

Emoções docentes e relações institucionais na pandemia

Teacher emotions and institutional relations in the pandemic

Marise Rodrigues Guedes¹, Rodrigo Camargo Aragão², Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro³

Universidade Estadual de Santa Cruz- Brasil, Universidade Estadual de Santa Cruz- Brasil, Universidade Estadual de Santa Cruz- Brasil

RESUMO

O uso imperativo das tecnologias digitais na sala de aula impactou as experiências dos professores do IFxxx durante a pandemia da covid-19. Nesse período, as relações institucionais, sobretudo no que tange à formação continuada, exerceram influências nas emoções desses docentes. Diante disso, o objetivo deste trabalho é investigar como as relações dos professores com a instituição se inter-relacionam com as emoções e experiências de ensino desses profissionais, na pandemia. A metodologia pauta-se na Pesquisa Narrativa, cujos instrumentos utilizados foram o questionário, a autobiografia, a entrevista e as rodas de conversações. Os resultados apontam para a urgência da Formação Humana nas instituições de ensino e para a relevância da constituição de espaços institucionais estruturados para práticas de reflexão sistemática sobre as emoções na vida docente. Desdobramentos dos resultados são discutidos à luz dos estudos revisados neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de professores. Reflexão. Emoções. Relações institucionais. Pandemia.

ABSTRACT

The imperative use of digital technologies in the classroom has had an impact on the experiences of IFxxx teachers during the covid-19 pandemic. During this period, institutional relations, especially with regard to continuing education, have had an influence on the emotions of these teachers. The aim of this paper is to investigate how teachers' relationships with the institution interrelate with their emotions and teaching experiences during the pandemic. The methodology is based on Narrative Research, whose instruments used were questionnaires, autobiographies, interviews and conversation circles. The results point to the urgency of Human Education in teaching institutions and the relevance of organizing structured institutional spaces for systematic reflection on emotions in teachers' lives. The results are discussed in the light of the studies reviewed in this paper.

Recebido em: 28/02/2024

Aceito em: 20/10/2024

¹ E-mail: mariseguedess@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0274-1369>

² E-mail: rcaragao@uesc.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

³ E-mail: profajuda@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9183-9076>

KEYWORDS:

Teacher education. Reflection. Emotions. Institutional Relations. Pandemic

1. Introdução

Neste estudo, partimos do entendimento de que não pode haver uma separação entre o fazer docente e suas emoções, e que estas últimas são centrais nos processos formativos e no seio da sala de aula. Além disso, compreendemos, como Clandinin e Connely (2015), que as dimensões pessoal e profissional do professor são indissociáveis. Portanto, a formação de professores deve abranger a historicidade e a narratividade, incluindo aqui estratégias variadas de olhar para suas próprias emoções como parte de um processo voltado ao fazer docente. Como resultado do que tem sido denominado de uma “virada emocional” na Linguística Aplicada, temos observado um aumento de pesquisas com foco na compreensão do papel das emoções na formação de professores de línguas (Barcelos et al, 2022; Gomes; Barcelos, 2023).

Neste trabalho, compreendemos a emoção, no escopo da Biologia do Conhecer⁴ (Maturana, 1988; 2014), como um fenômeno relacional fundamentado em nossa biologia. Nessa senda, a reflexão é entendida como o mecanismo a que os seres languageiros, isto é, seres cujo viver ocorre na linguagem, como é o caso dos seres humanos, recorrem para descrever suas experiências, o que pode lhes proporcionar bem-estar (Maturana; Yáñez, 2009). Por sua vez, a experiência é o que distinguimos na linguagem sobre o que nos ocorre, no fluir contínuo do nosso viver.

Assim, a Biologia do Conhecer (1998) embasa nossa compreensão sobre o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva suscitada em protocolos de pesquisa qualitativa voltados para a compreensão das experiências de estudantes e docentes de línguas em formação inicial e continuada (Aragão, 2007; 2019; 2022a; 2022b). Esse quadro nos oferece uma alternativa que faz referência à nossa experiência de maneira sistêmica⁵ e resgata o papel das emoções no viver na linguagem. A Biologia do Conhecer apresenta um equilíbrio na correlação entre o domínio corporal e o domínio das ações socioculturais. Trata-se de um modelo epistemológico que procura

⁴ Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, desenvolveu um trabalho seminal em conjunto com Francisco Varela. Trata-se de um mecanismo explicativo para compreender a cognição, a ciência, a linguagem e as diferenças entre máquinas e seres vivos (Maturana; Varela, 2001).

⁵ A visão sistêmica aposta na compreensão de dinâmicas processuais interconectadas e nos diferentes modos de fazer e sentir. Lança-se mão de histórias prévias de interações recorrentes que tendem a gerar estabilidades na conduta, que incluem o fenômeno da linguagem, a cognição e a emoção (Aragão, 2022).

superar uma premissa central do pensamento ocidental que opõe o biológico ao sociocultural. Assim, esse quadro oferece um caminho alternativo à tradição do pensamento ocidental permeado por hierarquias expressas, por exemplo, nas dicotomias inato/aprendido, natureza/cultura, mente/corpo, razão/emoção (Aragão, 2007, 2022a).

Resultados de diferentes estudos sugerem que um modelo de formação de professores que considera a promoção da reflexão, com foco na relação cognição-linguagem-emoções, pode levar a transformações avaliadas como positivas por participantes das pesquisas (Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos et al, 2022; Ferreira, 2023; Guedes; Aragão; Alomba Ribeiro, 2023). Com frequência, os resultados das pesquisas nessa linha de trabalho indicam que os participantes se tornam mais conscientes das consequências de suas emoções para suas práticas de aprendizagem e de ensino de línguas. Ademais, os participantes das pesquisas passam a compreender a relação entre o seu fazer pedagógico e as relações desse fazer com suas crenças, identidades e contextos sociopolíticos. Com isso, o ensino e a aprendizagem se tornam atividades mais efetivas e dotadas de maior consciência crítica.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que a formação de professores e, dessa maneira, a formação humana tem como pressuposto a cocriação de espaços de convivência social desejável, a partir da configuração de relações sociais nas quais o respeito por si mesmo e pelo outro estejam presentes (Maturana; Rezepka, 2000). Os processos de capacitação estão inseridos na formação humana e buscam oferecer subsídios para se fazer o que se quer fazer, em um espaço que, a partir da reflexão, possa se transformar em espaço de ação. Entendemos, portanto, que a formação humana deve envolver o olhar para as próprias emoções como um espaço de capacitação, o que permite abrir caminhos para a reflexão sobre essas emoções (Maturana, 1988).

Destacamos que este artigo é um recorte de uma pesquisa narrativa mais ampla⁶, cujos participantes foram professores da área de Linguagens de um Instituto Federal localizado na Bahia. Nesse contexto, para o fomento à reflexão proposto, utilizamos instrumentos de produção de documentos de campo condizentes com as estratégias da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), tais como o questionário, a autobiografia, a entrevista semiestruturada e as rodas de conversações. No presente texto, objetivamos investigar o modo como as relações dos professores com a instituição reverberou nas emoções desses docentes, no período da pandemia da covid-19.

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade XXXX sob o parecer consubstanciado número XXXXX, em 15 de novembro de 2021. Ela se articula ao projeto: “Pensamento sistêmico para linguajar as crises contemporâneas”, n. 073.6771.2020.0007663-17/UESC, do coautor, líder do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções –GP-FORTE/UESC/CNPq.

Salientamos que essa temática emergiu das narrativas dos professores participantes. Destacamos que tais relações foram atravessadas pelo uso obrigatório das tecnologias digitais. Ainda, elencamos como objetivos específicos: discutir sobre as influências da formação continuada de docentes em âmbito institucional e individual, no emocional desses profissionais; e, destacar a premência de uma aliança entre a formação de professores e os processos de reflexão, nos quais emoções e linguagem encontram-se inter-relacionadas.

Dado o exposto, com vistas a atingirmos os objetivos propostos neste artigo, o estruturamos da seguinte maneira: primeiro, discutimos sobre emoções, reflexão, formação humana e capacitação; na sequência, apresentamos estudos que tematizaram o ensino remoto e a formação de professores, no contexto da pandemia da covid-19; depois, discorremos sobre a metodologia deste estudo; em seguida, tratamos sobre as relações institucionais e a formação de professores no IF xxx, bem como as suas implicações no emocional docente, a partir das narrativas dos professores Maria, Beth Lorena e Arthur Klee⁷; e, para finalizarmos, apresentamos as nossas considerações finais, seguidas das referências.

2. Emoções, reflexão e formação humana de professores

A formação humana – e, como tal, a formação do professor – se dá na convivência, ao passo em que se criam mundos possíveis no viver (Maturana; Rezepka, 2000). A construção desses mundos se faz num movimento de transformação com o outro através da conversação, entendida como espaço de entrelaçamento entre linguagem e emoções. Definimos as emoções no escopo da Biologia do Conhecer, compreendidas como “[...] disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante” (Maturana, 2014, p. 138). Na Biologia do Conhecer, emoções, linguagem e reflexão estão inter-relacionadas. Os seres humanos são seres emocionais, posto que, as suas ações se fundamentam em suas emoções. Refletir significa abandonar uma certeza e ver possibilidades de aceitar ou rejeitar o que se sabe, a partir desse olhar reflexivo (Maturana, 1988). Na reflexão, podemos distinguir a nós mesmos na dinâmica relacional com os outros, adquirindo uma autoconsciência, entendida como desejo de mudar a ação, que nos encaminha à consciência do que fazemos, como fazemos e porque fazemos algo. Nesse processo reflexivo, a responsabilidade sobre as ações permite-nos pensar nas suas conseqüências sobre os outros e

⁷ Compreendemos que as narrativas desses docentes, cujos nomes são fictícios, congregam as narrativas dos demais participantes deste estudo.

sobre nós mesmos (Aragão, 2019; Maturana, 1988).

No entanto, a cultura patriarcal⁸ em que nós professores estamos inseridos apoia-se na supervalorização da razão: “Em nossa cultura usamos a razão para negar ou obscurecer nossas emoções e avaliar nossa conduta como se estivéssemos fora dela” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 43). Nessa cultura, atua-se na desconstrução da ideia de que os aprendizados se fazem na convivência amorosa, aqui entendida como um espaço não competitivo, mas de colaboração mútua. Portanto, em detrimento do conviver, o que ocorre é a tentativa de uniformização do ser, em favor de um rendimento produtivista que tende a gerar adoecimento (Aragão, 2019).

Nesse sentido, Maturana e Rezepka (2000) defendem a necessidade de dar mais ênfase, na formação de professores, à formação humana, chamando a atenção, sobretudo, dos governantes, para o respeito à dignidade dos professores, a fim de que possam resguardar sua autonomia criativa e o autorrespeito. Sem isso não será possível respeitar o outro e criar espaços saudáveis de convivência, uma vez que: “[...] a tarefa educacional é uma criação de mundo com o outro, com a circunstância de que nós, professores e professoras, somos a referência para tal criação [...]” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 36). Como seres humanos, os professores têm uma maneira de conviver baseada na cooperação, na preocupação com o outro e com a responsabilidade sobre as consequências das ações sobre os demais: é isso que nos define como animais amorosos, reflexivos e responsáveis. Até mesmo a saúde dos seres humanos têm como fundamento o amor⁹: se o compartilhamos, desfrutamos de alegria e bem-estar; se o negamos ou se nos é negado, adoecemos. Para Maturana (1988), apenas relações cuja emoção fundamental é o amor podem ser consideradas relações sociais. Ele afirma que o amor é a emoção que funda as relações de aceitação do outro e de proximidade que propiciam a conservação do humano. Nesse contexto, todas as demais relações que se derem fora da biologia do amar pertencem a um sistema diferente do social.

Além do sistema social, Maturana (1988) reconhece a existência de outros, quais sejam: o sistema de trabalho, cuja emoção fundante é o compromisso, já que a ação se dá em torno de um acordo feito em prol da execução de uma tarefa; e o sistema hierárquico ou de poder, no qual as

⁸ Cultura é um modo de conversar recorrente, ensinado e aprendido espontaneamente entre os membros de um grupo que se estabiliza em um tempo prolongado. O controle e a dominação do outro, em uma busca imperativa pelo poder sobre as emoções dos outros e das próprias são marcas da cultura patriarcal (Maturana, 2004)

⁹ Em seus trabalhos sobre a biologia do amar, Maturana (2004) argumenta que o amar é o ato de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Nos alinhamos aqui com os argumentos do autor acerca das dinâmicas relacionais que inter-relacionam as emoções, a cognição e a linguagem e algumas das consequências culturais desse pensamento oriundas da cultura patriarcal e matrística, a biologia do amar e o entendimento da democracia no mundo atual.

emoções fundantes são a subordinação, a submissão e a obediência. Neste, as ações que se realizam são de autonegação e de negação do outro ao submeter-se ou submeter o outro, seja para dominá-lo ou ao ser dominado. Por não possuírem o amor como emoção fundante, essas relações geram as conversações¹⁰ autodepreciativas e as conversações do dever ser. Nas primeiras, há uma autoavaliação negativa do indivíduo diante do próprio fazer; a segunda, por sua vez, relaciona-se ao não alcance de ideais estabelecidos socialmente. A recorrência do viver nessas conversações, que podem se entrecruzar, gera sofrimento.

Desse modo, compreendemos que, em uma relação social, ensinar-aprender são fenômenos que envolvem: as relações entre aqueles que participam dessas dinâmicas; a história desse sujeito e os significados que ele atribui à própria experiência; as suas emoções que são a mola propulsora das ações que movem esses sujeitos em seus caminhos. Sabemos que, às vezes, esses caminhos são desafiadores e conflituosos, como pudemos observar durante a pandemia da covid-19. Nessa seara, a seguir, tratamos sobre estudos que tematizaram a profissão e a formação docente no período de ensino mediado pelas tecnologias digitais¹¹, em decorrência do distanciamento físico e da imputação da continuidade das atividades de ensino.

3. Ensino Remoto e Formação de Professores no contexto pandêmico

No período da pandemia de covid-19, autores tais como Paes e Freitas (2020), Bastos e Lima (2020), Guedes e Aragão (2021), Gavotto Nogales e Castellanos Pierra (2021), Chan, Galli e Ramírez (2021), Guanaes (2021), Carneiro e Lima (2022) e Ferreira (2023) discutiram sobre as implicações do ensino remoto na profissão docente. Paes e Freitas (2020) realizaram uma pesquisa com professores da educação infantil ao ensino médio das redes pública e privada do Estado do Ceará, para investigar a percepção desses docentes, diante do ensino remoto. Apoiados em Tardif e Lessard (2014), eles defenderam a sobrecarga docente mesmo antes de instaurada a crise pandêmica, uma vez que esses autores enumeram mais de setenta atribuições executadas pelos professores, que envolvem a aula e tem como foco o estudante. Para os autores do artigo, nas atividades desenvolvidas pelos professores, a presença do outro é irrefutável, ou seja, como ser

¹⁰ As conversações são os conjuntos que se formam a partir da recorrência de uma certa maneira de conversar, isto é, de entrelaçar emoções e linguagem (Maturana, 2014).

¹¹ Tecnologias digitais são artefatos tais como notebooks, smartphones, tablets, câmeras e computadores, cujos recursos permitem “[...] organizar, distribuir e veicular conhecimentos” (Vieira, 2013, p. 1), sobretudo, utilizando a internet.

humano, o professor está sempre se constituindo em sua relação com o outro, seja este outro o aluno, a gestão e a comunidade escolar, os pais dos estudantes. Para mais de 40% dos professores que responderam ao questionário, a ausência de formação para os usos das tecnologias digitais, bem como o excesso de trabalho desmotivou os usos dessas ferramentas.

Bastos e Lima (2020) realizaram uma pesquisa através de Narrativas de Aprendizagem de Inglês – NAI com quatro estudantes do Centro Cearense de Idiomas – CCI. Os autores criticam a ausência de previsão de capacitação técnica para os docentes, além da ausência de diretrizes a respeito de critérios de avaliação da qualidade do ensino na normativa regulamentadora do ERE no Ceará. De maneira geral, Bastos e Lima (2020) enfatizam demandas dos estudantes que se assemelham a dos professores durante o período pandêmico, tais como: a busca por auxílio para executar as suas atribuições em outras plataformas, como videoaulas; e a dificuldade de manejo com as ferramentas tecnológicas. Ainda, a pesquisa demonstra a emergência de políticas de inclusão digital, considerando-se, sobretudo, as narrativas daqueles que vivenciam estes processos de ensinar-aprender no contexto contemporâneo.

Guedes e Aragão (2021) investigaram conversações de professores presentes em uma notícia do jornal “Correios 24 horas on-line”, publicada em julho de 2020. Na pesquisa, os autores apresentam como as relações entre professores, instituições e sociedade influenciam nas emoções docentes. Ao longo da análise, a partir da presença massiva de conversações patriarcais, os autores destacam a predominância de sentimentos avaliados como negativos associados a essa relação, os quais provocam interferências na profissão docente e contribuem para o adoecimento dos professores. Nessa perspectiva, os autores observam que a pandemia intensificou a dominação, a obediência e o controle dos docentes frente às suas instituições. Sentimentos como o medo, seja pela perda do emprego, seja pela contaminação pela covid-19 predominaram diante de um sistema estrutural e hierárquico no qual a docência é marginalizada, silenciada e atacada. No mais, os autores destacaram que esses profissionais carecem de lugares estruturados em suas instituições, nos quais possam se sentir acolhidos para refletir sobre as suas dificuldades, demandas e estratégias para lidar com as crises. Por isso, apontam para a necessidade de criação desses espaços, a partir da retomada de um modo de viver que se aproxime cada vez mais do cuidado recíproco, do acolhimento, da escuta e da partilha.

Gavotto Nogales e Castellanos Pierra (2021) também se debruçaram sobre notícias. A partir delas, os autores buscaram identificar as emoções sentidas pelos professores durante as aulas remotas nos níveis Médio Superior e Superior, no período da pandemia da covid-19, na América

Latina. Os autores localizaram vinte casos sobre a temática na Colômbia, Peru e México, ocorridos entre os meses de setembro e novembro de 2020. No nível Médio Superior, eles demonstram que a relação entre os professores e estudantes por problemas como conectividade e estrutura dos equipamentos provocou tensão e repulsa nos professores. Para os autores, houve incongruências entre a crença sobre o ensino e as possibilidades ofertadas pela modalidade remota. Eles demonstram que, em uma escala de um a doze de intensidade, a repulsa foi sentida pelos professores em quatro níveis; o medo em cinco níveis; e, o desgosto em três níveis. A tristeza, por sua vez, atingiu dez níveis de intensidade. Como o foco do trabalho eram as emoções avaliadas como negativas, os pesquisadores não documentaram os níveis de emoções relacionadas ao prazer. Para eles, a formação continuada de professores tanto do ponto de vista tecnológico quanto de apoio psicológico são estratégias que devem ser implementadas para minimizar o adoecimento docente.

Chan, Galli e Ramírez (2021) destacam que com o pouco tempo de que dispunham para se reorganizar frente aos conteúdos e estratégias didáticas a serem implementadas, boa parte dos professores argentinos estudados utilizaram as mesmas estratégias utilizadas no ensino presencial, no ensino remoto, tais como apresentações multimídia e questionários. Ainda, os resultados da análise do questionário on-line respondido pelos 378 professores demonstrou que entre os docentes mais jovens e com menor tempo de docência, as principais emoções observadas foram a ira, o medo, a ansiedade, a frustração, a vergonha e a rejeição. Já entre os professores com mais de 40 anos e maior tempo de docência, as principais emoções vivenciadas foram o entusiasmo, o interesse, a felicidade, a surpresa e a esperança. Os pesquisadores sugerem como hipótese que os professores com menos de quarenta anos, apesar de estarem mais familiarizados com as tecnologias que o grupo mais velho, se viram sufocados frente às demandas familiares, institucionais e estudantis. Os autores ratificam que as condições para implementação de usos das TDIC no Ensino Superior argentino poderiam ter sido revistas e melhoradas mesmo antes da pandemia. O que se observa, porém, são condições infraestruturais inadequadas ou mesmo obsoletas para a realização eficiente das atividades não presenciais, situação bastante similar à do Brasil e, por conseguinte, à do IF xxx.

Guanaes (2022) investigou as emoções de professores ao ensinar em ambientes on-line, durante a pandemia. Os participantes foram professores-pesquisadores do grupo de pesquisa Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – FORTE –, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Com base na Biologia do Conhecer, o pesquisador observou o modo como as emoções e

as ações desses docentes se influenciam mutuamente. Nesse sentido, situações agravadas durante a pandemia, tais como o excesso de cobranças e a sobrecarga de tarefas desencadearam cansaço, estresse e ansiedade. Esse cenário acarretou em desânimo, insônia, dificuldades de concentração e dores corporais. Contrariamente a isso, na relação com os estudantes, a dinâmica que envolveu a emoção do amar provocou a criatividade nas aulas, nas atividades propostas no período da pandemia e no acolhimento dos sentimentos discentes. O autor observa que o fluir emocional dos docentes se dá em consonância com o emocionar dos estudantes e do ambiente de trabalho. Contudo, destaca que medo e insegurança foram as emoções que marcaram a experiência de quatro dos cinco participantes do estudo e o cansaço foi o aspecto mais destacado.

De acordo com Guanaes (2022), a desvalorização do trabalho realizado pelos professores mobilizou emoções de tristeza e raiva, já que os docentes destacaram a sobrecarga de trabalho no período. Embora o uso das ferramentas digitais não tenha sido relatado como um problema para os participantes da pesquisa, essa temática só fez parte do currículo de formação de uma das participantes. A ausência de atenção à infraestrutura digital necessária à inserção das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem acentuou o sentimento de mal-estar docente. Para o autor, o olhar sobre as emoções já iniciado pelo pertencimento dos docentes ao grupo de pesquisa FORTE foi fundamental para que esses participantes reconhecessem suas próprias emoções e, de alguma maneira, encontrassem estratégias para lidar com elas durante o ensino remoto.

Por meio de uma pesquisa dialógica, Carneiro e Lima (2022) analisaram o discurso de uma professora de inglês sobre a sua prática durante o início da pandemia da covid-19, disponibilizado em vídeo no canal do YouTube da Semana de Letras da Universidade Estadual do Ceará. Nessa pesquisa, é destaque que as relações entre os discursos que permeiam o sentir da professora moldam seus modos de expressar as suas emoções. A docente deixa claro o ambiente de cobranças relativas à produtividade desses profissionais, o que os autores apontam como parte do discurso capitalista neoliberal.

Ferreira (2023) se dedicou a investigar o trabalho e o desgaste emocionais de três professoras de inglês do extremo sul da Bahia, no contexto pandêmico. São latentes nas narrativas das participantes o sentimento de culpa diante do não atendimento de todas as demandas provenientes do trabalho de professora junto aos trabalhos de casa. A autora destacou emoções tais como ansiedade, frustração, medo e desamparo, as quais estão associadas a um discurso patriarcal que molda a figura docente, sobretudo das mulheres professoras, sob ideias de reinvenção, força e responsabilidade. Esse discurso acaba por agravar a responsabilização dessas

profissionais sob o desenvolvimento dos estudantes, ao passo que sublima as responsabilidades institucionais em nível macro, no que tange à educação. Ferreira (2023) aponta que o trabalho emocional é ocasionado pela ausência de políticas públicas, de investimento em saúde dos docentes, da infraestrutura nas escolas, além da desvalorização dos profissionais da educação, os quais tem pouco ou nenhum espaço de escuta e de acolhimento no que tange, sobretudo, às suas demandas emocionais. A seguir, apresentamos a metodologia deste trabalho.

4. Metodologia

A natureza qualitativa desta pesquisa nos possibilita apreender um pouco da complexidade do que fora vivenciado pelos professores durante o período de ensino mediado por tecnologias digitais, bem como as suas relações com as emoções desses docentes. Essa possibilidade advém justamente do conversar com esses profissionais, ou seja, do estar em contato, compartilhando experiências e construindo um espaço de reflexão que uma pesquisa de outra natureza não seria capaz de abranger.

Nessa senda, trilhamos pelos caminhos metodológicos da Pesquisa Narrativa que, nos termos de Clandinin e Conelly (2015, p. 51) são “[...] histórias vividas e contadas”. Para o fomento à reflexão realizada pelos participantes da pesquisa, foram usados os seguintes instrumentos de produção de documentos de campo: i. Questionário Inicial (QI): com perguntas objetivas e discursivas, objetivou colher informações sobre os participantes e suas emoções iniciais frente ao ensino remoto; ii. Autobiografia multimodal (AB): buscou compreender a história dos participantes, incluindo a sua relação com as tecnologias digitais, no contexto anterior e concomitante à pandemia, utilizando textos verbal e não verbal; iii. entrevista semiestruturada (ENT): teve como foco o aprofundamento das discussões sobre as relações das emoções e ações das professoras com as tecnologias no período recortado; iv. Rodas de Conversações (RC): objetivaram fomentar a reflexão através da criação conjunta de espaços reflexivos de (auto) escuta e fala sobre as experiências vivenciadas pelos docentes.

Foram realizadas sete RC, por isso, ao lado desta sigla, serão utilizados algarismos romanos de I a VII, cuja sequência indica a ordem cronológica de realização desses encontros on-line com os participantes, entre março e dezembro de 2022. As rodas de conversações foram encontros realizados através do *Google Meet* entre a primeira autora e todos os participantes da pesquisa. Nelas, foram tematizadas as experiências vivenciadas pelos docentes no período da pandemia, nas

quais estão imbricadas as suas emoções frente à suspensão das atividades pedagógicas, às necessidades de formação para os usos das tecnologias digitais e às experiências vivenciadas. Através das rodas, portanto, tencionamos nos aproximar das inter-relações entre linguagem e emoções, uma vez que propusemos a cocriação de um espaço de (auto)escuta das experiências dos participantes. Além disso, com esses encontros, buscamos fomentar “[...] a possibilidade de dar-se a conhecer, de dizer de si, de expressar a vulnerabilidade em território seguro e compartilhado, sem regras rígidas e controle excessivo.” (RIBAS, 2015, p. 52).

As interpretações que realizamos foram construídas tendo por base os procedimentos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), que se trata de “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Sua intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 1977, p. 38). Nesse sentido, após a transcrição dos documentos provenientes de áudios e vídeos produzidos pelos participantes durante a pesquisa, procedemos à codificação e paginação desses textos. Buscamos agrupar os excertos produzidos pelos participantes, através dos quais pudéssemos discutir como a atividade desses docentes se relacionava com a questão institucional, principalmente em relação ao aspecto da formação de professores. Em toda essa fase de exploração, utilizamos o critério semântico. Por fim, para o tratamento dos resultados, realizamos inferências e buscamos relacionar os sentidos encontrados a aspectos dos estudos aqui mobilizados à luz da literatura revisada.

5. Análise e Discussão

Nas atividades reflexivas empreendidas ao longo do nosso estudo, a temática das relações institucionais no que tange à formação continuada de professores, durante a pandemia, foi latente nas narrativas dos docentes. Embora nos centremos nesse período, as relações institucionais referentes à formação continuada de professores, sobretudo no que tange às tecnologias digitais nos contextos de ensino no Instituto, surgiram com frequência nas narrativas dos docentes como uma demanda anterior à pandemia. Aqui, também agrupamos os conteúdos dos professores referentes às capacitações locais, promovidas pelos colegas de trabalho do mesmo *campus* de lotação dos participantes deste estudo. Compreendemos que essa rede de apoio formada nos *campi* contribuiu para o fortalecimento das aprendizagens dos docentes.

Como destacamos, a formação continuada de professores é sobressaliente nas narrativas dos docentes participantes do estudo. Durante a pandemia, entre 2020 e 2022, destacamos três momentos, os quais geraram perturbações no emocional dos professores do IFxxx. Primeiro, com a interrupção das aulas em março de 2020, as aulas regulamentadas pelo Instituto foram suspensas¹². Nessa fase, alguns docentes por iniciativa própria realizaram atividades, a fim de manter o contato e contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Esse primeiro período se estendeu de março de 2020 até meados de setembro do mesmo ano, quando, institucionalmente, iniciaram-se atividades de capacitação docente para atuar no formato de ensino remoto. O terceiro momento foi marcado pelo retorno às aulas não presenciais, regulamentadas através das APNP, orientadas pela Resolução nº 90 – R90 –, em 28 de outubro de 2020 (IFxxx, 2020a).

Além das atividades listadas na R90¹³, há uma carga de trabalho invisível que também foi e é desenvolvida pelos docentes, mas que não é contabilizada em suas horas de trabalho. Nesse ponto, podemos citar a realização de trabalhos além do horário do expediente como, por exemplo, a elaboração e correção de provas, atividades de documentação e outras tarefas que podem permitir ao professor se aproximar de gostos e preferências dos estudantes, sobretudo se lidam com um público mais jovem, como é o caso do Ensino Médio Integrado¹⁴, no IF XXXX.

Paes e Freitas (2020) apontam que a sobrecarga de trabalho docente é uma realidade mesmo antes da pandemia. Tal sobrecarga, aliada à falta de formação adequada, é uma das motivações que fez com que 40% dos 66 professores do Ceará participantes da pesquisa desses autores afirmassem a falta de perspectiva em utilizar as tecnologias no pós-pandemia. Nesse sentido, argumentamos que a pandemia intensificou a sobrecarga de trabalho dos professores, tendo em vista as novas demandas que precisaram assumir, sobretudo as relacionadas à formação para os usos pedagógicos das tecnologias digitais, à execução e preparação das aulas síncronas e assíncronas e à intensificação da heterogeneidade de demandas advindas dos discentes. Essa heterogeneidade está ligada às condições de acesso à internet e a equipamentos por esses alunos.

¹² A Instrução Normativa nº 19 – IN-19 –, de 13 de março de 2020 estabeleceu medidas de proteção contra o coronavírus e indicou atenção para a eventual necessidade de suspensão integral das atividades (IF XXX, 2020b). Em 19 de março do mesmo ano, a IN-20 alterou a IN-19 e instituiu critérios e deveres para a realização do trabalho remoto dos servidores (IF XXX, 2020c). Como dissemos, a regulamentação para o trabalho de aulas remotas se deu com a Resolução nº 90, de 28 de outubro de 2020 (IF XXX, 2020a).

¹³ Dentre as atividades listadas na R90, estão: elaborar o plano de ensino; registrar as atividades nos diários de classe e nas plataformas oficiais; organizar as atividades pedagógicas tendo em vista o tempo do estudante; ofertar o componente curricular *a posteriori*, no caso de não ser possível ofertá-lo durante as APNP; encaminhar as atividades aos discentes, por meio impresso ou digital; realizar atendimentos *on-line*, inclusive individualizados, aos discentes.

¹⁴ Cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio com duração de três anos, voltados a estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental.

Em diálogo com as tantas atribuições dos professores durante a execução das APNP, ressaltamos dois outros pontos presentes na R90: a hierarquização presente na estrutura escolar, na qual o docente e suas atividades estão sempre sob a orientação, supervisão ou avaliação de algum outro setor, demonstrando as relações de poder exercidas sobre os professores; e, a ausência de acompanhamento ou assessoramento dos aspectos emocionais dos professores, como surge em relação aos estudantes. É o que podemos observar, respectivamente nos dois fragmentos abaixo, presentes na R90:

O(A) docente responsável pelo componente curricular elaborará o plano de ensino da disciplina, que será encaminhado, nos prazos estabelecidos no calendário acadêmico, para a análise da equipe técnico-pedagógica e da assessoria pedagógica, que, juntamente com a Coordenação do Curso, acompanhará a realização das atividades propostas. (IF XXXX, 2020a, cap. II, art. 6., § 5º).

II – Oferecer acolhimento psicossocial aos estudantes, com ações preventivas e com atendimento às demandas que surgirem; III – Avaliar os aspectos emocionais dos (as) estudantes durante o período de atividades não presenciais. (IF XXXX, 2020a, cap. XVI, art. 89).

Asseveramos o que Carneiro e Lima (2022) chamam de discurso legislativo ao tratar da subordinação do professor às normas estabelecidas para, sob qualquer circunstância e sem a capacitação devida, manter a continuidade do ensino. Também é destaque a ausência de capacitação técnica dos professores para atuação no formato remoto em escolas do Ceará, conforme apontam os estudos de Bastos e Lima (2020). Somam-se a esses aspectos, a ausência de apoio psicológico aos docentes pelas instituições às quais estavam vinculados no período da pandemia, como nos indicam os estudos de Paes e Freitas (2020), no mesmo estado.

No IF XXXX, as atividades de capacitação para os docentes ofertadas pelo Instituto ocorreram muito próximas ao início das aulas não presenciais. Com a suspensão das atividades em março de 2020, as capacitações institucionais se iniciaram apenas em setembro e as aulas em novembro do mesmo ano. Diante desse cenário, para cumprir as atribuições dispostas na resolução, os professores do IF Baiano precisaram utilizar de estratégias que demandaram uma carga de trabalho invisibilizada. Este processo foi marcado por sentimentos de ansiedade, medo e angústia, que afetaram o modo como esses professores veem o Instituto e se veem nessa instituição. Tais sentimentos aparecem designados na literatura como “mal estar docente”, o qual pode ser entendido como manifestações físicas de um sofrimento mental ocasionado pelas condições de trabalho (Guedes; Aragão, 2021; Aragão, 2022b).

Destacamos que a sobrecarga docente vem sendo eufemizada, até mesmo pelos

professores, através da palavra reinvenção. Nesse sentido, utiliza-se essa palavra para designar o árduo trabalho desenvolvido pelos professores para executar as suas funções de modo a não escapar de uma lógica neoliberal¹⁵ produtivista. Nessa lógica, a docência é assemelhada a uma prova de resistência, na qual apenas os aptos a essa suposta reinvenção diária devem permanecer. No entanto, os esforços dos professores para desempenhar as suas funções se mostram, muitas vezes, diretamente proporcionais à alta fragilização da profissão docente frente à sociedade. A fragilização de que falamos pode ser observada nos desafios cotidianos da profissão, em termos de infraestrutura, valorização profissional, ausência de espaços de escuta, carga elevada de trabalho, pouco tempo de qualidade dedicados aos cuidados pessoais (GUANAES, 2022; FERREIRA, 2023).

A palavra reinvenção, nesse escopo, forja o esquecimento de outras dimensões do viver dos profissionais docentes, como apontado também por Ferreira (2023) ao tratar sobre o mal-estar vivenciado por três professoras de inglês, durante a pandemia, em busca de tal reinvenção. Nesse sentido, família, lazer e autocuidado são postos à margem, sendo subsumidos pelas relações de trabalho, nas quais os professores são transformados em cumpridores de tarefas. Assim, pressionados a alinharem-se a uma ideia de educação que se adegue ao caráter econômico das relações entre escola e sociedade, o professor adocece. Esse adoecimento é corroborado por Guanaes (2022) ao tratar de quadros psíquicos relatados pelos docentes Fenix e Sankofa e também foi o que pudemos notar no quadro de ansiedade da professora Beth Lorena aqui neste estudo.

A extemporaneidade institucional em relação às orientações sobre o início das atividades de aulas remotas e em relação às capacitações ofertadas aos docentes para a atuação nas APNP foi destaque na fala dos professores. Sobre essa temática, a professora Beth Lorena destacou a angústia que essa espera lhe causou:

[...] as atividades demoraram para ser ofertadas e quando elas aconteceram, já estavam a ponto de implementar as APNP. O tempo foi curto e os encontros também. Antes disso, ficou a cargo do próprio professor buscar a formação necessária (QI-Beth Lorena).

[...] eu fiquei muito angustiada com isso (RCIII-Beth Lorena, p. 6).

Sobre esse assunto, Arthur Klee destacou os descompassos da educação em relação à sociedade contemporânea. O professor salientou que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores não têm andado no mesmo ritmo das transformações atuais e,

¹⁵ Para Ball (2014), o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de práticas econômicas, culturais e políticas organizadas em torno de um mercado cuja finalidade é o lucro.

sobretudo, dos interesses dos discentes: “[...] a escola não muda...a escola não atualiza...ela não alcança né? Um/uma Juventude como essa que tá aí” (ENT-Arthur Klee, p. 15). Concordamos com ele ao observarmos que a pandemia e a migração das aulas para o novo formato potencializaram o sofrimento docente diante da ausência ou pela capacitação insuficiente para o enfrentamento das novas demandas, bem como problemas com conectividade e estrutura dos equipamentos, como também afirma Beth Lorena: “[...] foi bem puxado a gente fazer as coisas ali aos trancos e barrancos...a pulso...na raça...na marra” (RCI-Beth Lorena, p. 15). Desse modo, observamos que a ausência contínua de ações voltadas às maneiras de incorporar as tecnologias digitais no ensino, bem como o impulsionamento da individualização na formação docente foram pontos que contribuíram para sentimentos tais como: ansiedade, tensão e repulsa.

A urgência de ações formativas contínuas no que tange aos usos das tecnologias digitais se fez presente nas narrativas dos docentes participantes desta pesquisa e deve ser observada como uma demanda institucional para potencializar as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do instituto. Arthur Klee, por exemplo, afirmou: “Se a tecnologia tivesse sido efetivamente integrada nos institutos... há muito tempo... a gente não teria passado por isso que passou né?” (RCI-Arthur Klee, p. 5). Ao que Maria completou: “[...] eu sei que a gente tem que atualizar sempre isso aí... num/não abro mão disso e concordo plenamente... mas não é de uma hora para outra... esse tanto de informação...” (RCIII-Maria, p. 7). Na mesma direção, apontaram as narrativas de Beth Lorena: “[...] a gente precisa... é::: investir [...] na formação [...] precisa investir e explorar esse campo...” (RCIII-Beth Lorena, p. 30). Os mesmos problemas de integração das tecnologias digitais ao ensino-aprendizagem, bem como a oferta das condições ideais para a sua operacionalização nas escolas são destacados por Gavotto Nogales e Castellanos Pierra (2021) e por Chan, Galli e Ramírez (2021) em outros países da América Latina, tais como Peru, México, Colômbia e Argentina.

Apesar dos problemas, observamos o reconhecimento dos professores participantes da nossa pesquisa sobre a relevância de integrar os elementos da cultura digital, aliado às práticas de ensino já consolidadas em suas atividades. Neste caminho também aponta a pesquisa de Aragão e Dias (2018), cujo reconhecimento das redes sociais como uma aliada ao ensino de língua inglesa, por exemplo, provocou transformações na sala de aula de uma professora. Dos resultados dessa pesquisa emergem sentimentos de colaboração e aprendizagem tanto da docente participante, quanto dos estudantes que se sentiram mais engajados com o ensino-aprendizagem. As capacitações institucionais para o uso das tecnologias, previstas no artigo 22 da R90, foram em sua

maioria ofertadas pelo YouTube¹⁶. O formato adotado em boa parte delas foi o de palestra¹⁷, com transmissão simultânea para os servidores dos diversos *campi*. Como afirmamos, essas capacitações começaram a ocorrer em meados de setembro para outubro de 2020, já próximo ao período do começo das APNP. Com isso, as capacitações institucionais e as aulas remotas síncronas e assíncronas começaram praticamente no mesmo período. Como consequência disso, Maria e Beth Lorena destacaram a generalização dessas capacitações, bem como o seu aligeiramento, os quais lhe desencadearam sentimentos de falta de acolhimento e inibição diante das dúvidas que sentiam em relação ao que estava sendo mostrado nas capacitações:

[...] quando era uma formação... sobretudo quando é muito ampla... [...]... realmente acontece o que [participante] falou... a gente tem vergonha de perguntar... ou às vezes é muito tudo muito dinâmico...você perguntou... de repente você:: piscou... ele já tá no outro tópico [...] (RCIII-Beth Lorena, p. 27-28).

Por sua vez, a participação de Maria nessas capacitações refletiu uma relação dentro dos sistemas de trabalho e hierárquico (Maturana, 1988), uma vez que estavam fundadas no compromisso e na obediência, ratificados no discurso legislativo presentes na R90 (IF Baiano, 2022a). Ao ser submetida e ao se submeter a essa relação, Maria se sentia negada:

[...] eu confesso a você... que eu saía com mais dúvida... do mínimo que eu sabia... porque falavam muito rápido... achavam que a gente já manejava e que já dominava... então assim... eu não est/não fiquei... assim como outros colegas também... de outras áreas... não só da área de linguagens... eu não... não me senti confortável... com aquele treinamento... né... (RCIII-Maria, p. 4).

Com a transmissão em massa através do *YouTube*, a pouca interação entre os participantes das atividades de capacitação e os seus ministrantes gerou sentimentos de incapacidade. A presença de servidores de diversos *campi* e com habilidades diferentes em relação às tecnologias era um fator de inibição, sobretudo para aqueles que se consideravam menos conhecedores do conteúdo que estava sendo ofertado, como Maria: “[...] as colegas diziam assim ‘Maria...eu não tenho nem coragem de perguntar’”. (RCIII-Maria, p. 20). O medo do julgamento dos demais presentes à *live* potencializava os sentimentos: “[...] porque esse medo...dá também aquela angústia da incapacidade...” (RCIII-Maria, p. 7). A narrativa de Maria nos permite inferir que a homogeneização dessas ações gerou um distanciamento das idiosincrasias, uma vez que, ao generalizar algo, apresentam-se soluções igualmente genéricas, destituindo os indivíduos e suas

¹⁶ O *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos gravados e/ou ao vivo.

¹⁷ Apresentação oral cujo objetivo é informar sobre algum assunto.

práticas de seus contextos situados (Pereira; Santos; Manenti, 2020). Além disso, a ausência do diálogo, como explicitado por Ribas (2015), dificulta o compartilhamento de significados, trazendo prejuízos à aprendizagem como podemos observar no excerto seguinte.

[...] é::: tinha momentos que esse curso de formação eu não me sentia abraçada não... eu me senti empurrada...sabe? pressionada... como se::: ... como se eu que não quisesse... e não era não querer... a formação que tava sendo dada não me permitia avançar...né...e era angustiante (RCIII-Maria, p. 19-20).

Durante o lapso temporal entre a suspensão das aulas presenciais e o início das capacitações institucionais, os professores buscaram formação de maneira individual: “Como a gente viu aqui...né? Cada um correu...fez curso...[...] foi ... tentar encontrar vídeo que auxilie... formas de... enfim... melhorar a própria prática...né? (RCIII-Arthur Klee, p. 17). A iniciativa se deu, portanto, por compreender as próprias necessidades diante das demandas, que impulsionaram a busca por estratégias condizentes com o período remoto: “Por minha conta...eu fiz trocentos cursos ((risadas))... sabe? [...] um curso sobre metodologias ativas...outro curso sobre... é é::: aulas em sistemas à distância...um outro curso sobre design instrucional” (RCIII-Arthur Klee, p. 9).

Como Arthur Klee, Maria e Beth Lorena também realizaram cursos para o uso das tecnologias digitais no período entre a suspensão das aulas e o início das APNP: “Fiz mais de 5 formações ‘emergenciais’...já que precisava dar conta desse novo modelo” (QI-Maria); na mesma direção, Beth Lorena afirmou: “[...] fiz o curso ‘Uso de aplicativos Web’ ofertado pelo IFRGS. Com frequência, buscava informações na internet e assistia vídeos para sanar dúvidas sobre o Moodle...por exemplo” (RCI-Beth Lorena, p. 15). A atitude dos professores em buscar capacitações denota a responsabilidade (Aragão, 2022a) assumida por eles em relação às suas aprendizagens e às consequências de suas ações sobre os estudantes. Por outro lado, observamos que há uma alta carga de responsabilização sobre os docentes, no período das APNP, como vimos listadas nas atribuições aqui citadas, que são algumas presentes na R90 (IF Baiano, 2022a), para esses profissionais. Além disso, ratificamos que a responsabilidade dos professores com a própria formação não pode ser confundida com a desresponsabilização institucional pelos processos formativos necessários a uma educação que ande em consonância com a formação humana no mundo contemporâneo. Retomamos aqui o que Maturana e Rezepka (2000) definem como formação humana: seu elemento basilar é o respeito por si mesmo e pelos outros, no intuito da construção de um espaço criado conjuntamente para convivência social desejável. Como apontam esses autores, a formação humana envolve o processo de capacitação, que, no contexto

educacional, se constitui ao fornecer subsídios para os docentes fazerem o que a tarefa de educar requer que façam. Esses processos, porém, jamais podem se dar alheados da reflexão, já que é a partir deste processo que transformações recíprocas na convivência com o outro podem se dar.

Maria destaca que: “Mesmo buscando capacitação, novos aprendizados trouxeram dores” (QI- Maria). A fala da professora tem relação com o sentimento de incapacidade vivenciado por ela, os quais são relacionados às suas poucas habilidades com as tecnologias e também com o fato de não se sentir apoiada institucionalmente sobre este ponto. Além disso, a obrigatoriedade em ter que aprender a manusear aqueles novos botões e ferramentas lhe perturbavam de tal modo que ela se sentia desumanizada. Maria fluía em conversações entrecruzadas, já que embora gostasse da docência, estava exercendo a profissão em um lugar em que não queria estar: o da virtualidade. Para Maturana (1988), a recorrência de conversações desse tipo gera sofrimento pela confluência de emoções contraditórias, como é percebido por Maria:

Vi nesse processo da APNP...eu vi nesse processo das aulas...que a gente era como se fosse máquinas...E / e nesse caminho de ser máquina, ter que dar conta de...ter que abraçar...de ter...você tem que fazer...você tem...as pessoas não percebem que a gente também está adoecendo... (ENT-Maria, p. 27).

Podemos afirmar que o mover da professora em relação às ações institucionais promovidas para a capacitação ocorreu em dois domínios relacionais que não se pautam no amor, mas na indiferença e na autoridade. No primeiro, “[...] o outro não tem presença no espaço de convivência com alguém”; no segundo, “[...] o outro se nega autonomia de ação e reflexão em convivência com alguém” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 29). Se por uma política institucional, o suporte e o acolhimento almejados pelos docentes não foi satisfatório – “O que a gente menos teve foi esse suporte tecnológico [...] faltou capacitação...faltou tanta coisa” (RCI-Beth Lorena, p. 15) –, ações mobilizadas por grupos de servidores dos *campi* minimizaram estes impactos. As emoções avaliadas como negativas tais como a angústia e o medo narradas por Maria e Beth Lorena, em relação aos usos das tecnologias digitais no ensino, impulsionaram a formação de redes de colaboração que favoreceram a superação das dificuldades. Por iniciativas locais, em algumas unidades do IF Baiano, foram formados grupos de trabalho para auxiliar uns aos outros no tocante ao manuseio, sobretudo, das ferramentas que seriam utilizadas institucionalmente. Professores com mais habilidades em relação ao *Moodle* e ao *Teams*, principalmente, se juntaram para apresentar os principais recursos e usabilidades dessas ferramentas aos demais colegas: “[...] fiz parte de todas as ações que visavam auxiliar os colegas docentes que não tivessem muita prática

com o ambiente virtual” (AB-Arthur Klee, p. 5). Maria considera essa iniciativa como “mão estendida” (ENT-Maria, p. 10), na qual ela pôde encontrar apoio e lidar melhor com os seus medos diante dos novos recursos.

Assim, percebemos que as relações de proximidade nas capacitações realizadas pelos grupos locais tornaram essas atividades mais produtivas que aquelas apresentadas em larga escala, constituindo-se em um ambiente de solidariedade¹⁸: “[...] é muito mais fácil conversar com meu colega” (RCIII-Arthur Klee, p. 14). Beth Lorena concorda: “[...] quando é assim menorzinho...como foi com [nome do colega] tinha mais intimidade para mandar mensagem.” (RCIII-Beth Lorena, p. 27-28). Aqui, observamos uma mudança no linguajar que circunscreve esse domínio de ação relacional na emoção do amor, no qual “[...] o outro surge como legítimo outro em convivência com alguém” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 29). A narrativa a seguir, da professora Beth Lorena, sintetiza o modo como a entrada em congruência entre os interagentes favoreceu as aprendizagens:

[...] a gente teve alguns momentos assim...no nosso *campus*...de conversar com outro colega: ‘E aí...você tá fazendo como?’...e às vezes o colega falava ‘não...eu tô fazendo assim’...você fala ‘hum...assim é legal...eu vou fazer também’...E aí já não é mais e aí já não é... a questão técnica...aí já era mais pedagógico...você conversa com o colega... ele diz mais ou menos como é que ele Pensa o ensino... [...] e aí eu tinha as coleguinhas... com as quais eu... conversava e::: né... pedia essa pesca... entendeu... então...eu...elas pescavam de mim e eu pescava delas e a gente ia fazer essa troca... e acho que foi isso meio que deu um... Um... sabe? um resgate assim na coisa... (RCIII – Beth Lorena, p. 21).

No conversar com os colegas, isto é, ao dar voltas com o outro na linguagem (Maturana, 1988), os professores Maria, Beth Lorena e Arthur Klee conseguiram vislumbrar perspectivas e possibilidades capazes de impulsionar as atividades de ensino. Ressaltamos que estamos tratando especificamente de um contexto no qual as tecnologias digitais mediaram todas as atividades pedagógicas. Compreendemos que essas trocas podem ser potencializadas em nível institucional, através da coconstrução de espaços institucionais nos quais as experiências docentes com os usos pedagógicos de ferramentas e recursos tecnológicos possam interagir com experiências de outros docentes dos diversos *campi*. Mais uma vez, a narrativa de Beth Lorena corrobora este pensamento: “[...] essas trocas...com colegas, assim... me salvou mais do que algumas formações,

¹⁸ Temos documentado como ações de abertura podem desencadear mutuamente um sentimento de apreciação naquele que escuta e naquele que fala em contextos de pesquisa narrativa. Aqui nos vemos provocados a lidar ainda mais com práticas de solidariedade, acolhimento e confiança baseados em domínios de ação na biologia do amar (ARAGÃO, 2019, 2022a).

para dizer bem a verdade” (RCIII-Beth Lorena, p. 28).

Para os professores, além do início extemporâneo das capacitações institucionais, a ausência de diálogo e de escuta dos servidores em geral foram pontos destacados por eles como problemáticos na instituição, durante a pandemia, os quais precisam ser melhorados: “[...] em termos institucionais... a gente nunca sentou para fazer um feedback...do *campus*... sobre o que foi esse momento” (RCII-Arthur Klee, p. 32). Klee salienta que a ausência de diálogo ocasionou em uma “[...] perda efetiva de uma janela de oportunidade de criarmos mais possibilidades em educação” (QI-Arthur Klee). Sobre este quesito, Beth Lorena acrescentou: “[...] quando do momento de retornar ao presencial, esperava que houvesse um plano para a recuperação da aprendizagem [...] ficou sob a responsabilidade individual de cada professor planejar e buscar estratégias dentro de sua disciplina” (AB-Beth Lorena, p. 39). Como afirmamos, o compartilhamento de experiências, à medida que pode reformular a experiência por parte de quem viveu, pode gerar sentimentos de pertença e provocar novas aprendizagens tanto naqueles que a escutam, quanto naqueles que a vivenciaram.

Através das narrativas aqui estudadas, percebemos que o emocional docente durante a pandemia perpassou, sobremaneira, a formação continuada no tocante tanto aos usos das tecnologias digitais quanto à reflexão sobre o ensino mediado por esses recursos. A falta de experiências de ensino mediado pelas tecnologias digitais e a necessidade de uma aprendizagem abrupta para o exercício da docência com tecnologias digitais provocaram sentimentos de medo, ansiedade e angústia nos professores que ministraram aulas durante o isolamento social. Como observamos em suas narrativas, o emocional docente, no período da pandemia, foi perturbado pela reação extemporânea do instituto frente à nova realidade de atividades de ensino a ser implementada, o que acarretou no aligeiramento e generalização das capacitações ofertadas institucionalmente. Para além das capacitações técnicas, mais voltadas ao desenvolvimento de habilidades operacionais com as tecnologias, os docentes participantes desta pesquisa destacaram não terem sentido o acolhimento e a escuta necessários à uma formação humana, como pontuamos anteriormente, no sentido de terem as suas perspectivas compartilhadas, tanto durante as APNP quanto no período de retorno às aulas presenciais.

Contribuindo para o silenciamento das emoções, não foram propostos momentos de escuta e de compartilhamento das experiências dos docentes. A estrutura da hierarquia que fortalece os mecanismos de subordinação da cultura patriarcal, marcaram presença institucional no ensino na pandemia. Como consequência, a incapacidade e a frustração foram sentidas pelos

docentes. Na falta do acolhimento institucional, a “mão estendida” dos colegas ratificou que relações mais amorosas, sobretudo nas instituições educacionais, favorecem ambientes acolhedores indispensáveis aos processos de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentamos as considerações finais.

6. Considerações Finais

Esse estudo ratifica a relevância de espaços estruturados para a reflexão na formação docente (Coelho, 2011; Aragão, 2007; 2019; 2022a; Souza, 2017; Martins, 2017; Silva, 2020). Ainda reiteramos que uma prática de reflexão sistemática sobre as emoções na vida docente ainda precisa ser estimulada com maior frequência especialmente se considerarmos os contextos pós-pandêmicos (Aragão, 2022a; Barcelos et al, 2022; Gomes; Barcelos, 2023). Os resultados de estudos em nosso grupo de pesquisa indicam que permanecemos em uma cultura centrada na ação – no fazer, e não na reflexão, isto é, no conhecer o conhecer. Nesta proposta de formação, de onde emergiu a temática das relações institucionais e formação continuada, a abertura à reflexão se deu não apenas sobre questões práticas que envolvem o docente em sua sala de aula. Ao contrário, através dos instrumentos utilizados na pesquisa, pudemos fomentar a reflexão sobre aspectos da própria história do docente, que apresentam correlações com as tecnologias digitais; pudemos também observar fatores políticos e sociais, como por exemplo nas relações institucionais e nas ações de formação em serviço pelas quais esses docentes passaram. Observamos, ainda, como as relações mais próximas entre os colegas favoreceu a aprendizagem através do acolhimento.

Dessa maneira, destacamos a limitação de modelos de formação de professores nos quais não há espaço para a reflexão sobre as emoções e sobre as narrativas de vida docente, uma vez que não foi apenas o domínio ou o não da técnica, em relação às tecnologias digitais, que agravou o mal estar docente em meio à pandemia. A ausência de reflexão, escuta e partilhas em transmissões de larga escala distanciou os seres humanos do acolhimento e do afeto, do sentir-se aceito como legítimo outro na convivência que é o amar. Essas ausências aprofundaram as consequências do emocionar da cultura patriarcal, com professores se sentindo ainda mais desumanizados e desvalorizados diante de todo o trabalho desenvolvido durante a pandemia.

Acreditamos ter dado um passo adiante ao caminarmos lado a lado com esses professores, imergindo com eles nesse processo reflexivo a respeito de como se deram as suas

experiências durante o período pandêmico. Ao pensarmos uma ação formativa cujo foco de aprendizagem se construiu na partilha de conhecer, do emocionar e do viver a docência entre os participantes, esta pesquisa foi ao encontro da desconstrução das dicotomias existentes entre razão e emoção, tão cara à tradição do pensamento ocidental. Indo além, ao termos em vista a emoção como fundamento da ação e o conversar como uma maneira de estar com o outro na linguagem, este estudo contribuiu para pensar a desautomatização dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, ao realizarmos com os pares, uma ação formativa pautada em conversações, buscamos ratificar a compreensão de que linguagem e emoções se conjugam no conversar, em um movimento que parte de si próprio em confluência com as histórias dos pares.

Salientamos que algumas ações podem ser mobilizadas, em âmbito institucional, como estratégias de fomento à formação continuada dos professores do Instituto, não apenas como recurso para instrumentalizar os professores sobre algum conteúdo específico, mas com vistas acolher e partilhar o conhecimento nas mais diversas áreas. Nesse sentido, consideramos que a realização de um seminário sobre experiências exitosas, cujas metodologias envolvam os usos pedagógicos das tecnologias digitais por professores e estudantes, pode ser uma janela de oportunidades. A partilha de experiências em uma ação como essa, abre caminhos e agenciamentos para novas práticas, como apontam os docentes participantes da nossa pesquisa, em referência aos aprendizados mútuos nas rodas de conversações. Dessa maneira, seria possível gerar ainda mais conhecimento entre professores e estudantes da instituição, podendo se estender a outros espaços.

Referências

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 276fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, Walkiria; SILVA, Wagner; CAMPOS, D. (Orgs). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019.

ARAGÃO, R. C. Pesquisa experiencial, transformações e emoções: implicações e perspectivas. In: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (Orgs). *Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Festschrift para Laura Miccoli*. Campinas: Pontes Editores, 2022a. p. 43-65.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. *Revista*

Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 25, p. 156-178, 2022b.

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 11., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16797>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BALL, S. J. *Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, [S. l.], v. 41., p. 506-531, 2018.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, R. L. G.; LIMA, S. C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, K. C. C. et al. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 75-92, 2020.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emoções no relato de experiência de uma professora brasileira sobre o ensino remoto de língua inglesa durante a pandemia de covid-19. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22., n. 1., 2022. p. 68-93.

CHAN, D.; GALLI, M. G.; RAMÍREZ, R. G. El impacto del distanciamiento social en la Educación Superior: la arista docente. *Innovaciones Educativas*, [S. l.], v. 23., n. 34., p. 81–97, 2021. Disponível em: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3238>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. 2ª. ed. Trad. Fábio Mariani Fábio e Magda Mattos. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 175 fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FERREIRA, K. C. *Desgaste emocional de professoras de língua inglesa do extremo sul da Bahia no contexto da pandemia*. 2023. 124 fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202110172D.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

GAVOTTO NOGALES, O. I.; CASTELLANOS PIERRA, L. I. Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, [S. l.], v. 12., n. 23., 2021. Disponível em: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1006>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GOMES, G. S.C; BARCELOS, A. M. F. *Emoções e Ensino de Línguas*. Curitiba: CRV, 2023. v. 07. 186p.

GUANAES, L. L. *Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia*. 2022. 149fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202011565D.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. *Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h online” no contexto da pandemia da covid-19*. Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 13., n. 2., jul./dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/download/9066/6670/27351>. Acesso em: 02 ago. 2022.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C.; ALOMBA RIBEIRO, M. D. *Experiências exitosas e emoções no ensino de línguas na pandemia*. Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 12., n. 3., p. 332-351, set./dez., 2023. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/946>. Acesso em: 24 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF Baiano). Conselho Superior. Resolução 90/2020 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 28 de outubro de 2020. Art. 1º Regulamentar e normatizar, em caráter temporário, a implementação de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação, presenciais e a distância, em função da situação de excepcionalidade da pandemia de COVID-19. Salvador: Conselho Superior, 2020a. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/Resolucao-90-2020-Regulamentacao-e-Normatizacao-das-APNPs.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF Baiano). Gabinete do Reitor. Instrução Normativa 19/2020 - RET-GAB/RET/IFBAIANO, de 13 de março de 2020. Estabelece orientações às unidades do IF Baiano, quanto às medidas de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus (COVID-19). Salvador: Reitoria, 2020b. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/08/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-19-2020-RET-GAB-RET-IFBAIANO-CONSOLIDADA.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF Baiano). Gabinete do Reitor. Instruções Normativas 20/2020 - RET-GAB/RET/IFBAIANO, de 19 de março de 2020. Altera a Instrução Normativa IF Baiano nº 19, de 13 de março de 2020, que estabelece orientações às unidades do IF Baiano, quanto às medidas de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus (COVID-19). Salvador: Reitoria, 2020c. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/IN-20-2020.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARTINS, S. T. A. M. *O impacto do PDPI nas Emoções-identidades do professor de inglês*. 131 fl. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510118D.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2021.

MATURANA, H. *Ontologia del conversar*. Revista Terapia Psicológica, [S. l.], v. 7., n. 10., 1988.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 2ª. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação Humana e Capacitação*. Trad Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes: 2000.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Dinskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X. D. *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira. FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3., n. 9., p. 26–32, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 5 set. 2023.

RIBAS, K. T. *Muitos Amores: o amor como temática biológico-cultural*. 2015. Dissertação (Mestrado em Biologia-Cultural) – Universidad Mayor, Santiago, Chile, 2015.

SILVA, F. F. *As emoções no processo de formação inicial de licenciandos em Espanhol na UESC*. 115 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201810100D.pdf>. acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, N. E. S. *Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e o ensinar inglês*. 2017. 128 fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510116D.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4ª. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. In: *Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 3., 2013, Uberlândia. Anais [...]. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.