, ou *psicologia primitiva*, que se refere ao momento em que a criança, ainda bem pequena, memoriza de forma natural/primitiva o que lhe é repassado, de acordo com o seu interesse e sua atenção. O quanto ela memoriza em relação aos conhecimentos que lhe são repassados varia de acordo com sua memória individual e sua motivação, sendo as dificuldades surgidas nesse caminho o que lhe conduz ao estágio seguinte, denominado *psicologia ingênua*. Nesse momento, a criança utiliza instrumentos simples em que as associações ocorrem com base em propriedades físicas simples e “ingênuas” – sendo elas normalmente insuficientes, o que lhe conduz ao fracasso.

A falha ocorre devido ao fato de as experiências ingênuas acumuladas nos processos de memorização da criança serem muito insignificantes para o uso de signos e instrumentos como recursos mediadores.

O terceiro estágio é chamado de *estágio do meio cultural externo*, momento em que a criança começa a substituir os processos de memorização individual por outras atividades de cunho mais complexo, com o uso de mediadores diretos e externos entre elementos. Esse terceiro estágio dura pouco, sendo logo substituído pelo quarto, do *enraizamento completo*, em que a atividade externa da criança na memorização com o auxílio de signos transpõe-se para a atividade interna, ou seja, os estímulos externos enraízam-se e tornam-se internos. Alguns exemplos podem ser descritos com o uso desse esquema de quatro estágios, como o do desenvolvimento do pensamento e da fala. O pensamento pré-verbal corresponde ao primeiro estágio, momento em que o intelecto e a fala são independentes. Quando essas duas funções psicológicas entrecruzam-se e a criança descobre a função instrumental da palavra, isto é, que cada objeto tem o seu nome, temos o terceiro estágio do esquema. Já a transição da fala externa para a interna, percebida a partir do egocentrismo da fala infantil, corresponde ao quarto estágio de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2021).

Para Vigotski (2021), o desenvolvimento humano acontece num processo ininterrupto de mudança, não podendo ser definido apenas pelo seu nível presente, isto é, aquilo que se pode fazer no momento atual, sem auxílio. Do mesmo modo que o nascimento da criança não ocorre somente quando ela nasce, abarcando também todo o período de gestação e concepção, o desenvolvimento humano tem seu período embrionário específico. Isso faz com que o autor desenvolva dois de seus mais conhecidos conceitos, o de zona de desenvolvimento atual, que corresponde ao que já está amadurecido no indivíduo, aquilo que já deu frutos; e a zona de desenvolvimento iminente, que referencia os processos que ainda não estão amadurecidos, mas estão a caminho, começaram a brotar e, amanhã, trarão frutos, ou seja, passarão para a zona de desenvolvimento atual.

Ao término desta seção, reiteramos que é por meio das experiências que o sujeito estabelece, no decorrer da vida, que a sua subjetividade é construída, ou seja, a interação com outros homens proporciona a internalização da cultura e o desenvolvimento do psiquismo humano. O mundo cultural transforma a condição natural do ser humano, convertendo suas funções a formas superiores

caracteristicamente humanas. De tal modo, a interação social com outros indivíduos desponta como um aspecto fundamental do sujeito, sendo primordial à compreensão de sua subjetividade. Como podemos perceber, a Psicologia Histórico-Cultural considera o ser humano como um ser que se desenvolve conforme a materialidade histórica, ou seja, os modos como a sociedade organiza-se, relaciona-se, pensa, trabalha e produz bens materiais afetam diretamente a subjetividade dos sujeitos, bem como o desenvolvimento de seu psiquismo e o estado de sua saúde mental.

3 SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO PSÍQUICO

Sintomas não são apenas uma avaria que se pode excluir das pessoas impunemente, um a-mais composto de falta de sentido e ausência de verdade. Sintomas são também formas de resistência, por isso a pesquisa sobre a gênese e a emergência de novas formas de sofrimento é uma investigação que localiza modalidades de crítica e de resistência social.

(Dunker, 2020, p. 192)

Nesta seção, atemo-nos à temática da saúde mental e do adoecimento psíquico, inicialmente, com a apresentação de alguns elementos necessários ao entendimento contemporâneo de saúde e doença. Em sequência, discorreremos sobre o sofrimento psíquico relacionando-o majoritariamente a aspectos sociais, culturais e políticos. A partir de então, damos ênfase à saúde mental e ao mal-estar docente, associando-os com o papel desempenhado pelo professor. Nos momentos finais, apresentamos o que dizem as pesquisas atuais do estado de saúde mental docente em período de pandemia.

3.1 ELEMENTOS PARA COMPREENDER A SAÚDE MENTAL E O ADOECIMENTO PSÍQUICO

Conceituar saúde mental não compõe uma tarefa simples. Historicamente, compreendeu-se essa noção meramente como um estado de ausência de doença, ou ainda como o resultado isolado de caracteres biológicos que atuam sobre o corpo. Na primeira dessas perspectivas, estar saudável corresponderia a estar, simplesmente, sem patologias, como se o indivíduo e seu estado mental pudessem ser resumidos e encaixados em uma dualidade de *estar doente/não estar doente*. Não se faz necessário dizer que essa compreensão simplifica em demasia a complexidade do psiquismo humano.

A segunda perspectiva, por outra via, enfatiza o corpo e seus processos químicos e fisiológicos, desconsiderando todos os demais fatores que se relacionam ao processo do adoecimento psíquico. Nesse entendimento, o tratamento do sujeito adoecido mentalmente poderia ser resumido ao âmbito medicamentoso, isentando outras esferas e entidades (sociais, políticas etc.) de suas responsabilidades em

relação aos quadros apresentados. As duas perspectivas descritas, deveras limitadas, não dão conta de explicar as psicopatologias existentes na atualidade, o que, como consequência, dificulta o seu manejo e tratamento.

Nas últimas décadas, tais entendimentos de saúde mental – em função da importância desse aspecto na vida dos seres humanos – foram revistos e ampliados, com vistas à importância dada aos aspectos sociais e culturais. A Organização Mundial da Saúde (OMS), liderando as revisões científicas sobre a temática, publicou, no ano de 2001, um relatório que relaciona saúde a um completo estado de bem-estar físico, psíquico e social. Nessa vertente, considerar-se-ia como saudável o indivíduo que não tivesse alterações patológicas orgânicas, bem como apresentasse relações interpessoais funcionais e exibisse bom ajustamento psicológico. Trata-se, porém, de uma conceituação utópica, visto referenciar um estado inalcançável e desassociado da realidade humana, principalmente se formos considerar períodos de pandemia mundial. Além disso, não explica com exatidão a causalidade das diversas formas de adoecimento – em gradual aumento nos dias atuais. Contudo, essa conceituação despontou como um avanço em relação às anteriores, tendo fomentado a busca por formas de compreensão de saúde mental que considerassem o ser humano em sua integralidade e, ao mesmo tempo, corroborassem com lutas por melhores condições de vida.

Como discutem Silva e Tuleski (2015), na contemporaneidade, com a vigência de uma concepção naturalizante de sociedade, tem-se havido a transformação do que é histórico e social em algo espontâneo, naturalmente produzido. A Psicologia, seguindo essa vertente, muitas vezes, atuou de acordo com as ideologias sociais vigentes, considerando as diferentes formas de se comportar como adaptações, em uma via crescente de patologização da vida e de culpabilização dos indivíduos sobre as condições a que estão submetidos. Sob o paradigma biomédico, o entendimento da saúde mental tem sido feito por meio de sistemas de classificações de sintomas, com emprego de manuais diagnósticos como o DSM-5 e o CID-10. Uma quantidade considerável de correntes psicológicas tem seguido tal perspectiva biomédica em sua forma de compreender o estado de saúde mental dos seres humanos. A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, em contraponto, tem fornecido condições teóricas e metodológicas para a compreensão da saúde mental e do processo de adoecimento psíquico em uma perspectiva diferenciada – relacionada a determinantes históricos e sociais.

Vigotski (2021), ao realizar seus estudos do desenvolvimento do psiquismo, postula que os caracteres tipicamente humanos formam-se com base nas inter-relações sociais e na cultura. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores (FPS), como a fala, a memória lógica, a consciência e a atenção, as quais são específicas e únicas de nossa espécie, desenvolvem-se em razão da relação do sujeito com os outros, relações em que se tem acesso a alguém que possa mediar tais conhecimentos. Assim, as FPS aparecem, inicialmente, no meio coletivo, como funções interpessoais, ou seja, surgem no meio social para, posteriormente, tornarem-se intrapsíquicas, próprias do indivíduo e possíveis de serem usadas voluntariamente por ele como partes de si. Todos os aspectos e características humanas passam por esse processo, de sociais para individuais.

Em outras palavras, o que Vigotski (2021) estabelece é que o ser humano constitui-se a partir dos fenômenos de sua realidade, ou seja, a personalidade humana – e seus fatores psicopatológicos – formam-se com base nas circunstâncias sociais, culturais e históricas em que o sujeito está inserido. Seguindo as ideias de Vigotski e de Zeigarnik³, Silva (2014) descreve que a investigação psicológica do psiquismo humano e suas alterações psicopatológicas devem relacionar-se às atitudes do doente mental sobre sua vida, bem como às reações desse ao meio no qual está inserido, isto é, o surgimento do adoecimento psíquico ocorre na interseção entre as relações sociais e as atividades do indivíduo. Nessa lógica, as mesmas relações que proporcionam o desenvolvimento normal do ser humano também podem criar condições para o surgimento da patologia mental. Logo, deve-se considerar as características humanas, inclusive as psicopatológicas, sempre como constituídas e influenciadas pelas condições objetivas do sujeito.

Nesse encadeamento, conforme expõem Almeida Filho, Coelho e Peres (1999, p. 123),

[...] a saúde mental significa um *socius* saudável; ela implica emprego, satisfação no trabalho, vida cotidiana significativa, participação social, lazer, qualidade das redes sociais, equidade, enfim, qualidade de vida. Por mais que se decrete o fim das utopias e a crise dos valores, não se pode escapar: o conceito de saúde

³ Bluma Wolfonna Zeigarnik foi a principal autora da Patopsicologia Experimental, tendo sido membro da Escola de Psicopatologia Experimental de Berlim e do Círculo de Vigotski. Foi estudiosa do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, tendo embasado seus estudos nesses referenciais.

mental vincula-se a uma pauta emancipatória do sujeito, de natureza inapelavelmente política.

De tal maneira, para compreendermos saúde mental, precisamos considerar os fatores sociais, culturais e históricos que se relacionam a ela. Alves e Rodrigues (2010) destacam alguns deles, como o emprego, a educação, a pobreza, a habitação, a urbanização, a discriminação sexual, as experiências precoces e a exclusão social. Descreveremos brevemente cada um desses aspectos, seguindo as exposições dos autores. Começemos pelo emprego. A estabilidade laboral e a satisfação no trabalho estão associadas a bons níveis de saúde e de bem-estar, enquanto a insegurança com o trabalho (medo de perder o emprego, sensação de vulnerabilidade, desemprego) leva à baixa autoestima e carência material (alimentação, sustento). O fator da educação, para Alves e Rodrigues (2010), evidencia que quanto maior a formação acadêmica, menor as chances de haver adoecimento psíquico – em razão das melhores condições de vida associadas ao nível educacional. Logo, na lógica dos autores, os menos favorecidos e letrados possuem maiores chances de adoecerem.

A pobreza, ou, em outras palavras, a falta de recursos sociais, econômicos e educacionais do indivíduo, constitui um fator de risco ao desenvolvimento de psicopatologias – por evidenciar baixo nível socioeconômico, privação, más condições de moradia, desemprego etc. O fator da habitação (moradia) também está associado à saúde mental, uma vez que referencia abrigo físico e psíquico (sensação de segurança). Já o quesito da urbanização aponta que viver em grandes cidades aumenta o risco de desenvolvimento de psicopatologias, pois se possibilitam maiores níveis de estresse, estilos de vida pouco saudáveis e menor apoio social. O fator da discriminação sexual alude às desiguais posições socioeconômicas, de papéis sociais e de *status*, tendo as mulheres duas vezes mais chances de adoecer do que os homens. Por sua vez, as experiências precoces (gravidez, uso de drogas, depressão e/ou estresse dos pais, institucionalização etc.) também influenciam sobremaneira o estado de saúde mental. A exclusão social, por fim, coloca as pessoas em situação de maior vulnerabilidade para doenças mentais, seja por raça, condição social, escolaridade, deficiência ou identificação sexual (ALVES; RODRIGUES, 2010).

Esses facilitadores de adoecimento não podem, contudo, serem considerados como contrários à lógica social e econômica vigente. Devemos recordar, neste

aspecto, os ideais que embasam o sistema capitalista e neoliberalista⁴ no qual nossa sociedade enquadra-se, os quais visam à obtenção de lucro e mais-valia⁵ acima da qualidade de vida da população, visto que uma quantidade imensurável de indivíduos é posta todos os dias sob condições degradantes e desumanas de trabalho a fim de obter meios de subsistência. Dunker (2020), ao analisar a hipótese depressiva⁶ na contemporaneidade, descreve que, a partir da década de 70, ao invés de haver proteção e narrativização do sofrimento, passou-se a administrá-lo. Isso ocorreu pela descoberta de que, em dose certa e de forma adequada, o sofrimento poderia ser um impulsionador da produtividade. O autor ressalta que Milton Friedman⁷ chegou a defender a existência de uma “taxa natural de desemprego”, além de tentar abolir diversos direitos trabalhistas a fim de colocar a população sob “as mãos invisíveis do mercado”.

Assim, o neoliberalismo não seria somente uma teoria econômica que favorece o aumento financeiro (capital) das empresas, nem só o facilitador do capitalismo imaterial, em que o valor da marca supera a importância da produção, mas também o fomentador da valorização do consumo, em que se formam personalidades com base nos negócios, no *ter*. Indo além, o neoliberalismo representa uma nova moralidade que dita e prescreve como se deve sofrer nos dias atuais, sendo a depressão um dos principais transtornos resultantes. Neste sentido, o sofrimento não seria um obstáculo para o desenvolvimento do patrimônio das empresas, pois pode ser corretamente produzido e administrado para aumentar o desempenho dos operários, ou seja, o que caracteriza o neoliberalismo e o capitalismo no contexto do sofrimento psíquico é a individualização, a intensificação e a instrumentalização dos sujeitos (DUNKER, 2020).

Chegamos assim a entender a emergência e a dominância da hipótese depressiva como uma *redescritção de nossas formas de*

⁴ O neoliberalismo compõe-se como um modelo político e econômico que defende a pouca intervenção do Estado sobre a economia, com conseqüente liberdade de mercado, o qual depura as ineficiências do sistema por meio da concorrência (FREITAS, 2018).

⁵ Noção inaugurada por Marx, refere-se à diferença entre o valor final da mercadoria e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, sendo então a base do lucro no sistema capitalista.

⁶ Nome escolhido por Dunker (2020) para analisar a depressão na contemporaneidade.

⁷ Milton Friedman foi ganhador do Prêmio Nobel em 1976 e autor do livro mais vendido de não ficção do ano de 1980, *A liberdade de escolha*. Foi também conselheiro pessoal do presidente norte americano Ronald Reagan – mandato presidencial de 1981 a 1989 (DUNKER, 2010).

vida de modo a evitar a hermenêutica do conflito e substituí-la por uma retórica da intensificação ou da desintensificação, da potência e da impotência, em torno das funções do eu. Ora, tais funções desde Freud envolvem a motilidade, a linguagem (no sentido expressivo) e as disposições psíquicas como atenção, memória, pensamento, volição, percepção, sono, sexualidade, alimentação. A hipótese depressiva supõe que a depressão tornou-se tão rapidamente uma forma de sofrimento globalizada porque *ela é egossintônica com a maneira como somos induzidos a interpretar nossos conflitos*, nos termos e com o vocábulo capaz de produzir uma unidade entre nossa forma de linguagem, desejo e trabalho (DUNKER, 2020, p. 182-183, grifos nossos).

Por mais que Dunker (2020), no trecho anterior, esteja referenciando fatores relacionados à depressão – um dos quadros psicopatológicos mais difundidos na atualidade –, não deixa de apresentar também o mecanismo geral de adoecimento psíquico na contemporaneidade: as diversas doenças mentais – para além dos componentes individuais patológicos apresentados pelos indivíduos – encontram respaldo no sistema socioeconômico vigente para seu surgimento e sua manutenção. Aspectos do meio sociocultural propiciam, em muitas ocasiões, formas adoecidas de se perceber a vida que conduzem e dão manutenção ao sofrimento psíquico. A Psicologia Histórico-Cultural, neste sentido, postula que o adoecimento psíquico é resultado dos fatores culturais e sociais que integram nossa sociedade, os quais estão associados ao período histórico em vigor.

Um exemplo pode ser encontrado na pandemia de COVID-19, presente até então nos anos de 2020 e 2021, a qual trouxe repercussões epidêmicas, sociais, políticas e econômicas à sociedade. Como descrito na primeira seção deste trabalho, uma das ações desenvolvidas no período foi a adoção do auxílio emergencial residual, em que uma parcela significativa da população brasileira foi auxiliada economicamente para ter condições mínimas de subsistência. Ao mesmo tempo, as relações interpessoais foram limitadas, além de várias interações sociais corriqueiras até então (com amigos, colegas de trabalho, familiares) tornarem-se inexistentes ou escassas. Por sua vez, a Educação não pôde ser executada conforme o planejado, em todos os níveis de ensino, tendo o ensino remoto sido uma medida emergencial para as atividades escolares não pararem. Tal cenário ocasionou o aumento das mazelas sociais, as quais já existiam, em níveis menores, em período pré-pandemia.

Conforme apontam Costa, Rizzoto e Lobato (2020, p. 289):

A pandemia encontrou a nação [brasileira] com um governo de ultradireita, militarizado, desnordeado e submerso em uma crise política, agravada por um baixo desempenho da economia com crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), em 2019, de apenas 1,1% e contabilizando cerca de 13 milhões de desempregados. Essa combinação de fatores e crises tem aprofundado a instabilidade política e se revelado trágica sob todos os pontos de vista, fazendo com que o País se assemelhe a uma nau [navio de grande porte] sem rumo, prestes ao naufrágio.

Não há como se considerar que esses fatores não tenham repercussão sobre a população e, mais especificamente, a saúde mental dos indivíduos. Silva e Tuleski (2015) descrevem, neste sentido, que o modo de se viver na contemporaneidade – em que o sujeito tem poucas condições de qualidade de vida e bem-estar – vem produzindo índices cada vez maiores de psicopatologias entre as pessoas. Se o ser humano humaniza-se no interior das relações sociais e por meio de sua atividade fundamental do trabalho, quando essa forma de atividade está alienada, ou precarizada, as possibilidades para o desenvolvimento pleno da personalidade humana também estão obstaculizadas. Como resultado, tem-se intensa medicalização e patologização da vida, num processo em que os fatores sociais despontam como patogênicos e motivadores de desintegração da atividade do trabalho, o que incide na formação e na deformação da personalidade dos indivíduos.

A Patopsicologia Experimental, campo de conhecimento desenvolvido por Bluma Wolfonna Zeigarnik (1901-1988), a partir das bases do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, estabelece precisamente que os transtornos mentais devem-se a alterações na atividade mental – colocando, no centro das análises, o seu caráter histórico e inter-relacional (SILVA; TULESKI, 2015). Zeigarnik (1979) descreve que a relação com os outros desponta como a condição mais importante para o domínio e a apropriação do mundo. Nesse processo, aparecem as necessidades, interesses e motivos do sujeito, os quais formam sua personalidade (conforme vive e cresce, também desenvolve quem é). A enfermidade, assim, deve ser investigada a partir dos processos de formação da personalidade, principalmente no que tange aos fatores sociais que a produzem.

La patopsicología [...] se ocupa de la investigación de la estructura de una u otra forma de alteración de la actividad psíquica y de la investigación de las leyes de la disolución en su comparación con la normalidad. [...] La patopsicología – por ser una rama de la ciencia

psicológica – parte de sus postulados fundamentales: el principio del determinismo⁸ y el principio del desarrollo. ¿A qué obligan estos principios? Ellos obligan al estudio, no de respuestas aisladas en el hombre ante el estímulo, sino a la investigación del contenido cualitativo de la actividad psíquica, es decir, al análisis de los cambios en las acciones, los actos y el entendimiento del hombre (ZEIGARNIK, 1979, p. 11⁹).

Podemos considerar, a partir desses aspectos, que o estudo do sofrimento psíquico, traduzido nos mais diversos transtornos mentais da atualidade, necessita pautar-se na investigação do seu conteúdo qualitativo. Expresso em outros termos, não deve deter-se somente em seus aspectos diagnósticos (sintomas) – fator privilegiado pela Psiquiatria nos manuais nosográficos dos transtornos mentais –, mas também, e principalmente, às suas características de formação e manutenção, as quais ocorrem no mesmo caminho das FPS – nas vivências e inter-relações estabelecidas no meio sociocultural. A personalidade adoecida, pela lógica de Zeigarnik (1979), altera as funções psicológicas do ser humano, modificando também sua forma de perceber o mundo, interpretá-lo e, conseqüentemente, agir sobre ele.

Silva e Tuleski (2015), partindo dessa lógica, relatam que a sociedade atual – com seu sistema de classes e produção material no modelo capitalista – tem sido a produtora de uma série de formas de sofrimento. O pensamento das autoras é que as relações sociais interferem na formação do psiquismo humano, tanto em sua forma saudável como patológica. Neste sentido, quanto mais patogênicas forem as vivências do sujeito, mais adoecido ele se encontrará. A Medicina, principalmente na Psiquiatria, tem lidado somente com o “verniz” do sofrimento psíquico atual, em um trabalho paliativo voltado à medicalização dos sintomas, algo que vem aumentando em grande exponencial nos últimos anos. Logo, não tem considerado a essência dos fenômenos, a engrenagem que os faz existir, permanecendo em sua aparência e superficialidade. Contrário a isso, não se deve apostar unicamente na terapia

⁸ Devemos salientar que, por determinismo, Zeigarnik (1979) refere-se às causas exteriores e sua atuação sobre as condições/funções internas do homem.

⁹ Tradução nossa da citação: “A patopsicologia trata da investigação da estrutura de uma ou outra forma de alteração da atividade psíquica e da investigação das leis de dissolução em comparação com a normalidade. [...] A Patopsicologia – sendo um ramo da ciência psicológica – parte de seus postulados fundamentais: o princípio do determinismo e o princípio do desenvolvimento. O que esses princípios obrigam? Obrigam o estudo, não de respostas isoladas no homem ao estímulo, mas à investigação do conteúdo qualitativo da atividade psíquica, ou seja, à análise das mudanças nas ações, nos atos e na compreensão do homem”.

medicamentosa para a recuperação dos sujeitos, mas também voltar-se a trabalhos que considerem e lutem contra as relações concretas que produziram a psicopatologia.

Safatle (2020) considera que o capitalismo impôs a todas as esferas sociais uma dinâmica de busca pela maximização de performances, intensidades e prazeres, com conseqüente afastamento de desprazeres. As atividades humanas, nessa lógica, organizam-se de maneira homóloga às atividades de produção voltadas à extração da mais-valia, o que produz sofrimento ao longo de todo caminho. A alienação causada pela ideologia capitalista de busca por prazer, com a responsabilização individual dos homens sobre as suas condições, provoca diversas formas de angústias, inibições e sintomas. Uma das críticas possíveis a esse esquema é o da alienação no trabalho, em que se retira do ser humano o potencial criador, humanizador dessa atividade, tornando-a sem sentido ou desprazerosa. Além disso, coloca em cena a questão do desejo, um conceito psicanalítico que explica a “conformação” do sujeito frente a um sistema que o explora e o faz sofrer.

Acreditamos, nesse aspecto, que a Psicanálise e a Psicologia Histórico-Cultural aproximam-se em suas críticas ao sistema capitalista, motivo pelo qual trazemos contribuições teóricas dessas duas correntes psicológicas. Afirmamos isso em razão de ambas as teorias destacarem a influência das relações sociais para a constituição da psique humana, além de colocarem a cultura no centro das análises das formas de se sofrer na atualidade. A Psicologia Histórico-Cultural é referência na compreensão das relações sociais e suas influências sobre o ser humano, enquanto a Psicanálise realiza importantes apontamentos em relação ao mal-estar na cultura. No que se refere a esses aspectos, consideramos que as duas teorias não se apresentam como contraditórias, mas complementares ao entendimento do sujeito. O capitalismo, em ambas, é colocado em posição de gestor do sofrimento psíquico.

O capitalismo não apenas codifica nossos desejos, ele também nos espolia de nosso gozo. [...] o gozo não é apenas um conceito capaz de fundar uma crítica do capitalismo. Ele é também um conceito que explica as dinâmicas internas à adesão social sob o próprio capitalismo, o que complexifica tudo em demasia. Com isso, Lacan cria uma teoria da economia libidinal do capitalismo na qual os processos de socialização não serão mais pensados sob a forma da repressão, mas da incitação contábil, da eliminação da força disruptiva do gozo através da sua própria colonização (SAFATLE, 2020, p. 28).

Para melhor entendermos as ideias trazidas por Safatle (2020), faz-se necessária a explicação de dois conceitos psicanalíticos, *desejo* e *gozo*. Chemama (1995) descreve o primeiro destes, sendo, pela lógica de Freud, um retorno a traços mnêmicos de satisfação. O recém-nascido, ao sentir fome ou outra necessidade, chora, o que desperta a atenção do Outro para dispêndio de uma ação que cesse tal estímulo. Essa primeira experiência de satisfação vivenciada pelo bebê deixa uma marca, um traço de memória, que desperta desejo na criança – por mais satisfação. Logo, desejo é desejo de repetição de experiências vividas e experienciadas alucinatoriamente como extremamente prazerosas. Já pela lógica de Lacan, o desejo é sempre desejo do desejo do Outro, posicionar-se no desejo deste.

O conceito de gozo interliga-se ao de desejo, uma vez que referencia, sob a perspectiva lacaniana, os paradoxos de prazer e de desprazer sentidos pelo indivíduo. O gozo denota uma forma de satisfação pulsional, isto é, expressa uma forma de se saciar um estímulo que se origina no corpo e ganha uma representação mental (pulsão) que demanda satisfação/saciação. Essa satisfação, contudo, pode ser sentida conscientemente como uma forma de desprazer, uma vez que o gozo não diz necessariamente de uma forma prazerosa de vivência, mas uma forma de se findar um estímulo, cessá-lo – que pode ocorrer de forma prazerosa ou dolorosa (CHEMAMA, 1995).

Expresso isso, podemos voltar às ideias de Safatle (2020). O autor destaca que o capitalismo funda-se na espoliação do gozo, isto é, na colonização do gozo dos indivíduos, com o incentivo do excesso – de se trabalhar, produzir, ser eficiente – e a recusa ao desperdício de tempo, tornando o sujeito um ser automático, sem crítica e individualidade. O capitalismo impôs a todas as esferas sociais formas ideais de conduta que visam à maximização de performances e intensidades. Sob os paradigmas desse sistema socioeconômico, os indivíduos são postos a ver seu desejo como manifestante de incompletude e insatisfação, em uma lógica de insatisfação administrada. Isso se visualiza por meio de um estímulo pelo mais-gozar, de procura por mais satisfação, satisfação excessiva, que, em razão da finitude humana, só pode resultar em insatisfação.

Assim, o capitalismo oferece semblantes ao desejo, ditando que o *ter* poderia aplacar qualquer mazela e insatisfação. Por meio de ideologias relacionadas a se trabalhar e produzir em excesso – para a obtenção da mais-valia –, o sistema coloniza nosso gozo e nosso sofrimento, colocando-os a serviço do capital. Não

queremos dizer com isso que o adoecimento psíquico surge unicamente em razão do sistema social, nem somente de relações sociais e fatores culturais patogênicos, mas que esses aspectos fomentam o seu desenvolvimento e fortalecem a continuidade dos sintomas, facilitam seu surgimento e dificultam seu rompimento. Todos os componentes psicopatológicos individuais não são tratados socialmente em uma via reabilitativa, estando, ao contrário, em sintonia com as ideologias e mecanismos sociais em vigência.

De tal maneira, os mal-estares – traduzidos nas diversas formas de sintomas, angústias e inibições – exibem componentes individuais (em que o sujeito tenta realizar seu desejo e obter uma forma de gozo de forma distorcida e doentia), mas também permitem a percepção das mazelas sociais que propiciaram seu surgimento. Neste sentido, os dilemas e problemas individuais são levados, em muitas ocasiões, a serem percebidos como sintomas depressivos, ansiosos, paranoicos, histéricos, obsessivos etc. – em uma via de patologização da vida. Isso ocorre porque sujeitos adoecidos e alienados à lógica do sistema contribuem para a sua permanência. Os mal-estares também evidenciam os motivos da sujeição pessoal da população a um sistema que explora, aliena e produz sofrimento. Portanto, o tratamento do sujeito não pode resumir-se em processos psicoterápicos e medicamentosos. É importante também “tratar” os aspectos sociais, culturais e históricos associados à patologia na sua totalidade e complexidade.

3.2 O MAL-ESTAR DOCENTE

A escola, com base em estudos de Bernardes (2012), deve ser um lugar que cria condições para que os sujeitos possam humanizar-se, sendo que percebemos esse mesmo pensar em Vigotski. Por meio da convivência com adultos e com crianças de mais idade, a criança apropria-se dos conhecimentos que a humanidade produziu ao longo dos anos, o que alavanca o seu desenvolvimento e garante possibilidades para todos participarem na dinâmica social como agentes de transformação da sociedade. Não existe, segundo a autora, outra instituição que assuma tal função, ou seja, caso a escola não cumpra tal papel, há comprometimento na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O professor, principal agente das instituições escolares, possui, neste sentido, um papel primordial.

De acordo com Pasqualini (2010), o professor transmite aos alunos os resultados do percurso histórico da humanidade, mediando a apropriação dos objetos da cultura e organizando as atividades das crianças. As funções psicológicas que o professor almeja desenvolver nos alunos são concretizadas por meio de atividades que colocam em ação a intencionalidade da criança, isto é, a procura pela execução de um determinado objetivo. De tal maneira, não é suficiente disponibilizar às crianças os objetos da cultura, é necessário também organizar e mediar as atividades. Assim, são as ações elaboradas intencionalmente pelo professor que resultam no desenvolvimento do psiquismo dos alunos.

[...] o educador não pode limitar-se a “acompanhar” ou “seguir” o desenvolvimento espontâneo da criança, mas, ao contrário, deve dirigir ou controlar racionalmente esse processo. Cabe esclarecer que uma “criação controlada” em nada se aproxima de um processo que supostamente cercearia a criatividade, a iniciativa e a liberdade da criança [...]. Em relação especificamente aos períodos de ruptura e salto qualitativo no desenvolvimento, o professor deve apresentar novas tarefas e exigências que correspondam às potencialidades em mudança da criança e à sua nova percepção da realidade (PASQUALINI, 2010, p. 182-183).

Segundo Teixeira e Barca (2019), o professor é aquele que organiza e administra o meio educativo, sendo ele quem regula a interação do meio educativo com cada um dos alunos. O seu papel, de acordo com os autores, ultrapassa o de ser mediador entre o conhecimento e os estudantes, pois também organiza o meio social educativo e/ou as relações sociais que ocorrem na escola. De tal maneira, ele não é a locomotiva de todo o processo educacional, nem mesmo a sua força motriz, mas o seu condutor, ou seja, é alguém que planeja intencionalmente as ações escolares, a estrutura das atividades, fornecendo ao aluno as condições essenciais para sua aprendizagem e desenvolvimento – “alguém que planeja, executa, registra, avalia e modifica a sua prática juntamente com seus alunos, tendo uma teoria ou teorias como fundamento” (p. 76).

Contudo, não se pode pensar que a função do professor ocorre sem entraves, sem obstáculos que dificultam e/ou impossibilitam o papel da escola. São muitos os fatores que repercutem no sistema educacional, afetando não só o processo educativo como também a própria saúde mental de professores. Esteve (1999), um dos principais estudiosos do mal-estar docente, descreve que as condições negativas com as quais os professores lidam ao exercerem suas atividades

profissionais têm causado efeitos adversos em suas personalidades. Tais condições estão relacionadas a fatores psicológicos, sociais, políticos, pessoais, de formação acadêmica e, em destaque, à desvalorização profissional. Este último aspecto, associado à falta de apoio, à falta de reconhecimento e às críticas sobre o desempenho da função do professor, tem sido um importante elemento desencadeador de mal-estar em docentes.

Há de se destacar que, no período de pandemia de COVID-19, com o emprego do ensino remoto emergencial, esses aspectos estiveram exacerbados. A falta de apoio, por exemplo, pôde ser percebida pela pouca participação dos pais que, em razão da metodologia de ensino remoto, a qual exige acompanhamento de um adulto para a execução das atividades, possuíam papel fundamental. Outro fator diz respeito à formação acadêmica insuficiente, visto não abranger formas de atuação remotas e/ou síncronas. Em razão de não se ter havido preparo prévio, sendo o ensino remoto uma solução emergencial encontrada para a situação, uma série de outras dificuldades fizeram-se presentes, tal como problemáticas envolvendo o uso de tecnologias, falta de retorno das atividades, inabilidades de manejo e carências instrumentais (acesso à internet, local de estudo etc.). Tais fatores ocasionaram o aumento de professores com sintomas psicopatológicos na atualidade.

Outro elemento importante de ser destacado, o qual é descrito por Esteve (1999), diz respeito a dois fatores, de primeira e de segunda ordem, os quais interferem na função docente. Os fatores de primeira ordem abarcam todas as ações e atividades do professor em sala de aula que seguem um parâmetro intencional pré-estabelecido por ele. Mudanças no desempenho do ofício, neste sentido, tendem a ocasionar tensão e emoções negativas. Já os fatores de segunda ordem estão diretamente relacionados ao contexto com que a docência está sendo exercida, isto é, às condições objetivas a que está submetida. O autor destaca que os fatores de segunda ordem afetam a motivação do professor para o exercício da docência. Podemos também salientar outras tarefas que são exigidas a docentes e que se relacionam ao estado de saúde do professor, tal como: ser um pedagogo eficaz, que trabalhe em grupo, organize o processo de ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, de sua integração social e de sua educação sexual – isso sem haver fornecimento de formação adequada a ele, em muitas das ocasiões.

Esteve (1999) também trata da situação de estresse pela qual o docente passa ao longo de sua trajetória profissional. Tornou-se comum a existência de níveis elevados de nervosismo, ansiedade e angústia no decorrer do ano letivo, ocasionando tensões acumuladas e não trabalhadas. Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013) realizaram um estudo da atividade de docência e o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* – quadro psicopatológico de exaustão emocional – com a aplicação de instrumentos avaliativos com 499 professores do estado do Paraná. Os resultados obtidos no estudo demonstraram que ensinar é uma atividade estressante, tendo visíveis repercussões na saúde física e mental de professores, o que, como consequência, incide no seu desempenho profissional. Os causadores de estresse são dos mais diversos, como falta de reconhecimento profissional, falta de respeito dos alunos, remuneração inadequada, sobrecarga de trabalho, inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula e conflito de papéis.

[...] os efeitos desses processos (principalmente do *burnout*) interferem negativamente tanto em nível individual (físico, mental, profissional, social) como profissional (atendimento negligente, lentidão, contato impessoal, cinismo, dificuldade no relacionamento com os alunos) e organizacional (conflitos com os demais membros da equipe, rotatividade, absenteísmo, diminuição da qualidade dos serviços) (YAEGASHI; BENEVIDES-PEREIRA; ALVES, 2013, p. 196).

Freitas (2006) também discute o processo de adoecimento de professores no seu ambiente de trabalho. Um aspecto importante de ser considerado, o qual é evidenciado pela autora, trata-se do *envolvimento afetivo*. Pela lógica de Freitas, para conduzir o processo pedagógico, independentemente da perspectiva educacional, faz-se necessário que o professor estabeleça vínculos com seus alunos, pois, sem ele, o desempenho docente pode ser insuficiente para a efetivação da aprendizagem. Quando as estratégias de ensino não fornecem as condições necessárias ao desenvolvimento dos alunos, havendo reprovação, desinteresse ou indisciplina, vê-se comumente a apresentação de mal-estares pelos docentes – com cansaço e perda de interesse em continuar na profissão. Esse mesmo aspecto é evidenciado por Kravtsov e Kravtsova¹⁰ (2021), que discutem os tipos de ajuda ao aluno para a realização das tarefas, mais especificamente à

¹⁰ Elena Evguenievna Kravtsova (1950-2020) foi neta de Lev Semionovitch Vigotski, tendo desenvolvido importantes contribuições à teoria criada pelo avô.

relação de *convivência*, em que a relação estabelecida entre aluno-professor é essencial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer que situações de fracasso ocasionam repercussões a todos os envolvidos, nos quesitos emocional e de aprendizagem.

Freitas (2006) também coloca em questão os fatores trazidos pela docência em ambiente virtual. Para a autora, em comparação com o trabalho no ensino presencial, o ensino no contexto virtual intensifica as demandas em razão de aspectos diferenciais específicos dessa metodologia de ensino, tal como manuseio de novas tecnologias para o trabalho pedagógico, intensa comunicação escrita que ocorre nesse ambiente, permanente controle da participação dos alunos e trabalho por demanda (com o desenvolvimento de macetes que deem conta das muitas situações que podem ocorrer). “O sofrimento advém do esgotamento emocional, do desgaste e frustração e do estresse. O esgotamento emocional se origina da auto-exigência em se fazer presente junto aos alunos e pelo atendimento individualizado [...]. O estresse é causado pelo intenso trabalho com o computador” (p. 201).

Esses aspectos também se fizeram presentes no período de pandemia de COVID-19, uma vez que o ensino remoto ocorreu, conforme o nome evidencia, de forma remota, ou seja, a distância. Tal como expôs Freitas (2006) ao referir-se à pedagogia em ambiente virtual, o ensino remoto intensificou as demandas de trabalho, visto que, além de produzir conteúdos para o processo de aprendizagem, também se fazia necessário preencher relatórios de acompanhamento (que demandam tempo e produção escrita extensa), dar presença e/ou falta de acordo com o retorno das atividades (o que demanda controle constante) e manusear formas diferenciais de ensino (recursos eletrônicos). Além disso, as exigências em relação à presença física com os alunos fizeram-se presentes não somente para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, mas também para a formação social e humana dos alunos.

Esteve (1999) aponta que os principais mecanismos de combate dos professores aos mal-estares sentidos por eles efetivam-se por procedimentos de absenteísmo e pedidos de transferência de local de trabalho. O próprio rótulo de “estar doente” é usado para o afastamento temporário da sala de aula, até o momento em que os sintomas tornem-se verdadeiras psicopatologias, como das neuroses e das depressões. De acordo com Forattini e Lucena (2015), os discursos existentes socialmente sobre a importância do bem-estar físico e mental de

professores, com incentivos a atividades físicas e momentos de descanso, contribuem para a falsa consciência de uma sociedade participativa. Ao contrário, o mercado globalizado fomenta a existência de um homem genérico e eficaz, sem tempo para si mesmo.

No âmbito acadêmico, isso pode ser percebido na visualização do trabalho focado no desempenho e em resultados, com a intensificação das horas de ensino, pesquisa e extensão. São, como se pode perceber, formas de exploratórias do trabalho humano para obtenção da mais-valia (FORATTINI e LUCENA, 2015).

Os professores estranhados em sua própria condição de trabalho acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais. Essas formas de estranhamento acabam por envolvê-los nas teias da individualização máxima, *entendo a sua própria condição de sofrimento como natural e não social* (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 45, grifos nossos).

De tal maneira, cremos que o adoecimento docente necessita ser pensado para além de seus componentes individuais, colocando, no centro das análises, as condições sociais de seu surgimento e manutenção. Concordamos com Marino Filho (2020) sobre a necessidade das discussões do sofrimento psíquico não se basearem na responsabilização individual do sujeito que sofre, neste caso, o professor. Em uma condição como essa, buscar-se-ia a solução da problemática apresentada na medicalização dos sintomas, bem como no afastamento, readaptação, exoneração e exclusão no trabalho. Cabe lembrarmos que, nas atuais políticas, tanto de cunho federais como no estado do Paraná, há uma tendência em culpabilizar o professor pelo fracasso escolar e pelo seu próprio adoecimento psíquico.

Ao contrário disso, acreditamos e consentimos com Marino Filho (2020) na atenção ao sofrimento psíquico despontando como um ato político, social, contra os fenômenos de exploração do ser humano – em específico aqui ao público docente, porém não se limitando a ele –, além de se aliar a compreensões teóricas críticas e humanizadoras dos processos de adoecimento. O entendimento do sofrimento/adoecimento como um produto dos fatores socioculturais é necessário para o fomento de lutas e políticas em favor da transformação da atividade do professor – de volta à sua função primordial, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem.

3.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ATUAIS SOBRE A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em vista à carência de produções *stricto sensu* relacionadas à saúde mental docente em períodos de pandemia e com o intuito de conhecer e refletir a respeito do que dizem as pesquisas atuais nessa temática, realizamos uma busca de artigos desse assunto que tenham sido publicados em periódicos científicos nos anos de 2020 e 2021. A busca foi efetivada no mês de julho de 2021, tendo contado com estudos publicados até aquele momento. Valemo-nos da plataforma do *Google Scholar* para selecionarmos os artigos que mais se aproximam de nossa temática de pesquisa. Inicialmente, os descritores utilizados foram os seguintes: “saúde mental”, “professor” e “COVID-19”.

Foi encontrado somente um artigo com base nesses descritores. Trata-se do estudo de Cipriano e Almeida (2020), intitulado *Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno*. Nesse artigo, os autores discorrem sobre as consequências da oferta de um ensino de baixa qualidade em tempos da pandemia do novo coronavírus, principalmente no que se refere às repercussões em nível de saúde mental advindas do ensino remoto. O estudo, de cunho teórico, destaca a grande possibilidade de ocorrência de transtornos emocionais em docentes e discentes, a médio e longo prazo, tais como ansiedade, estresse, privação de sono, instabilidade afetiva e sofrimento pela carência de contatos interpessoais no período – em razão das medidas de quarentena e de isolamento social empregadas à época.

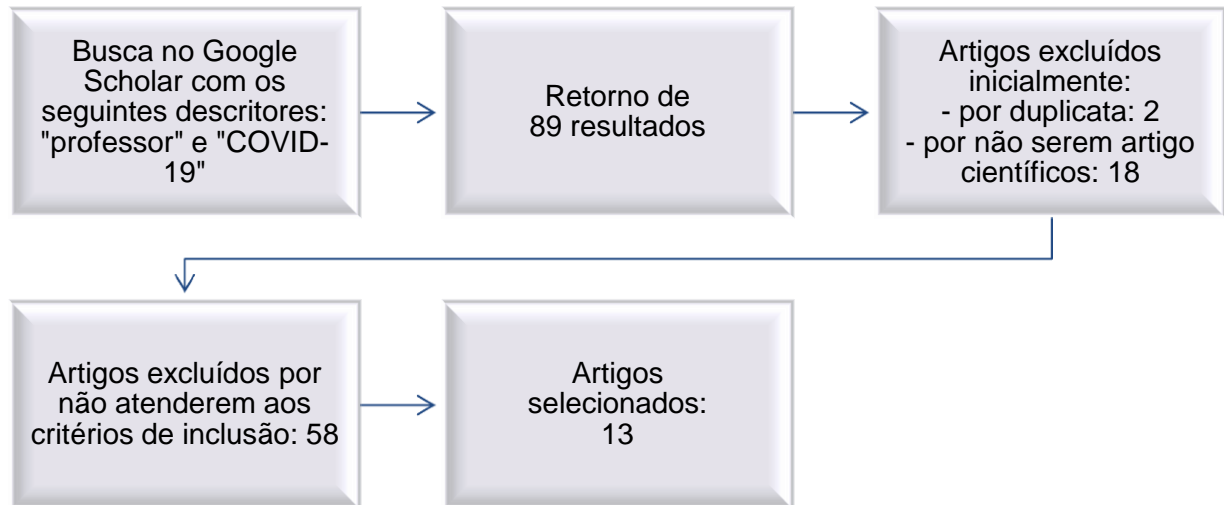
Isso ocorreu, de acordo com os autores, como resultado de fatores que dificultam a metodologia de ensino remoto, tal como a baixa qualidade das redes de internet e a carência de formações complementares que trouxessem conhecimentos e ferramentas de ensino efetivas para meios de ensino de caráter *online*. Tais fatores têm sido desencadeadores de conflitos emocionais a alunos e professores devido à sua dificuldade em terem acesso à cidadania e a seus direitos fundamentais de trabalho e educação. Ademais, colocam em questão as dificuldades para o desempenho do papel social do professor que, como decorrência do insucesso dessa função no período de pandemia, interferem na possibilidade de desenvolvimento de todas as esferas cognitivas e afetivas do ser humano.

Pelo motivo de termos encontrado somente um trabalho na busca efetivada, realizamos nova pesquisa com os descritores: “professor” e “saúde mental”, limitando a busca a trabalhos com essas palavras no título e que tenham sido publicados nos anos de 2020 e 2021. A partir disso, retornaram-se nove resultados. A leitura e a análise desses artigos resultaram na seguinte categorização: seis deles não tratavam da saúde mental docente em período de pandemia, motivo pelo qual não foram selecionados; um não se tratava de um estudo científico, tendo sido excluído da seleção, e dois tratavam de aspectos semelhantes ao nosso objeto de estudo. O primeiro desses trabalhos é o estudo de Cipriano e Almeida (2020), descrito anteriormente. O segundo corresponde ao trabalho de conclusão de curso de graduação em Psicologia de Moraes e Santana (2021), intitulado *Aulas remotas: uma reflexão sobre a saúde mental do professor*, no qual os autores descrevem que a educação precisou reinventar-se com o advento da pandemia, o que resultou no ensino remoto emergencial.

Essa metodologia colocou aos professores a necessidade de transpor sua atuação, até então realizada presencialmente, ao meio digital. Por intermédio de uma revisão de literatura, as autoras constataram que houve impactos do ensino remoto sobre a atuação dos professores, além de alguns fenômenos psicopatológicos terem se feito presentes, como ansiedade, estresse, distúrbios do sono, insegurança, cansaço, exaustão, mal-estares e medos. Tais sintomas e quadros devem sua existência ao cenário de exigências e mudanças em que docentes estiveram envolvidos no período de pandemia. Tal cenário tem grande potencial adoecedor, o qual demanda da Psicologia intervenções que se voltem à redução de dados psíquicos, resgatando o bem-estar no meio educacional. Importante mencionar que esses sintomas também foram relatados pelos sujeitos (professores) que participaram da nossa pesquisa (MORAIS; SANTANA, 2021)

Considerando a baixa quantidade de trabalhos obtidos nas duas buscas realizadas, efetivamos uma terceira, dessa vez, com os descritores “professor” e “COVID-19”, limitando a busca, novamente, a trabalhos com essas palavras no título e que tenham sido publicados nos anos de 2020 e 2021. Traçamos, como critérios de inclusão: tratar-se de um estudo publicado em periódico científico e que discuta saúde mental de professores de forma direta ou indireta – ou seja, que tenham apontado condições de trabalho, moradia, relacionamentos etc. Os resultados desse procedimento estão descritos abaixo.

Figura – Fluxograma de Revisão



Fonte: elaborado pelos autores desta pesquisa.

Ao descrevermos os artigos selecionados, optamos trazer para a discussão os pontos que se aproximam do nosso objeto de estudo, ou seja, saúde mental docente em período de pandemia. O primeiro dos trabalhos refere-se à pesquisa de Lima (2020), um estudo de caráter quantitativo e qualitativo com o emprego de um questionário respondido por 56 professores. As questões voltavam-se à relação afetiva de alunos e professores, tendo, como base teórica, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. As respostas obtidas mostraram diferenças na concepção dos docentes sobre sua atuação em sala de aula antes e após a pandemia de COVID-19. A afetividade – traduzida em respeito, atenção, acolhimento, sensação de segurança etc. – foi considerada pela autora como importante manifestação tanto no ambiente presencial como à distância.

Ribeiro, Scorsolini-Comin e Dalri (2020), por meio de um estudo em diversos níveis de ensino, trazem reflexões sobre a saúde mental de docentes em contexto de pandemia. De acordo com os autores, professores estiveram altamente expostos a riscos de doenças ocupacionais durante a COVID-19, isto porque se percebeu, no período, um cenário de “gatilho” para doenças mentais. As novas demandas educacionais, que são fomentadas pelo sistema capitalista, têm mostrado a precariedade da atividade docente, com aumento da carga horária do professor pela necessidade de estar “conectado”, porém sem ter contrapartida salarial. Esse modelo de ensino impacta não somente as dimensões financeira, afetiva e ética do professor, mas também sua motivação, o que pode levar ao desânimo, cansaço,

ansiedade e depressão. Há a indicação no estudo da importância desses fatores serem monitorados por intermédio de pesquisas desenvolvidas com esses profissionais, considerando-se a situação de isolamento e distanciamento social, bem como as diversas formas de atuação dos professores, as quais requerem equilíbrio físico, mental e econômico.

Marques (2021) analisa o contexto do professor em trabalho virtual, procurando evidenciar os aspectos intrínsecos da profissão docente com a COVID-19 (ensino remoto emergencial). O autor ressalta que o trabalho remoto põe em questão uma gama de elementos para repensar a situação da educação na atualidade, os quais levam à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem mediante as limitações impostas pelo isolamento social. Uma das principais dificuldades deve-se à limitação da relação interpessoal entre professor e aluno, que impede, em muitas ocasiões, a expressão de sentimentos e a comunicação assertiva. Contudo, o professor está em plena atividade durante o exercício de sua função, reinventando-se constantemente, mesmo em ambiente remoto, o que requer e/ou incita uma nova postura de reconhecimento e valorização social – algo que até então não ocorre, uma vez que a sociedade constantemente desqualifica sua função e atuação.

Aspecto semelhante é discutido por Nascimento, Pontes e Araújo (2021) ao se debruçarem sobre a readaptação da prática didática no período de pandemia de COVID-19, em razão da necessidade da transposição do ensino a meios remotos. Os autores realizam uma análise histórica da educação do e no campo (escolas rurais) em meio a contextos de crise, tendo o objetivo de verificar como se tem fornecido atividades educacionais, e em qual qualidade, aos sujeitos sociais que residem no campo. No que tange ao ensino remoto, é descrito, no estudo, certo descaso com o professor de escolas rurais, uma vez que eles não conseguem ministrar suas aulas em função de fatores como: falta de estrutura, carências de recursos tecnológicos e transporte escolar. Isso tem ocasionado a procura pela reinvenção do professor para fornecer um ambiente educacional de qualidade, através de práticas pedagógicas efetivas, por meios de locomoção ou por uso próprio de recursos tecnológicos.

Mendoza e Rodriguez (2020) assinalam que a mudança na metodologia das aulas em razão da pandemia de COVID-19 mostrou que os professores não estão preparados para mudanças repentinas, tal como a que ocorreu em 2020 e 2021. De

acordo com os autores, não foi possível executarem aulas de forma *online* pela falta de conhecimento em tempo dos benefícios proporcionados pela implementação de tecnologias ao ambiente de aprendizagem. O uso de ferramentas e recursos normalmente empregados no ambiente presencial de ensino dificulta a atuação no ambiente virtual/remoto, ou seja, faz-se necessário que os professores mudem suas abordagens, a forma de ensinar, pois, sem isso, o ensino torna-se demasiadamente árduo e sem resultados significativos.

Leffa (2021) buscou compreender a identidade docente no contexto brasileiro, bem como as crises e a adoção do ensino remoto emergencial. As discussões centraram-se principalmente na averiguação se a identidade do professor de Química alterou-se com a passagem do ensino presencial ao ensino à distância. A autora não encontrou resultados específicos em relação a esse aspecto, mas pôde levantar algumas discussões sobre a temática. A principal delas diz respeito à relação social como o fator principal para a identidade docente, em que a relação do professor com as outras figuras profissionais da escola e da sociedade ocupam papel central. Também apontou como o ambiente de ensino remoto dificultou a atuação docente por alterar a rotina de trabalho e trazer consigo inúmeras complicações para a efetivação das mediações pedagógicas.

Araújo e Santos (2020) discutem as práticas e vivências de professores de Geografia durante a COVID-19 por meio de um questionário respondido por 21 docentes. O que os autores perceberam, por meio das questões, foi insatisfação dos professores diante da maneira com que o ensino remoto tem se efetivado. Além disso, há evidências de que o caos que se instalou na educação é oriundo não somente das consequências de uma pandemia, mas também da falta de diálogo e de uma gestão educacional verdadeiramente democrática que todos os sujeitos fossem ouvidos, com diretrizes que considerassem a realidade de cada instituição escolar. Com isso, os diversos sujeitos da escola (gestores, professores, pais e alunos) poderiam construir coletivamente novas e melhores possibilidades de se enfrentar a situação. Uma escuta sensível a professores faz-se necessária, não por estarem passando por um período de pandemia, algo em que todos estão implicados, mas porque muitos estão sendo pressionados por uma metodologia de ensino para a qual não foram preparados e não têm estrutura (material e emocional) para tal.

Gomes et al. (2020), através do estudo desenvolvido, apresentam as fragilidades para a implementação do ensino remoto na educação. De acordo com os autores, a pandemia evidenciou problemáticas que já existiam antes dela. Trata-se de desigualdades de toda ordem, as quais se somam com as dificuldades de se operar com o ensino à distância e a retirada da autonomia dos professores para a execução de suas aulas. Os efeitos psicológicos desse cenário têm sido avassaladores, tanto para professores como para alunos e seus familiares. Isso porque, além da escola ser um ambiente de conhecimento, também tem um papel fundamental na socialização das crianças, contribuindo social e emocionalmente com elas. À vista disso, independente do contexto, faz-se fundamental a formação continuada do professor, com base epistemológica e humanista, em uma tentativa de resgate da autoria e do papel do educador no processo de condução das atividades pedagógicas.

Gajardo-Asbún et al. (2020) abordam o desafio de ser professor universitário no período de pandemia em contextos de desigualdade, como de países como Chile e Honduras. Um dos principais aspectos destacados é o desafio latente ligado à emocionalidade dos alunos, em razão de muitos terem estado próximos da doença (COVID-19). Os esforços dos professores na época de pandemia têm sido notáveis, contudo, monitorar e acompanhar o comportamento dos alunos no que se refere à aprendizagem não compõe uma tarefa simples. Os autores acreditam que os alunos vêm valorizando a proximidade e a flexibilidade dos professores na esperança de haver tranquilidade em tempos de incertezas e tensões, como o do período de pandemia. Em contraponto, essa relação vem causando, no corpo docente, um processo exaustivo e incerto de inúmeras mudanças.

Fonseca, Krug e Rodrigues (2021) evidenciam as principais dificuldades de um professor de Educação Física para ministrar as suas aulas remotas no período de pandemia de COVID-19. A pesquisa foi efetuada por meio de um estudo de caso qualitativo com uma professora de Educação Física de uma escola do município de Cruz Alta/RS, desenvolvido por um questionário enviado via *WhatsApp* no mês de novembro de 2020. As principais dificuldades relatadas pela professora foram a falta de conhecimento e de experiência para lecionar e a dificuldade de formação de vínculo e interação com a comunidade escolar. De maneira geral, a professora passou por dificuldades no manejo dos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Vieira et al. (2021), em estudo semelhante, apontam que a

principal dificuldade sentida por professores de Educação Física no ensino remoto refere-se ao despreparo para lidar com a tecnologia e ministrar aulas remotas.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tendo como finalidade alcançar o objetivo proposto pelo presente estudo, desenvolvemos uma pesquisa teórico-bibliográfica, documental e de campo. A revisão teórico-bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2021), abrange os estudos que já se tornaram públicos em relação a um tema, desde publicações avulsas a livros, capítulos, artigos, dissertações e teses. Nesse ponto, apoiamo-nos em escritos da Psicologia Histórico-Cultural, como os de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), além de outros teóricos da Psicologia que corroboram para as discussões e análises propostas. Neste aspecto, privilegamos a Psicanálise e suas produções teóricas, principalmente as de Sigmund Freud (1856-1939) e Jacques Lacan (1901-1981). O destaque a essa perspectiva deu-se em razão de sua contribuição à temática da constituição do sujeito e do processo de adoecimento psíquico. Cabe destacar que a Psicanálise revolucionou o entendimento do ser humano existente no século XIX ao inserir a dimensão social aos seus estudos do psiquismo humano.

Freud, criador da Psicanálise, iniciou seus escritos com a descrição de casos clínicos que são utilizados, até os dias atuais, como referência para o tratamento psicológico clínico. Contudo, a partir da década de 1920, com o pós-guerra, seus interesses voltaram-se aos fenômenos sociais e seus impactos ao psiquismo do sujeito. Neste sentido, suas produções com cunho social avolumaram-se e, com isso, a Psicanálise passou a pensar sua clínica como atravessada de ponta a ponta pelas relações sociais, isto é, pela influência das relações dos indivíduos sobre o estado de saúde mental deles. De tal maneira, para além da constituição do sujeito, que se dá nessa teoria a partir das inter-relações estabelecidas entre a criança e seu cuidador, a Psicanálise também passou a estudar o papel da cultura e da sociedade na forma como os sujeitos pensam, agem e sofrem.

Conforme afirma González Rey (2016, p. 20), com a psicanálise,

[...] pela primeira vez na literatura psicológica, o social se expressa em nível simbólico nas consequências do conflito edipiano. A representação da psique apresentada por Freud é mais suscetível a um encontro com o social que aquela desenvolvida pelo pensamento comportamental, algo que fica bastante evidente na riqueza dos desdobramentos e tendências que mantiveram em constante evolução o pensamento psicanalítico até nossos dias.

Com as releituras das obras freudianas realizadas por Lacan, a partir da década de 1950, o papel da cultura e das inter-relações na constituição do psiquismo humano aumentou consideravelmente. Neste aspecto, o simbólico ganhou destaque nas elaborações teóricas psicanalíticas, tendo Lacan considerado que o inconsciente estrutura-se como uma linguagem, em uma primazia dos significantes. Assim, as relações entre o indivíduo e os outros ocuparam espaço nas considerações do autor sobre as formas de estabelecimento de laço social, ou seja, dos relacionamentos humanos. As relações estabelecidas nos círculos sociais foram compreendidas como uma das fontes de mal-estar na atualidade. De maneira geral, as contribuições do autor permitiram entender a categoria política e social como correlacionada ao sofrimento psíquico, fator que consideramos semelhante ao descrito por Vigotski.

Por conseguinte, optamos pela Psicologia Histórico-Cultural por considerarmos ser o referencial que permite ao pesquisador uma interpretação da realidade social dos sujeitos e da totalidade do fenômeno estudado. Ainda justificamos tomar esse aporte teórico como concepção norteadora, uma vez que Vigotski, Leontiev e Luria auxiliam na compreensão do estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, considerando as características biológicas, mas com ênfase nas relações sociais e culturais, ou seja, o meio onde se encontra inserido é fator determinante à constituição da personalidade do sujeito. Assim, a escolha deu-se pela visão ampliada e completa de ser humano, que não se limita à compreensão do sujeito pelas suas próprias condições de desenvolvimento, mas que aposta nas inter-relações que compartilha com outros indivíduos. É por meio dessa perspectiva de constituição social do sujeito, proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, que se torna possível compreender como o indivíduo relaciona-se com os fenômenos de sua realidade.

Conforme evidencia Rossetto (2012, p.55),

Vigotski nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias sociais e históricas.

Devemos considerar também que a Psicologia Histórico-Cultural tem, como base epistemológica, o Materialismo Histórico-Dialético – método científico criado

por Karl Marx (1818-1883), o qual parte do pressuposto que a sociedade encontra-se em constante mudança, contradição e transformação. Marx (2008) criou esse método na busca do conhecimento das leis de produção do sistema capitalista, analisando as contradições existentes em tal sistema a partir de uma concepção material e dialética da história. Como resultado, o autor percebeu a importância das formas de organização social da sociedade na construção de suas produções materiais. Concebeu também que a ciência não deveria ater-se somente aos dados trazidos pela aparência, mas, de forma principal, às múltiplas determinações históricas dos fenômenos em sua concretude e em sua materialidade.

De tal modo, Marx (2008) construiu um método científico voltado à dinâmica social, isto é, que procura compreender as estruturas sociais de acordo com o seu caráter de constante transformação pelas ações humanas. É neste sentido que o autor concebe a sociedade como constituída por categorias que sustentam sua estrutura interna. Tais categorias evidenciam propriedades particulares e qualitativas dos objetos, estando conectadas umas às outras. Elas seriam o capital, o trabalho, as classes sociais, a materialidade, a dialética, a totalidade e a historicidade. A análise do ser humano e da sociedade por meio dessas categorias permite a compreensão dos modos de organização do gênero humano, em que a dinâmica social, cultural e política influenciam no seu psiquismo.

Entendemos a partir disso que o método criado por Marx forneceu subsídios a Vigotski para a construção da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que o último valeu-se das categorias criadas pelo marxismo para desenvolver seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo. Vigotski (2021) compreendia que o ser humano transforma a sua realidade por meio da mediação de instrumentos (ferramentas físicas) e signos (aspectos internos, como a fala), o que lhe possibilita o desenvolvimento de formas superiores de funções psicológicas. Expresso em outros termos, através do uso de instrumentos mediadores, o indivíduo passa das funções psicológicas elementares às funções psicológicas superiores. No entendimento do autor, o Materialismo Histórico-Dialético possibilita analisar os homens como sujeitos que se constituem a partir da história, da cultura e das relações sociais.

O levantamento documental, por sua vez, é definido por Gil (2019) como a sondagem de materiais que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, como documentos oficiais, reportagens e cartas. A sua natureza é o que lhe diferencia da revisão teórico-bibliográfica, pois enquanto esta fundamenta-se em

contribuições de variados autores, a documental vale-se de informações neutras de perspectivas teóricas. Assim, o levantamento documental foi utilizado para o conhecimento de fontes documentais que orientam o ensino remoto nas escolas municipais de Cascavel/PR, tais como os Decretos Municipais de nº 15.302, de 13 de março de 2020, que dispõe sobre a cessação de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas; o de nº 15.306, de 17 de março de 2020, que sistematiza o teletrabalho, o nº 15.312, de 19 de março de 2020, que delinea a retomada das atividades letivas; o nº 15.442, de 18 de maio de 2020, que apresenta o regime especial de atividades escolares não presenciais; e a Instrução Normativa nº 001 da SEMED, de 20 de maio de 2020, que orienta o funcionamento do ensino remoto. Os documentos foram criteriosamente analisados como instrumentos norteadores das discussões e possíveis encaminhamentos na pesquisa.

Ainda com vistas à busca de respostas para o objetivo, desenvolvemos a pesquisa de campo que, conforme Gil (2019), compõe-se pelo questionamento direto aos sujeitos envolvidos no problema investigado. Trata-se de uma metodologia utilizada para obter informações específicas sobre o fenômeno que está sendo estudado. Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) destacam que as pesquisas com essa metodologia não costumam abranger todos os participantes da população estudada. Contudo, também são válidas a um grupo selecionado de pessoas, tendo-se então uma amostra do universo em investigação, tal como procedemos a partir do relato dos próprios professores para investigar possíveis abalos à saúde mental no período de pandemia de COVID-19.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com base em método misto, isto é, que emprega procedimentos quantitativos e qualitativos. Segundo Creswell (2010), em estudos de cunho misto, o pesquisador concentra-se em coletar dados quantitativos (informações numéricas) e dados qualitativos (informações de texto). Neste sentido, os dados são analisados de forma estatística e textual/analítica, uma vez que há preocupação com a mensuração do fenômeno estudado e com a compreensão subjetiva dos participantes. De acordo com Bauer e Gaskell (2015), a pesquisa de cunho puramente quantitativo não chega às suas conclusões de forma automática e, por sua vez, exclusivamente qualitativa não possui monopólio em relação às interpretações dos dados.

Logo, a pesquisa de caráter misto permite, conforme expõem Creswell e Clark (2018), com que se chegue a resultados mais amplos e completos do que aqueles

que as metodologias sozinhas poderiam fornecer. De tal forma, não há superioridade do método quantitativo sobre o qualitativo, ou vice-versa, considerando-se a pesquisa que emprega os dois procedimentos como uma possibilidade de abordagem que permite melhor compreender os fenômenos em investigação. Minayo e Sanches (1993), de maneira semelhante, ressaltam a complementariedade entre as duas abordagens, uma vez que um estudo quantitativo pode suscitar questionamentos a serem aprofundados e analisados qualitativamente, assim como um estudo qualitativo pode gerar pesquisas numéricas para averiguar sua veracidade. De acordo com o pensamento dos autores, a relação entre subjetividade e objetividade não pode ser pensada como em posição contraditória. Ao contrário, as relações sociais necessitam ser analisadas e compreendidas com base em seus aspectos concretos, ao mesmo tempo em que se aprofundam seus significados mais essenciais.

Além do caráter quanti-qualitativo, o estudo desenvolvido enquadra-se como exploratório. Com base em Gil (2019), a pesquisa exploratória visa proporcionar uma perspectiva geral e aproximada de um fato específico que demanda mais estudos e análises. Isso acontece por meio da formulação de conceitos e ideias mais precisas, o que exige procedimentos que permitam esclarecer e desenvolver concepções sobre os fenômenos estudados. Gil (2017) também afirma que esse tipo de pesquisa costuma estar relacionada com o aprimoramento de ideias e/ou a descoberta de intuições, sendo assim, muito flexível em seus procedimentos e em seus instrumentos.

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário (Apêndice A), constituído por questões abertas e fechadas (Apêndice A). De acordo com Marconi e Lakatos (2021), trata-se de um instrumento composto por uma série de perguntas enviadas para serem respondidas sem a presença do pesquisador. Conforme Gil (2019), utiliza-se um conjunto de questões para obter informações em relação a crenças, sentimentos, comportamentos passados e presentes, expectativas, temores etc. Dentre as possibilidades de questionário, destacam-se as escalas de autoavaliação, definidas por Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) como instrumentos utilizados para a avaliação do juízo dos participantes sobre questões apresentadas na escala (eventos da vida) e para a averiguação da dimensão de fenômenos (nível de estresse, estado de humor etc.).

Nesse contexto, o questionário utilizado nesta pesquisa classifica-se como uma escala de autoavaliação, composto por 20 questões divididas em três partes:

- a) Parte A – Dados de Identificação: mediante seis questões, contempla informações de caracterização dos professores participantes;
- b) Parte B – Questões Profissionais: por meio de sete questões, aborda as percepções dos professores sobre as mediações pedagógicas empreendidas durante o período de ensino remoto;
- c) Parte C – Questões Subjetivas: através de sete questões, engloba elementos do período de pandemia de COVID-19 que tenham sido desencadeadores de sofrimento psíquico.

Com o intuito de facilitar as respostas dos participantes, todas as questões da Parte B – Questões Profissionais e Parte C – Questões Subjetivas contemplaram alternativas de resposta. Entretanto, as questões seis e sete da Parte C – Questões Subjetivas apresentaram também a possibilidade de resposta complementar aberta, possibilitando aos participantes discorrerem sobre os principais aspectos percebidos em sua realidade. A Parte A – Dados de Identificação, por sua vez, compõe-se por duas questões com alternativas, uma questão com alternativa e campo de especificação e três questões com campo de especificação. O questionário aqui descrito foi anexado na plataforma do *Google Forms* e enviado via *e-mail* para a obtenção das respostas.

Delimitamos, como sujeitos participantes da pesquisa, professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR (SEMED). Foi definida, inicialmente, uma amostra representativa de 40% do total de 1.580 docentes das 59 escolas pertencentes à SEMED, isto é, 632 indivíduos. Como modo de seleção dos participantes, foram destacadas de três a cinco escolas por região do município de Cascavel/PR (sul, norte, leste, oeste e centro), totalizando 22 instituições. As escolas foram selecionadas de forma aleatória de acordo com o número de professores atuantes na região, tendo se pretendido obter quantidade semelhante de participação em cada região do município (cerca de 8% por localidade). As escolas pertencentes à zona rural do município não foram contempladas inicialmente, contudo, devido ao baixo número de retorno dos questionários pelas instituições urbanas, resolvemos incluir as cinco escolas da zona rural de modo a obter uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

O contato com a SEMED deu-se sempre com a coordenação que responde pelo Ensino Fundamental, inicialmente, por telefone, agendando uma reunião via plataforma *Google Meet*, no sentido de convidá-los a participar da pesquisa e apresentar o estudo a ser desenvolvido. Essa conversa também teve o intuito de obter dados referentes ao número de professores ativos no município, bem como coletar assinatura de autorização por parte da SEMED para a sua realização. O projeto para conhecimento e consentimento foi enviado por e-mail à referida coordenação. Após essa reunião, com a SEMED acenando positivamente para a realização da referida pesquisa, enviamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIOESTE, tendo obtido resposta favorável no dia 16 de agosto de 2020, sob o CAAE 36413220.8.0000.0107.

A partir da autorização do CEP, foi realizado contato novamente com a SEMED com o objetivo de obter os endereços eletrônicos dos professores. Respeitando a privacidade dos participantes, o modo de envio do questionário deu-se de acordo com os endereços eletrônicos fornecidos pelos coordenadores e/ou diretores, na grande maioria, e-mails institucionais. Em alguns casos, eles mesmos ficaram responsáveis de repassar o questionário solicitando que os professores participassem da pesquisa. O contato com os responsáveis pelas escolas deu-se por e-mail e, num segundo momento, via telefone e aplicativo *WhatsApp*. Em duas das escolas selecionadas, não conseguimos enviar o questionário para participação dos professores. Mesmo solicitando a ajuda da SEMED, não recebemos os endereços dos professores pertencentes a essas duas escolas, ou seja, das 22 escolas selecionadas inicialmente, 20 participaram do estudo.

Como destacado na proposta de pesquisa, o questionário elaborado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) foram enviados de forma digital e remota para resolução e obtenção de assinatura dos professores participantes, respectivamente. Assim, enviamos os questionários e o TCLE a 20 escolas, porém, devido ao baixo número de devolutivas, fez-se necessário o reenvio por mais duas vezes. O questionário foi enviado, pela primeira vez, no dia 19 de setembro de 2020, tendo permanecido aberto para resolução até o dia 02 de dezembro – perfazendo um total de 75 dias disponíveis. Entramos em contato com todas as escolas participantes, através de seus coordenadores e diretores, em quatro momentos durante esse período, bem como diversas vezes com a coordenação do Ensino Fundamental, todas com o objetivo de estimular a

participação dos professores. Também conversamos via *WhatsApp* com a direção do Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel/PR (SIPROVEL) para divulgar e solicitar a participação dos professores.

Até o fim do período estipulado para a coleta de dados, 170 professores responderam o questionário. Estabelecemos, como critério de exclusão, professores que não pertenciam ao quadro docente do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da SEMED, além daqueles que não concordaram e não assinaram o TCLE. As respostas totais obtidas (170) equivalem a 10,8% do total de 1580 professores do município.

Com as respostas à disposição, iniciamos a etapa do levantamento e análise dos dados. Para tanto, examinamos, seguindo os preceitos de Cresswell (2010), níveis múltiplos: um nível focou as informações numéricas da amostra (análise quantitativa) e outro explorou as informações de texto obtidas (análise qualitativa). No que se refere ao primeiro nível, os seguintes passos foram adotados: verificação do número de participantes que responderam o questionário; observação e descrição das informações alcançadas; exame dos dados para averiguação de possíveis erros, como valores omitidos ou impossíveis; distribuição dos resultados em tabelas e gráficos e estabelecimento de correlações entre os itens.

No segundo nível, foi adotada a análise temática/categorial, descrita por Minayo (2009), a qual possui o tema da pesquisa como o conceito central, neste caso, o sofrimento psíquico. Assim, seguimos os seguintes passos: disposição das respostas qualitativas em um único documento para observação; leitura das informações colhidas; decomposição e classificação das respostas com base em categorias¹¹, as quais foram eleitas de acordo com o objetivo da pesquisa e as respostas dos participantes, a saber: atividades pedagógicas, sofrimento psíquico, mudanças na realidade e perspectivas para o pós-pandemia; as quais se subdividem em subcategorias e unidades. A partir de então, realizamos a descrição dos resultados da categorização. Também elaboramos uma composição textual das respostas, a qual, posteriormente, foi adicionada parcialmente ao texto em forma de citações.

11 As categorias referem-se aos principais temas das falas dos participantes, enquanto as subcategorias especificam algum ponto ou assunto; e unidades ilustram algum fenômeno ou característica particular, de acordo com a descrição dos professores.

Satisfeitos os passos iniciais dos dois níveis, os dados foram discutidos e analisados com auxílio da fundamentação teórica do estudo e à luz do método adotado, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético. A partir das respostas obtidas nas questões qualitativas, delimitamos quatro eixos de análise: atividades profissionais, realidades vivenciadas, impactos sobre o psiquismo dos professores e perspectivas para o pós-pandemia. Cada um dos eixos foi, primeiramente, conceituado, para então discorrer-se sobre os dados qualitativos (categorias, subcategorias e unidades) e quantitativos (informações numéricas) associados à temática.

5 RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, isto é, do questionário aplicado aos participantes, nos utilizando de trechos das suas falas, identificando-os pelas terminologias P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), P3 (Professor 3), e assim por diante. Os resultados foram separados de acordo com sua natureza quantitativa ou qualitativa. Bem como, gráficos e tabelas apresentam os dados, de modo a ser possível uma melhor visualização das informações.

Por se tratar de uma pesquisa de métodos mistos, como enunciado na seção 4, apresentamos, inicialmente, os dados de natureza quantitativa, que prezam por informações numéricas e/ou estatísticas, para, posteriormente, trazermos os dados de natureza qualitativa, que priorizam informações de texto e o conteúdo das respostas. Realizamos, nesse momento, somente a exposição dos dados, tendo deixado a análise das informações obtidas para um segundo momento, isto é, para o item 5.2.

5.1.1 Quantitativos

Dos 170 professores que participaram da pesquisa, seis eram do sexo masculino (3,5%) e 164 do sexo feminino (96,5%). A idade deles variou entre 20-30 anos (11,2%), 31-40 anos (35,9%), 41-50 anos (39,4%), 51-60 (11,8%) e mais de 60 anos (1,7%). Mensurando a idade média dos professores, obtivemos como resultado 41 anos. A carga horária de trabalho de 20 horas semanais (31,2%) e 40 horas semanais (68,8%), enquanto o tempo de atuação como professor foi: 1-10 anos (42,35%), 11-20 anos (32,9%), 21-30 anos (23%) e mais de 30 anos (1,8%). Mensurando o tempo médio de atuação, obtivemos como resultado 16 anos. Além disso, 15,3% dos participantes declararam possuir somente graduação, enquanto 77,6% alegaram ter especialização e 7,1% título de mestrado acadêmico.

Com base nos dados da amostra, na questão que se referia ao emprego do ensino remoto, 96,5% dos professores consideraram que esse modo de ensino não substituiu as aulas na modalidade presencial, enquanto 3,5% destacaram a

metodologia remota como efetiva para o processo de ensino e aprendizagem. Quando perguntados sobre o auxílio dos pais e/ou responsáveis na resolução das atividades e tarefas enviadas, a maioria dos participantes (93,5%) considerou que conseguiram ajudar apenas parcialmente, 5,9% destacaram que os pais e/ou responsáveis não conseguiram auxiliar os alunos, e 0,6% consideraram que eles conseguiram mediar totalmente as atividades pedagógicas.

Na Tabela 1, encontram-se, em porcentagem, as principais dificuldades relatadas pelos participantes da pesquisa quando perguntados sobre o desenvolvimento do ensino remoto.

Tabela 1 – Dificuldades com o ensino remoto

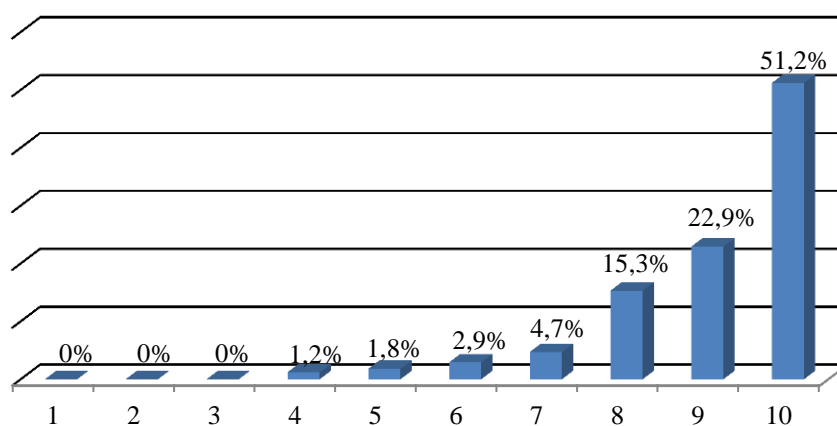
Afirmativa	%	Afirmativa	%
Conciliar as atividades profissionais com a rotina domiciliar e/ou familiar	52,9%	Carência de materiais adequados para a execução do ensino remoto	30,6%
Falta de retorno das atividades enviadas por parte dos alunos ou responsáveis	47,6%	Necessidade de maior tempo para planejar as atividades e escrever relatórios	42,4%
Pouca adesão dos pais e/ou responsáveis com o ensino remoto	23,5%	Insuficiência na formação profissional para trabalhar com o ensino remoto	42,9%
Pouca adesão dos alunos com o método de ensino remoto	15,3%	Cobranças por resultados	49,4%
Carência de condições materiais dos alunos (falta de acesso à internet, ausência de adultos para auxiliar, escassez de locais para estudo etc.).	57,1%	Sobrecarga de trabalho	80,6%
		Não encontrei dificuldades	2,4%

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

Na questão relativa à formação acadêmica dos professores para trabalho com o ensino remoto, 72,9% dos participantes relataram não terem sido preparados academicamente para trabalhar nesse formato, enquanto 25,9% disseram terem sido preparados somente parcialmente e 1,2% alegaram amparo integral para trabalhar com essa modalidade de ensino. Em relação a treinamentos e formações para a realização das atividades profissionais de modo remoto (uso de plataformas virtuais e emprego de metodologias específicas), 6,5% dos professores receberam alguma formação, 75,9% tiveram orientações sobre o modo de funcionamento e 17,6% não receberam nenhum tipo de orientação ou formação.

No Gráfico 1, apresentamos o nível de preocupação dos participantes com a possibilidade de os alunos não estarem aprendendo adequadamente com o ensino remoto. Os dados estão dispostos em uma escala crescente de 1 a 10, tendo os professores selecionado o grau que melhor corresponde à sua preocupação (de pouquíssima à intensa preocupação).

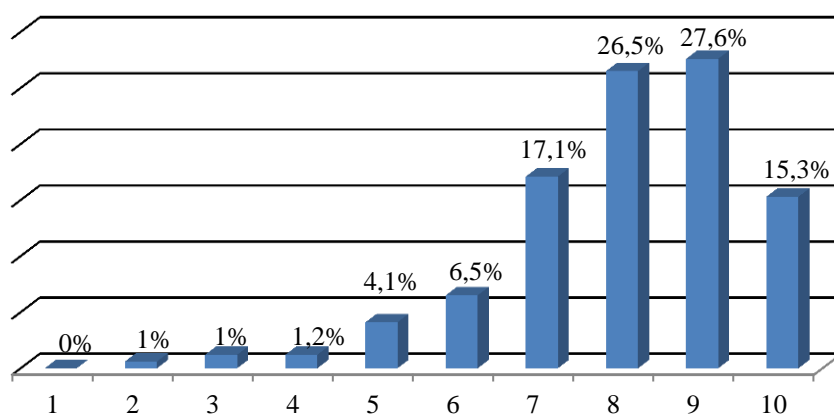
Gráfico 1 – Nível de preocupação com a aprendizagem dos alunos



Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

No Gráfico 2, apresentamos o nível de dedicação no trabalho dos participantes durante o período de ensino remoto devido à pandemia de COVID-19. Os dados estão dispostos em uma escala crescente de 1 a 10 (de pouquíssima à intensa preocupação).

Gráfico 2 – Escala de autoavaliação de dedicação no trabalho com o ensino remoto



Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

Na questão referente à autoavaliação dos professores em relação às suas atividades profissionais durante a pandemia, obtivemos as seguintes respostas: 64,1% dos participantes relataram que o desempenho apresentado foi inferior em relação ao evidenciado nas aulas presenciais, 25,3% acreditam ter tido a mesma qualidade de atuação, 7,6% disseram ter apresentado melhor desempenho e 2,9% descreveram sentimento de fracasso na execução de suas funções durante a pandemia.

Por conseguinte, quando questionados sobre as particularidades vivenciadas durante o período de isolamento social da pandemia de COVID-19, os participantes evidenciaram os aspectos destacados a seguir.

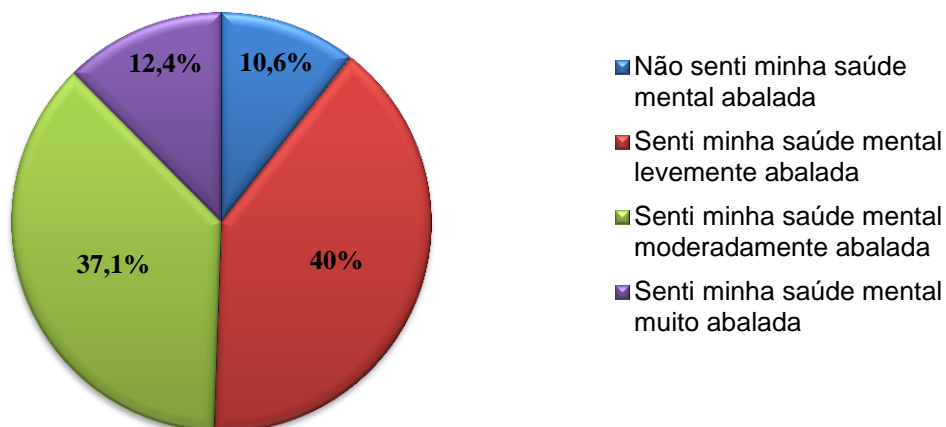
Tabela 2 – Aspectos percebidos durante a pandemia

Estive mais preocupado com a minha saúde mental do que o habitual	59,4%
Ficava mais cansado do que o normal	65,3%
Ficava decepcionado comigo mesmo	38,2%
Irritava-me mais do que o normal	58,8%
Apresentava dificuldades para descansar e dormir	52,4%
Tive dificuldades para me alimentar	13,5%
As atividades de meu gosto pessoal não me davam a mesma satisfação como antes	34,7%
Tinha dificuldades para me concentrar	46,5%
Passei a fazer uso de bebidas alcólicas e/ou tabaco	4,1%
Passei a utilizar drogas ilícitas	0,6%
Comecei a me isolar das pessoas que mantinha contato	30%
Nenhuma das opções anteriores	6,5%

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

Quando questionados sobre uso de medicamentos, 62,4% dos participantes alegaram não ter usufruído de fármacos antes ou após o período de pandemia; 14,7% disseram não ter utilizado antes, mas ter iniciado uso posteriormente; 14,7% expuseram já ter iniciado o uso de medicamentos antes do período, mas ter permanecido na mesma dosagem depois e 8,2% disseram já usufruir de fármacos anteriormente, mas ter aumentado a dosagem com o início da época pandêmica.

Em relação à questão que solicitava aos professores descreverem seu estado de saúde mental durante a pandemia de COVID-19, algumas informações foram obtidas e, posteriormente, ilustradas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Abalo à saúde mental

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

Em sequência, a Tabela 3 traz dados relacionados às sintomatologias apresentadas pelos professores durante o período de pandemia de COVID-19, bem como a intensidade desses sintomas.

Tabela 3 – Sintomas

Sintoma	Não apresentei	Levemente	Moderadamente	Gravemente
Irritabilidade	10,6%	35,3%	38,2%	15,9%
Humor deprimido	20%	30%	37,7%	12,3%
Ansiedade	4,1%	26,5%	31,2%	38,2%
Nervosismo	11,7%	30,6%	31,2%	26,5%
Angústia	10,6%	31,2%	29,4%	28,8%
Insônia	25,9%	32,6%	27,6%	14,1%
Sentimentos de desvalia	30,6%	29,4%	24,7%	15,3%
Sentimentos de culpa	40%	28,2%	25,3%	6,5%
Receio de morrer	60,5%	22,4%	12,4%	4,7%
Ideações suicidas	88,8%	8,2%	2,4%	0,6%
Sentimentos de desesperança	40,6%	31,2%	17%	11,2%
Baixa autoestima	32,4%	34,1%	24,7%	8,8%
Frustração	11,2%	38,2%	30,6%	20%
Sintomas físicos	38,2%	31,2%	18,2%	12,4%

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

Em relação à questão que solicitava aos professores descreverem as principais dificuldades enfrentadas durante a pandemia de COVID-19, algumas informações foram obtidas e, a partir disso, descritas a seguir.

Tabela 4 – Dificuldades vivenciadas

Angústia com as notícias da pandemia propagadas nos meios de comunicação	51,2%
Preocupação com o risco de contágio	71,2%
Excesso de atividades (domésticas, profissionais etc.)	69,4%
Preocupação com a saúde de meus familiares e entes queridos	77,6%
Carência de contato interpessoal	41,8%
Lidar com as demandas familiares, profissionais e sociais	57,1%
Dificuldade para a realização de atividades físicas	42,9%

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

Em sequência, quando solicitada a seleção de marcas que o período de pandemia de COVID-19 deixou sobre eles, os participantes evidenciaram o que se encontra na tabela 5.

Tabela 5 – Marcas do período de pandemia

Afirmativa	%
Percebi o quanto é importante a presença física dos professores no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos	91,8%
Percebi a influência do estado da minha saúde mental para o desempenho de minhas atividades profissionais e pessoais	55,9%
Acredito que os abalos à minha saúde mental permanecerão por muito tempo	15,3%
Precisarei de ajuda profissional para lidar com as repercussões desse período	14,7%
Não acredito que esse período tenha me deixado marcas	4,7%

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

5.1.2 Qualitativos

Além das questões fechadas com múltipla escolha, também foram incluídas duas questões abertas no questionário, em que era possível aos participantes discorrerem livremente sobre temas que envolviam sua saúde mental e consequentes marcas ocasionadas no decorrer do período de pandemia. As questões eram as seguintes:

1 - Como você descreveria sua saúde mental durante a pandemia de COVID-19?

2 - Quais marcas o período de pandemia de COVID-19 deixou sobre você e sua subjetividade?

Ao contrário das questões fechadas em que havia obrigatoriedade de assinalar alguma alternativa, as abertas não eram de preenchimento obrigatório. Desse modo, obtivemos 116 respostas na questão 01 e 90 respostas na questão 02. Conforme detalhado na seção 4, as respostas foram dispostas em um único documento, para melhor visualização e análise. Embasamo-nos em estudos de Minayo (2009) nessa etapa da análise dos dados.

Assim, as respostas foram separadas em: categorias temáticas, escolhidas com base nos principais temas das falas dos participantes; subcategorias temáticas, as quais especificam a categoria; e unidades de análise, definidas de acordo com os fenômenos ou características específicas descritas pelos professores. Os termos usados nas categorias e subcategorias foram definidos de acordo com nossa percepção das terminologias que melhor se encaixariam nas respostas dos participantes, enquanto as das unidades de análise foram retirados da própria fala dos professores, de modo a evidenciar suas próprias exemplificações.

A primeira categoria temática (CT), denominada ‘atividades profissionais’¹², refere-se à maneira como os professores descrevem o processo de ensino e aprendizagem nesse período de ensino remoto. As subcategorias temáticas (SCT) ‘importância dos professores’, ‘mediações’ e ‘interações’ referem-se aos principais aspectos das atividades pedagógicas destacados pelos participantes. Cada uma delas possui unidades de análise (UA): a ‘função específica’ dos professores e a ‘competência’ necessária para o desempenho de seu papel (SCT ‘importância dos professores’); a necessidade de ‘proximidade’ e ‘contato direto’ com os alunos para a efetividade das mediações (SCT ‘mediações’); e o ganho trazido pelas ‘trocas interpessoais’ e o ‘desenvolvimento social’ proporcionado (SCT ‘interações’).

‘Mudanças na realidade’ compõem a segunda CT, considerando-se, nessa categoria, as alterações promovidas pela pandemia de COVID-19 sobre a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa. As SCT referem-se a: ‘nova metodologia’, que se refere aos ‘novos instrumentos de trabalho’ e ‘cobranças por resultados’; e ‘sobrecarga’, que envolve a ‘jornada excessiva de trabalho’ e o ‘acúmulo de tarefas’.

A terceira CT caracteriza-se pelo ‘sofrimento psíquico’ experienciado durante o período de pandemia. O sofrimento psíquico pode ser compreendido como as

12 No decorrer do trabalho, quando houver referência a uma categoria, subcategoria ou unidade, será dado destaque por meio de aspas simples.

vivências subjetivas consideradas dolorosas e prejudiciais à saúde mental dos indivíduos. Neste sentido, definiram-se como SCT ‘sintomas relacionados à alteração de humor’, associados a períodos prolongados de tristeza ou euforia (UA – tristeza, baixa autoestima e crises de choro); ‘sintomas ansiosos’, relativos à ansiedade exagerada (UA – estresse/irritabilidade, angústia, crises de ansiedade e medo/pânico); e ‘sintomas variados’, com sintomas não pertencentes a um grupo específico (UA – insônia, ganho de peso, esquecimento e desatenção).

Na última CT, ‘perspectivas para o pós-pandemia’, os professores destacam ‘aprendizado’, a sentido de ‘valorizar mais’ e ‘retirar lições do fenômeno’ vivenciado; como expõe o P1, “não tem como passarmos por uma pandemia e continuarmos sendo os mesmos”. Para visualização, elaboramos a tabela a seguir.

Tabela 6 – Respostas dos participantes

Categoria (CT)	Subcategoria (SCT)	Unidades de Análise (UA)
1) Atividades profissionais	1.1 Importância dos professores	- Função específica - Competência
	1.2 Mediações	- Proximidade - Contato direto
	1.3 Interações	- Trocas interpessoais - Desenvolvimento social
2) Mudanças na realidade	2.1 Nova metodologia	- Novos instrumentos de trabalho - Cobranças por resultados
	2.2 Sobrecarga	- Jornada excessiva de trabalho - Acúmulo de tarefas
3) Sofrimento psíquico	3.1 Sintomas relacionados à alteração de humor	- Tristeza - Baixa autoestima - Crises de choro
	3.2 Sintomas ansiosos	- Estresse/irritabilidade - Angústia - Crises de ansiedade - Medo/pânico
	3.3 Sintomas variados	- Insônia - Ganho de peso - Esquecimento - Desatenção
4) Perspectivas para o pós-pandemia	4.1 Aprendizado	- Valorizar mais - Retirar lições do fenômeno

Fonte: dados coletados pelos autores desta pesquisa.

5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a discussão e análise dos dados, seguimos o objetivo central que orienta a presente pesquisa, ou seja, compreender como o período de pandemia de COVID-19 repercutiu sobre a saúde mental dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Município de Cascavel/PR. Os resultados da pesquisa de campo são aqui discutidos com enfoque nos efeitos do período supracitado ao psiquismo dos participantes. Neste sentido, não tivemos o intuito de esmiuçar questões como, por exemplo, o ensino remoto e o papel da escola, porém eles foram utilizados para compreender a realidade dos professores.

5.2.1 Atividades profissionais

Partimos do princípio de que o trabalho, o que caracterizamos neste estudo como atividades profissionais, compõe aspecto elementar na vida humana. Como expõe Leontiev (2004), trata-se da atividade fundamental do ser humano, a qual o difere dos animais por constituir uma prática criadora e produtiva. O trabalho é entendido pelo autor como toda ação intencional que se volta à transformação da natureza. Por seu intermédio, constroem-se habitações, produzem-se bens materiais e aperfeiçoam-se saberes conforme as necessidades e os interesses dos homens em cada período histórico.

O conhecimento construído por meio do trabalho é repassado aos outros seres da mesma espécie, ou seja, cada geração humana inicia sua vida com os saberes criados pelas gerações que a antecederam. A apropriação cultural do conhecimento humano permite o desenvolvimento das aptidões e das funções psicológicas superiores, tal como a consciência, a memória, o pensamento e a fala. Neste sentido, as atividades de trabalho determinam historicamente e culturalmente as características propriamente humanas (LEONTIEV, 2004).

[...] todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexidade da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc. (LEONTIEV, 2004, p. 283-284).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho é considerado um meio de desenvolvimento do psiquismo, pois promove apropriação e transformação. Vigotski (2018b) afirma que a psique não se resume a um componente que somente conserva e reproduz experiências, mas que também as combina e reelabora criativamente, o que resulta em novas produções. Para o autor, toda a cultura é fruto da imaginação humana, expressa nas artes, na ciência e na técnica. Neste aspecto, grande parte das experiências historicamente desenvolvidas é oriunda do trabalho do indivíduo comum que, como pequenos grãos, acumula-se e resulta em grandes criações.

Portanto, acreditamos que as atividades profissionais desempenham papel crucial à vida dos homens. Por tal motivo, voltamo-nos neste eixo à categoria do trabalho, que se relaciona à atuação profissional docente. Na teoria de Vigotski, as mediações pedagógicas desenvolvidas pelos professores permitem que os alunos apropriem-se do conhecimento humano produzido historicamente, o que condiciona o desenvolvimento em todos seus aspectos. Neste sentido, é por meio do exercício docente que cada um internaliza o conhecimento humano, desenvolve-o e modifica-se no processo. Consideramos que as atividades profissionais dos professores desempenham, além de atividade essencial para a transmissão do conhecimento, papel importante para sua própria subjetividade. Isso porque o trabalho compõe ação basilar para o desenvolvimento do ser humano, isto é, permite a imaginação, criação, transformação, combinação e modificação da realidade cultural, o que possibilita a constituição da sua subjetividade.

Como salientamos na seção 1, as atividades pedagógicas, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), são realizadas na modalidade de ensino presencial. Contudo, durante o período de pandemia de COVID-19, em que se fizeram necessárias medidas de isolamento social, permitiu-se o cômputo de atividades de caráter pedagógico não presencial para o cumprimento da carga horária escolar anual. Isso fez com que o município de Cascavel/PR empregasse o ensino remoto desde o dia 25 de maio de 2020, alterando radicalmente a forma com que os professores estavam habituados a exercerem suas atividades. Além disso, colocou em discussão a efetividade dessa metodologia para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, para promover-se transformações no desenvolvimento dos alunos, faz-se necessário que as atividades de ensino sejam conduzidas de forma consciente e sistematizadas.

O professor é aquele que define e direciona como os conteúdos serão ensinados, podendo adaptá-los de acordo com as particularidades de cada situação, fato que, com a modalidade de ensino remoto, torna-se mais difícil. Uma das categorias temáticas (CT) definidas na análise dos dados qualitativos deste estudo alude, justamente, às ‘atividades profissionais’ desenvolvidas pelos participantes na época de pandemia. Nela, três subcategorias temáticas (SCT) foram elencadas: a ‘importância dos professores’, as ‘mediações’ e as ‘interações’. Começamos pela SCT ‘importância dos professores’. Em uma metodologia em que os pais e/ou responsáveis devem desempenhar o papel, conforme recomenda o Parecer CNE/CP nº 005/2020, de “mediadores familiares”, no sentido de acompanhar os filhos no cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais, consideramos que este tópico ganha maior relevância.

Em qualquer metodologia de ensino, entendemos que o papel de mediador cabe ao professor, ou seja, compete-lhe definir as maneiras de criar estratégias metodológicas com que os conteúdos serão levados à reflexão, de modo a haver compreensão, internalização e transformação do conhecimento. No ensino remoto, esse processo de mediação fica prejudicado, uma vez que não há contato direto dos professores com os alunos. Os dados obtidos através das respostas dos professores evidenciam isso, uma vez que 96,5% consideraram que o ensino remoto não substitui as aulas na modalidade presencial, havendo uma porcentagem de 3,5% de professores que qualificaram essa metodologia como efetiva.

Conforme destaca Vigotski (2021, p. 174), “durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer seu caminho para dar frutos”. O que podemos estabelecer a partir disso é que não basta disponibilizar o conteúdo aos alunos sem que haja mediação, pois o que promove a aprendizagem é a ação do professor sobre esse conteúdo, sobre o sujeito; ação que deve servir como fonte de desenvolvimento. Para o autor (2021, p. 174), “[...] para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados”. De tal modo, percebemos que a perspectiva dos participantes da pesquisa – os quais destacam, em sua maioria, que o ensino remoto não substitui o ensino presencial – coaduna-se com a teoria de Vigotski: uma metodologia como a remota fragiliza e dificulta as atividades profissionais dos professores e pode comprometer significativamente a aprendizagem dos alunos.

As unidades de análise da categoria 'importância dos professores' deixaram claro que os professores possuem uma 'função específica' no ensino presencial, além de terem 'competência' para o exercício de suas atividades. Neste sentido, tal profissional possui formação e experiência com o ato de ensinar, levando os alunos, por meio de procedimentos e metodologias específicas, a ultrapassar os conceitos espontâneos e atingir os conceitos científicos, trabalhando com a zona de desenvolvimento atual para a zona de desenvolvimento iminente do aluno, aspecto que fica prejudicado no ensino remoto quando o papel de mediador é atribuído aos pais, uma vez que esse papel vai além de acompanhar a realização de atividades.

Podemos visualizar esses aspectos nas falas dos participantes.

Sempre soube que os professores são peças fundamentais no processo de ensino, esse período trouxe mais certeza da importância da escola na vida da criança e também da função social da escola na vida da criança, que é de extrema importância (P2).

Acredito que os professores são e sempre serão de suma importância de forma presencial para o desenvolvimento do aluno, mesmo que a família auxilie a criança em casa, as percas são grandes, até porque os conteúdos não são aprofundados, é enviado apenas o básico, para o aluno ter noção (P3).

Por mais que os alunos recebam auxílio em casa e que eu esteja dando aulas pelo Google Meet, fazendo vídeos explicativos, dentre outras formas diferenciadas de ensinar neste período de pandemia, nada substitui o professor em sala de aula, que tem formação e busca variadas formas de socializar um único conteúdo (P4).

A tese central presente nessas falas é a de que a disponibilização de atividades, tarefas e problemas aos alunos não é suficiente, fazendo-se necessárias ações intencionais, planejadas e adaptadas para que se efetive a aprendizagem. Percebemos que o período de ensino remoto enfraqueceu esse aspecto por dificultar a execução das atividades pedagógicas dos professores; ao mesmo tempo, demonstrou a especificidade da função docente. Fatores tais como: poucas condições materiais dos alunos (falta de acesso à internet, ausência de adultos para auxiliar nas atividades, escassez de locais para estudo etc.) (57,1%), baixa adesão dos responsáveis (23,5%), pouca adesão dos alunos (15,3%), falta de retorno das atividades enviadas (47,6%) e carência de materiais adequados para a execução das atividades remotas (30,6%) foram apontados como causa para um aprendizado menos efetivo, denotando ainda mais a importância do papel do professor.

Alguns estudos desenvolvidos ao longo da pandemia de COVID-19 obtiveram dados semelhantes aos nossos. Cipriano e Almeida (2020) destacam, por exemplo, que as atividades de ensino nesse período foram marcadas pela baixa qualidade das redes de internet, carência de formações específicas e inexistência de ferramentas remotas efetivas de ensino. Para os autores, esses fatores dificultaram a execução das atividades profissionais dos professores.

Nascimento, Pontes e Araújo (2021) apresentam resultados semelhantes, porém, o objetivo da pesquisa deu-se com enfoque nas escolas de zona rural. De acordo com os autores, pôde-se notar descaso com o trabalho de professores das escolas do campo, uma vez que eles tiveram dificuldades para ministrar suas aulas por carência de instrumentos tecnológicos e em decorrência da falta de estrutura (ausência de transporte, condições de execução etc.).

Podemos perceber, com isso, um dado em comum: há uma ampla gama de fatores no exercício do ensino remoto que traz sérios comprometimentos no processo de ensino e aprendizagem. Isso também foi destacado pelos participantes de nossa pesquisa ao relatarem que as dificuldades não se limitaram a barreiras objetivas, isto é, de materiais e instrumentos de trabalho, mas também subjetivas, como, por exemplo, a pouca adesão dos alunos e/ou dos familiares na execução das atividades enviadas.

Ademais, identificamos na fala dos professores, principalmente na de P4, o emprego de diversos recursos metodológicos ao longo do período de pandemia para que houvesse melhor aprendizagem pelos alunos. Contudo, as perdas são evidentes, em razão da própria metodologia de ensino. Esse fato foi percebido quando 64,1% dos participantes salientam que o desempenho profissional alcançado por eles no período de pandemia foi inferior em relação ao evidenciado nas aulas presenciais, enquanto 25,3% considera que a qualidade de ensino foi a mesma.

Vigotski (2021, p. 173) afirma que “[...] a instrução somente é autêntica quando está à frente do desenvolvimento”. Para o autor, a instrução efetiva-se quando ultrapassa o que o aluno já sabe, possibilitando-lhe atingir novos níveis de conhecimento. É nesse sentido que questionamos: Como fazer isso com um ensino que não permite interagir com a criança? Acreditamos que é nesse aspecto que os participantes relatam dificuldades no ensinar, quando comparado ao ensino presencial.

Em nossa pesquisa, ao serem perguntados sobre possível apreensão com a possibilidade de os alunos não estarem aprendendo, 51,2% dos professores destacaram nível 10 de preocupação (em uma escala de 1 a 10, na qual 1 refere-se à baixíssima preocupação e 10 intensa preocupação), além de 22,9% ter relatado nível 9 e 15,3% ter evidenciado nível 8 de preocupação. Níveis mais baixos, quando somados, foram selecionados por somente 10,6% do total de participantes da pesquisa.

Com esses dados, podemos inferir sobre a importância daquilo que se realiza para a saúde mental dos indivíduos, bem como o mal-estar que pode resultar da falha dessas ações. Freud (1904/2019), neste aspecto, destaca que a categoria do trabalho é de importância fundamental ao ser humano. Inclusive, segundo o autor, um dos objetivos do tratamento de indivíduos adoecidos psicologicamente seria reestabelecer a sua capacidade de realizar e de gozar. Com isso, tem-se a ideia de que um indivíduo com bem-estar e que realiza coisas, trabalha, bem como goza a vida.

Por decorrência, os aspectos destacados pelos participantes, os quais lhes tem causado preocupação, faz-nos indagar se as atividades profissionais exercidas pelos professores nesse período serviram como meio de potencialização do saber humano ou despontaram como uma condição reprodutivista para atender às normas vigentes. Esse fato pode ser compreendido como uma prática alienadora de trabalho humano, conforme estudamos em Marx.

A alienação ocasionada pelas condições de trabalho caracteriza-se como um contraponto antagônico ao fator de desenvolvimento do ser humano. Refere-se ao usufruto dessa atividade como um mero meio de subsistência, em que se realizam ações na conformidade do sistema de produção capitalista, mas não como fonte de transformação humana. No caso do ensino remoto, referencia a maneira encontrada para fazer-se cumprir o calendário acadêmico de 2020 e 2021 em função da situação da pandemia de COVID-19.

Newton (2004), ao analisar o processo de alienação nas atividades de trabalho, discorreu sobre a dissociação entre o significado e o sentido dessas ações. Para o autor, o significado compõe o conteúdo da atividade (como, por exemplo, produzir tecidos para as necessidades da sociedade), enquanto o sentido refere-se às ligações entre esse conteúdo e o motivo da ação do indivíduo (tal como a necessidade de vender sua força de trabalho para subsistência). No exemplo, o

sentido da ação do trabalhador, a de vender sua força de produção para obtenção de salário, não corresponde com o significado de sua ação, a de produzir tecidos para usufruto da sociedade. Como podemos perceber, há uma cisão entre sentido e significado, o que caracteriza uma forma de alienação. Quando há cisão entre o sentido da ação do indivíduo e a utilidade do produto de sua atividade, como no exemplo destacado, evidencia-se uma condição alienadora.

O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano (NEWTON, 2004, p. 59).

De tal maneira, a atividade do trabalho pode tanto ser fonte de desenvolvimento quanto um mecanismo de alienação dos indivíduos. Nesse segundo caminho, os trabalhadores vendem sua força de trabalho – como uma mercadoria – a um sistema baseado na produção em massa (capitalismo). Nesse modelo de sociedade, a intenção reside no aumento da produtividade e, conseqüentemente, do capital. Isso desencadeia a exploração de um grande contingente de pessoas, que são submetidas a condições desumanas de existência. Quando tratamos de condições desumanas de existência, remetemos à jornada de trabalho dos professores, não somente do Ensino Fundamental, mas de todos os níveis, nesse período de pandemia. Seguindo a lógica capitalista de mercado, a educação também se aproxima do objetivo de reprodução da organização das relações com base na divisão de classes, voltando-se, em muitas ocasiões, a formações pragmáticas pouco aprofundadas de perspectivas críticas, bem como à competição de mercado entre instituições escolares.

Aludimos com o termo “formações pragmáticas” à organização do ensino com base em parâmetros práticos, ou seja, que organizam os conteúdos escolares de acordo com as necessidades do mercado, que não exigem aprofundamentos teóricos e/ou filosóficos, mas um saber fazer conformista com as demandas capitalistas. No que se refere à competição de mercado, podemos destacar que alguns dispositivos educacionais evidenciam uma lógica de competição nas instituições escolares, seguindo a mesma base do sistema capitalista. Trata-se, segundo Freitas (2018), de modos de funcionamento escolar semelhantes aos das

empresas, com o uso de ferramentas de aferição e certificação de qualidade; o condicionamento de recursos com base na efetividade do ensino e a procura por visibilidade do desempenho obtido pela instituição. Alguns exemplos são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade do ensino nas escolas públicas, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatiza os currículos e as propostas pedagógicas das instituições de ensino públicas e privadas.

Quando as práticas pedagógicas distanciam-se da função social da escola – a de transmitir o conhecimento historicamente construído pela humanidade, alavancando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores –, a educação aproxima-se da dinâmica capitalista de reprodução mecânica e fragmentada dos conteúdos escolares. Portanto, podemos dizer que o ensino remoto desponta como um exemplo dessa relação, uma vez que as atividades desenvolvidas revelam-se como uma maneira dos alunos não permanecerem sem aula e fazer-se cumprir a carga horária escolar. Consideramos que exercícios de repetir, copiar, escrever etc., tal como os que compõem as atividades remotas, configuram-se como formas alienadoras de ensino ao não promoverem ações de reflexão, autonomia e desenvolvimento do senso crítico.

No que se refere ao exercício profissional dos participantes durante o período de ensino remoto, acreditamos, por meio de suas respostas, que suas ações profissionais qualificam-se com uma cisão entre sentido e significado. Isso porque o significado das atividades desempenhadas por eles (produção, organização e correção de apostilas com conteúdos pedagógicos, entre outras) apresenta tênue ligação com o sentido de suas ações (promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos). Ao considerar-se a grande probabilidade do ensino remoto não ser eficaz para a aprendizagem dos alunos, as ações dos professores apresentam, nessa metodologia, distanciamento da função social da escola, relacionando-se em maior proporção ao cumprimento de tarefas e à obtenção de salário (necessário para a subsistência deles). Trata-se de ações que os professores consideram suas atividades de trabalho como estranhas a eles, proporcionando-lhes insatisfação e sofrimento.

Esse fato é expresso por meio das seguintes falas.

O que me faz professor é estar com as crianças e não elaborando atividades remotas. Assim como os professores são primordiais no

processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a presença deles na escola faz toda a diferença na prática dos professores (P5).

O ensino remoto, em minha opinião, é uma maneira de não manter as crianças tão longe da realidade escolar, realizando atividades como se fossem tarefas. Muitos modelos de atividades remotas requerem apenas o envio de atividades impressas ou digitais, ou a produção de aulas gravadas, o que delimita ou dispensa o contato entre o professor e o aluno. Isso acaba causando distanciamento e o desânimo (P6).

Planejamento semestral sendo realizado como se tivesse aula normal, com encaminhamentos no estilo: “realizar a atividade em grupo de seis alunos e montar um cartaz”. Sinto que estou fazendo aula pra Alice no País das Maravilhas, não para meus alunos que estão vivendo em uma pandemia (P7).

Fica claro, nesses excertos, o distanciamento entre a ação do professor e o sentido dela. A metáfora utilizada por P7 com *Alice no País das Maravilhas* ilustra bem a situação, uma vez que o conto refere-se a outra realidade vivenciada pela protagonista, em detrimento da lógica da realidade. O ensino remoto, de forma semelhante, compõe-se por práticas que não se coadunam com as condições objetivas de alunos e professores (recursos instrumentais, formação específica), nem com as teorias sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem. De tal maneira, podemos dizer que a atuação dos professores, nesse período de ensino remoto, tem se dado mais como cumprimento de atividades burocráticas em detrimento das pedagógicas. Tal fato tem resultado no afastamento de sua função social: a de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, é importante destacar que essa condição de trabalho em que os professores estão sujeitos não se dá por desqualificação, ou por pouco interesse deles pela procura de formas mais efetivas de atividades, mas pela metodologia de ensino não presencial. Esse aspecto é evidenciado quando solicitado aos sujeitos uma autoavaliação de seu trabalho nesse período (em uma escala crescente de 1 a 10, em que 1 se refere à pouquíssima e 10 à intensa dedicação). Os resultados foram: 15,3% evidenciaram nível 10; 27,6% relataram nível 9; e 26,5%, nível 8. Somados, esses três níveis compõem um total de 69,4%, ou seja, quase 70% dos participantes declararam que houve grande empenho profissional durante o período de pandemia, enquanto níveis mais baixos (de 1 a 7) somam conjuntamente 30,9%, o que evidencia que uma menor parcela de participantes considerou ter tido pouca dedicação profissional com a modalidade de ensino não presencial.

Podemos considerar pelos relatos que uma parcela significativa dos professores empenhou-se, ao longo do período de pandemia, para desenvolver suas atividades da melhor maneira possível. Contudo, 96,5% do total dos participantes considerou que o ensino remoto não substituiu o ensino presencial. O mal-estar que se observa. Nessa disparidade entre a dedicação e os resultados não pode ser pensada como contrário à lógica do sistema. Conforme relata Dunker (2020), no capitalismo, o sofrimento é administrado de forma a aumentar o desempenho dos funcionários, isto é, individualiza-se a causa dos insucessos ao próprio indivíduo, fazendo-o trabalhar mais a partir disso. Em outras palavras, o sofrimento sentido pelos professores é egossintônico com a lógica do sistema, uma vez que o sujeito, movido pelo sentimento de incapacidade, procura produzir cada vez mais. Contudo, mesmo com toda dedicação, os resultados tornam-se insatisfatórios, pois as atividades não desencadeiam perspectivas críticas. Importante se salientar que quando dizemos egossintônico nos referimos a uma harmonia entre os interesses do sistema socioeconômico e as crenças dos indivíduos.

De tal maneira, não consideramos que as dificuldades percebidas com o ensino remoto sejam responsabilidade dos professores, mas oriundas da própria metodologia de um ensino que se dá por meio de materiais impressos que impossibilitam a relação professor x aluno; ou ainda, uma metodologia que se efetiva por meio de plataformas digitais que dificultam o contato entre esses indivíduos. Acreditamos que os professores podem realizar o possível dentre as possibilidades existentes no ensino não presencial, como nos parece que tem acontecido, contudo, haverá perdas, pois a metodologia não possibilita a mediação a ponto de contribuir para o desenvolvimento do psiquismo. Para Vigotski (2021), é por meio da organização da aprendizagem que se conduz o progresso dos alunos, isto é, são as atividades intencionalmente planejadas, dirigidas e mediadas que proporcionam o desenvolvimento. Portanto, o ensino remoto, sob o nosso olhar, só deve ser adotado em situações em que o ensino presencial apresenta sérios riscos à saúde.

Para discutirmos a respeito da saúde mental, é importante entender que a organização social da contemporaneidade, baseada nos preceitos capitalistas e neoliberalistas de mercado, produz formas de sofrimento psíquico que fragilizam o desenvolvimento do ser humano. Trata-se de um sistema que acentua a necessidade de competência e produtividade nas atividades profissionais, colocando tais aspectos no centro da vida humana. Como resultado, tem-se indivíduos

adoecidos psicologicamente por não se adequarem aos parâmetros supracitados, em uma lógica de responsabilização individual desraigada das determinações políticas e objetivas que levam ao sofrimento psíquico. De acordo com as ideias da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicanálise, os mal-estares psíquicos compõem-se e evidenciam-se de acordo com a realidade social, cultural e histórica dos sujeitos.

Nesse contexto, a questão do sofrimento psíquico, que tem acometido não somente professores como também outros profissionais, encontra-se estreitamente relacionada às condições de trabalho, no nosso tempo, agravadas pelo ensino remoto. Frases como “não reclame, trabalhe” ou “o Brasil não pode parar” ilustram essa relação, tendo sido empregadas em variados momentos da história com o mesmo objetivo, o de colocar o capital acima da vida da população, como temos presenciado com a pandemia quanto à importância dada à economia em detrimento da vida.

Conforme Safatle (2020), a “[...] força do poder sempre esteve baseada em uma ilusão fundamental: a ilusão de que entre o poder e seus sujeitos há uma profunda relação de identidade: o mesmo povo, a mesma nação, cidadãos e cidadãs do mesmo estado, a mesma história, os mesmos valores”. Essa passagem vai ao encontro com o pensamento de Freud (1921/2020), o qual retrata que o ser humano, ao pertencer a uma linhagem, povo, casta, classe ou instituição coloca-se sob a influência desse grupo, tendendo a perder sua própria individualidade e sujeitar-se ao pensamento grupal. Logo, ao serem disseminados imperativos sobre “trabalhar independentemente da situação”, apela-se à identificação grupal, desconsiderando a população em si. Percebemos, assim, grande exploração dos sujeitos na sociedade capitalista; e aqueles que não se adaptam ao consumo, à produção em massa e às ideologias dominantes são excluídos, desacreditados, ou taxados como “fracassados”, “vagabundos”, “baderneiros”, “petistas”, “comunistas” etc.

Esse aspecto também é visualizado nas instituições de ensino, através de excessivas cobranças por resultados, extensas jornadas de trabalho associadas à baixa remuneração, delimitação dos conteúdos que podem ou não ser repassados aos alunos, entre outros. Essas experiências vivenciadas pelos professores, principalmente, com a implantação do ensino remoto, havendo uma cobrança excessiva por resultados quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e da valorização do professor. Tratando-se dos professores que participaram da pesquisa, consideramos que suas atividades profissionais à época de pandemia, por

estarem se desenvolvendo sob um novo formato, para o qual não foram preparados, tem produzido formas de sofrimento psíquico.

Dentre as possibilidades, elencamos, como os efeitos mais prováveis: sensação de impotência e/ou incompetência, desânimo para a realização de ações pedagógicas, sentimentos de culpa, humor deprimido, comportamentos ansiosos e incapacidade de obtenção de prazer com as atividades laborais. Tais aspectos serão discutidos com maior aprofundamento no subitem 5.2.3 desta seção, juntamente com os próprios sintomas elencados pelos participantes da pesquisa. O que consideramos importante destacar, neste ponto, é a magnitude que a realidade social, cultural e política/econômica pode ter sobre a forma dos sujeitos se autoavaliarem, pensarem e viverem. Neste aspecto, parece-nos que as atividades profissionais exercidas pelos professores no ensino remoto, segundo seus próprios relatos, despontam como grande fonte de sofrimento.

Por conseguinte, outro aspecto a ser considerado é o das mediações pedagógicas, segunda subcategoria que compõe a categoria temática 'atividades profissionais'. Ela refere-se à especificidade das intervenções realizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem, as quais permitem e impulsionam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As unidades de análise relacionadas a essa subcategoria referem-se à necessidade de 'proximidade' e de 'contato direto' entre alunos e professores para a efetivação das mediações pedagógicas. Trata-se de um fator relevante, uma vez que 91,8% dos participantes consideram que uma das marcas que o período de pandemia de COVID-19 deixará sobre eles relaciona-se à importância da presença física dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos esse aspecto no relato do P8 – “acredito que ser professor é uma atividade profissional que depende do contato com o próximo e da afetividade” e no relato do P9 – “percebo a necessidade da mediação direta, do contato e do afeto com o aluno”. Vigotski (2021) descreve que a tarefa da investigação pedológica não seria unicamente definir o que já deu frutos no processo de instrução escolar (zona de desenvolvimento atual), mas principalmente aquilo que ainda está brotando e que dará frutos no dia de amanhã, pois é nesse nível que o professor deve trabalhar, a zona de desenvolvimento iminente, que se efetivará se for conduzido de maneira presencial. O desenvolvimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é dinâmico, dá-se por rupturas, por avanços, devendo, assim, ser

trabalhada a maneira como as crianças aprendem/resolvem os problemas, ou seja, o processo e não o produto final.

Como comentado anteriormente, nas aulas em modalidade não presencial, cabe aos pais e/ou responsáveis exercer a função de 'mediadores familiares'. Trata-se de uma atividade de acompanhamento pedagógico dos alunos fora do ambiente escolar, em que se orienta seguir as instruções repassadas pelos professores para trabalho com as crianças em casa. Ao se tratar do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em que os alunos possuem idade de seis a dez anos (em média) e estão em processo de alfabetização, o papel do mediador é essencial para a realização das atividades escolares. No que se refere a isso, 93,5% dos participantes consideraram que os pais e/ou responsáveis conseguiram auxiliar seus filhos apenas parcialmente, enquanto 5,9% destacaram que não conseguiram assessorá-los e 0,6% enfatizaram que houve mediação total dos familiares com as atividades enviadas.

Um estudo realizado por Laguna et al. (2021) discute a questão da responsabilidade dos pais para a realização das atividades no ensino remoto. Para os autores, a decisão de se continuar com as atividades pedagógicas no lar das crianças foi projetada para famílias com condições materiais e tempo para dedicarem-se a essa tarefa, não se levou em conta lares sem condições econômicas e sociais, em que os pais/responsáveis das crianças trabalham em longas jornadas ou possuem analfabetismo funcional. Além disso, grande parcela dos cuidadores não possui formação específica para ensinar, porém, mesmo se o tivessem, são vistos pelas crianças como seus pais/responsáveis, não professores, o que facilita o surgimento de comportamentos opositores e de recusa. cremos que esses fatores tenham sido os prováveis desencadeadores da baixa eficácia do auxílio dos pais e/ou responsáveis para o acompanhamento das atividades escolares.

Os dados obtidos evidenciam que os familiares apresentaram dificuldades no desenvolvimento do papel de mediador, uma vez que a maioria dos participantes destacou que eles conseguiram auxiliar os alunos na realização das atividades apenas de forma parcial. Nesse ponto, de acordo com as respostas obtidas, podemos dizer que a responsabilidade atribuída aos pais de acompanhar o ensino das crianças pode ter gerado um conjunto de expectativas que, na prática, não foram atingidas. A primeira diz respeito à participação da família na escola, ponto que vem sendo debatido há um longo período e tem desencadeado a produção de

vários estudos sobre a estrutura e organização familiar e seus impactos na aprendizagem dos alunos.

Meira (2000) destaca que as dificuldades de aprendizagem e de comportamento na escola são usualmente relacionadas a problemáticas próprias dos alunos ou de suas famílias. Essa corriqueira compreensão desconsidera quaisquer outros elementos envolvidos no fenômeno, baseando-se somente em perspectivas patologizantes das dificuldades de aprendizagem ou relacionadas a “famílias desestruturadas”. Não temos o intuito de discutir essa questão, tendo-nos utilizado desse exemplo para mencionar a tendência histórica e naturalizada de responsabilização das famílias sobre as dificuldades das crianças. Relacionado a isso, evidencia-se um fator – da participação da família na escola – que, mesmo passível de crítica, faz-se presente nas falas dos professores que participaram da pesquisa.

Outra questão diz respeito ao reconhecimento social do papel dos professores, da responsabilidade de ensinar e da importância do papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de situações que, mesmo relacionadas, primeiramente, ao período de ensino remoto, denunciam também um processo histórico de desvalorização do papel da escola e da função do professor. Esse fato fica visível nas falas dos participantes.

Cheguei a pensar em desistir da minha profissão. Não me sinto valorizada, nem pelos pais e responsáveis nem pelos meus superiores, e não tenho esperanças de que isso vá acontecer. (P10).

Muita cobrança e trabalho com pouca valorização nesse período de pandemia. Espero que, a partir daqui, nossa profissão seja mais valorizada (P11).

Como já mencionado anteriormente, a responsabilidade dos pais é a de acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos, não somente em modalidades não presenciais, mas também no decorrer das atividades presenciais, contudo, no período de pandemia eles foram convidados a desempenhar essa responsabilidade. Cabe destacar, assim, que a incumbência da mediação não é dos familiares, mas dos professores, mesmo no ensino remoto, tendo os pais e/ou responsáveis o encargo de acompanhar esse processo e educar seus filhos. A relação família-escola também é um fator importante para o bom desempenho do aluno. No entanto, o que temos presenciado, assim como pelo relato dos

participantes, é que essa relação tem ocasionado formas de sofrimento psíquico aos professores, principalmente quando os familiares não cumprem com sua responsabilidade (por, muitas vezes, não possuírem tempo, conhecimento, condições, interesse, disposição, etc.). De forma geral, nem os pais nem os professores possuíam as condições necessárias para que essa metodologia desse certo; mesmo assim, as repercussões das falhas recaem sobre os indivíduos.

Por fim, apresentamos a última SCT deste eixo: a das 'interações', isto é, as inter-relações entre alunos e professores, as quais usualmente ocorriam no ambiente coletivo de aprendizagem, na sala de aula, no ambiente escolar. Nesse contexto, entendemos que são as ações entre os sujeitos, chamadas de intersíquicas, que permitem a internalização de novas aprendizagens e a apropriação do conhecimento, ou seja, as funções caracteristicamente humanas aparecem primeiro no campo social entre os sujeitos e convertem-se em funções individuais, intrapsíquicas, ou, como nos traz Vigotski, das relações intersubjetivas para as intrassubjetivas. Nessa SCT, as unidades de análise referem-se à importância das 'trocas interpessoais' e do 'desenvolvimento social' das crianças.

Segundo Vigotski (2018, p. 91-92, grifos do autor),

No decorrer do desenvolvimento da criança [...], evidencia-se uma lei fundamental diante dos pesquisadores [...]. Essa lei consiste em que **as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança [...].** Existe, no meio, a forma ideal ou terminal que interage com a inicial, própria da criança, resultando no fato de que uma determinada forma de atividade se torna patrimônio interno da criança, sua propriedade, uma função de sua personalidade.

Por mais que a escola seja um ambiente promotor do desenvolvimento e que, por isso, impulsiona as funções psicológicas superiores, como a memória lógica e o raciocínio abstrato, ela não se resume a isso. Tudo aquilo que é especificamente humano, ou seja, que não se dá naturalmente, desenvolve-se no coletivo antes de se tornar uma função individual. Logo, as interações que se dão no ambiente escolar proporcionam o desenvolvimento de diversas outras funções, como a fala, a volição e as próprias emoções, além de terem papel fundamental para a construção da personalidade das crianças. Isso pode ser percebido na fala dos professores.

A falta da sociabilidade, da interação que a criança tem no ambiente escolar com outras crianças e adultos que fazem parte do desenvolvimento social do(a) aluno(a), faz falta (P12).

As crianças estão sofrendo muito sem o contato com os colegas e com a falta das explicações e exemplificações dos professores. Necessitam perguntar coisas simples, óbvias. Talvez seja somente para ouvir um áudio de seu professor. Falta aquele "olhar" de professora, psicóloga, médica, assistente social, mesmo sem o sermos (P13).

Esse aspecto também foi evidenciado por Gomes et al. (2020) em seu estudo sobre o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. Segundo os autores, os efeitos do período têm sido avassaladores não somente para professores, como também para os alunos e seus familiares. Isso ocorreu pela desvalorização da ação dos professores, associada à baixa aprendizagem dos alunos e a impotência dos pais em auxiliar o processo de aprendizagem. O referido estudo concluiu que as perdas foram muitas, uma vez que a escola ultrapassa a condição de transmissora de conhecimentos, contribuindo também com o desenvolvimento emocional e social das crianças ao promover inter-relações.

Vigotski (2019) afirma que a estrutura e as condições proporcionadas pelo ambiente do sujeito são fatores decisivos para o desenvolvimento de sua conduta social. Para o autor, a escola também deve ser compreendida como atrelada à educação social, isto é, desempenha papel importante no desenvolvimento dos modos e maneiras das crianças comportarem-se e de se posicionarem na sociedade. Neste aspecto, as metodologias utilizadas pelo professor para ensinar os conteúdos tornam-se fundamentais não apenas para o processo de aprendizagem, mas também para o seu desenvolvimento social. Assim, a ausência das aulas presenciais tem ocasionado preocupação aos professores e aos pais, uma vez que somos seres essencialmente sociais e necessitamos dos outros para nos constituirmos como humanos.

5.2.2 Realidades vivenciadas

Passar por um período de pandemia modifica a vida de toda uma população, seja de forma direta ou indireta. Tratando-se da COVID-19, que se alastrou por todo o globo, podemos dizer que ninguém ficou alheio às suas manifestações/repercussões. Contudo, há de se considerar que o cenário não foi o

mesmo para todos os indivíduos, isto é, cada ser vivenciou a pandemia de acordo com as condições econômicas, sociais, sanitárias, laborais e pessoais. Nesse cenário, a classe dos professores compôs um dos grandes grupos afetados, visto que suas atividades foram amplamente modificadas – primeiramente, suspensas e, posteriormente, retomadas por meio do ensino remoto. Como discutido no item anterior, essa metodologia foi empregada como forma de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, não tendo substituído com qualidade o ensino presencial, ou seja, ao contrário de alguns ofícios que puderam ser transpostos para o *home office* de maneira mais eficaz, a docência sofreu graves e perceptíveis prejuízos.

Acreditamos, neste sentido, que a realidade vivenciada por professores assume importante papel na discussão sobre a saúde mental docente em tempos de pandemia. Isso porque, de acordo com Vigotski (2018), a vivência é um fator chave para a compreensão do significado e das consequências de eventos adversos sobre o ser humano. Para o autor, um fenômeno não deve ser tomado de forma independente para a delimitação de possíveis efeitos psíquicos, ou seja, deve-se determinar a sua influência através da vivência que foi tida pelo sujeito: “[...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (2018, p. 77).

Vigotski (2018) exemplifica a influência do meio sobre os indivíduos através da ilustração do caso de três crianças que passaram por uma mesma situação, mas que apresentaram diferentes comportamentos. Tratava-se de um grupo de irmãos que vivia em um ambiente de pavor e de terror, em que a mãe tentou atirar um de seus filhos pela janela, espancou a todos e atirou-os ao chão. Mesmo sendo da mesma família e passando pelo mesmo evento, cada um deles vivenciou e reagiu à situação de forma diferente: o mais novo não atribuiu sentido algum, tendo apresentado indiferença à situação; o do meio apresentou um conflito agudo com presença de sentimentos de ódio, medo e raiva; e o mais velho vivenciou o momento como uma desgraça que abateu a família, o que o motivou a buscar formas de ajudar a mãe e os irmãos.

Neste aspecto, Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor) conceitua vivência como sendo:

[...] **uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia** – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços de caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

Com base nisso, entendemos que a análise da vivência de professores à época pandêmica pode trazer informações valiosas sobre a percepção e os efeitos dela sobre o estado de saúde mental desses sujeitos. Neste aspecto, uma das categorias temáticas (CT) definidas na análise dos dados qualitativos deste estudo engloba especificamente as 'mudanças na realidade' dos participantes no período de pandemia. Essa CT foi delimitada com o intuito de se representar o meio, a realidade em que os professores estiveram inseridos para, a partir de então, tecerem-se considerações sobre como eles vivenciaram esse cenário. A partir das falas dos próprios participantes, duas subcategorias temáticas (SCT) foram elencadas: 'nova metodologia' e 'sobrecarga'. A divisão das SCT deu-se para fins didáticos, tendo elas uma estreita proximidade.

A SCT 'nova metodologia' refere-se à mudança de metodologia do ensino presencial para o ensino remoto. Ao contrário do realizado no item 5.2.1, em que se enfocou a percepção dos docentes sobre a eficácia dessa metodologia e os efeitos sobre seu estado mental, daremos atenção aqui à realidade dos professores com o ensino não presencial. 75,9% dos participantes alegaram terem recebido orientações sobre o modo de funcionamento do ensino remoto, mas não receberam treinamentos e formação específica (uso de plataformas virtuais e emprego de metodologias específicas); 17,6% descreveram não terem recebido nenhuma orientação ou formação e 6,5% relataram terem recebido alguma capacitação. O que se apreende disso é que houve pouco preparo para a execução das mediações pedagógicas sob a nova metodologia. Esse aspecto não se resume somente aos participantes desta pesquisa, tendo aparecido também nos resultados de outros estudos.

Santiago, Sousa e Silva (2020) realizaram, por exemplo, uma investigação das dificuldades do ensino remoto e constataram a falta de preparo das instituições de ensino, assim como, conseqüentemente, dos professores para a execução dessa

metodologia de ensino. Os dados obtidos no estudo apontam o pouquíssimo tempo que houve para a adaptação com o novo modo de trabalho, não constando somente problemas de falta de estrutura, mas também de adaptação ao novo sistema devido à falta de preparações prévias. Para os autores (2020, p. 3), “[...] todo planejamento das instituições juntamente com os professores teve que ser retrabalhada para atender às novas necessidades, a problemática está no ponto em que não se houve tempo para tal planejamento, gerando assim uma certa insegurança entre os profissionais de ensino [...]”.

Vasconcelos e Araújo (2020) obtiveram dados semelhantes em sua pesquisa sobre a percepção de professores da prática com o ensino remoto. Ao aplicarem um questionário com 20 docentes de escolas particulares de Salvador/BA, as autoras perceberam que a maioria deles (70%) teve dificuldades com essa metodologia de ensino. Algumas das problemáticas evidenciadas pelos participantes foi a falta de capacitação (65%), dificuldades de adaptação com o modo remoto (40%), dificuldades em gravar e compartilhar vídeos (15%) e dificuldades com o uso das diversas ferramentas digitais (5%). Como podemos notar, todos esses aspectos relacionam-se a problemas de adaptação docente com a metodologia remota.

Consideramos que esses fatores caracterizam-se como negativos de primeira ordem, seguindo as descrições de Esteve (1999). Esse autor, que se dedicou amplamente ao estudo do mal-estar docente, classificou as possíveis influências negativas à saúde mental de professores como de primeira e segunda ordem, descrevendo-as como, respectivamente, as mudanças nas atividades pré-estabelecidas do professor em sala de aula e o contexto com que a docência está sendo exercida. Neste sentido, um dos aspectos que pode ocasionar tensão e emoções negativas ao professor é o de mudanças no desempenho de seu ofício. Não há como deixar de considerar que o ensino remoto emergencial, como presente no próprio nome, mudou bruscamente o desempenho do ofício docente, potencializando, assim, o surgimento de modalidades de mal-estar.

Isso pode ser percebido nas falas dos professores.

Para melhor apropriação dos conteúdos trabalhados, precisamos apresentar o conteúdo em diversos formatos, o que limita muito o envio das atividades. Preciso me preparar tecnologicamente para saber lidar com os equipamentos, tais como computador, internet, impressoras, projetor, entre outros materiais (P14).

A preocupação era muita no quesito não saber ao certo o que deveria fazer para auxiliar. Os investimentos na educação também requerem uma visão e um amparo em ferramentas tecnológicas para os profissionais envolvidos na educação (P15).

Com certeza, o profissional com saúde física e mental conseguirá desempenhar melhor suas atividades, pois se faz necessário nos adaptar à nova realidade, mas também que tenhamos melhores condições de trabalho (P16).

Neste aspecto, concordamos com Mendonza e Rodriguez (2020) que a classe docente não esteve preparada, no período de pandemia, para passar por mudanças repentinas. Os excertos anteriormente destacados evidenciam a falta de preparo prévio dos docentes para com os instrumentos não presenciais de trabalho. Tratando-se do ensino remoto, os recursos instrumentais descritos pelos professores referem-se às apostilas impressas e às orientações por aplicativos como *WhatsApp* e *Google Meet*. Neste sentido, Esteve (1999) destacou a necessidade de o professor integrar novas fontes/recursos ao seu método tradicional, contudo, a formação docente não facilita esse aspecto, uma vez que, segundo o autor, professores continuam a serem formados de acordo com os velhos modelos normativos.

Os dados obtidos na pesquisa permitem a visualização desse aspecto: 72,9% dos participantes relataram não terem sido preparados academicamente (graduação e pós-graduação) para trabalhar com o ensino remoto, enquanto 25,9% disseram terem sido preparados somente parcialmente e 1,2% alegaram ter tido amparo integral para trabalhar com essa modalidade de ensino. Como podemos perceber, uma parcela mínima de indivíduos esteve capacitada academicamente para as atividades profissionais não presenciais, segundo eles mesmos, estando a maior parte pouco ou nada preparada nesse aspecto. Há de se ressaltar também que um dos aspectos evidenciados pelos participantes ao serem perguntados sobre as principais dificuldades com o ensino remoto foi a insuficiência na formação profissional– 42,9% salientaram esse fator.

Não podemos dizer, contudo, que a carência acadêmica deve-se a um déficit na formação pedagógica dos professores de Cascavel/PR, uma vez que cerca de 85% dos participantes possuíam pós-graduação, além desse aspecto ter sido percebido também em outras localidades. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) notaram, por exemplo, que a falta de formação e a carência de infraestrutura adequada para a realização de atividades remotas com professores afetou

psiquicamente um número significativo de professores atuantes na rede pública de educação básica do estado de Rio Grande do Sul, fenômeno visualizado pelo aumento de sintomas de estresse e ansiedade. Por sua vez, Honorato e Marcelino (2020) identificaram em seu estudo que o currículo pedagógico atual brasileiro não contempla o uso de novas tecnologias educacionais, como a de ferramentas de aprendizagem digital.

Nesse ponto, podemos observar como uma mudança nas atividades pré-estabelecidas do professor em sala de aula, conforme comentado por Esteve (1999), pode desencadear mal-estares a docentes. Além de se presenciar certo distanciamento entre o sentido e o significado da ação do professor, o que caracteriza um trabalho alienado – conforme discutido no item 5.2.1. Consideramos que todas as possíveis emoções negativas, como, por exemplo, a frustração, relacionam-se à consciência dos indivíduos sobre seu papel e os resultados alcançados. Um ponto importante a se considerar também é o das ‘cobranças por resultados’, aspecto destacado por 49,4% dos participantes da pesquisa como uma das principais dificuldades advindas com o emprego do ensino remoto. P17 ilustra isso ao relatar: “senti muita insegurança, *cobrança indevida* que abalou minha saúde, ficando ansiosa e triste”.

Vigotski (2018, p. 80) afirma que a influência do meio sobre a pessoa, “[...] junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”. Isso quer dizer que os participantes, ao tomarem consciência de suas dificuldades para executar as atividades em ambiente remoto, podem vivenciar uma situação facilitadora ao surgimento de angústia, preocupação e outros afetos. Ao se considerar que eles são os responsáveis pela aprendizagem dos alunos, aspecto fundamental para seu desenvolvimento, o mal-estar pode aumentar consideravelmente. A cobrança pelos resultados também agrega potência ao mal-estar dos professores. Os dados obtidos na presente pesquisa apontam que uma ampla gama de docentes vivenciou negativamente suas realidades, algo que contribui para o adoecimento psíquico.

Entretanto, uma nova metodologia de ensino não foi a única mudança na realidade dos professores. Precisamos considerar também a ‘sobrecarga’ de atividades ocorridas ao longo do período de pandemia. Essa SCT diz respeito ao acúmulo de funções pelos participantes, sendo a ‘jornada excessiva de trabalho’

considerada como a primeira de suas unidades de análise. Neste aspecto, cabe destacar o grande aumento de tarefas destinadas aos professores durante todo o período de pandemia, isso porque, além do ensino remoto ter se caracterizado como algo novo aos docentes, também demandou outras atividades, além das corriqueiras, como o aprender a lidar com a tecnologia. Também se refere ao planejamento das atividades remotas, o que necessitou de atenção especial pelo fato de os alunos realizarem-nas com o auxílio dos pais, sem o contato com a figura do professor.

Salientamos outros aspectos que se somaram às atividades dos docentes: correção dos exercícios enviados para serem realizados remotamente; preenchimento de relatórios de acompanhamento das evoluções didáticas; acompanhamento da devolutiva das atividades; registro de frequência de acordo com a sua realização e contato diário via aplicativo com os alunos e seus responsáveis, a fim de acompanhar o processo de aprendizagem. Isso fez com que 80,6% dos participantes destacassem sobrecarga de trabalho. 42,4% dos professores descreveram a necessidade de maior tempo para planejar as atividades e confeccionar relatórios como uma das principais dificuldades com o ensino remoto, junto com 69,4% que alegou excesso de atividades (domésticas, profissionais etc.).

Algumas falas dos participantes demonstram essa questão.

Foi insuportável o excesso de trabalho remoto, ficar sentado em frente ao computador por oito, dez, doze horas. E sem saber utilizar as mídias, necessitei de terceiros para isso. Foi algo insuportável e frustrante as dores, a pressão por um trabalho bem-feito, sem saber como fazer (P18).

Minha carga horária e as coisas que tenho que fazer é muito mais do que consigo dar conta. Estamos trabalhando dobrado e isso vai criando ansiedade, nervosismo, insônia. Tenho preocupação pela impressão de que não vou dar conta de realizar meu trabalho com excelência, me sentia culpada com isso (P19).

Meu nível de estresse e irritabilidade foi muito grande por conta do aumento das coisas que me são cobradas, com prazos curtos para entrega. Ou ainda pior: em cima da hora, fazendo com que eu trabalhe 40h por semana, sendo que minha carga horária deveria ser de 20h semanais. As atividades muitas vezes se acumularam simplesmente por, naquele momento, eu não me sentir bem para corrigir, o que se torna uma bola de neve, pois a cada quinze dias uma nova leva de atividades chegava para ser corrigida (P20).

Nesses excertos, podemos perceber o aumento das atividades a serem desempenhadas pelos professores, assim como os efeitos psíquicos dessa sobrecarga. Pelas falas, notam-se os sintomas de angústia, ansiedade, insônia, nervosismo e sentimentos de culpa e frustração como alguns dos efeitos da sobrecarga no âmbito das atividades profissionais – vale salientar que quase 70% dos participantes possuíam carga horária de 40 horas semanais, além de seus afazeres pessoais. Consideramos também que esse quadro de adoecimento encontra respaldo para existência no sistema socioeconômico vigente.

Como comentado por Dunker (2020), as doenças mentais e os sintomas psicopatológicos são alimentados por aspectos do meio sociocultural, os quais conduzem a formas adoecidas de se perceber a vida. Em outras palavras, os indivíduos são levados a interpretar seus defeitos e dificuldades como unicamente de sua responsabilidade, em uma via na qual procuram adaptar-se aos parâmetros sociais. Cada vez mais adoecido, o sujeito intensifica sua procura por um melhor desempenho no trabalho e maximização de prazer, com negação de todo e qualquer sofrimento.

Safatle (2020) assinala que o sistema capitalista tenta colonizar o gozo dos indivíduos, o que equivale a dizer que manipula as maneiras de trabalhar, estudar, relacionar-se, enfim, de viver. Nesse processo, incentiva-se o excesso, isto é, realizam-se imperativos para que o sujeito trabalhe mais, estude “enquanto o outro dorme”, seja feliz a todo custo etc., o que produz um ser adoecido. Há, assim, uma gestão do sofrimento psíquico, em que mal-estares são administrados para gerarem mais esforços pelo indivíduo.

Forattini e Lucena (2015) consideram que o trabalho focado no desempenho e nos resultados – da maneira como destacou o P18: “tenho preocupação pela impressão de que não vou dar conta de realizar meu trabalho *com excelência*” – acaba por envolver os professores em uma lógica de individualização máxima, fazendo com que entendam suas condições de sofrimento como próprias e não sociais.

Ribeiro, Scorsolini-Comin e Dalri (2020) descrevem que as novas demandas educacionais, as quais são fomentadas pelo sistema capitalista, têm ocasionado aumento da carga horária do professor pela necessidade de se estar “conectado”, sem haver contrapartida salarial, afetiva ou ética, o que leva a formas de desânimo, cansaço, ansiedade e depressão. Sublinha-se que o adoecimento psíquico não

surge unicamente por essa via, de gestão social, mas encontra, nela, aspectos que facilitam seu surgimento e dificultam seu rompimento.

A sobrecarga de atividades transpõe o âmbito profissional; aspecto que contempla a unidade de análise (UA) 'acúmulo de tarefas' ao trazer aspectos domiciliares, individuais e sociais para a discussão da sobrecarga de funções. 52,9% descreveram complicações para conciliar as atividades profissionais com a rotina doméstica e/ou familiar; 57,1% destacaram problemas para lidar com as demandas familiares, profissionais e sociais; 41,8% evidenciaram carência de contato interpessoal e 42,9% descreveram dificuldade para a realização de atividades físicas.

96,5% de nossos participantes são do sexo feminino, logo, consideramos que a rotina doméstica e/ou domiciliar compõe um aspecto importante, já que, historicamente, a mulher é vista como responsável por essas tarefas. Esse aspecto foi discutido por Castro et al. (2020), que evidenciaram sobreposição do trabalho doméstico e das atividades profissionais às mulheres trabalhadoras durante o período de pandemia, com fragilização entre as linhas divisórias dos espaços públicos e privados. Assim, trabalhando em casa, em *home office*, as professoras estiveram com tarefas acumuladas, sejam elas profissionais, domésticas, de cuidado dos filhos etc. Ficou, dessa maneira, evidenciado o acúmulo de funções.

Vejamos algumas falas que ilustram o que acabamos de mencionar:

Aumento considerável de ansiedade e de insônia, muita preocupação com a demanda de trabalho escolar. Tendo que administrar o cuidado dos filhos pequenos, atividades domésticas, o que gera uma exaustão física e mental (P21).

Estava sempre estressada, gritava muito com as minhas filhas, tudo me irritava, não conseguia dormir à noite. Estava sobrecarregada com trabalho, casa e tarefas escolares dos filhos. Passei a ser responsável pela minha mãe em relação às compras e tudo que envolvia sair de casa (P22).

Antes da pandemia, meu filho ia à escola em tempo integral e eu utilizava esse tempo para arrumar a casa e fazer minhas atividades domésticas e, com a pandemia, tudo mudou: tive que conciliar casa, filho, marido... (P23).

Fica claro nesses relatos o excesso de atribuições às participantes, o que as levou a estados de exaustão física e mental. Conceição (2021) discute esse aspecto em seu estudo sobre os impactos da pandemia de COVID-19 sobre o lazer e o

trabalho de professores em *home office*. O autor realizou uma investigação, por meio de um questionário, da percepção de 44 docentes, tendo percebido com isso que, para 75%, houve uma diminuição do tempo de lazer e que, do tempo de lazer existente, houve insatisfação geral para 60,9% dos participantes. Isso ocorreu pelo fato de as experiências de lazer dos professores, para além da dimensão do espaço, terem sido “comprometidas pelo imbricamento das expressões do tempo em um único ambiente: o lar. As demandas laborais concomitantes às obrigações domésticas e familiares comprometeram o lazer do professor” (p. 522).

A falta de tempo para a realização de atividades físicas e até mesmo a carência de momentos de confraternização e convívio interpessoal também foram apontados pelos participantes de nossa pesquisa como consequências da sobrecarga e das limitações impostas pelo período pandêmico. O prejuízo resultante é evidente, visto haver consenso na literatura sobre a importância desses fatores para o bem-estar físico e emocional do ser humano. Alves e Rodrigues (2010) discorrem, por exemplo, que a pobreza de recursos sociais e de condições de saúde compõe um dos principais fatores fomentadores de adoecimento psíquico.

5.2.3 Impactos sobre o psiquismo dos professores

Ao solicitarmos aos participantes descreverem seu estado de saúde mental durante a pandemia, obtivemos os seguintes resultados: 40% alegaram ter sentido leves abalos, 37,1% referiram abalos moderados, 12,4% descreveram saúde mental muito abalada e somente 10,6%, nenhum abalo sobre seu psiquismo. Podemos dizer, com isso, que uma parcela significativa de professores relatou sentir, de alguma forma, repercussões sobre a sua saúde mental, compondo quase 90% do total de participantes. Os efeitos adversos da pandemia sobre o psiquismo de professores não se resumem, contudo, aos participantes de nossa pesquisa, ao contrário, evidenciam-se também em outras pesquisas relacionadas ao tema.

Ribeiro, Scorsolini-Comin e Dalri (2020) realizaram um estudo com professores, o que permitiu perceber que esses sujeitos estiveram expostos a riscos de doenças ocupacionais durante a pandemia. Morais e Santana (2021), de modo semelhante, descrevem que o cenário de exigências e mudanças em que professores estiveram submetidos possui grande potencial adoecedor, sendo o causador de sintomas como ansiedade, estresse, distúrbios do sono, insegurança,

cansaço, mal-estares e medos. Pereira, Santos e Manenti (2020), por sua vez, realizaram algumas considerações sobre a saúde mental docente em contexto de pandemia. Com isso, os autores identificaram impactos psicológicos relacionados diretamente à COVID-19, bem como abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas ao avanço da pandemia (isolamento social, quarentena etc.).

Consideramos, a partir dessas informações, que os abalos à saúde mental docente devem-se às características individuais dos sujeitos e mais fortemente às determinações materiais da vida social. Quando nos referimos a características individuais, estamos aludindo a aspectos próprios da personalidade do ser humano que facilitam o desenvolvimento das diversas psicopatologias existentes. Por outro lado, quando mencionamos as determinações da vida social, estamos retratando as propriedades das atividades laborais, a qualidade das interações sociais, a possibilidade de se obter prazer nas atividades cotidianas, a capacidade de desenvolvimento acadêmico, enfim, as condições impostas pela realidade material.

Dunker (2020) afirma que a individualização do fracasso por aquele que desenvolve uma psicopatologia acaba por isolar completamente a dimensão política e social de todos os fatores objetivos que afetam a vida das pessoas. Para o autor (2020, p. 190), “isso pode ser ótimo do ponto de vista da explicação social da produção de desviante, fracassados ou excedentes do sistema de produção, no entanto isso só funciona porque tem um enraizamento real na experiência depressiva”. Tal consideração traz a ideia de que a gestão do sofrimento psíquico pelo sistema socioeconômico só ocorre porque se fundamenta nas próprias características dos indivíduos. No trecho destacado, Dunker coloca a depressão em evidência por ser seu foco de análise, mas, ao mesmo tempo, salienta a forma geral de surgimento do mal-estar humano.

De tal maneira, é importante considerar tanto os elementos individuais quanto os sociais na discussão dos impactos da pandemia de COVID-19 sobre a saúde mental de professores. Isso porque os fatores culturais, sociais e históricos compõem e determinam a realidade dos indivíduos, conduzindo-os, muitas vezes, a formas adoecidas de existência. Contudo, o desenvolvimento de psicopatologias ocorre com associação à subjetividade das pessoas, ou seja, os componentes da personalidade são cruciais para a forma como os eventos são interpretados e vivenciados. Isso desencadeia diferentes formas de sofrimento com diferentes intensidades, tal como notamos nas respostas dos participantes da pesquisa sobre

seu estado de saúde mental durante o período de pandemia, em que realidades semelhantes foram interpretadas de maneiras diferentes.

Isso pode ser exemplificado com algumas falas.

Não é minha pretensão querer demonstrar descaso sobre esse processo inédito vivido, uma pandemia com tamanha influência emocional e todos os fatores desconhecidos da doença. Mas estou mantendo foco na elaboração das atividades remotas, tomando todos os cuidados de prevenção de contaminação, auxiliando, na medida do possível, familiares e amigos. Assim, está sendo possível conviver com essa nova forma de vida, sem abalos emocionais capazes de prejudicar a saúde (P24).

Tenho que trabalhar muito minha questão de baixa autoestima, algo que sempre me preocupou, pois cobro muito de mim mesma. Quero muito que os alunos produzam, aprendam... o medo, muitas vezes, me travou de produzir. Medo de não dar conta, medo de ser responsável de algum aluno não aprender (P25).

No começo em que fechou tudo [quarentena] foi muito tenebroso. Eu já fazia tratamento pelo SUS e simplesmente não atenderam mais. Há dois meses voltaram a atender, porém não tive mais retorno. Quando há um suicídio na cidade ficam questionando por que a pessoa não procurou uma UBS? Porque a ajuda é tão demorada que é melhor morrer. No tempo da Pandemia eu sentia medo de morrer. Muitas vezes, tive pensamentos suicidas (P27).

Cada um dos relatos ilustra uma perspectiva diferente sobre os fenômenos ocorridos ao longo do período de pandemia: o primeiro deles é de um professor que, aparentemente, não sentiu abalos à sua saúde mental com as vivências trazidas pela COVID-19, o que significa que ele lidou com as adversidades sem abalos emocionais; o segundo, com características de baixa autoestima, que já se faziam presentes antes da pandemia, mas que desencadeou o surgimento do sentimento de medo; já o terceiro professor vivenciou a pandemia com grandes abalos à sua saúde mental, chegando a ter ideias suicidas. Todos os sintomas cresceram no período pandêmico e, pelo relato do P25, pela falta de amparo e acompanhamento profissional.

Isso corresponde ao que Vigotski (2018, p. 77) descreve sobre a percepção subjetiva dos sujeitos: “[...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas”. Na fala do autor e nas falas anteriormente destacadas é que a história, as relações, as características da personalidade e a cultura são aspectos imprescindíveis para a

compreensão do sofrimento humano. Com o período de pandemia, alguns sujeitos foram mais afetados do que outros, de acordo com suas condições objetivas e subjetivas. Nesse ponto, contudo, reafirma-se que um período como o da COVID-19, o qual trouxe consigo inúmeras condições adversas, fez com que a maior parte das experiências fosse marcada por alguma sintomatologia.

Ressalta-se, neste sentido, que 65,3% dos professores evidenciaram ter se sentido mais cansados do que o normal, 59,4% estiveram mais preocupados com sua saúde mental do que o habitual, 58,8% irritavam-se mais do que o corriqueiro, 52,4% apresentavam dificuldades para dormir e descansar, 38,2% estiveram decepcionados consigo próprios, 46,5% apresentaram dificuldades para concentrar-se, 34,7% passaram a não mais obter prazer com atividades corriqueiras que anteriormente eram satisfatórias, 30% começaram a isolar-se das pessoas que mantinham contato e 13,5% explanaram ter tido complicações para alimentar-se. Acreditamos que todos esses fenômenos compõem sintomas ou, em outras palavras, indicativos de que algo não vai bem.

Todo sintoma é um desejo que se realiza de forma deformada, assim também cada narrativa de sofrimento é uma forma de endereçar uma demanda de reconhecimento.

Sintomas não são apenas uma avaria que se pode excluir das pessoas impunemente, um a-mais composto de falta de sentido e ausência de verdade. Sintomas são também formas de resistência, por isso a pesquisa sobre a gênese e a emergência de novas formas de sofrimento é uma investigação que localiza modalidades de crítica e de resistência social. Sintomas são uma forma de responder ao Outro assim, como uma maneira de extrair um fragmento adicional de gozo (DUNKER, 2020, p. 192).

Quando o autor afirma que o sintoma é um desejo que se realiza de forma deformada, ele está se referindo à compreensão freudiana da formação de sintomas. Freud (1938/1996b) descreve que o *eu*, quando submetido a exigências pulsionais na tenra infância, isto é, a exigências de satisfação de estímulos com os quais não consegue lidar, defende-se por meio do mecanismo de recalque, o qual, posteriormente, torna-se um processo ineficaz. Em outras palavras, Freud (1916-1917/1996a) relata que os sintomas do adulto são resultado de um conflito entre duas forças contrárias – consciente e inconsciente – que se reconciliam para, através do ato sintomático, satisfazer a pulsão por métodos diversos.

Para o autor (1926/1996c), o sintoma configura um substituto da satisfação de origem pulsional que permanece em estado jacente devido às ações do processo de

recalque, mecanismo que retira da consciência algo que o indivíduo não tem capacidade, no momento, de simbolizar e compreender sem angústia ou outras formas de sofrimento. Compreendemos, então, que cada sintoma possui um sentido e uma história. Tratá-los como uma simples adversidade a ser erradicada exclui todas as possibilidades de se compreender a verdade que se encontra velada sob o sintoma. Conforme o descrito por Dunker (2020), ao se desvelar a gênese das formas de sofrimento atuais, descobrem-se quais os fenômenos e relações que os produziram e quais os mantêm, possibilitando a realização de críticas e a emergência de formas de resistência social.

Tratando-se dos sintomas destacados pelos professores que participaram da pesquisa, eles estão estreitamente relacionados com as suas vivências durante o período de pandemia, que fez surgir fatores psicopatológicos ou que aumentou a intensidade dos já existentes. Eles revelam uma realidade sociocultural marcada por entraves e obstáculos à vida do professor, desde um trabalho descaracterizado e que não contribui para o desenvolvimento dos alunos a uma vida domiciliar abarrotada de tarefas e impeditiva de momentos de lazer e descanso. Denunciam também um sistema que utiliza essas formas de sofrimento para fazer com que se trabalhe mais, consuma mais, em uma lógica capitalista de obtenção de lucro, o que, no caso, traduz-se por interesses mercantis acima do bem-estar.

Lacan (1957-1958/1999), em sua releitura das obras freudianas, aponta os atos sintomáticos como provenientes de um desejo reprimido, ou seja, de um conflito que o indivíduo não tem conhecimento. Para o autor, o sintoma é estruturado como uma linguagem, logo, pode ser concebido como uma mensagem a ser decifrada. Essa forma de comunicação direciona-se ao Outro no sentido de se obter uma forma de gozo, uma forma de satisfação que se dá na própria existência do sintoma – um gozo mórbido. Assim, quando o P27 diz que “minha mãe é esquizofrênica e teve crises graves no começo da pandemia, o que também agravou minha depressão e ansiedade”, podemos pensar no gozo mórbido que P27 e sua mãe encontram-se, qual seu sentido, quais relações ele mantém, pois parece ser um sintoma corriqueiro em suas vidas.

Nesse ponto, destacamos o caráter debilitante do sintoma, pois atrapalha a vida cotidiana dos sujeitos. O P28, por exemplo, relata ter tido “dificuldades de concentração para realizar atividades que exigem raciocínio”; o P29 diz que “por conta da sobrecarga de trabalho, do choro constante, passei a fazer uso de

medicamentos ansiolíticos e para insônia”; o P30 destaca ter estado “sem motivação para trabalhar”; e o P31 descreve ter tido “sintomas de ansiedade e angústia. Precisei me esforçar muito para não desenvolver sintomas que me prejudicassem e interferissem ainda mais nas tarefas do meu cotidiano”. Esses são alguns exemplos das consequências do período de pandemia de COVID-19 sobre o estado de saúde mental de professores que atrapalham suas vidas, seu trabalho e seus relacionamentos, em menor ou maior grau de acordo com cada um.

Analisemos as sintomatologias mais de perto. A categoria temática (CT) ‘sofrimento psicológico’ – definida com base nas respostas qualitativas desta pesquisa – classifica os efeitos psicológicos do período de pandemia em três subcategorias temáticas (SCT): ‘sintomas relacionados à alteração de humor’, ‘sintomas ansiosos’ e ‘sintomas diversos’. A primeira SCT engloba ‘tristeza’, ‘baixa autoestima’ e ‘crises de choro’ como alguns dos sintomas relacionados ao humor. Esses e outros sintomas foram classificados por intensidade com base nas respostas quantitativas da pesquisa:

- a) Sentimentos de culpa: 40% apontaram não ter apresentado, 28,2% sintomas leves, 25,3% moderados e 6,5% graves;
- b) Sentimentos de desvalia: 30,6% salientaram não ter apresentado, 29,4% sintomas leves, 24,7% moderados e 15,3% graves;
- c) Baixa autoestima: 32,4% apontaram não ter apresentado, 34,1% sintomas leves, 24,7% moderados e 8,8% graves;
- d) Humor deprimido: 20% descreveram não ter apresentado, 30% sintomas leves, 37,7% moderados e 12,3% graves;
- e) Sentimentos de desesperança: 40,6% apontaram não ter apresentado, 31,2% sintomas leves, 17% moderados e 11,2% graves.

Todos os sintomas escritos referem-se a julgamentos do sujeito sobre si mesmo ou de aspectos sobre os quais acredita ter responsabilidade e/ou participação. Começaremos com o sentimento de culpa, pois compõe importante fator para o desenvolvimento de outras sintomatologias. Além disso, esse sentimento apresentou relevante incidência na vida dos participantes, já que todas suas intensidades (de leve a grave) somam 60% de incidência. De acordo com Chemama (1995), a culpa compõe um dos principais mecanismos punitivos do *supereu*, instância psíquica descrita por Freud que possui o papel de julgar o *eu* e

que surge a partir do estabelecimento de leis e, conseqüentemente, da interdição de pulsões incompatíveis com elas.

Freud (1923/1996d) considera que o *supereu* atua como uma autoridade individual que exerce auto-observação, ou seja, não se faz necessário haver uma vigia externa ao indivíduo devido à existência de uma consciência moral. Nessa lógica, certas inibições e o sentimento de culpa são considerados como produtos do *supereu*, das autoavaliações do indivíduo sobre si mesmo e suas ações. Além disso, a referida instância corrobora com o exercício de obediência por parte do sujeito a autoridades e códigos de normas, pois há a presença de uma lei internalizada que pune e observa atentamente. Isso faz com que o autor considere a culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização.

Vejamos isso na fala de alguns professores.

Muitas atividades que precisavam ser enviadas aos pais, sem contar relatórios de cada aluno com apontamentos específicos de cada um e o planejamento das aulas. Isso me fez deixar minha rotina doméstica e familiar de lado desencadeando sentimentos de culpa, insuficiência, frustração e desânimo esmagadores, a ponto de me levarem a crises convulsivas de choro (P32).

Não tenho esperanças de que as coisas vão melhorar. Não vejo que os pais reconhecem o nosso esforço, nem a própria escola. Tenho um desânimo constante que me impede de fazer minhas tarefas conforme eu poderia e deveria. E daí eu sinto uma culpa muito grande porque sinto que não estou fazendo o meu papel (P33).

Ao se considerar que o emprego do ensino remoto demonstrou pouca eficácia para o fomento da aprendizagem, o sentimento de culpa ocupa função importante na compreensão dos efeitos psicológicos da pandemia sobre a saúde mental dos professores, uma vez que os insucessos podem ser considerados como de responsabilidade individual. Conforme anteriormente destacado, 60% dos participantes relataram algum nível desse sintoma (de leve a grave), ou seja, uma parcela significativa de docentes considera que as dificuldades e fracassos devem-se a si mesmos e a seu trabalho. A culpa, conforme Freud (1923/1996d), não necessita da censura de outras pessoas para surgir, uma vez que os próprios indivíduos, por meio do *supereu*, julgam-se e censuram-se, resultando em sentimentos de desvalia.

Esse fenômeno do sentimento de desvalia compõe outro sintoma mensurado nas respostas dos participantes: 69,4% do total evidenciou algum grau – de leve a

grave. A desvalia é uma forma de julgamento do *eu* em que se considera que ele não atingiu determinadas expectativas; as recriminações tornam-se, assim, corriqueiramente presentes. Como decorrência, tem-se sujeitos com baixa autoestima. Neste aspecto, o conhecimento de que as dificuldades do ensino remoto devem-se às características dessa metodologia não eximem o professor de autorrecriminações e, como decorrência, de baixa autoestima. Percebemos isso pelo fato de 67,6% terem descrito algum nível da referida sintomatologia, com intensidade de leve a grave. De tal maneira, consideramos que os sentimentos de culpa, de desvalia e baixa autoestima inter cruzam-se.

Os outros sintomas elencados nessa SCT são humor deprimido e sentimentos de desesperança, os quais foram relatados, respectivamente, por 80% e 59,4% do total de professores. Eles são resultado da presença da culpa, da desvalia e da baixa autoestima por um longo período de tempo. Freud (1917/2019, p. 100) define os sintomas em pauta:

A melancolia se caracteriza psiquicamente por um desânimo profundamente doloroso, por uma suspensão do interesse pelo mundo externo, pela perda da capacidade de amar, pela inibição da capacidade para realização [*Leistung*] e pelo rebaixamento da autoestima [*Selbstgefühl*], que se expressa em autorrecriminações e autoinsultos, até atingindo a expectativa delirante de punição.

De tal maneira, sintomas de humor deprimido e sentimentos de desvalia relacionam-se com o quadro de melancolia, da maneira como comenta Freud (1917/2019). Conforme observamos, há uma estreita relação entre o desânimo e o desinteresse sentido pelo sujeito – não só com o trabalho, mas também com atividades que anteriormente causavam-lhe prazer – com autorrecriminações deles mesmos sobre suas ações. Tratando-se dos participantes da pesquisa, isso foi percebido por eles através do insucesso com o ensino remoto, juntamente com as demandas de outras esferas de suas vidas que, muitas vezes, não eram passíveis de serem atendidas, os quais repercutiam com sentimentos de culpa, tristeza e desânimo. Esses sintomas são comumente percebidos como inteiramente individuais, sem consideração dos fatores materiais que lhes condicionam.

Vamos exemplificar isso com as falas de alguns professores.

Sinto-me extremamente desanimada e sem vontade de realizar minhas tarefas. Comecei a ter crises fortes de ansiedade, acelerações no coração, tristezas frequentes, que antes não tinha (P34).

Sinto-me muito mais vulnerável nesse período. Passei a ficar mais insegura. Sensação de descontentamento, certa tristeza e ainda certa agitação por não conseguir cumprir tudo o que deveria (P35).

Fico triste e preocupada com vários alunos que sei que não se alimentam bem e não têm nenhum apoio em relação às atividades porque os seus pais, muitas vezes, não sabem ler. Sinto-me ansiosa e desesperançada ao pensar o quanto nossas crianças não aprenderam e o quanto esse conhecimento fará falta mais tarde (P36).

A respeito desses sintomas, Dunker (2020) traz que:

A individualização do conflito, sua transformação em forma de culpa em associação com o fracasso e a potência produtiva, faz com que a agressividade contra o outro, que motivaria um desejo de transformação da realidade, seja introvertido em uma agressividade orientada para o próprio eu. Isso se mostra, como vimos, no raciocínio de auto-observação, de crítica de si mesmo com a inversão em ilações idealizadas. O depressivo é aquele que fracassa e por outro lado tem um sucesso demasiado em se tornar um empreendedor de si mesmo (DUNKER, 2020, p. 208-209).

Com isso, temos que o sujeito direciona a insatisfação, os conflitos e a agressividade a si próprio. Como consequência, há críticas sobre si, sentimentos de desvalia, culpa, entre outros. Quando esses sintomas permanecem durante um período considerável de tempo, eles começam a desenvolver outros relacionados a humor deprimido (crises de choro, tristeza, desesperança, entre outros). O sujeito depressivo é aquele que fracassa em suas atividades e, pela auto-observação, julga-se como o responsável. De tal maneira, como refere Dunker (2020), ele falha naquilo que “deveria fazer”, mas obtém sucesso em vigiar-se e culpar-se.

Nesse ponto, podemos destacar o sentido que os sintomas revelam: embasam-se em características individuais, mas desvelam quais as condições socioculturais permitiram seu surgimento. Isso demonstra a sintonia existente entre as problemáticas dos indivíduos e a maneira como eles são levados socialmente a interpretar essas problemáticas. Tratando-se do público docente, os sintomas descrevem como os fatores ocasionados pela pandemia (laborais, relacionais, educacionais) podem levar a formas patológicas de se compreender as próprias vivências e experiências. Consideramos, assim, que a pandemia aumentou consideravelmente os índices, isto é, os sentimentos de tristeza e/ou melancolia.

A segunda SCT diz respeito aos sintomas ansiosos. Para tanto, destacamos os principais sintomas elencados pelos professores com os respectivos níveis de intensidade:

- a) Ansiedade: 4,1% apontaram não ter apresentado, 26,5% indicaram sintomas leves, 31,2% apontaram moderados e 38,2%, graves;
- b) Irritabilidade: 10,6% apontaram não ter apresentado, 35,3% referiram sintomas leves, 38,2% indicaram moderados e 15,9%, graves;
- c) Nervosismo: 11,7% salientaram não ter apresentado, 30,6% mencionaram sintomas leves, 31,2%, moderados e 26,5%, graves;
- d) Angústia: 10,6% descreveram não ter apresentado, 31,2% citaram sintomas leves, 29,4%, moderados e 28,8%, graves;
- e) Sintomas físicos: 38,2% apontaram não ter apresentado, 31,2% indicaram sintomas leves, 18,2%, moderados e 12,4%, graves;
- f) Receio de morrer: 60,5% apontaram não ter apresentado, 22,4% mencionaram sintomas leves, 12,4%, moderados e 4,7%, graves.

Como é possível perceber, pouquíssimos professores não apresentaram sintomas de ansiedade (4,1%). Quando somados todos os níveis de intensidade desse sintoma (leve, moderado e grave), temos um percentual de 95,9%, ou seja, a maioria apresentou ansiedade. Sintomas como esse são categorizados pela psiquiatria como formas de doenças, porém, em contraponto, são considerados pela psicanálise como sinais de angústia, ou seja, indicadores da presença de um conflito interno, sinalizando que algo não vai bem. Dentre esses indícios, segundo Freud (1895/1996e), podemos citar: irritabilidade geral, expectativa angustiada, ataques de angústia, ansiedade, parastenia, suor noturno, vertigem locomotora e acessos de tremores. Podemos observar que os sintomas elencados pelos docentes assemelham-se aos descritos por Freud. Sinais como esses não se findam neles mesmos, pois indicam que há algum aspecto conflitante que o indivíduo não compreende e/ou não consegue elaborar.

Verificamos isso em algumas falas.

Meu trabalho não está rendendo devido ao medo e preocupação com a COVID-19. Creio que esse nervosismo vai demorar passar. Estou preocupada com o como será daqui para frente após esses momentos de angústia e ansiedade (P37).

A pandemia causou muitos danos psicológicos, como a síndrome do pânico. Não será fácil retomar a vida normal, alguns professores estão tomando altas doses de medicação (P38).

Comecei a ter insônias, palpitações no meio da madrugada, medo, muita ansiedade. Tinha a impressão que se acontecesse alguma coisa ruim eu não iria suportar (P39).

Passei a fazer uso de medicamentos ansiolítico e para insônia. Não conseguia dar conta da sobrecarga de trabalho, choro constante. Angústia em tentar realizar o melhor e às vezes não conseguir (P40).

Uma característica comum desses sintomas é seu caráter ansioso: a irritabilidade, a angústia e o nervosismo são sintomas diretos da ansiedade. Somando todos os níveis de intensidade, eles apareceram em, respectivamente, 89,4%, 89,4% e 88,3%. Os sintomas físicos, por sua vez, são corriqueiros em episódios de ataque de pânico, pois envolvem sudorese, taquicardia, desmaios etc. Nesta pesquisa, eles apareceram para 61,8% dos participantes em graus de leve a grave. Já o receio de morrer compõe-se como uma das vertentes da ansiedade, relacionando-se, no caso, à vivência da pandemia – que conhecidamente ocasionou inúmeras mortes. Neste estudo, o receio de morrer foi destacado por 39,5% dos professores, número pequeno em relação às outras sintomatologias.

Conforme Esteve (1999), as situações de estresse a que os professores são normalmente submetidos tornam comum a existência de elevados níveis de nervosismo, ansiedade e angústia. Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013) mencionam, neste sentido, que ensinar é por si só uma atividade estressante, a qual reverbera sobre a saúde física e mental de professores. Porém, tratando-se de sintomas ocorridos ao longo do período de pandemia, acreditamos que os sintomas ansiosos relacionam-se estreitamente com algumas dificuldades enfrentadas à época, tal como preocupação com o risco de contágio, relatado por 71,2% dos participantes, preocupação com a saúde de familiares e entes queridos, sublinhado por 77,6%, e angústia com as notícias propagadas nos meios de comunicação, o que foi expresso por 51,2% dos professores.

Freud (1926/1996c), ao tratar da ansiedade, separa-a em: ansiedade automática (uma ansiedade espontânea que ocorre por eventos do cotidiano), a ansiedade patológica (característica de sujeitos neuróticos e/ou enfermos) e a ansiedade de sinal (que indica estar ocorrendo um conflito psíquico para o sujeito). A primeira das ansiedades citadas, a automática, é de caráter espontâneo, ou seja,

ocorre em toda ocasião em que o indivíduo está defronte a uma situação de alerta/perigo. A terceira, por sua vez, corresponde a uma ansiedade que sinaliza que uma situação ruim pode ocorrer, a fim de tentar impedi-la. Ela funciona como um desprazer moderado que impede o indivíduo de presenciar fenômenos traumáticos. A ansiedade patológica, ao contrário das demais, que surgem em momentos convenientes, não é adaptativa e aparece em momentos inadequados, como se o perigo estivesse presente. Há de se evidenciar que esse tipo de ansiedade dificulta a vida dos sujeitos.

Os sintomas elencados pelos professores enquadram-se na categoria da ansiedade patológica, uma vez que ocorrem em situações inapropriadas e desadaptativas – principalmente, em momentos de trabalho e estudo. Isso ocorre não somente por fatores ligados à profissão docente (desprazer com a realização das atividades laborais e preocupação com a aprendizagem dos alunos), mas também pelos fatores ligados à vivência de uma pandemia (medo de contágio, medo de morrer e de perdas de familiares, luto pelos entes queridos, entre outros). Faz-se importante destacar que os sintomas não emergem somente em situações e momentos em que se executa uma função, como a de trabalhar, mas também se fazem presentes em períodos de lazer e descanso.

A terceira e última SCT contempla os sintomas diversos, isto é, aqueles que não se encaixam unicamente em nenhum grupo específico, podendo fazer-se presentes em todos eles. Destacamos os principais, por níveis de intensidade:

- a) Insônia: 25,9% apontaram não ter apresentado, 32,6% indicaram sintomas leves, 27,6%, moderados e 14,1%, graves;
- b) Frustração: 11,2% apontaram não ter apresentado, 38,2% referiram sintomas leves, 30,6%, moderados e 20%, graves;
- c) Ideações suicidas: 88,8% descreveram não ter apresentado, 8,2% mencionaram sintomas leves, 2,4% moderados e 0,6% graves.

Essas sintomatologias não foram analisadas nas primeiras duas SCT, uma vez que são percebidas tanto em situações de humor deprimido como de ansiedade. Isso ocorre porque os efeitos desses dois quadros interferem sobre o sono dos indivíduos (insônia), suas expectativas (frustração) e suas percepções sobre o mundo (ideações suicidas). A insônia e a frustração apresentaram altos índices nos dados de nossa pesquisa, respectivamente, de 74,1% e 88,8% somando todos os níveis. As ideações suicidas não apresentaram grandes taxas, uma vez que foram

evidenciadas por um total de 11,2% dos professores. Outros sintomas, além dos elencados, apareceram nas respostas qualitativas da pesquisa, tal como 'ganho de peso', 'esquecimento' e 'desatenção'. Vejamos isso em algumas falas.

O excesso de trabalho e as cobranças geraram uma extrema ansiedade, insônia, dentre outros fatores. Sem dúvidas, a maior frustração é em relação aos alunos que não conseguimos alcançar através do ensino remoto, pois muitos desses também não contam com auxílio da família (P41).

Senti muita angústia e irritabilidade por ficar o dia todo em casa, todos os dias da semana, pela dificuldade em manter meus alunos acessando às atividades remotas. Tive ganho de peso absurdo (12kg) por comer o dia todo (P42).

Ficava mais cansado do que o normal. Ficava decepcionado comigo mesmo. As atividades de meu gosto pessoal não me davam a mesma satisfação como antes. Tinha dificuldades para me concentrar, para descansar e dormir. Comecei a me isolar das pessoas que mantinha contato. Passei a fazer uso de bebidas alcoólicas e de tabaco (P43).

Conforme destacam Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013), alguns efeitos adversos interferem na vida profissional (qualidade das atividades laborais), principalmente os relacionados ao estresse, como, por exemplo, a desatenção e o esquecimento; assim como na vida pessoal das pessoas (alteração de peso, problemas de saúde, qualidade do sono etc.). Esses sintomas denunciam uma dinâmica de trabalho e de relações sociais que propiciam o seu surgimento. Assim, faz-se necessário desvelar as relações concretas presentes no meio sociocultural que suscitam essas sintomatologias. Neste aspecto, Forattini e Lucena (2015) discutem a respeito da existência de uma marca de *glamour* sobre o trabalho e a vida dos seres humanos, o que pode ser visto por ações cada vez mais intelectualizadas, fetichizadas, permeadas por tecnologias e executadas em ambientes virtuais.

A maquinaria, apropriada da inteligência artificial, faz do desenvolvimento tecnológico o meio de intensificação do trabalho em escala social [...]. Mecanismos sofisticados de formulação do comportamento e desenvolvimento estão cada vez mais apoiados nas ciências, embora não considerem a parcela vulnerável do ser humano em seus sentimentos e abstrações. Pesquisas científicas para desenvolvimento de técnicas e métodos [...] são direcionadas exclusivamente para desenvolverem adaptações do homem para o trabalho, sendo ainda largamente subsidiadas pelo capital mundial (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 44).

A partir disso, parece-nos que o ensino remoto vai ao encontro com a lógica de sofisticação da modernidade, em que maquinarias – a metodologia remota e seus recursos (produção de vídeos explicativos, aulas por *google meet*, apostilas impressas explicativas e/ou com exercícios, entre outros) – são empregados para intensificar o trabalho e maximizar a produção docente. Neste sentido, desenvolvem-se instrumentos – principalmente tecnológicos e artificiais – que permitem que o professor trabalhe mais. Assim, procura-se potencializar o trabalho e a produção dos docentes, sem levar em consideração o ser humano, seus limites, desejos e sentimentos.

Cabe ainda destacar os tratamentos realizados no período de pandemia de COVID-19. Iniciando pela medicação, 62,4% dos participantes alegaram não ter usufruído de fármacos antes ou após a pandemia; 14,7% disseram não ter utilizado antes, mas ter iniciado uso posteriormente; 14,7% utilizaram antes e permaneceram na mesma dose depois; e 8,2% já fizeram uso, mas aumentaram a dose com a pandemia. Os índices de uso de medicamentos demonstram que, somando o percentual de indivíduos que passaram a utilizar fármacos e os que aumentaram a dose, quase 23% buscaram esse subterfúgio para lidar com as problemáticas da pandemia. Convergente a isso, 4,1% alegaram ter iniciado uso de bebidas alcoólicas e/ou tabaco e 0,6%, o uso de drogas ilícitas.

Neste sentido, podemos dizer que a cada 100 professores, uma parcela de 23 recorreu a medicações para amenizar seus sintomas; ademais, quatro professores buscaram bebidas alcoólicas e/ou tabaco, e um, o uso de drogas ilícitas. Há, assim, uma certa quantidade de professores adoecidos em razão das vivências do período de pandemia que utilizam substâncias psicoativas para lidar com as dificuldades encontradas. Isso pode ser visto na fala do P44: “após o início do uso de medicamentos, estabilizei minha saúde mental e, por isso, não levarei resquícios da pandemia”.

Conforme destacam Silva e Tuleski (2015, p. 2015):

Nesta postura fenomenológica e paliativa, incidem os investimentos na indústria farmacológica e, conseqüentemente, vemos os altos índices de venda de medicação, principalmente, os psicotrópicos, ignorando as condições que produzem o adoecimento. Dessa maneira, defende-se o fato evidente de que o tratamento medicamentoso não pode e nem deve ser a única condição para que o sujeito recupere o controle de suas funções psíquicas. Há que se pensar em condições terapêuticas que não se voltem somente ao

sujeito especificamente, mas às relações concretas que produziram a sua patologia.

Nesse ponto, diante dos obstáculos e intempéries tidos ao longo da pandemia, os professores, em grande parcela, buscaram outros métodos para não adoecer – além do medicamentoso e do uso de substâncias. Um deles foi a psicoterapia. Alguns exemplos: “estou em terapia psicológica”, P45; “já estou em terapia”, P46; “procurarei fazer terapia”, P47; “nunca fiz terapia, agora estou pesquisando profissionais para realizá-la”, P48; “acredito que o serviço psicológico (psicoterapia) seria uma grande ajuda para melhora do quadro e cenário em que vivemos atualmente”, P49. Consideramos a psicoterapia como uma opção recomendável, uma vez que permite que o indivíduo fale sobre suas dificuldades, possa compreender o que está acontecendo e dar outro sentido ao que o faz sofrer.

Alguns professores referiram outras possibilidades: “a saúde mental é essencial para o desempenho do nosso trabalho e para as questões pessoais, por isso, procurei dar continuidade as atividades físicas mesmo em casa e fortalecer os laços familiares”, P50; “tive muitas dificuldades, mas procurava ter o foco nas promessas de Deus para que sentisse esperança de uma vida melhor”, P51. De acordo com a teoria psicanalítica, a religião é um dos caminhos possíveis para a sublimação da pulsão, pois utiliza a energia pulsional para realizar outras ações. Cada ser humano pode utilizar outros caminhos, como a arte, alguns com menos capacidade para isso do que outros, a depender de sua subjetividade. Conforme Freud (1912/2019, p. 103), “nem todos os neuróticos têm muito talento para a sublimação; podemos supor para muitos deles que não teriam adoecido se fossem dotados da arte de sublimar suas pulsões”.

5.2.4 Perspectivas para o pós-pandemia

No último subitem desta seção, dedicamo-nos a discutir as perspectivas dos participantes para o pós-pandemia. O enfoque é dado às marcas que o período de pandemia poderá deixar nos professores, de acordo com as suas próprias percepções. Acreditamos ser importante discutir esse aspecto pelo fato de que os efeitos da pandemia permanecerão, provavelmente, por muito tempo, se não para sempre. Reiteramos, nesse ponto, a fala do P1, que exemplifica muito bem o que

estamos afirmando: “não tem como passarmos por uma pandemia e continuarmos sendo os mesmos”.

Assim, uma das questões do questionário refere-se justamente às consequências do período de pandemia, em que 91,8% reconheceram ter percebido a importância da presença física do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; 55,9% relataram a influência do seu estado de saúde mental para o desempenho das futuras atividades profissionais e pessoais; 15,3% acreditam que os abalos à saúde mental permanecerão por muito tempo; 14,7% que precisam ou precisarão de ajuda profissional para lidar com as repercussões desse período; e somente 4,7% disseram acreditar que a pandemia não lhes deixará marcas.

Quanto à importância da presença física do professor, pouquíssimos professores não assinalaram essa opção, menos de 10%, o que colabora com o que foi levantado nos subitens anteriores, isto é, de que o ensino remoto não substitui de modo eficaz o ensino presencial, principalmente no papel que é atribuído à figura do professor. O que consideramos importante discutir nesse ponto, para além do que já salientamos até aqui, é o da possibilidade de emprego de metodologias de ensino não presenciais em períodos sem pandemia. A título de exemplo, o *homeschooling* ou em outros termos, a educação domiciliar, desponta como uma das principais exemplificações ao se considerar as discussões que vêm ocorrendo na mídia e nos dispositivos da legislação brasileira.

O que os apoiadores do ensino domiciliar defendem é o direito dos pais e/ou responsáveis em transmitir conhecimentos aos seus filhos fora do ambiente escolar, na defesa de uma autonomia familiar. Porém, para isso, fazem-se necessárias alterações legislativas, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) preconiza a modalidade de ensino presencial na educação básica. Maia e Araújo (2021) analisam as possibilidades de atuação do Poder Legislativo frente às demandas do *homeschooling*. As problematizações dos autores voltam-se à observação dos princípios constitucionais que regem a educação, principalmente, as que reconhecem o direito de pessoas com e sem deficiência a estarem presentes em instituições de ensino, algo indispensável à inclusão dos grupos com maior vulnerabilidade.

Aziz (2020), contudo, realiza considerações mais abrangentes da problemática do *homeschooling* na realidade brasileira. Para a autora, a

possibilidade de se legalizar o ensino domiciliar é preocupante para um país com bases econômicas e sociais extremamente desiguais, tal como as do Brasil. Vale citar que as inquietações em relação a essa modalidade de ensino constituíram um dos fundamentos do Tribunal Federal Constitucional da Alemanha para manter a proibição do *homeschooling* no país. Aziz (2020, p. 576) afirma que “a adoção de um modelo de ensino exclusivista e com as deficiências apontadas, especialmente em relação à socialização dos menores e ao contato com a diversidade e o pluralismo de ideias, pode representar mais um fator de exclusão e alijamento social”.

Ao longo deste trabalho, apontamos os graves prejuízos que esse período de pandemia tem ocasionado à educação, dessa maneira, não podemos compactuar com o ensino domiciliar. Os dados demonstram a importância da presença física do professor – que possui competência e formação específica para ensinar, diferente do papel dos pais – para o processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Cabe destacar também que a legalização do *homeschooling* pode causar sentimentos de desvalorização aos docentes, da mesma forma como ocorreu no ensino remoto. Conforme Esteve (1999), a desvalorização histórica do professor e de sua função tem ocasionado inúmeras formas de mal-estar aos docentes. De tal maneira, o emprego do ensino não presencial na educação básica brasileira não se resumiria somente a uma baixa qualidade educacional, mas também ocasionaria modalidades de sofrimento psíquico.

Não há como se considerar que o adoecimento docente não traz consequências para as atividades laborais desses profissionais. Em nossa pesquisa, 55,9% dos professores perceberam a influência do seu estado de saúde mental para o desempenho das atividades profissionais e pessoais. Conforme diz o P52, “entendi o quanto preciso de uma boa saúde mental pra desenvolver um ótimo trabalho”. Esse dado diz respeito às dificuldades vivenciadas no trabalho ao longo do período de pandemia de COVID-19, percebidas por complicações para concentrar-se, esquecimento de atividades, ansiedade constante que comprometia a qualidade das ações, insatisfação, sentimentos de impotência etc. Destacamos que 15,3% dos docentes acreditam que os abalos à saúde mental permanecerão por muito tempo. Consideramos que a importância atribuída entre o estado de saúde mental e a qualidade das atividades profissionais e/ou pessoais pode servir aos professores como uma ferramenta pela procura de meios de ajuda e fomentação de bem-estar.

Nesse ponto, 14,7% alegaram que precisam ou precisarão de ajuda profissional para lidar com as repercussões do período. Como evidenciado no subitem anterior, algumas das alternativas encontradas pelos professores foi a de uso de medicações, início de psicoterapia, realização de atividades que promovem bem-estar (atividades físicas, por exemplo) e procura por conforto em Deus e na família. cremos, com base nessas informações, que o período de pandemia de COVID-19 trouxe sérias consequências que marcaram os professores de diferentes maneiras, seja no âmbito da própria saúde mental, na preocupação com os alunos e seu aprendizado, ou com a saúde de amigos e familiares. Dessa maneira, os efeitos não serão esquecidos rapidamente, mas permanecerão por um longo período de tempo.

Sousa et al. (2021) realizaram um estudo exploratório com professores, por meio do emprego de um questionário, que investigou a percepção de sentidos atribuídos por docentes ao trabalho desenvolvido no contexto da pandemia de COVID-19. Os resultados apontaram que, por mais que os professores busquem maior capacitação, eles não se sentem completamente realizados, o que desencadeia sentimentos de fracasso e culpabilização. Para os autores (2021, p. 92), “são muito sentidos sendo atribuídos pela dinâmica social em um momento tão difícil e conturbado, porém a educação segue tentando cumprir o seu papel formativo, mesmo que na certeza das sérias consequências de todas esses conflitos para os próximos anos”.

Sobre isso, a categoria temática ‘perspectivas para o pós-pandemia’, definida com base nas respostas dos participantes, traz a subcategoria temática (SCT) ‘aprendizado’, que se refere às aprendizagens tidas com base na pandemia. As unidades de análise dessa SCT foram ‘valorizar mais’ e ‘retirar lições dos fenômenos’. Assim, os docentes demonstraram a intenção de aprender com todas as dificuldades vivenciadas. Ao mesmo tempo, esperam a valorização de fatores comuns a períodos sem pandemia, como, no caso, o ensino presencial, o contato interpessoal, o afeto e o respeito à vida.

Vejamos isso na fala de alguns professores: “procuro pensar que, de um momento ruim vivido, é sempre possível tirar algo de bom... E que a vida vale a pena ser vivida em todos os momentos, sejam eles bons ou ruins”, P53; “aprender a dar mais valor nas coisas simples da vida como, por exemplo, andar sem máscara e cumprimentar alguém afetivamente”, P54; “aprendi a dar valor a pequenos detalhes

que antes não percebia. Estou aprendendo muito a cada dia para me adaptar a este novo mundo que estamos vivendo”, P55; “jamais voltaremos a sermos os mesmos após a pandemia, se isso não serviu como lição, que nos sirva como aprendizado”, P56; “não posso negar que o período é difícil, esse vírus mudou a nossa vida, mas penso que, apesar de tanta coisa ruim, está sendo um período positivo para aprendermos sobre o que realmente importa nesta vida”, P57.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, procuramos finalizar nossas discussões sobre o objetivo de pesquisa, ou seja, compreender como o período de pandemia de COVID-19 repercutiu sobre a saúde mental de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do município de Cascavel/PR. Em nosso estudo, não nos limitamos às características dos participantes em uma lógica de responsabilização individual em relação às problemáticas vivenciadas. As discussões, para além de olhar o sujeito, procuraram abarcar os fatores presentes na realidade sociocultural que potencializam o adoecimento psíquico e os que lhe dão manutenção.

Salientamos que desenvolver uma pesquisa sobre as repercussões da pandemia de COVID-19, enquanto se está no próprio período pandêmico, compõe um grande desafio. Enfrentamos algumas dificuldades desde o início da pandemia, pois, por exemplo, todas as atividades vinculadas à universidade ocorreram em modalidade remota. Outra complicação refere-se à coleta de dados da pesquisa, que teve que ser realizada via telefone, *WhatsApp* e por e-mail, o que dificultou nossa investigação. Assim, ao escrevermos sobre as repercussões ocasionadas pela pandemia aos professores do Ensino Fundamental, remontamos também às do próprio pesquisador.

Constatamos, em nossa pesquisa, que os aspectos políticos, econômicos e epidêmicos da COVID-19 trouxeram sérias repercussões a toda população brasileira. Dentre alguns dos fatores que consideramos mais agravantes, citamos o negacionismo do Presidente da República em relação à gravidade da COVID-19; a desvalorização da ciência, o que pode ter implicado na demora pela busca de vacinas; o pouco amparo estatal dado a famílias em situação de vulnerabilidade econômica; a supervalorização da economia em detrimento da vida; dentre outros. Nesse cenário, a intensa desigualdade social do país esteve escancarada e alguns indivíduos sofreram e ainda sofrem mais do que outros em função de suas condições econômicas e materiais.

Enquanto alguns brasileiros puderam seguir de forma mais fiel às medidas de isolamento social e de higienização, outros não tiveram as mínimas possibilidades de permanecer em casa, uma vez que, não ir ao trabalho, também significaria não ter condições de sobrevivência. Ao mesmo tempo, medidas de higiene, tal como lavar as mãos regularmente, usar máscaras de proteção e utilizar álcool em gel, não

foram seguidas facilmente pela população, grande parte por falta de incentivo do Governo Federal. O Presidente da República, com um governo marcado por crises, em uma gestão radical de direita, fez mais por agravar o cenário pandêmico do que o enfrentar, fator que repercutiu significativamente no campo da educação.

Nesse contexto, refletindo a respeito da metodologia de ensino remoto utilizada durante a pandemia de COVID-19 pelas instituições de ensino, o que percebemos foi o caráter não opcional dessa metodologia: ela foi posta, decretada e executada sem aviso prévio, condições e preparação. Tratou-se de um modo de trabalho emergencial adotado para que se continuasse o processo de ensino e aprendizagem, mas que apresentava, desde o início, pouca probabilidade de eficácia. Apesar de o Parecer CNE/CP nº 011/2020 já apontar possíveis complicações com essa metodologia, ela foi implantada.

Verificamos que todos os participantes da pesquisa apresentaram alguma dificuldade ao longo do período de pandemia, seja ela de execução das atividades profissionais sob os moldes do ensino remoto; no manejo das atividades domésticas, laborais e sociais; na angústia pelo desconhecido; no receio de contrair a doença; de morrer; no luto pela perda de entes queridos; na preocupação com a situação do país e até no contato interpessoal, que esteve muito limitado em razão das medidas de isolamento. Dessa maneira, podemos concluir que todos esses aspectos repercutiram negativamente na vida desses profissionais e, conseqüentemente, em sua saúde mental.

Através dos dados obtidos na pesquisa, constatamos que o trabalho docente modificou-se durante a pandemia, uma vez que houve uma ruptura entre o significado e o sentido do ato de ensinar. Assim, afirmamos que as atividades dos professores aproximaram-se muito mais de ações burocráticas e de preparo, como, por exemplo, na elaboração de relatórios e produção de materiais, distanciando-se da função docente de promover a aprendizagem. Sem deixar de mencionar o fato de, repentinamente, fazer uso diário da tecnologia, fator pouco presente anteriormente.

Um elemento percebido através das falas dos participantes é que o professor não dispôs, no ensino remoto, de condições para executar suas ações de maneira a contribuir com a formação de seres humanos autônomos e criativos. Apesar dessas complicações não surgirem no presente, acreditamos que a pandemia escancarou uma situação que não é nova no nosso país. Pela falta de investimentos em políticas

efetivas, principalmente com o atual Governo Federal, que tem realizado cortes absurdos em vários setores, dentre eles a educação, mas também em saúde pública, deparamo-nos cada vez mais com a falta de condições dignas de trabalho, que se evidenciam de forma cada vez mais fragilizada e precarizada.

Reiteramos que o trabalho constitui fator fundamental na vida humana, interferindo na maneira com que o sujeito percebe a si mesmo, os outros e a sua própria realidade. Conforme expõe a Psicologia Histórico-Cultural, trata-se da atividade fundamental do ser humano, a qual lhe possibilita desenvolvimento e bem-estar. Entretanto, as atividades executadas pelos participantes no período de ensino remoto demonstraram estar relacionadas a formas alienadas de trabalho. Queremos reafirmar, com isso, a importância da atividade trabalho para a formação e o desenvolvimento humano. E, para tanto, enfatizar a importância do papel do professor como agente consciente e capaz de transformar tanto a vida dos alunos, por meio da aprendizagem, quanto a de si próprios.

Outra questão a ser pontuada com o ensino remoto, e que foi possível perceber ao longo da pesquisa, é que ensinar não compõe uma atividade simples que pode ser executada por qualquer um. Constatamos que os pais e/ou responsáveis, por mais dedicados que tenham sido, conseguiram auxiliar seus filhos apenas parcialmente, o que demonstra o quanto a função do professor é importante, pois é necessária a realização de ações intencionais e planejadas – por parte daquele que ensina – para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. E, neste sentido, o que notamos, por meio da fala dos professores, é o quanto o seu papel está sendo desvalorizado.

Um aspecto também constatado é o da sobrecarga de atividades profissionais, domiciliares e sociais aos docentes ao longo de período de pandemia. As realidades vivenciadas pelos participantes foram marcadas por cobranças em relação à aprendizagem dos alunos, pela exigência de preenchimento de documentos descritivos das ações empregadas com o ensino remoto, pela falta de tempo para atividades de recreação e lazer, por dificuldades para atender às demandas dos filhos e cônjuges, pela demasia de atividades domésticas a serem efetuadas, dentre outros fatores. De maneira geral, percebemos que os professores estiveram submetidos a intensas jornadas de trabalho, demandas e preocupações, as quais lhes ocasionaram cansaço, insônia, sentimentos de culpa etc.

Assim, podemos dizer que todos esses aspectos ocasionaram o surgimento e/ou o aumento de quadros psicopatológicos aos professores. Dentre os principais, verificamos a incidência de sintomas ansiosos (irritabilidade, angústia, ansiedade, sintomas físicos, dentre outros) e de humor deprimido (tristeza, sentimentos de desvalia e desesperança, culpa, frustração, dentre outros), que se associaram a sintomas variados, como esquecimento, distração, ideações suicidas etc. Pela perspectiva humanizadora vigotskiana, entendemos que os sujeitos não podem ser culpabilizados pelo insucesso na implantação de um ensino e os efeitos ocorridos a partir deste em suas vidas.

Por mais que haja fatores individuais que permitem o desenvolvimento de psicopatologias, por trás dos sintomas, observamos uma dinâmica social que obtém vantagens no adoecimento humano, ou seja, no sistema capitalista, sabemos que a prioridade está no lucro e nos resultados do produto final, sem haver valorização do trabalhador e de seu trabalho. Nessa lógica, o indivíduo adoce psicicamente, crendo, muitas vezes, ser o responsável por seu fracasso. A lógica de responsabilização individual do sujeito sobre seu sofrimento desresponsabiliza o sistema, a sociedade e a gestão administrativa dos governantes, logo, retira da situação todos os determinantes históricos, sociais e culturais que se envolvem nela para o adoecimento psíquico dos professores.

Inferimos ainda que o período de pandemia de COVID-19 deixará algumas marcas sobre o público docente, uma vez que, pelas falas dos participantes, esse evento desencadeou sofrimentos e proporcionou aprendizados. O principal fator destacado pelos professores é o da importância do ensino ser realizado presencialmente na escola, pois esta é uma instituição que não somente proporciona a aprendizagem de conhecimentos científicos, mas que também, através da figura do professor, desenvolve as funções psicológicas superiores dos alunos, as quais são próprias do ser humano, e colabora para o seu desenvolvimento moral/social. Também constatamos que muitos docentes necessitarão de ajuda para viverem no pós-pandemia, seja por meio de psicoterapia ou pelo uso de medicamentos.

Nos momentos finais do estudo, salientamos algumas implicações educacionais trazidas pela presente pesquisa. A averiguação da percepção de professores sobre o ensino remoto desempenhado no decorrer da pandemia da COVID-19 fornece dados importantes às políticas educacionais. Acreditamos que o destaque das dificuldades encontradas na execução das atividades a distância

fornece subsídios para a visualização da necessidade da educação básica ser ofertada de modo obrigatoriamente presencial. Algumas complicações com o exercício de formas diversificadas de ensino, tal como as tecnológicas, sublinham a necessidade de uma formação profissional mais completa e abrangente.

Afirmamos também que a mensuração do sofrimento psíquico suscitado pela pandemia – conquistado em nossa pesquisa – fornece dados importantes para o desenvolvimento de projetos interventivos em relação à saúde mental de professores, voltados tanto à sua recuperação como à sua promoção. Os resultados da presente pesquisa destacam possíveis tópicos e conteúdos a serem abordados em propostas de intervenção em saúde mental docente, tal como ansiedade, frustração e sentimentos de culpa, além de justificarem a criação de políticas educacionais voltadas a essa temática.

Em seguida, devemos destacar algumas limitações de nossa pesquisa. Primeiramente, reconhecemos que a amostra de professores adveio de somente um município, o que restringe as investigações do fenômeno. Contudo, acreditamos que a realidade vivenciada pelos docentes não apresenta grandes alterações a nível nacional. Destacamos ainda que a revisão de literatura não pôde ser aprofundada, uma vez que pesquisas de mestrado e de doutorado com nosso tema específico de investigação ainda não estavam disponíveis nos bancos de dados. Além disso, a pesquisa de artigos científicos se restringiu a produções na língua portuguesa. De tal maneira, há necessidade de execução de novas pesquisas envolvendo a temática da saúde mental docente em tempos de pandemia, de modo a investigar os pontos destacados e avançar na compreensão da problemática.

A título de fechamento deste trabalho, salientamos que o período de pandemia de COVID-19 acarretou abalos à saúde mental de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Município de Cascavel/PR, fomentando o desenvolvimento de sintomas psicopatológicos em graus variados. Esperamos que as experiências com a COVID-19 sirvam como motivação e luta por melhores condições humanas de trabalho – não só de professores, mas de toda população. E, principalmente, como fonte de resistência contra ações que desvalorizam o trabalho, a ciência e o papel/função do professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla; LÜCHMANN, Lígia; MARTELLI, Carla. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carla_Almeida23/publication/342653340_A_pandemia_e_seus_impactos_no_Brasil/links/5f443492299bf13404eef669/A-pandemia-e-seus-impactos-no-Brasil.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de; COELHO, Maria Thereza Ávila; PERES, Maria Fernanda Tourinho. O conceito de saúde mental. **Revista USP**, n. 43, set./nov. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28481>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422/400>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- ALVES, Ana Alexandra Marinho; RODRIGUES, Nuno Felipe Reis. Determinantes sociais e econômicos da saúde mental. **Ver. Port. Saúde Pública**, v. 28, n. 2, p. 127-131, 2010.
- ARAÚJO, Isabella Belmiro; SANTOS, Bruno Almeida Regis dos. Quando o professor é lançado ao ensino remoto: práticas e vivências dos professores de Geografia perante a pandemia de Covid-19. **Giramundo**, v. 7, n. 13, p. 157-169, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2536>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- AZIS, Mona Lisa Duarte. Homeschooling (ensino domiciliar) x direito fundamental à educação: Um direito dos pais? In: BRANCO, Paulo Gustavo Gonet, et al. **Direitos fundamentais em processo**: estudos comemorativos aos 20 anos da Escola Superior do Ministério Público da União. ESMPU, 2020.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.
- BRASIL. Governo do Brasil (site). **Auxílio Emergencial chega a 60% da população brasileira**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.982-de-2-de-abril-de-2020-250915958>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 1000, de 2 de setembro de 2020. Institui o auxílio emergencial residual para enfrentamento da emergência [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.000-de-2-de-setembro-de-2020-275657334>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CP nº 005/2020**. Brasília: Conselho Nacional De Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2020**. Brasília: Conselho Nacional De Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CP nº 011/2020**. Brasília: Conselho Nacional De Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (site). **Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus**. Ministério da Saúde, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (site). **Coronavírus COVID-19: o que você precisa saber**. Ministério da Saúde, 2021b. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (site). **COVID-19 no brasil**. Ministério da Saúde, 2021c. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (site). **Vacinômetro**. Ministério da Saúde, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CARMO, Eduardo Hage; PENNA, Gerson; OLIVEIRA, Wanderson Kleber de. Emergências de saúde pública: conceito, caracterização, preparação e resposta. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 64, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142008000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Município). **Decreto Municipal nº 15.302/2020**. Dispõe sobre a suspensão de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas [...]. Cascavel, PR, mar. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1530/15302/decreto-n-15302-2020>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Município). **Decreto Municipal nº 15.306/20**. Estabelece no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do município [...]. Cascavel, PR, mar. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1530/15306/-decreto-n-15306-2020>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Município). **Decreto Municipal nº 15.312/2020**. Cascavel, PR, mar. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Município). **Decreto Municipal nº 15.442/20**. Cascavel, PR, maio 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1544/15442/-decreto-n-15442-2020>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Município). **Decreto Municipal nº 15.704/20**. Dispõe sobre a retomada das atividades letivas no âmbito do município [...]. Cascavel, PR, out. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1571/15704/decreto-n-15704-2020>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Município). **Instrução Normativa nº 001/2020 – SEMED/CVEL**. Estabelece os procedimentos necessários para a realização das Atividades Remotas [...]. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&>

ajaxPrevent=1590018979281&file=0C874680D96ED0505CD27C1281F13658DC59CFA1&sistema=WPO&classe=UploadMidia. Acesso em: 09 mar. 2021.

CASCAVEL (Site). Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Organização do retorno presencial/híbrido**. 2021. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1619876153226&file=4B5A1A56A0B5FB8D4D477265B62DED686AE4031E&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 01 maio 2021.

CASTRO, Thiele da Costa Müller; et al. Em tempos de coronavírus: *home office* e o trabalho feminino. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/20017>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CIPRIANO, Jonathan Alves; ALMEIDA, Leila Cristina da Conceição Santos. **Educação em tempos de pandemia**: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md1_sa18_id6098_31082020204042.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda da. Impactos da pandemia de COVID-19 no lazer e no trabalho do professor universitário em home office. **Revista Licere**, v. 24, n. 3, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/36337/28430>. Acesso em: 03 out. 2021.

COSTA, Ana Maria; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Na pandemia da Covid-19, o Brasil enxerga o SUS. **Saúde Debate**, v. 44, n. 125, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2020.v44n125/289-296/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

COTRIM JUNIOR, Dorival Fagundes; CABRAL, Lucas Manoel da Silva. Crescimento dos leitos de UTI no país durante a pandemia de Covid-19: desigualdades entre o público x privado e iniquidades regionais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em <https://search.proquest.com/openview/ab1a006ff1aefa6cd69eded86febfa1c/-1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040297>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CRESSWELL, John. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 177-212.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20160143.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FONSECA, Fábio; KRUG, Rodrigo de Rosso; RODRIGUES, Luisa. **Quais são as dificuldades de um professor de educação física em ministrar aulas remotas devido a COVID 19?** Anais do XIII SePEF, II SEFAIS e I SePPE, v.13, n.1, 2020. Disponível em: <https://revistaanais.unicruz.edu.br/index.php/sef/article/view/810>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/2779-1452556088.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre a psicanálise (parte III): os caminhos da formação dos sintomas (1916-1917). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XVI)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise (1938). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XXIII)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e angústia (1926). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XX)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do Eu (1921). In: FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade, religião, o mal-estar na cultura e outros escritos**. Obras incompletas de Sigmund Freud, São Paulo: Autêntica, 2020, p. 137-232.

FREUD, Sigmund. O ego e o id (1923). In: FREUD, Sigmund. **O ego e o id e outros trabalhos** (1923-1925). Vol. XIX. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Edição Standard. Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura (1930). In: FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade, religião, o mal-estar na cultura e outros escritos**. Obras incompletas de Sigmund Freud, São Paulo: Autêntica, 2020, p. 305-410.

FREUD, Sigmund. O método psicanalítico freudiano (1904). In: FREUD, Sigmund. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Obras incompletas de Sigmund Freud, São Paulo: Autêntica, 2019, p. 51-62.

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico (1912). In: FREUD, Sigmund. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Obras incompletas de Sigmund Freud, São Paulo: Autêntica, 2019, p. 93-106.

FREUD, Sigmund. Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica denominada neurose de angústia (1895). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (Vol. XII)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996e.

GAJARDO-ASBÚN, Karen; et al. El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdade. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 1, p. 1-4, 2020. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000400051&script=sci_arttext. Acesso em: 01 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; et al. Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19: trabalho e formação do professor de geografia no Paraná. **Revista Pegada**, v. 21, n. 3, p. 301-331, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7817>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2016.

GULLOT, Carlos Castañeda; SERPA, Gerardo Ramos. Principales pandemias en la historia de la humanidad. **Revista Cubana de Pediatría**, v. 92, n. 1, jul. 2020. Disponível em: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1183/714>. Acesso em: 09 mar. 2021.

HENRIQUES, Cláudio Maierovitch Pessanha; VACONCELOS, Wagner. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, maio/ago. 2020. Disponível em https://www.scielo.br/-scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200025&tlng=pt. Acesso em: 09 mar. 2021.

HERMANN, Nadja. A aprendizagem da dor. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xXhWkXpFvXz9Xgqywk8RNRP/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jun. 2021.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. In: **Anais da II Jornada Científica e do I SIEI - Simpósio Internacional da Faculdade de Anicuns**. Anais...Anicuns(GO) Faculdade de Anicuns, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jornadasiei/323962-a-arte-de-ensinar-e-a-pandemia-covid-19--a-visao-dos-professores->. Acesso em: 02 out. 2021.

IANNINI, Gilson; SANTIAGO, Jésus. Prefácio – mal-estar: clínica e política. In: FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade, religião, o mal-estar na cultura e outros escritos**. Obras incompletas de Sigmund Freud, São Paulo: Autêntica, 2020, p. 33-63.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRAVTSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 23-43.

LACAN, Jacques. **O seminário, Livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro (1968-1969)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos; et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2021.

LEFFA, Maria de Lurdes Moreira Pires. **Identidade docente em crise: uma revisão da literatura envolvendo o professor de química e a pandemia de COVID-19**. Porto Alegre: UFRS, 2021. 35 p. Monografia (Graduação em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Eduardo Jorge da Fonseca; ALMEIDA, Amalia Mapurunga; KFOURI, Renato de Ávila. Vacinas para COVID-19 - o estado da arte. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, n.1, p. 521-527, fev. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbsmi/-v21s1/pt_1519-3829-rbsmi-21-s1-0013.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

LIMA, Mércia Rejane Lopes de. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de COVID 19**. João Pessoa:

UFPB, 2020. 90 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

LIMA, Natasha Alves Correia; et al. A precarização do trabalho docente na rede municipal de ensino de fortaleza, em tempos de pandemia COVID-19. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 14, dez. 2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/13%20-%20a%20precarizacao%20do%20trabalho%20docente%20na%20rede%20municipal%20de%20ensino%20de%20fortaleza.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LIMA, Nísia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUZA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7, p. 1-4, jul. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2020000-700503&script=sci_arttext. Acesso em: 09 mar. 2021.

MAIA, Maurício; ARAUJO, Luiz Alberto David. O homeschooling e o direito à convivência. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 15, n. 44, 207-224, 2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 6, n. 16, p. 6-14, 2021.

MARINO FILHO, Armando. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; CUNHA, Sônia da. **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e educação. Campo Grande: UFMS, 2020, p. 73-104.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2008, p. 257-272.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA, Marisa Lopes. (org). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-69.

MENDOZA, Israel David Carofilis; RODRÍGUEZ, Marcos Alejandro Yánes. Role of the professor in times of COVID-19. **International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research**, v. 6, n. 6, p. 37-44, 2020. Disponível em: <https://sloap.org/journals/index.php/irjeis/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto da Observação e Descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MORAIS, Ester Carneiro de; SANTANA, Geise Mary Xavier. **Aulas remotas: uma reflexão sobre a saúde mental do professor**. Guanambi: UNIFG, 2021. 27 p. Monografia (Graduação em Psicologia) - CENTRO UNIVERSITÁRIO FG - UniFG. Guanambi, 2021.

MORENO, Camala de Menezes Costa. **O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

NASCIMENTO, Hérika Schneider Sobral do; PONTES, Alex Correa; ARAÚJO, Jessé Alves de. A educação do campo em tempos de pandemia de COVID-19: como o professor tem reinventado sua prática. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/333>. Acesso em: 01 ago. 2021.

NEWTON, Duarte. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr.2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004. Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Gonçalves de. **Processos de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, n. 42, 1992.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Vieira; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, v. 3, n. 9, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 10 out. 2021.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/NJYycJNvX58WS7RHRssSjjH/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2021.

REZENDE, Joffre Marcondes. Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**, v. 27, n. 1, p. 153-155, jan./jun. 1998.

RIBEIRO, Santiago dos Santos; SCORSOLINI-COMIN, F.; DALRI, R. C. M. B. Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: Reflections on mental health. **Index de Enfermeria**, v. 29, n. 3, p. 137-141, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1187396>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ROSSETTO, Elisabeth. Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva histórico-cultural. In: ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte (Orgs). **Diferentes Modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de** Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 55-72.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos**: Lacan, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTIAGO, Deymisson de Sousa; SOUSA, Lazaro Luís de Lima; SILVA, Jusciane da Costa e. **As dificuldades do ensino remoto no ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/6522>. Acesso em: 09 out. 2021.

SANTOS, Ana Letícia Lima; et al. Reflexões sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 14, dez. 2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/3-%20reflexes%20sobre%20as%20condies%20de%20trabalho%20vivenciadas%20pelos%20docentes%20no%20contexto%20da%20pandemia%20de%20covid-19%20.docx.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 01 out. 2021.

SCHUCHMANN, Alexandra Zanella; et al. Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. **Brazilian Journal Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 2, p.3556-3576, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/9128/7738>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AM GH, 2012.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESKI, Silvana Calvo. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 4, p. 207-216, out./dez., 2015.

SMOLKA, Ana Luiza. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: Cadernos CEDES, n. 50. **Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: CEDES, 2000.

SOUSA, Fernandos Santos; et al. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Prâksis**, v. 18, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/-article/view/2591/2916>. Acesso em: 16 out. 2021.

TEIXEIRA, Shearley Lima. **Programa Saúde na Escola (PSE) e os desafios da inclusão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade de Fortaleza, Picos, 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 24 jul. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista**. 2º ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO (site). **Educação: da interrupção à recuperação**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 09 mar. 2021.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAÚJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. **Anais do XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-texto_proposta_completo.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

VIEIRA, Douglas Alencar; et al. A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 11, n. 16, jan., 2021. Disponível em: www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3377. Acesso em: 09 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-417.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (site). **Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak**. 2021. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331490/WHO-2019-nCoV-MentalHealth-2020.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mar. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The World health report 2001. Mental Health: New Understanding, New Hope**. 2001. WHO Library Cataloguing in Publication Data.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T.; e ALVES, Irai Cristina Boccato. Docência e burnout: um estudo com professores do Ensino Fundamental. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo e BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. **Psicologia e educação: conexão entre saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 189-210).

ZEIGARNIK, Bluma Wolfonna. **Introducción a la patopsicología**. Ciudad de la Habana: Editorial Científico-Técnica, 1979.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

PARTE A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo

Masculino Feminino

2. Idade: _____

3. Formação (especificar)

Graduação _____

Especialização _____

Mestrado _____

4. Carga Horária de Trabalho

20 horas semanais.

40 horas semanais.

5. Tempo de atuação: _____

6. Escola em que atua: _____

PARTE B – QUESTÕES PROFISSIONAIS

1. Você considera que o ensino remoto adotado desde maio de 2020 substitui as aulas presenciais?

Sim

Não

2. Você considera que os pais e/ou responsáveis dos alunos conseguiram auxiliar na realização das atividades enviadas?

Não.

Sim, parcialmente.

Sim, totalmente.

3. Você recebeu formação para a realização de suas atividades por meio do ensino remoto?
- Não, nenhuma formação.
 - Não, somente orientações sobre o modo de funcionamento.
 - Sim, recebi treinamento profissional para executar minhas atividades.
4. Você acredita que a sua formação acadêmica lhe preparou para o trabalho de ensino remoto?
- Não.
 - Sim, parcialmente.
 - Sim, totalmente.
5. Quais foram as principais dificuldades encontradas por você para o exercício de suas atividades profissionais durante o período de ensino remoto? (Admite-se selecionar mais de uma opção).
- Conciliar as atividades profissionais com a rotina domiciliar e/ou familiar.
 - Falta de retorno das atividades enviadas por parte dos alunos ou responsáveis.
 - Pouca adesão dos pais e/ou responsáveis com o ensino remoto.
 - Pouca adesão dos alunos com a metodologia de ensino remoto.
 - Carência de condições materiais dos alunos (falta de acesso à internet, ausência de adultos para auxiliar nas atividades, escassez de locais para estudo etc.).
 - Carência de materiais adequados para a execução do ensino remoto.
 - Necessidade de maior tempo para planejar as atividades e escrever relatórios.
 - Insuficiência na formação profissional para trabalhar com o ensino remoto.
 - Cobranças por resultados.
 - Sobrecarga de trabalho.
 - Não encontrei dificuldades.
6. Em uma escala de 0 a 10, qual foi o seu nível de preocupação com a possibilidade dos alunos não estarem aprendendo adequadamente por meio do ensino remoto?

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

7. Em relação à sua atividade profissional durante o período de ensino remoto:

() Sinto que fracassei no desempenho do papel de professor.

() Sinto que o meu desempenho foi inferior do que o apresentado nas aulas presenciais.

() Sinto que meu desempenho foi o mesmo que o apresentado nas aulas presenciais.

() Sinto que meu desempenho foi melhor que o apresentado nas aulas presenciais.

Atribua uma nota de 0 a 10 à sua dedicação no trabalho no período de ensino remoto:

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

PARTE C – QUESTÕES SUBJETIVAS

1. Em uma escala de 0 a 10, qual o seu nível de sofrimento psíquico (angústia, preocupação, baixa autoestima, nervosismo, ansiedade, insônia, sintomas físicos) durante o período de isolamento social do contexto da pandemia de COVID-19? (Considerar tanto dificuldades provenientes da atuação profissional quanto de aspectos particulares de sua vida).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

2. Durante esse período, em qual grau você percebeu os sintomas descritos abaixo:

Irritabilidade.

() Não apresentei () Levemente () Moderadamente () Gravemente

Humor deprimido

() Não apresentei () Levemente () Moderadamente () Gravemente

Ansiedade.

() Não apresentei () Levemente () Moderadamente () Gravemente

Nervosismo.

() Não apresentei () Levemente () Moderadamente () Gravemente

Angústia.

() Não apresentei () Levemente () Moderadamente () Gravemente

Insônia.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Sentimentos de desvalia.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Sentimentos de culpa.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Receio de morrer.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Ideações suicidas.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Sentimentos de desesperança.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Baixa autoestima.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Frustração.

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

Sintomas físicos (tremores, sudorese, palpitações etc.).

Não apresentei Levemente Moderadamente Gravemente

3. Durante o período de isolamento social da pandemia de COVID-19: (Admite-se mais de uma opção).

Estive mais preocupado com a minha saúde mental do que o habitual.

Ficava mais cansado do que o normal.

Ficava decepcionado comigo mesmo.

Irritava-me mais do que o normal.

Apresentava dificuldades para descansar e dormir.

Tive mais dificuldades para me alimentar.

As atividades de meu gosto pessoal não me davam a mesma satisfação como antes.

Tinha dificuldades para me concentrar.

Passei a utilizar drogas ilícitas.

Passei a fazer uso de bebidas alcólicas e/ou tabaco.

Comecei a me isolar das pessoas que mantinha contato.

4. Quais foram, para você, as principais dificuldades enfrentadas? (Admite-se mais de uma opção).
- Preocupação com o risco de contágio.
 - Angústia com as notícias da pandemia propagadas nos meios de comunicação.
 - Excesso de atividades (domésticas, profissionais etc.) a realizar.
 - Preocupação com a saúde de meus familiares e entes queridos.
 - Carência de contato interpessoal.
 - Lidar com as demandas familiares, profissionais e sociais.
 - Dificuldade para a realização de atividades físicas.
5. Em relação ao uso de medicamentos psicoativos (para ansiedade, depressão etc.) antes e depois do período de pandemia da COVID-19:
- Não utilizava medicamentos antes da pandemia e não passei a utilizar depois dela.
 - Não utilizava medicamentos antes da pandemia e passei a utilizar depois dela.
 - Utilizava medicamentos antes da pandemia e continuei a usar a mesma dose depois.
 - Utilizava medicamentos antes da pandemia e aumentei a dosagem depois dela.
6. Como você descreveria a sua saúde mental durante a pandemia da COVID-19?
- Não senti minha saúde mental abalada.
 - Senti minha saúde mental levemente abalada.
 - Senti minha saúde mental moderadamente abalada.
 - Senti minha saúde mental muito abalada.
- Se possível, detalhe: _____
7. Quais marcas o período de isolamento social da pandemia de COVID-19 deixou sobre você e sua subjetividade? (Admite-se mais de uma opção).
- Percebi o quanto é importante a presença física do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

- () Percebi a influência do estado da minha saúde mental para o desempenho de minhas atividades profissionais e pessoais.
- () Acredito que os abalos à minha saúde mental permanecerão por muito tempo.
- () Acredito que precisarei de ajuda profissional para lidar com as repercussões desse período.
- () Não acredito que esse período tenha me deixado marcas.

Se possível, detalhe: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 36413220.8.0000.0107

Pesquisadores para contato: Dra. Elisabeth Rossetto; Geovane dos Santos da Rocha.

Telefone: (45) 99949-7110; (45) 99827-0930

Endereço de contato (Institucional): Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel/PR. Rua Universitária, 1619 – Jardim Universitário. Cascavel - PR, CEP 85819-170.

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a saúde mental de professores em tempos de pandemia. O objetivo estabelecido é de compreender como o período de isolamento social do contexto da pandemia de COVID-19 repercutiu sobre a saúde mental de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; e tem o propósito de se obter informações relevantes sobre o estado da saúde mental de professores no contexto da pandemia, ressaltando a importância do papel da escola e da função do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Para que isso ocorra, você será submetido a responder, de forma individual e online, um questionário com vinte (20) questões no total, dividido em três partes. A maioria das questões possui alternativa, de modo a facilitar as suas respostas, sendo possível discorrer sobre a indagação somente em quatro questões.

A pesquisa exhibe risco mínimo, isto é, não são esperados efeitos adversos de nível elevado. No entanto, a pesquisa poderá causar a você certo desconforto devido à temática (abalos à saúde mental). Se isso ocorrer a qualquer momento, você poderá interromper a resolução do questionário e retornar somente se for o seu desejo.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que

Ihe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço eletrônico (e-mail) ou qualquer outra informação pessoal que possa lhe identificar nunca serão associados aos resultados desta pesquisa. As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Nome completo:

Ao clicar em uma das opções abaixo, você declara ter lido e compreendido as orientações realizadas, concordando de forma livre e esclarecida a participar desta pesquisa.

- () Declaro ter lido o TCLE e desejo participar da pesquisa.
- () Não desejo participar da pesquisa.