



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARIA MARILANE MONTEIRO DE MOURA BEZERRA

**DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: As contribuições de  
docentes tutores de resiliência à formação inicial de professoras e professores  
no contexto da pandemia por Covid-19.**

Caruaru

2023

MARIA MARILANE MONTEIRO DE MOURA BEZERRA

**DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: As contribuições de docentes tutores de resiliência à formação inicial de professoras e professores no contexto da pandemia por Covid-19.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Rodrigues de Farias

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

- B574d Bezerra, Maria Marilane Monteiro de Moura.  
Desafios do ensino remoto emergencial: as contribuições de docentes tutores de resiliência à formação inicial de professoras e professores no contexto da pandemia por Covid-19. / Maria Marilane Monteiro de Moura Bezerra. – 2023.  
103 f.; il.: 30 cm.
- Orientadora: Daniella Rodrigues de Farias.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2023.  
Inclui Referências.
1. COVID 19, Pandemia de, 2020-. 2. Ensino remoto. 3. Professores – Formação. 4. Resiliência. I. Farias, Daniella Rodrigues de (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2023-106)

MARIA MARILANE MONTEIRO DE MOURA BEZERRA

**DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: As contribuições de docentes tutores de resiliência à formação inicial de professoras e professores no contexto da pandemia por Covid-19.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovada em: 28/11/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Daniella Rodrigues de Farias (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia Galvão Leal (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Aurino Ferreira Lima (Examinador externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, minha fortaleza, que me sustentou até aqui e me sustenta diariamente em minhas fraquezas. A Ele toda honra, glória e louvor.

Ao meu esposo, Darlan Alves Bezerra, que esteve comigo desde o primeiro pensamento em cursar o mestrado, que sempre acreditou em mim (muito mais que eu mesma). Que tantas vezes me animou a não desistir, que muito mais que esposo, é meu amigo, companheiro e incentivador. Sem seu apoio, talvez, não tivesse chegado aqui. Gratidão pelos cafés e energéticos preparados com amor, nas madrugadas de produção.

Aos meus filhos, Luiz Guilherme e Heloise, que mesmo sem entender de fato a que tanto me dediquei nos últimos meses, compreenderam as minhas ausências. Vocês são minha maior razão de luta.

À minha família de base, mãe, pai, irmãs e irmão. Vocês sempre foram meu sustento, meu cerne, com quem aprendi a caminhar e onde construí vínculos afetivos, que me permitiram superar tantas adversidades ao longo da vida. Pelos ensinamentos de vida, pelo apoio, credibilidade e, acima de tudo, pelo amor e afetividade que me sustentaram, gratidão.

Aos meus professores e professoras que tanto contribuíram em minha trajetória acadêmica, desde os primeiros passos na escola até a pós-graduação. A todos e todas, gratidão não apenas pelos ensinamentos de vida, mas pelo olhar afetivo e pela dedicação.

Gratidão especial a minha professora orientadora Dra. Daniella Farias, obrigada pela paciência, pela compreensão em minhas falhas e dificuldades. Obrigada pelos ensinamentos acadêmicos e de vida, por sua humildade e disponibilidade. Saiba que sua afetividade muito contribuiu para que eu não ficasse pelo caminho diante das dificuldades.

Ao professor Constatin Xypas, quem me apresentou primeiro a abordagem da resiliência e me ajudou a dar os primeiros passos na trilha dessa temática tão rica. Obrigada pelas partilhas. Mesmo com as adversidades da pandemia e do ERE, o professor se fez presente e muito contribuiu para concretização deste trabalho.

À banca examinadora, composta pela minha orientadora e pela querida professora, Dra. Ana Lúcia Leal, e pelo querido professor Dr. Aurino Lima Ferreira,

pela atenção e carinho nas correções deste trabalho e pelas valiosas contribuições ofertadas na qualificação.

Ao grupo de pesquisa “Resiliência Participativa”, onde encontrei espaço de diálogo e amadurecimento para minha pesquisa. Gratidão pela partilha de conhecimentos e vivências.

Aos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, pela disponibilidade e pelas partilhas de experiências, que tanto contribuíram na construção dessa dissertação.

Aos colegas de curso, que mesmo distanciados pelo isolamento social partilharam saberes, dificuldades e ajudaram em minhas dúvidas e dificuldades. Gratidão especial a João Paz, com quem partilhei mais de perto os sabores e dissabores, as aprendizagens e os anseios desde as primeiras aulas remotas e durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa PPGECEM, pela oportunidade de crescimento como professora e pesquisadora. Com certeza o Programa foi um divisor de águas na minha carreira acadêmica.

A todos e todas que diretamente ou indiretamente me apoiaram e torceram para que eu chegasse até aqui.

“Há um ponto talvez ainda mais importante do que ser amado, que não é suficientemente enfatizado. O ser humano precisa ser amado. Mas não só para ser amado, mas para amar e deixar-se amar” (Cyrulnik, 2004).

## RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), decorrente da pandemia da Covid-19, exigiu a migração das aulas da modalidade presencial à remota, realçando a importância dos aspectos emocionais na educação, e sua relevância na formação docente. A partir desse entendimento, buscou-se investigar as possibilidades e limitações da tutoria de resiliência por parte de docentes formadores, na formação inicial de licenciandos em Química no CAA – UFPE, no contexto do ERE. Com o intuito de conhecer melhor essa realidade, propôs-se, como objetivo geral: compreender as contribuições de docentes, tutores de resiliência, à formação inicial de professores e professoras licenciandos/as em Química, mediante as adversidades do ERE no contexto da pandemia por Covid-19. O aporte teórico da pesquisa sobre resiliência e tutoria de resiliência foram as concepções de Viktor Frankl; Boris Cyrulnik e Yunes, *et al.* Para compreender o contexto do ERE buscou-se as contribuições de Moreira, *et al*; Silva, *et al* e Barros, dentre outros/as. Sobre a formação docente, refletimos a partir de autores/as como Freire ; Nóvoa e Alvim; Pimenta e Perrenoud. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que foram feitas entrevistas semiestruturadas com licenciandas/os em Química no CAA-UFPE. As narrativas obtidas nessa etapa foram analisadas sob a égide da Análise do Discurso em sua abordagem francesa, tal como descrita por Orlandi, com vistas a apreender os possíveis sentidos às experiências no referido contexto. A partir dos relatos discentes, percebeu-se que parte dessas pessoas não conhecia bem o constructo resiliência, não obstante a maioria tenha se considerado resiliente e acredite na contribuição de vínculos afetivos entre docentes e discentes à constituição de processos de resiliência dos/das estudantes. Sobre o ERE alguns discursos ressaltaram os aspectos negativos, outros indicaram percepções mais positivas, fato que remete às singularidades pessoais frente a uma determinada situação. Sobre o desenvolvimento de vínculos entre docentes e discentes no contexto do ERE, de modo geral, os discursos apontaram ao estabelecimento de vínculos afetivos com alguns/mas docentes, apesar da percepção de hierarquias e/ou de relações de poder permeando essas vivências. Mediante tais vivências e significações, considera-se que, apesar das dificuldades enfrentadas por docente e discentes, houve uma sensibilização da parte das/dos docentes que se moveram para adequar suas práticas em função de apoiar o grupo discente nesse momento de crise. Por fim, pode-se entender que os/as estudantes que conseguiram estabelecer vínculos com docentes encontraram um suporte e se sentiram motivados/as, o que segundo a perspectiva de Cyrulnik, pode se configurar como reflexo de processos de tutoria de resiliência.

**Palavras-Chave:** Pandemia da Covid-19; Ensino Remoto Emergencial; Trauma e Resiliência; Tutor de Resiliência; Formação Docente.

## ABSTRACT

The Emergency Remote Teaching (ERT) resulting from the Covid-19 pandemic required the migration of classes from face-to-face to remote mode, highlighting the importance of emotional aspects in education, and their relevance in teacher training. Based on this understanding, it was sought to investigate the possibilities and limitations of resilience tutoring by teacher trainers in the initial training of chemistry undergraduates at CAA - UFPE, in the context of ERT. In order to get to know this reality better, the general objective was to understand the contributions of teachers, resilience tutors, to the initial training of teachers majoring in Chemistry, through the adversities of Emergency Remote Teaching in the context of the Covid-19 pandemic. The theoretical contribution for the research on resilience and resilience mentoring were the conceptions of Viktor Frankl; Boris Cyrulnik and Yunes, et al. In order to understand the context of ERT, there were sought the contributions of Moreira, et al; Silva, et al and Barros, among others. On teacher training, we reflect on authors such as Freire; Nóvoa and Alvim; Pimenta and Perrenoud. The research has a qualitative approach in which semi-structured interviews were conducted with chemistry undergraduates at CAA-UFPE. The narratives obtained at this stage were analyzed under the aegis of Discourse Analysis in it's French approach, as described by Orlandi, with a view to grasping the possible meanings of the experiences in this context. From the students reports, it was noticed that some of them were not familiar with the concept of resilience, although the majority considered themselves to be resilient and believe in the contribution of affective bonds between teachers and students to the constitution of students resilience processes. About ERT, some of the speeches emphasized the negative aspects, others indicated more positive perceptions, a fact that refers to personal singularities when faced with a given situation. Regarding the development of bonds between teachers and students in the context of the ERT, in general, the speeches pointed to the establishment of affective bonds with some teachers, despite the perception of hierarchies and/or power relations permeating these experiences. Based on these experiences and meanings, it is considered that, despite the difficulties faced by teachers and students, there was an awareness on the part of teachers who moved to adapt their practices to support the student group in this moment of crisis. Lastly, it can be understood that the students who managed to establish bonds with their teachers found support and felt motivated, which according to Cyrulnik's perspective, can be seen as a reflection of resilience mentoring processes.

**Keywords:** Covid-19 pandemic. Emergency Remote Teaching. Trauma and Resilience. Resilience Tutor. Teacher Training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|           |                                                             |
|-----------|-------------------------------------------------------------|
| BDTD      | Banco Digital de Teses e Dissertações                       |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                              |
| CAA       | Centro Acadêmico do Agreste                                 |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EaD       | Educação à Distância                                        |
| ERE       | Ensino Remoto Emergencial                                   |
| IF Sertão | Instituto Federal do Sertão                                 |
| IFPE      | Instituto Federal de Pernambuco                             |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                       |
| MEC       | Ministério da Educação                                      |
| OMS       | Organização Mundial de Saúde                                |
| TDIC      | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação            |
| UFAPE     | Universidade Federal do Agreste de Pernambuco               |
| UFPE      | Universidade Federal de Pernambuco                          |
| UFRPE     | Universidade Federal Rural de Pernambuco                    |
| UNICAP    | Universidade Católica de Pernambuco                         |
| UNIVASF   | Universidade do Vale do São Francisco                       |
| UPE       | Universidade de Pernambuco                                  |
| UTI       | Unidade de Terapia Intensiva                                |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                        |           |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                 | <b>12</b> |
| <b>2</b> | <b>A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS COM A EMERGÊNCIA DO ENSINO REMOTO.....</b>                     | <b>22</b> |
| 2.1      | O FATOR EMOÇÃO.....                                                                                    | 28        |
| <b>3</b> | <b>O EFEITO TRAUMÁTICO DA PANDEMIA.....</b>                                                            | <b>31</b> |
| 3.1      | OS REFLEXOS DO EFEITO TRAUMÁTICO DA PANDEMIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....                         | 34        |
| <b>4</b> | <b>A RESILIÊNCIA COMO RECURSO ÀS ADVERSIDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....</b>                    | <b>36</b> |
| 4.1      | O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA E DO ERE.....                       | 41        |
| 4.2      | O CONCEITO DE TUTOR(A) DE RESILIÊNCIA À LUZ DAS CONCEPÇÕES DE BORYS CYRULNIK.....                      | 42        |
| <b>5</b> | <b>DOCENTES TUTORES/AS DE RESILIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS.....</b> | <b>45</b> |
| <b>6</b> | <b>METODOLOGIA.....</b>                                                                                | <b>51</b> |
| 6.1      | A ANÁLISE DO DISCURSO.....                                                                             | 52        |
| 6.2      | LOCAL DA PESQUISA.....                                                                                 | 55        |
| 6.3      | PARTICIPANTES.....                                                                                     | 55        |
| 6.4      | CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....                                                                  | 56        |
| 6.5      | RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES.....                                                                    | 57        |
| 6.6      | INSTRUMENTO DE COLETA.....                                                                             | 57        |
| 6.7      | PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....                                                                | 57        |
| <b>7</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>                                                                          | <b>59</b> |
| 7.1      | O CONSTRUCTO DE RESILIÊNCIA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO.....                          | 59        |
| 7.1.1    | O interdiscurso binário ancorado na hegemonia da razão.....                                            | 60        |
| 7.1.2    | A resiliência intrínseca, centrada no sujeito.....                                                     | 61        |
| 7.1.2.1  | O interdiscurso (neo) liberal e a ideologia meritocrática.....                                         | 63        |

|         |                                                                                                                                                                                                            |    |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 7.1.3   | <b>A resiliência extrínseca, construída em interações.....</b>                                                                                                                                             | 64 |
| 7.1.4   | <b>A resiliência relativa: uma habilidade que nem sempre é possível.....</b>                                                                                                                               | 65 |
| 7.2     | <b>OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS/AS DISCENTES DA LICENCIATURA DE QUÍMICA AO ERE DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19.....</b>                                                                                    | 67 |
| 7.2.1   | <b>A ambivalência afetiva frente ao ERE.....</b>                                                                                                                                                           | 68 |
| 7.2.2   | <b>A frieza dos processos de ensino e aprendizagem no ERE.....</b>                                                                                                                                         | 70 |
| 7.2.3   | <b>O pragmatismo mediante as adversidades do ERE.....</b>                                                                                                                                                  | 73 |
| 7.3     | <b>AS CONTRIBUIÇÕES E OS LIMITES DE POSSÍVEIS PRÁTICAS DE TUTORIA DE RESILIÊNCIA POR PROFESSORES/AS FORMADORES/AS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO CAA-UFPE.....</b> | 76 |
| 7.3.1   | <b>A importância dos vínculos afetivos na construção da identidade docente para as/os professores/as em formação.....</b>                                                                                  | 78 |
| 7.3.2   | <b>A construção do vínculo afetivo docente-discente e as possibilidades da tutoria de resiliência.....</b>                                                                                                 | 79 |
| 7.3.2.1 | <i>A distância física reforçou uma hierarquia entre discentes e docentes.....</i>                                                                                                                          | 80 |
| 7.3.2.2 | <i>A distância física não foi obstáculo ao estabelecimento de trocas afetivas entre discentes e docentes.....</i>                                                                                          | 81 |
| 8       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                                           | 83 |
|         | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                                                    | 89 |
|         | <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA.....</b>                                                                                                                                            | 96 |
|         | <b>ANEXO A – ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>                                                                                                                                                          | 97 |
|         | <b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>                                                                                                                                               | 98 |

## 1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que a Covid-19, doença causada pelo Sars-cov-2 (novo coronavírus), espalhara-se por todos os continentes, classificando-a assim como uma Pandemia. A partir desse momento e com a notificação dos primeiros casos no Brasil, iniciou-se uma série de medidas com o intuito de conter a disseminação da doença em território nacional.

As autoridades de saúde em conjunto com os poderes federativos – seguindo as orientações da OMS e do Ministério da Saúde que orientavam o isolamento social como estratégia à mitigação de contágios – iniciaram um processo de fechamento de diversos setores públicos e particulares da sociedade.

As instituições de ensino públicas e particulares, em todos os seus níveis e modalidades, foram um dos primeiros setores afetados por essas ações. Sobre o resultado dessas medidas no ensino superior, autores/as como Gundim *et al.* (2021, p. 3) vieram alertar que: “o impacto desse isolamento repercutirá no ensino superior global por muito mais tempo depois que o surto for de fato controlado”.

No estado de Pernambuco a suspensão das aulas ocorreu após a publicação do decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020 e alterado pelo decreto nº 48.810, de 16 de março de 2020 (Pernambuco, 2020a, 2020b) que determinou a suspensão do funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público e privado em toda a Unidade Federativa, a partir do dia 18 de março de 2020.

Nessa conjuntura, vimos as escolas fecharem as portas sem expectativa de retorno e toda comunidade escolar (estudantes, pais e professores/as) precisou lidar com os reflexos dessa suspensão, que afetara não apenas os processos de aprendizagem, mas de socialização, a dinâmica de organização das famílias, bem como a segurança alimentar de muitos/as estudantes.

Se antecipando a essas determinações, as universidades públicas já haviam suspenso suas atividades por tempo indeterminado (15/03/2020) após reunião entre representantes da UPE, UFPE, UFRPE, UNIVASF, UFAPE, IFPE, IF Sertão e UNICAP.

No dia 17 de agosto de 2020, em consonância à resolução CEE/PE Nº 3, de 19 de março de 2020 (Pernambuco, 2020c), a UFPE retoma as aulas da graduação em um semestre de caráter remoto, condensado em três meses de duração e com a possibilidade de os/as estudantes cursarem até 300 horas/aula. Desenhava-se,

assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual docentes e discentes seriam interpelados/as a se reinventarem com o intuito de tentar manter os processos de ensino e aprendizagem neste que foi um contexto efetivamente peculiar da história global contemporânea.

O ensino remoto, neste caso, apresenta-se como uma emergência imposta pela gravidade da pandemia da Covid-19 que veio, de maneira abrupta, demandar uma migração forçada da realidade das aulas, desde a modalidade totalmente presencial à modalidade integralmente *online*, de acordo com Vieira:

Neste cenário, os alunos, até então adaptados e acostumados ao ensino presencial, passaram a conviver com um duplo desafio: a necessidade de isolamento e o aprendizado baseado em atividades remotas, que ensejam maior autonomia. (Vieira *et al.*, 2020, p. 3).

Além destes, o Ensino ERE trouxe consigo diversos obstáculos às instituições escolares, famílias, discentes e docentes da educação básica e mesmo do Ensino Superior.

Autores e autoras como: Silva, Silva, Neto e Santos (2020), Barros (2020), Moreira, Henriques e Barros (2020), Honorato e Marcelino (2020), Sousa e Coimbra (2020), entre outros e outras, apresentam um panorama dessas adversidades que se referem, principalmente, às dificuldades ao acesso e à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) – inescapáveis nesta conjuntura – e à falta de formação docente para atuar nessa modalidade de ensino.

As dificuldades de ordem didática e metodológicas são, sem dúvida, relevantes e merecem atenção, todavia, importa, do mesmo modo, refletir sobre as habilidades emocionais para lidar com o novo e o inesperado em meio a uma pandemia, bem como às suas redes de implicações. A esse respeito, Barros (2020) e Padilha (2020) reportam à premência em considerar os estados emocionais de docentes, discentes e familiares no contexto do ERE.

Pesquisadores e pesquisadoras como Abreu *et al.* (2020), Verztman e Romão-Dias (2020) discutem em seus trabalhos sobre os efeitos traumáticos da Pandemia, conduzindo-nos à reflexão de que o cenário pandêmico, aliado às dificuldades do ERE, pode ter efeitos traumáticos em docentes e discentes.

Ressalte-se que na conjuntura brasileira, essa observação ganha contornos ainda mais extremos, quando associada ao escárnio da política neoliberal consolidada e à inexistência, da parte do executivo nacional, de propostas que pudessem dirimir o

sofrimento trazido por um misto de inseguranças sanitária, trabalhista, alimentar e educacional.

À população historicamente marcada pela luta de classes e pela desigualdade profunda que, juntas, afastam os indivíduos mais pobres do acesso aos direitos básicos, como a alimentação e a educação, veio agregar-se, de maneira súbita e duradoura, uma crise sanitária de proporções e consequências ainda difíceis de serem dimensionadas.

Constatamos, portanto, que a pandemia e a necessidade do ERE não apenas expõem, mas, aprofundaram ainda mais as dificuldades que discentes e docentes têm de enfrentar em seu cotidiano, fatores que podem surtir como incentivo ao estabelecimento de processos de trauma e intenso sofrimento emocional.

Sobre o conceito de trauma, ancoramo-nos à perspectiva de Cyrulnik (2004, 2005), etólogo, neurologista e psiquiatra francês que define a resiliência como um processo de retomada ao desenvolvimento após uma situação traumática. Para quem este tipo de sofrimento e suas intensidades estão diretamente relacionados ao tecido sociocultural de cada pessoa. Por esse motivo, pessoas em contextos de vida díspares respondem de diferentes formas a eventos semelhantemente aflitivos. Diante do exposto, é importante compreender as possibilidades de geração de vínculos que venham contribuir ao estabelecimento de suporte emocional entre docentes e discentes no cenário de pandemia.

Pelas *posições* (Orlandi, 2005) assumidas histórica e socialmente – que além dos saberes incluem o cuidado –, é possível que as/os docentes tenham constituído recursos intelectuais e emocionais, de modo a poderem responder mais adequadamente às mudanças e incertezas trazidas por uma crise; do mesmo modo, estariam mais aptos a perceber o momento de buscar apoio especializado e de suporte a conflitos emergentes.

Ressalte-se que este conceito de *posição* (Orlandi, 2005) indica que, muito além de papéis assumidos histórica, social e culturalmente, *posicionamo-nos* (grifos nossos) ao sermos interpelados em nossas relações e, nesse jogo, em práticas e discursos, performatizamos os sentidos que nos são delegados.

Os/as discentes, por sua vez, frente à carência de experiências e às adversidades, conflitos e incertezas comuns à infância e à juventude, podem necessitar de um apoio mais efetivo de pessoas adultas que estejam em seu entorno,

incluindo assim, pelos saberes e poderes advindos de sua posição (Foucault, 2014; Butler, 2018), os/as docentes.

Para Macedo *et al.* (2022) uma forma de perceber e apoiar estudantes em momentos de crise, como a pandemia, seria através de medidas criativas de aproximação, como por exemplo: reuniões virtuais, páginas em redes sociais, contatos por aplicativos de mensagens e chamadas de áudio e vídeo. Esta rede de apoio poderia incluir docentes em condições de ouvir e ajudar estudantes em sofrimento e, dessa forma, ter como intuito o auxílio em seus processos de resiliência.

É importante esclarecer que não se trata de atribuir mais uma demanda ao/a professor/a que também sofrem com a imprevisibilidade do ERE intensificada pelo desamparo às instituições públicas de ensino e, conseqüentemente, a/ao docente – um abandono que se amplifica em políticas neoliberais que deliberam os ataques sofridos pelas universidades públicas brasileiras à forma de cortes de financiamentos e aos valores relacionados à ciência e à educação, bem como às ofensas direcionadas aos/as professores/as em todo o país.

Neste contexto de assédio e desvalorização, o/a docente vê-se diante de novas demandas, como a de se reinventar e ressignificar suas práticas, o que acarreta mais exigências cognitivas e afetivas à categoria.

Ao remetemos à ideia de rede de apoio, apoiamo-nos no fato de que, é possível, em meio à vivência da crise, que algumas pessoas acabem se disponibilizando como suporte emocional a outras. O próprio Viktor Frankl, considerado “o pai da resiliência”, descreve este fenômeno em sua obra: “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração” (1985).

Esse gesto de nos voltar empaticamente ao sofrimento de outra pessoa, auxiliando-a e, sobretudo, deslocando o foco de nós mesmas/os enquanto indivíduos, de acordo com Frankl (1985), possibilitaria um sentimento de responsabilidade que poderia, em troca, conferir sentido ao nosso próprio sofrimento. Eventuais discursos e práticas de apoio em relação a discentes poderiam, portanto, surtir como agregadoras de um sentido humanístico ao trabalho docente no contexto do ERE.

Tendo-se em vistas as questões acima discutidas, interessa-nos a emergência de “tutores de resiliência” no contexto de pandemia e de ERE. A resiliência é um termo inicialmente associado aos estudos e escritos de Viktor Frankl (1905-1997), psicólogo austríaco que sofreu os horrores do campo de concentração, que, ao sobreviver à

experiência, viveu e descreveu processos em que o ser humano consegue enfrentar situações de grande sofrimento em função de um sentido que pode ser intrínseco ou externo à pessoa.

Em sua narrativa de dor e sofrimento Frankl não apenas oferece um relato vívido e angustiante de sua própria vivência nos campos de concentração nazistas, mas também apresenta uma profunda reflexão sobre a natureza do sofrimento humano e a busca de significado em meio às adversidades mais extremas.

Em seus escritos o autor discute sobre como pessoas expostas a dores e sofrimentos intensos conseguem sobreviver, dar sentido a dor e continuar sua vida. A partir de sua própria experiência de vida fundamentou sua teoria psicológica, conhecida como Logoterapia, na crença de que o impulso fundamental humano é a busca por sentido na vida. Mesmo nas condições mais desumanas dos campos de concentração, ele observou que aqueles que conseguiram encontrar um propósito ou significado para sua existência eram mais propensos a resistir às adversidades e manter sua humanidade.

Uma das contribuições mais marcantes de Frankl foi a ideia de que, mesmo diante das circunstâncias mais cruéis e desesperadoras, os indivíduos ainda possuem a liberdade última de escolher sua atitude em relação às circunstâncias. Ele defendia que, independentemente das condições externas, a liberdade interior de escolha era inalienável. Essa perspectiva influenciou significativamente a psicologia existencialista e trouxe uma abordagem única para compreender a resiliência e a busca de significado na vida.

Nesse viés Viktor Frankl é considerado o pai da resiliência pelos seus estudos sobre trauma, sofrimento e superação a partir de um propósito de vida. As contribuições do autor, orientaram o desenvolvimento de estudos no campo da resiliência.

Na esteira da ideia de resiliência, destacamos os escritos de Boris Cyrulnik, Sobre o liame entre o trauma e a resiliência, Cyrulnik (2005) indica que há uma correlação necessária entre o traumatismo e a retomada de desenvolvimento para justificar a ocorrência da resiliência. Para este autor, a resiliência ocorre por meio da reparação do golpe sofrido, seguida de um ajuste à representação que a pessoa ferida construiu desse golpe.

Ele propõe que a resiliência é um processo dependente do contexto sociocultural ao qual se está inserido. Neste sentido, para que a resiliência ocorra é necessário que os ambientes social e cultural, de alguma forma, auxiliem à pessoa na produção de novos sentidos ao sofrimento e, assim, à construção de uma narrativa/leitura diversa sobre o trauma.

Acredita-se que o processo de resiliência possa contribuir à retomada do desenvolvimento e/ou do sentido à vida às pessoas que enfrentam situações de grandes dificuldades, como, por exemplo, cenários, tais como o da pandemia – aqui entendida como um contexto adverso materializado em situações de isolamento social, mortes e incertezas as mais diversas, no Brasil, potencializadas por políticas neoliberais.

Autores e autoras como Lecomte (2007), Cyrulnik (2005), Fajardo, Minayo e Moreira (2010), dentre outros e outras, apontam as instituições de educação formal, como ambientes propícios ao desenvolvimento de processos resilientes devido às suas dinâmicas de interações sociais e afetivas.

Certamente, uma característica forte das instituições de ensino capazes de promover a resiliência é o fortalecimento de relações de afeto entre as pessoas, o que, de acordo com Cyrulnik (2005), é essencial ao seu desenvolvimento, pois, em sua visão, o percurso da resiliência requer o apoio de figuras que auxiliem a travessia.

Cyrulnik (2005) denominou esse suporte de “tutor de resiliência” – o termo designa uma pessoa, ou fator cultural, capaz de contribuir positivamente no processo de resiliência de outrem. O/a tutor/a de resiliência pode ser um membro da família, um/uma vizinho/a, um/a professor/a, um/a amigo/a, ou qualquer outra pessoa que venha a auxiliar uma pessoa traumatizada. Autores como Sequeira e Stella (2005), Lecomte (2007) e Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018), enfatizaram a importância do/a tutor/a de resiliência, segundo as concepções de Cyrulnik.

Para Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018), a escola, por meio de práticas adequadas e da atenção de docentes, pode se tornar uma rede de apoio e promoção da resiliência às/aos estudantes, neste sentido, diferentes autores e autoras (Cyrulnik, 2005; Lecomte, 2007; Sequeira; Stella, 2007; Fajardo, Minayo e Moreira, 2010; Santos, 2017; Yunes, Fernandes e Weschenfelder, 2018) enfatizam a dimensão da figura do/a professor/a como possível tutor/a de resiliência. Para estes autores e autoras, o/a docente pode ter um papel muito significativo no processo de resiliência

discente, papel este que vai muito além da transmissão de conhecimentos curriculares.

Apesar da relevância do papel docente transcender a transposição de conhecimentos, é compreensível que haja certa dificuldade do/a docente em compreender e até aceitar esse papel, uma vez que são muitas as interpelações feitas a esse/a docente. É necessário, portanto, refletir que tais dificuldades, podem estar relacionadas às questões emocionais ligadas à profissão, bem como a demandas inconscientes motivadas por transferências e contratransferências<sup>1</sup> que ocorrem inconscientemente.

Silva (2021) indica que há diversos fatores na profissão docente que interferem no emocional gerando um mal-estar. Buscando esclarecer as causas do mal-estar do/a professor/a e/ou do professor, Souza, Santos e Almeida (2016) identificaram em narrativas elementos considerados desmotivadores da carreira: O desrespeito à pessoa do/a professor/a, os baixos salários, o desprestígio e a desvalorização da profissão. São, portanto, fatores provenientes desde a materialidade histórica e que se justapõem aos processos inconscientes relacionados aos afetos e desejos, todos entrelaçados e em rede.

Nesta perspectiva, Santos (2017) discorre sobre a importância de ponderar sobre a resiliência e suas nuances na formação docente inicial. Apesar de não estar explícito o papel do/a tutor/a de resiliência nessa formação, esta deve ser permeada de metodologias que estabeleçam a reflexão sobre a importância desse processo e o papel do/a docente nele. Santos (2017) indica que para garantir a postura do/a docente como tutor/a de resiliência é necessária uma transposição do currículo formal, para que as relações interpessoais sejam fortalecidas.

Pensar o lugar da tutoria de resiliência na formação docente propiciará entender mais sobre o papel do/a professor/a para além das questões do conhecimento conteudista e sem que isso signifique, necessariamente, a atribuição de outra função ao/a docente. O intuito, ao invés disso, é aprofundar a discussão sobre a educação como um processo no qual os aspectos emocionais têm a mesma

---

<sup>1</sup> A transferência consiste em uma forma particular de alucinação que se pode experimentar dentro de relações humanas mais ou menos significativas. A contratransferência é a resposta, dotada das mesmas características da transferência, que o outro nos propõe em resposta a nossa transferência.

relevância que os aspectos cognitivos, e que assim também devem ser considerados na formação docente.

Não se deve compreender com isso que o/a docente precise desempenhar o papel de “terapeuta”, mas entender que, mesmo de forma inconsciente, como aponta Lecomte (2007), professores/as acabam tutorando processos de resiliência, uma dinâmica que precisa ser mais claramente compreendida.

Diante da discussão proposta, compreendemos a importância de aprofundar o entendimento sobre a temática abordada, e assim apresentamos **como problema de pesquisa** a seguinte questão: Quais as contribuições de docentes, como tutores de resiliência, no enfrentamento às adversidades impostas pelo ensino remoto emergencial, na formação inicial de professores e professoras de Química?

De acordo com os argumentos apresentados e discutidos apontamos como **objeto de pesquisa**: As possíveis contribuições de docentes, tutores/as de resiliência, à formação inicial de professores e professoras licenciando/as em Química. A razão desta proposição consiste na relevância do referido objeto à resolução da questão problema da pesquisa.

No intuito de respondermos à questão problema, apresentamos como **Objetivo Geral**: Compreender as contribuições de docentes, tutores de resiliência, à formação inicial de professores e professoras licenciando/as em Química, mediante as adversidades do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia por Covid-19.

Para melhor orientar nossa pesquisa, os **Objetivos Específicos** foram:

- Entender como o constructo de resiliência é significado pelos grupos discentes;
- Analisar quais os sentidos atribuídos pelos/as discentes da licenciatura de Química ao ERE durante a pandemia por Covid-19.
- Avaliar, por meio dos discursos discentes, as contribuições e os limites de possíveis práticas de tutoria de resiliência por professores/as formadores/as na formação inicial de docentes no curso de Licenciatura em Química do CAA-UFPE.

Na tessitura do arcabouço teórico da pesquisa, partimos do pressuposto de que a pandemia da Covid-19, associada aos desafios do ERE, apresenta-se como um evento potencialmente traumático. Assim, buscamos compreender se a resiliência foi um recurso utilizado pelos/as estudantes do curso de licenciatura, nesse contexto

desafiador, e quais foram as contribuições e limites dos/as docentes formadores/as, como tutores/as de resiliência, à luz das concepções de Boris Cyrulnik.

Para o melhor entendimento, dividimos a escrita da dissertação da seguinte forma:

No **primeiro capítulo** discutimos sobre a pandemia da Covid-19 e os desafios com a emergência do ensino remoto emergencial. Neste capítulo nos debruçamos sobre teóricos que pesquisaram e publicaram sobre a temática no contexto atual da pandemia. Para essa discussão foram selecionados artigos publicados entre os anos 2021 e 2022.

No **segundo capítulo** a discussão convergiu para o efeito traumático associado à pandemia e como isso se refletiu no ensino remoto. Para tanto, buscamos artigos de autores/as que trabalharam essa associação, buscando explorar como se constrói um evento traumático, porém sem a intenção de aprofundar a discussão sobre o conceito de trauma, uma vez que, o objetivo do capítulo foi a discussão sobre o efeito traumático da pandemia.

No **terceiro capítulo** buscamos fazer uma análise sobre o conceito de resiliência, principalmente à luz das ideias de Boris Cyrulnik, que apresenta seu estudo sob o viés da Psicanálise, como um processo pessoal e interpessoal. Além disso, tecemos algumas considerações sobre outras concepções de resiliência, as quais tratam da mesma, com uma complexidade maior, como a influência das ideias neoliberalistas e em uma perspectiva decolonial, desprendida da percepção americana. Por fim, neste capítulo fizemos uma reflexão sobre a resiliência como um recurso às adversidades do ERE.

O **quarto capítulo** foi dedicado à compreensão do conceito de tutor de resiliência à luz das concepções de Boris Cyrulnik. Nessa tessitura buscamos aprofundar o conhecimento sobre a tutoria de resiliência e como a mesma pode contribuir no processo de reconstrução após a vivência de traumas. Nessa seção dedicamo-nos também à compreensão de como pessoas e demais agentes (a arte e a cultura, por exemplo) podem atuar como tutores no processo de fortalecimento da resiliência.

No **quinto capítulo** a discussão versou sobre a figura docente, construindo uma argumentação sobre as interpelações da docência, que estão além do ensino de conteúdos científicos. Nesse sentido, buscou-se uma compreensão sobre a atuação

desses/as profissionais, não apenas em processos de aprendizagem cognitiva, mas no que se refere a práticas que possam ter contribuído (ou não) com processos de resiliência dos/as estudantes frente as adversidades do ERE e no contexto da pandemia de um modo geral.

As reflexões propostas nessa seção contribuíram para percepção de como a tutoria de resiliência, por parte de docentes formadores/as, no curso de licenciatura, pode contribuir na formação inicial de professores/as, que possam também compreender as possibilidades e a relevância desse processo.

Assim, os capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 trataram da discussão teórica que embasou a pesquisa, promovendo uma reflexão sobre a questão-problema já apresentada. Para construção dos referidos capítulos, realizamos um levantamento bibliográfico nos sites que abrigam artigos científicos, teses e dissertações, sendo os principais: *Scielo*; *Google acadêmico*; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); periódicos (Portal da CAPES).

Para tanto, utilizamos as **palavras-chave**: Pandemia da Covid-19; Ensino Remoto Emergencial; Trauma e Resiliência; Tutor de Resiliência e Formação Docente. Os artigos, dissertações e livros foram selecionados de acordo com adequação a nosso problema de pesquisa e utilizados como referência na construção do arcabouço teórico, endossando a discussão acerca da temática abordada.

Além desse constructo teórico foi realizado uma pesquisa de campo onde se buscou, por meio de entrevistas semiestruturadas, a compreensão das vivências dos/as estudantes no ERE, bem como sobre as práticas docentes, que possam, de alguma forma, ter contribuído na superação de possíveis adversidades enfrentadas pelos/as estudantes nesse momento. Isso posto, na sequência dos capítulos temos:

O **sexto capítulo** apresentou a metodologia utilizada na construção da pesquisa situando o/a leitor/a em relação a classificação da mesma. Apresentamos ainda o local da pesquisa, bem como a amostra dos participantes, os critérios de exclusão e inclusão, os instrumentos e os procedimentos para coleta de dados. Por fim, fazemos uma breve discussão sobre a Teoria da Análise do Discurso como apreciação dos dados levantados.

No **sétimo capítulo** apresentamos os dados coletados, por meio da análise dos discursos discentes, realizando inferências no dito e não dito que remeteram ao nosso

problema de pesquisa. Nessa análise procuramos direcionar a discussão tecendo considerações pertinentes à Teoria da Análise do Discurso.

No **oitavo capítulo** tecemos nossas considerações finais acerca dos resultados encontrados a partir dos discursos analisados. Nessa seção retomamos os objetivos da pesquisa, bem como a questão levantada inicialmente, no intuito de realizar ponderações que contribuíssem para responder a tais inquietações.

## **2. A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS COM A EMERGÊNCIA DO ENSINO REMOTO**

O ano letivo de 2020 iniciara normalmente no Brasil e, à exceção dos cursos da modalidade de Educação à Distância (EaD), a comunidade escolar retornara ao cenário de aulas presenciais, comum à educação básica brasileira e à maioria das universidades públicas, incluindo a UFPE. Viu-se, entretanto, esse cenário de tranquilidade mudar abruptamente quando começaram a surgir os primeiros casos da Covid-19, sobretudo, a partir de 11 de março de 2020, quando a OMS, decretou a disseminação da doença por todos os continentes e sua elevação à categoria de Pandemia.

A partir desse momento, vivenciou-se mundialmente um drama que parecia sem fim, uma situação em que a medida mais assertiva à contenção da disseminação do vírus fora o isolamento social, ou seja, a diminuição, a um mínimo possível, da circulação de pessoas pelos espaços públicos. O isolamento social significava a imediata suspensão de serviços não essenciais, desse modo, muitas pessoas não teriam como continuar trabalhando, medida que afetaria, sobretudo, as pessoas com empregos informais, ou que não possuísem estabilidade profissional.

O cenário internacional em que as pessoas adoeciam, lotando os leitos de hospitais e, principalmente, as Unidades de Tratamento Intensivo (UTI), e morrendo aos milhares foi, sem dúvida, desolador. No caso do Brasil, além das consequências trágicas provocadas pela pandemia em si, tivemos que lidar com as incoerências de um governo de extrema-direita totalmente insensível ao sofrimento da população, que assumiu uma postura irresponsável e negacionista frente à situação de emergência sanitária.

No panorama nacional, a postura insensata adotada pelo Governo Federal foi, sem dúvida, um fator decisivo para a disseminação intensa do vírus. A negação sobre a severidade da doença, a disseminação de *fake News* sobre tratamento precoce e a resistência em adquirir as vacinas contribuíram significativamente para o número assustador de 693.853 mortes registradas entre os anos 2020 e 2022, segundo dados do Ministério da Saúde.

Com efeito, essa postura dificultou em muito a tomada de decisões e a regulamentação de políticas públicas que pudessem minimizar o sofrimento da população, não apenas em relação à saúde, mas à situação financeira, que muito se agravava em decorrência da necessidade de distanciamento social.

A situação de calamidade foi estabelecida através do Decreto Legislativo de nº 06, publicado em 20 de março de 2020 (Brasil, 2020a). Apesar do referido decreto, o pagamento de um auxílio financeiro para as famílias em situação de grave vulnerabilidade social só foi regulamentado em 02 de abril por meio da Lei nº 13.982, de 2020 (Brasil, 2020b).

Além do caos sanitário e financeiro provocado não pela pandemia em si, mas pela falta de políticas adequadas frente a essa crise, esse cenário caótico se completa com as diversas declarações negacionistas do chefe do Executivo Federal que, muitas vezes, minimizou a gravidade da pandemia e distorceu as recomendações das autoridades sanitárias, inclusive da OMS, relativas às medidas preventivas e à contraindicação de tratamentos ineficazes à doença.

Apesar de todos os desmandos do governo federal brasileiro, as autoridades sanitárias e/ou de saúde, juntamente com os governadores estaduais, designaram medidas de contenção do vírus com o objetivo de desacelerar o ritmo em que a doença se espalhava em todos os estados do território.

Seguindo, portanto, as orientações da OMS e do Ministério da Saúde, que acaudilhava o isolamento social, como a melhor forma de conter a disseminação acelerada da doença, as autoridades de saúde, em conjunto com os poderes federativos, iniciaram um processo de fechamento de diversos setores públicos e particulares da sociedade, que não fossem considerados essenciais à manutenção básica da vida humana.

Dentre os setores mais afetados por esse protocolo de isolamento estão as instituições de ensino em todos os seus níveis e modalidades, visto que, como explica

Arruda (2020, p. 263): “A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa”.

Vimos assim, escolas e universidades públicas e particulares fecharem as portas, sem perspectivas de retorno às atividades presenciais. De acordo com Gusso *et al.* (2020, p. 3):

No Brasil, por conta da epidemia de H1N1, que ocorreu no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer n. 19/2009, orientando as instituições de ensino sobre o cumprimento do calendário escolar em situações de saúde pública com interferência em suas rotinas (Brasil, 2009).

Esse documento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (Brasil, 1996) foram os documentos iniciais para a discussão e a proposição de orientações para a educação no contexto de pandemia da Covid-19.

No estado de Pernambuco a suspensão das aulas deu-se após a publicação do decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020 e alterado pelo decreto nº 48.810, de 16 de março de 2020 (Pernambuco, 2020a, 2020b), que traz, dentre outras, a seguinte normativa:

Art. 6º-A. Fica determinada, a partir do dia 18 de março de 2020, a suspensão do funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privados, em todo o Estado de Pernambuco. (AC)” (Pernambuco, 2020b).

As universidades públicas, especificamente, ainda em 15/03/2020, resolveram suspender suas atividades por tempo indeterminado, após reunião entre representantes da UPE, UFPE, UFRPE, UNIVASF, UFAPE, IFPE, IF Sertão e UNICAP.

Posterior à publicação do decreto de suspensão às aulas e mediante as incertezas relacionadas ao retorno às atividades presenciais, a Secretaria de Educação do Estado, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE), publicou a resolução CEE/PE Nº 3, de 19 de março de 2020, a qual traz em seu *caput*, a seguinte redação:

Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a adoção de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de Educação integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, na forma do Decreto Estadual nº 48.809, de 14.03.2020, e dá outras providências. (Pernambuco, 2020c).

Ainda de acordo com a supracitada resolução, em seu artigo primeiro, há a determinação de que as instituições de ensino adotarão, extraordinariamente:

- I - Atividades de oferta de conteúdos programáticos, de disciplinas, de matérias, de componentes curriculares, fora da sede acreditada, de forma a integralizar a matriz curricular, mediadas por tecnologias não presenciais, em tempo real ou não; e ou
- II - Regime de acompanhamento pedagógico especial, segundo concepção própria. (Pernambuco, 2020c).

Dessa forma, portanto, foram regulamentadas as atividades educacionais remotas – mediadas ou não por tecnologias – em todas as instituições da Educação Básica e Profissional Técnica, em nível médio e de Educação Superior, integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco.

Desde a publicação desse primeiro decreto a suspensão foi renovada por vários períodos. Para Instituições de Ensino Superior foram liberadas as atividades presenciais a partir do dia 08/09/2020, todavia, as Universidades Estaduais (UPE) e as Federais (UFPE/UFRPE), bem como os Institutos Federais (IFPE), optaram por não retornar às aulas presenciais.

Nesse período, a UFPE, em consonância com a resolução CEE/PE Nº 3, de 19 de março de 2020 (Pernambuco, 2020c), retoma as aulas da graduação em um semestre remoto que teve início no dia 17 de agosto de 2020, com três meses de duração e com a possibilidade de os/as estudantes cursarem até 300 horas/aula. Desenhava-se, assim, um novo modelo de aulas nos *campi* desta universidade – o ensino remoto emergencial – através do qual, docentes e discentes seriam provocados/as a se reinventar para manter, localmente, os processos de aprendizagem em um momento tão peculiar da história mundial.

O ensino remoto é compreendido como uma modalidade de ensino à qual há uma transposição das práticas metodológicas do modelo de ensino presencial para a modalidade virtual. Segundo Arruda (2020, p. 9-10), o ensino remoto:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise (...) A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives.

A modalidade do ensino remoto se apresenta como uma solução emergencial, advinda das condições discutidas acima e impostas pela pandemia da Covid-19.

Neste sentido, foi observada uma migração forçada da realidade de aulas que, até então, eram desenvolvidas em modalidade totalmente presencial para a modalidade integralmente *on-line*, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência.” (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Para Oliveira *et al.* (2020, p. 11):

O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades.

Para tanto, faz-se necessário (i.) o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), bem como (ii.) a formação de docentes para o uso dessas ferramentas com a adequação de ambientes propícios a essas aulas e, por fim, (iii.) a aplicação de políticas públicas que garantam o acesso às TDIC's a discentes e docentes.

Segundo Oliveira *et al.* (2020), no ensino remoto não basta transpor o modelo educativo presencial para os espaços virtuais, pois essa modalidade requer adaptações efetivas nos planejamentos e recursos didáticos e em estratégias metodológicas visando um apoio efetivo ao/à estudante na construção de sua aprendizagem.

Com efeito, o ERE não surge de uma necessidade de mudanças no modelo educacional, mas de contingências impostas pela pandemia, neste sentido, decorre dessa premência a falta de planejamento em relação à formação docente e/ou à aquisição de recursos tecnológicos. A emergência do ensino remoto tornou visíveis, na prática, as debilidades da educação brasileira, sobretudo, o descaso com o qual vinha sendo tratado o ensino público.

De acordo com Barros (2020), algumas entidades ligadas às políticas educacionais no Brasil tentaram regulamentar o ensino remoto, porém, não houve êxito, uma vez que:

[...] Essas entidades enfrentam grandes problemas na formulação desses pareceres pelo fato de as políticas públicas para educação apresentarem muitas fragilidades, bem como pela ausência de mecanismos estatais que resolvam o problema da inclusão digital em nosso país, principalmente para os menos favorecidos. (p. 78).

A inclusão digital, sem dúvida, foi e é um dos maiores entraves ao estabelecimento de políticas educacionais voltadas para a tecnologia, pois o Brasil não possui um sistema eficiente que garanta o acesso aos recursos tecnológicos às camadas mais carentes da população. É, de fato, um contrassenso falar em ensino remoto na rede pública em um contexto social onde 26% dos alunos e alunas que deveriam ter aulas *online* sequer possuem o acesso à internet (Chagas, 2020) e em que não houve um programa do Ministério da Educação (MEC), que considerasse e tentasse transcender essas desigualdades.

Nesse complexo cenário, soma-se a evasão de estudantes frente à necessidade de trabalhar com o agravamento da situação socioeconômica brasileira ao longo da pandemia, fato que, associado à falta de acesso às TDIC's, afastou ainda mais o/a discente oriundo/a das classes trabalhadoras de suas metas de estudo.

Dito de outro modo, se já era difícil conciliar os estudos ao trabalho em uma situação de “normalidade”, realizá-lo em meio ao caos sanitário e sem o devido acesso às ferramentas tecnológicas necessárias, converteu-se num verdadeiro desafio.

A imprevisibilidade real da pandemia, e o aprofundamento das desigualdades sociais dela decorrentes e a assertividade político-ideológica neoliberal na política brasileira tornaram o ERE uma árdua tarefa, tanto para as instituições familiares quanto às escolares e seus grupos discentes e docentes.

Da Educação Básica ao Ensino Superior, o desafio foi realizar um ensino remoto de qualidade e inclusivo frente a ausência de políticas educacionais efetivas que assegurassem o direito cidadão ao acesso e à permanência na escola ou universidade.

Para Silva, Neto e Santos (2020, p. 32), o fato é que, na realidade brasileira, “a adoção de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos é mais excludente do que inclusiva”, pois, como aponta Barros (2020, p. 78): “encontramos alunos e famílias com frágeis familiaridades com os recursos tecnológicos a fim de gerenciar processos formativos nas suas residências”.

Além dos obstáculos materiais relacionados ao acesso e aos incipientes conhecimentos sobre as TDIC's, o autor nos alerta também à disseminação da descrença na efetividade das práticas do ERE desde a família e discentes aos/às próprios/as docentes – não raras vezes desprovidos/as de formação a respeito.

## 2.1 O FATOR EMOÇÃO

Esta questão da percepção do contexto nos leva, por sua vez, a outro fator importante, para além das questões relacionadas ao acesso e à formação adequada ao uso dos recursos das TDIC's. Tratam-se das questões relativas às emoções e como lidar com elas nesse cenário caótico.

Esse fator deve ser considerado e merece relevância, dentre outras razões, porque o/a estudante do curso de licenciatura que hoje está imerso nessa conjuntura do ERE, será o/a professor/a, que futuramente estará atuando na formação de crianças e jovens na educação básica. Assim, necessitará atender, dentre outras demandas, ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) denomina como competências emocionais.

No texto da BNCC, no capítulo que versa sobre as Competências Gerais da Educação básica, destacamos as competências 8 e 10, que tratam dos aspectos emocionais:

- 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções;
- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas. (Brasil, 2017, p. 10).

Ainda segundo o texto da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. (Brasil, 2017, p. 14).

Assim, compreendemos que, muito além das aprendizagens dos componentes curriculares, os/as docentes necessitam estarem atentos as questões de cunho emocional, como determina a BNCC. Por essa razão, faz-se necessário essa discussão com relação as questões emocionais quando se trata da formação docente, principalmente no contexto do ERE, onde o fator emoção foi bastante interpelado.

Atento àquelas necessidades, Barros (2020, p.78) refletira que naquele contexto, seria “[...] preciso, sobretudo, criar mecanismos para auxiliar no equilíbrio emocional de pais, alunos, professores e todos os demais envolvidos com a comunidade educativa”.

De fato, foram requisitadas competências técnicas e cognitivas no ERE em meio a uma conjuntura em que emoções e, conseqüentemente, as subjetividades, foram largamente demandadas e pressionadas, gerando e/ou piorando para muitos/as a sensação de sobrecarga. Durante a pandemia, muitos/as de nós sentimo-nos interpelados/as num *continuum* de emoções diversas, variando – em maior ou menor grau – ora em direção ao medo, tristeza, angústia, luto, terror, ora no curso da esperança, empatia, compaixão e amor.

Em nossa perspectiva, compreendemos que não há como dissociarmos o cognitivo das emoções, assim, partimos do pressuposto defendido por Humberto Maturana (1998, p.15), segundo o qual: “todo sistema racional tem um fundamento emocional”.

Na visão deste neurobiólogo chileno, as emoções podem ser biologicamente definidas como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. [o que significa dizer que] quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (*Idem*). Dito de outro modo, quando “mudamos de emoção” (Maturana, 1998, p. 15), mudamos nosso agir e, dessa forma, nossa relação e o modo como entendemos o mundo ao nosso redor.

O fator emocional é, por esse motivo, inseparável do processo de aprendizagem. Imaginemos isso em um contexto de pandemia no qual as incertezas suscitadas pelo caráter desconhecido da doença, potencializadas pelos milhares de mortes diárias e o mal-estar frente à vivência do isolamento social foram contrapostas à premência em se adequar ao que para muitos/as significou, de fato, uma nova forma de ensinar e aprender.

Sobre esses desafios, Padilha (2020, p. 85) alertara, inclusive, que “muitos professores se sentem intimidados em ter que aceder às tecnologias e, finalmente, experimentar o tão criticado e demonizado ‘ensino on-line’”.

Faz-se importante ressaltar que quando falamos sobre os desafios do ERE, não nos referimos apenas aos desafios de ordem tecnológica, seja ao acesso ou à formação para sua utilização, isto é, aos aspectos técnico-rationais da educação. Na verdade, quando nos referimos aos impactos do ERE, além destes, evocamos os desafios de ordem emocional, pois, como adverte Maturana (1998, p. 18), “apesar de nossa cultura basear-se na dicotomia razão/emoção, aquilo que entendemos como “humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”.

Ancorados/as sobre esta percepção, é importante que nos empenhemos na desconstrução de paradigmas e visões de mundo que se espelham nas velhas dicotomias entre o emocional e o racional. Neste sentido, faz-se ainda necessário romper com a ideia de que as emoções e seus afetos são uma limitação à atuação humana, enquanto a razão seria hierarquicamente superior; como se a racionalidade conduzisse, de maneira inequívoca, nossas ações e tomada de decisões.

Vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. (Maturana, 1998, p. 18).

Destacamos aqui, portanto, a opção por uma reflexão não hierarquizante, que transcenda a cisão entre razão e emoção na abordagem às adversidades impostas pelo ERE, conduzindo-nos em rede e, simultaneamente, tanto sobre os aspectos emocionais, quanto sobre as dificuldades de ordem tecnológicas (acesso e utilização).

Sobre a importância do aspecto emocional na Educação, no contexto da pandemia que vivenciamos, Silva (2021, p. 5) discorre que:

Autoconhecimento, regulação emocional, resiliência, empatia/alteridade e julgamento para tomada de decisões responsáveis podem e precisam ser exercitadas, não apenas hoje, mas em todos os momentos da vida, uma vez que constituem importantes aliadas para as mudanças trazidas pelo distanciamento pandêmico e pelo desenvolvimento tecnológico.

Com efeito, refletir sobre as questões emocionais no contexto do enfrentamento às adversidades relacionadas ao ERE em contexto pandêmico, não apenas nos auxilia à compreensão mais ampla das dificuldades e dos recursos manejados, como, além disso, subsidia pontos de apoio para reflexões e práticas em torno de uma educação voltada à integralidade do humano.

Neste sentido, Gil e Pessoni (2020), alertam-nos para a necessidade de pensarmos sobre as práticas didáticas utilizadas no ERE, principalmente sobre as aulas expositivas *online* (síncronas) veiculadas em plataformas digitais. Os autores fazem uma discussão sobre a utilização desse recurso didático e os objetivos pretendidos com o planejamento da aula, de acordo com a taxonomia dos objetivos (Bloom *et al.*, 1956 *apud* Gil; Pessoni, 2020).

Foi identificado no estudo ora mencionado, que aulas expositivas *online*, amplamente utilizadas nos cursos de educação superior, neste contexto de emergência sanitária, podem ser úteis ao alcance do objetivo do domínio cognitivo,

todavia, deixam a desejar no alcance dos objetivos do domínio psicomotor e em relação aos objetivos do domínio afetivo (emocional), tornam-se insuficientes.

Essa constatação nos leva a ponderações sobre as práticas do ensino remoto emergencial e sua efetividade em uma educação que ascenda ao domínio cognitivo e contemple os objetivos inerentes às competências emocionais presentes na BNCC, como discutido anteriormente.

Diante do exposto, é notório que a pandemia da Covid-19 associada às demandas do ERE, causou inúmeros transtornos e intensificou desigualdades sociais, agravadas pela negligência de uma política governamental baseada em princípios fascistas e neoliberais. Assim o próximo capítulo apresenta uma discussão sobre os efeitos traumáticos da pandemia nesse contexto.

### **3 O EFEITO TRAUMÁTICO DA PANDEMIA**

A pandemia por SARS-CoV-2, como episódio histórico dramático da contemporaneidade, acarretou à maioria da população um sofrimento psíquico intenso (Abreu *et al.*, 2020; Verztman; Romão-Dias, 2020), fato que a alçou à categoria de evento traumático, ou seja, àquela classe de acontecimentos com potência suficiente para alterar o curso de vida e/ou desestabilizar o universo sensorial das pessoas afetadas direta ou indiretamente.

A seguir, apresentaremos uma breve análise sobre o conceito de trauma, abordando-o pragmaticamente com o intuito de entender os possíveis alcances e impactos dos chamados eventos adversos sobre as pessoas.

De acordo com Verztman e Romão-Dias, (2020, p. 272): “A noção de trauma em psicanálise geralmente se refere às formas de afetação do sujeito diante de algo que ele não pode fazer frente”.

Abreu *et al.* (2020, p. 79) convergem e se apoiam em Laplanche e Pontalis (2001, p. 522) para quem o trauma é um:

Acontecimento da vida do sujeito que se define pela sua intensidade, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica. (Laplanche; Pontalis (2001) *apud* Abreu *et al.*, 2020, p. 79).

De maneira complementar, Abreu *et al.* (2020) associam a ideia de trauma àquilo que é abrupto e imprevisível, ou seja, para o qual não há qualquer possibilidade de planejamento.

Percebe-se, portanto, que o trauma está relacionado à forma como a pessoa é afetada por um evento extemporâneo ao qual não consegue lidar, responder e/ou representar (dar sentido) eficazmente. Por essa característica, o trauma está associado a situações que têm como consequências, além de sentimentos de fragilidade e impotência, densas repercussões emocionais.

Ainda sob o viés estrutural psicanalítico, Verztman e Romão-Dias (2020, p. 272) sinalizam que o trauma: “é um ponto nodal de nossa subjetivação. Tornamo-nos, em grande parte, as estratégias que construímos diante dele”.

O entendimento que nos oferecem os/as autores/as supracitados/as nos conduz à percepção de que o trauma é um fenômeno que é capaz de alterar em profundidade a nossa subjetividade – ou seja, o modo como nos percebemos e como nos relacionamos e respondemos ao mundo – e que está relacionado à forma como significamos um acontecimento específico.

Para melhor compreender a construção de um trauma e sua relação com o significado que se atribui ao evento, ou seja, a importância de sua representação simbólica, recorremos a Cyrulnik (2004) em sua descrição do evento psiquicamente traumático:

O primeiro golpe provoca a dilaceração do sentido, mas o que realmente dói e ameaça o desenvolvimento do indivíduo é um segundo golpe: o da representação que se faz do acontecimento traumático, o significado que lhe atribui e as emoções que isto gera. É a este segundo golpe que nos referimos quando falamos em “traumatismo psíquico”. (Cyrulnik, 2004 *apud* Condorelli; Guimarães; Azevedo, 2010, p. 8).

Segundo as concepções deste autor, o trauma acontece de acordo com a representação que se faz da situação vivenciada e, conseqüentemente, dos significados que lhe são atribuídos.

Entendemos, assim, o porquê de algumas pessoas passarem por situações potencialmente traumáticas e conseguirem sair inteiras e fortalecidas, enquanto outras, em situações semelhantes, sentem severamente o “traumatismo psíquico”, saindo dele destroçadas. O que leva a esta diferença é, sobretudo, a representação da situação e o significado que lhe é atribuído.

Condorelli, Guimarães, Azevedo (2010, p. 7) ao se referirem ao trauma, refletem que “é necessário que um evento ou uma agressão sejam significativas para o sujeito, que não possam ser absorvidas no seu universo de sentido, mas que o abalem, desestruturando-o.”

Mais uma vez as ideias do autor e autoras exprimem a importância da representação e do sentido que a pessoa atribui ao evento para o constituir num trauma. Assim, consoante Souza e Almeida (2009, p. 240), “nem toda situação violenta tem como efeito um trauma”.

Segundo Cyrulnik (2005), para um fato qualquer se tornar um “acontecimento” é preciso que ele ultrapasse o repertório comum de representações e, conseqüentemente, de significações – o que torna o episódio uma “situação traumática” ou um trauma é a representação que se faz do mesmo.

Com efeito, podemos inferir, de acordo com a concepção, que o trauma ocorrerá quando surgirem os seguintes determinantes:

(i) Um “evento” que se torne “acontecimento” por meio do efeito de algo distinto e significativo no real, ou seja, que venha a destacá-lo o suficiente para se instaurar como um marco.

(ii) O contexto social e cultural em que vive a pessoa determinará seu grau de suscetibilidade ao “evento”, o que concorrerá para o elevar ou não à categoria de “acontecimento.”

(iii) A representação que a pessoa atribuirá ao acontecimento, que é, na realidade, a tentativa de assegurar um sentido à desordem e de, assim, restabelecer a organização psíquica anterior.

“Não há, portanto, ‘acontecimento em si’, porque um pedaço do real pode assumir um valor notável em um contexto e banal em outro.” (Cyrulnik, 2005, p. 11), ou seja, existe uma relatividade no valor atribuído ao acontecimento a depender, simultaneamente, dos trajetos histórico, cultural e individual-afetivo da pessoa que o representa.

Dito de outro modo, as diferentes formas de representar e atribuir significado a eventos específicos poderão culminar, ou não, em um trauma psíquico. Mediante estes fatores, entendemos que uma conjuntura abrupta e caótica, com as proporções observadas na pandemia da Covid-19, sobretudo no contexto brasileiro – onde a doença esteve, de maneira clara e indissociável, vinculada a aspectos político-

ideológicos – pode ser considerada, por muitas pessoas, um evento com magnitude suficiente para suscitar traumas.

Como afirmaram Verztman e Romão-Dias (2020, p. 284), em relação à pandemia de COVID-19: “Nenhum de nós sairá igual dessa catástrofe”. Refletindo sobre o perfil calamitoso da pandemia e consoante suas interfaces potencialmente caóticas, tais como a intensificação do medo da morte, a insegurança econômica, a disruptura provocada pelo distanciamento social, mudanças drásticas nas rotinas do agregado familiar e, destaque-se, no caso do Brasil, a falta de coordenação política e social, convergimos para uma situação de potencial trauma individual e coletivo. Para Silva e Bleicher (2020, p. 103), “todos estes fatores podem, de fato “emergir como quadro psicopatológico bem definido”.

### 3.1 OS REFLEXOS DO EFEITO TRAUMÁTICO DA PANDEMIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Não bastassem os efeitos traumáticos diretos supracitados, a comunidade escolar precisou lidar com mais um desafio: A transposição de um ensino totalmente presencial para o ERE, que trouxe inúmeros transtornos e desafios para todos/as os/as envolvidos/as na educação, especialmente aos grupos docentes e discentes, diretamente implicados com os processos de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre os aspectos relativos ao ERE, abordados nas pesquisas de autores como: Barros (2020), Silva (2020), Silva Neto e Santos (2020), Padilha (2020), Gil e Pessoni (2020), entre outros, podemos notar que as dificuldades desse processo, somadas às demais demandas ao longo da pandemia, poderiam culminar no estabelecimento de situações de estresse, ou mesmo como discutido acima, no estabelecimento de um processo traumático.

A esse respeito Barbosa e Moura (2013), citado por Macedo *et al.* (2022, p. 365) discorrem que: “A transição para o ensino ativo, com novas demandas, pode servir como estressores ou como ocasião para abertura de transtornos depressivos ou ansiosos.”.

Ainda de acordo com Rios (2006 *apud* Macedo *et al.*, 2022):

Torna-se importante não apenas levar em consideração a grande quantidade de fatores que potencializam o estresse do estudante, mas incluir os aspectos

individuais que interferem na forma como cada pessoa apresenta suas reações a condição estressora incidente (p. 366).

Nesse sentido, entende-se a necessidade de considerar os aspectos individuais no processo de estabelecimento do estresse em determinada situação. Ou seja, para além dos fatores estressores da pandemia, comuns a toda população, faz-se necessário considerar os aspectos individuais que podem intensificar ou reduzir estes efeitos no contexto das aulas remotas.

É fato que o pessoal das escolas e universidades estava sobrecarregado com as diversas demandas técnicas e pedagógicas exigidas pela pandemia, contudo, mais do que nunca, foi necessário a aproximação empática com os/as discentes que, como exposto – e em relação à conjuntura de confinamento –, tiveram incrementadas diferentes tipos de vulnerabilidades (sociais, econômicas e afetivas).

Não há dúvidas que a ausência de apoio perante estas dificuldades, além de culminar em um número excessivo de evasões, poderiam, como destacam Macedo, *et al.* (2022, p. 367): “levar ao adoecimento e à instalação de hábitos não saudáveis, como a utilização de álcool, drogas, [...] dentre outros”.

Neste sentido, enfatizamos as possíveis contribuições advindas de uma rede de apoio emocional, tecida a partir das relações pessoais e profissionais construídas nas escolas e/ou universidades e que possa dar suporte, não apenas às necessidades de ordem técnica dos/das estudantes, mas também relacionadas às questões de ordem emocional. É imprescindível destacar a importância do trabalho das equipes técnicas que desempenham a função de suporte psicológico nas escolas e universidades, levando em consideração que uma suposta rede de apoio não substitui jamais um trabalho especializado.

Com efeito, sabemos que tais equipes técnicas, quando existem, não conseguem atender às demandas, principalmente em um contexto como o da pandemia do Covid-19, por isso, essa rede de apoio e escuta – que não precisa ser, necessariamente, técnica – pode ser formada por pessoas que estejam disponíveis apenas para ouvir e ajudar àquilo que lhe for possível.

A presença empática de docentes, através de práticas e discursos que transmitem sensações de aceitação, sensibilidade e respeito à diferença, pode ter contribuído, por exemplo, ao estabelecimento de processos de resiliência discente.

Ressaltamos, todavia, que não se trata de propor uma escuta terapêutica, uma vez que não haveria uma formação e práticas específicas para isso, mas de estabelecer uma relação de empatia que, direta ou indiretamente, possibilitasse o fomento às emoções positivas e à autoestima e que, assim, despertasse às pessoas do grupo discente o sentimento de não estarem sozinhas.

Como enfatiza Cyrulnik (2015), o menor gesto que possa veicular a mensagem “Você existe pra mim e eu me importo com você” é capaz de iluminar o universo de um ferido, conduzindo-o a um processo de resiliência.

Uma vez elencadas as percepções sobre o efeito traumático que a pandemia, associada ao ERE infligiu nas pessoas, principalmente naquelas envolvidas diretamente nessa transição. Cumprimos refletir sobre o lugar da resiliência nesse cenário.

#### **4 A RESILIÊNCIA COMO RECURSO ÀS ADVERSIDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Ao contrário de pessoas às quais, passado um evento traumático, resta-lhes, muitas vezes, como resposta, um intenso e duradouro sofrimento psíquico, deparamo-nos com aquelas que, não obstante a vivência de acontecimentos potencialmente traumáticos, ainda assim, encontram caminhos à reorganização. É sobre esta reorganização, como potência, que trata a resiliência.

Buscando a definição do termo, Fajardo, Minayo e Moreira (2010), apoiam-se em sua origem latina na qual *resiliens* significa saltar, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Ainda de acordo com essas autoras e autor:

No dicionário de língua portuguesa, o termo é referido aos materiais: propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica. (Fajardo; Minayo; Moreira, 2010, p. 762).

Ainda sobre a conceituação de resiliência, Silva, Alves e Motta (2005, p. 45) apontam que: “Há vinte anos, tem sido também usada de uma maneira mais abrangente para significar uma habilidade pessoal de voltar ao estado normal de saúde ou de espíritos após períodos de doença ou dificuldade de qualquer tipo”.

O termo tem sido muito utilizado e difundido no campo da psicologia. Boris Cyrulnik define o termo resiliência como um processo de retomada ao desenvolvimento após uma situação traumática (Cyrulnik, 2015).

Souza e Almeida (2009, p. 239) defendem que “são considerados resilientes aqueles sujeitos que conseguem enfrentar situações traumáticas, superando-as e retomando o seu desenvolvimento, saindo-se fortalecido”. Barreira e Nakamura (2006, p. 75), por sua vez, afirmam que: “a resiliência funcionaria como um conjunto de forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessar com sucesso as mudanças num processo contínuo de aprendizado, desaprendizado”.

Para melhor compreender o significado da resiliência no campo do desenvolvimento humano, Zimmerman e Arunkumar (1994 *apud* Barreira; Nakamura, 2006), argumentam que, diferentemente da invulnerabilidade que significa não ser atingido/a por algo, a resiliência diz respeito à capacidade de transpor dificuldades e, conseqüentemente, de retomar o crescimento pessoal.

Há que se diferenciar, do mesmo modo, os termos resiliência e adaptação ao sofrimento, pois, segundo Cyrulnik (2015), ao contrário da adaptação que é encontrada nos organismos vivos que, por motivos de sobrevivência, adequam-se ao meio ambiente, a resiliência “é o processo pelo qual o ser vivo retoma um neodesenvolvimento após um traumatismo ou em meio a condições adversas” (2015, p. 45).

Em suma, há três termos encontrados na literatura que tentam dar sentido ao que ocorre no universo psíquico das pessoas, que provoca divergências em respostas a eventos traumáticos semelhantes:

(i.) A ideia de “invulnerabilidade” que, de acordo com Zimmerman e Arunkumar (1994), é uma espécie de barreira que faz o sujeito ileso a tais eventos;

(ii.) O conceito de adaptação que, para Cyrulnik (2015), é um mecanismo de defesa através do qual o sujeito se molda de diferentes formas à situação de sofrimento vivida, no intuito de o minimizar e, por fim,

(iii.) A resiliência que, segundo este autor, relaciona-se à retomada do desenvolvimento após o trauma vivido.

É, portanto, sobre esse último tipo de resposta que nos debruçamos para compreender de que forma os indivíduos superam suas dificuldades e eventos traumáticos, pois, conforme Cyrulnik (2005, p. 7): “Só se pode falar em resiliência

quando ocorre um traumatismo seguido da retomada de algum tipo de desenvolvimento, a reparação de uma ruptura”.

Logo, para que haja resiliência, compreendemos ser necessária uma sequência entre o traumatismo e atitudes que indiquem o recobrar a própria vida em um processo de reordenação cognitivo-afetiva que permite à pessoa se reorganizar subjetivamente. Como dizem Condorelli, Guimarães e Azevedo (2010, p. 4), a resiliência é uma “extraordinária capacidade de retomar o próprio desenvolvimento psíquico após golpes (traumas) que estilhaçaram o seu universo sensorial e simbólico”.

Mas, como se estabelece a resiliência? Consoante Cyrulnik (2005), além do que denomina como “golpe no real” (p. 37), é necessário o estabelecimento de uma nova representação do acontecido, ou seja, que seja transformado em ideia e, dessa forma, percebido como signo que pode ser ressignificado. Para que a resiliência se materialize é preciso, portanto, que haja uma reparação da representação do golpe o que equivalerá a dizer, uma “reparação do golpe real” (*Idem*).

Dito de outro modo, a pessoa traumatizada necessita atribuir um sentido diferente à situação vivida, atribuindo-lhe outra interpretação – o que implica em um habilidoso manejo afetivo-cognitivo – por intermédio da qual o evento traumático passa a ser visto de outra perspectiva, fato que contribuirá para a retomada da vida.

Apesar do aparente foco nos atributos intrínsecos ou pessoais (a exemplo do que fora apontado por Barreira e Nakamura, 2006), é importante destacar a resiliência como um processo que depende, em igual modo, de fatores externos, acontecimentos que, ao longo da vida da pessoa, serviram-lhe de suporte, instrumentos que a habilitaram a empreender o processo de resiliência.

Partindo deste entendimento, a resiliência não é uma capacidade inata da pessoa, mas, construída ao longo de sua vida. Cyrulnik (2004), sugere, inclusive, que a resiliência se desenvolve com estímulos recebidos desde vínculos afetivos, a exemplo daqueles estabelecidos com a figura materna ou com outros seres que desempenhem o papel de presença, acolhimento e/ou cuidado, durante a infância.

O autor, destaca, do mesmo modo, o papel do contexto social e cultural que também é capaz de fornecer insumos à constituição de uma personalidade resiliente ou não. A esse respeito Cyrulnik (2015, p. 39), discorre:

Certamente, os determinantes genéticos existem: certas doenças raras impedem toda e qualquer resiliência. Mas os determinantes epigenéticos inscritos na memória biológica durante as interações precoces – enfim da

gravidez e durante os primeiros meses de vida – são bem mais importantes, pois governam fortemente a organização bioemocional.

Cyrulnik (2015), enfatiza ainda a importância dos determinantes sociais inscritos na memória biológica em interações precoces e como os mesmos interferem na constituição de um indivíduo resiliente, todavia, reitera que:

mesmo as crianças que foram traumatizadas por uma carência afetiva, uma guerra ou a miséria social podem desenvolver uma boa resiliência quando lhes é oferecido um vínculo afetivo estável (Cyrulnik, 2015, p. 39).

Percebemos, assim, que para o autor, o processo de resiliência está associado ao estabelecimento de relações afetivas que constituam o lastro indispensável ao seu desenvolvimento.

Neste mesmo sentido, Souza e Almeida (2009), referenciam Cyrulnik (2004), ao afirmarem que:

Não há resiliência sem o apoio e as circunstâncias favoráveis no meio da sociedade. Um ser humano, segundo o autor, como de resto para a psicanálise de modo geral, só se constitui a partir da relação com o outro (p. 240).

Com efeito, a resiliência é um fenômeno que resulta da convivência social, do estabelecimento de vínculos afetivos que viabilizem o apoio primordial à reconfiguração do trauma vivenciado e assim a retomada ao desenvolvimento.

Desse modo, para o estabelecimento da resiliência é necessário que a pessoa esteja inserida em um contexto que, de alguma forma, forneça um novo sentido ao seu sofrimento e/ou à sua dor (Frankl, 1985) e que, assim, auxilie a construir uma narrativa diferente sobre o trauma. É neste sentido que, segundo Cyrulnik (2015), a família, as amizades, os discursos culturais e religiosos, os mitos, assim como a arte, desempenham bem esta função de indutores/as de resiliência.

É importante, entretanto, salientar que a resiliência é um conceito ainda em construção e que, em decorrência de sua complexidade, há diferentes maneiras de abordá-la. A esse respeito, Atallah, Bacigalupe e Repetto (2019) revisam a literatura internacional e constroem um panorama histórico em que estas abordagens são categorizadas como três “ondas” distintas:

(1) “recuperação”, que enquadra a resiliência como uma função protetora; (2) “saltando para a frente”, entendendo resiliência como adaptação; e (3) o que estamos chamando de onda do “centramento nas margens”, que incorpora explicitamente a psicologia da libertação e as teorias raciais críticas decoloniais para o estudo e promoção da resiliência. (p. 7)

Os autores centram seu estudo na resiliência de comunidade, buscando construir um conceito dissociado da função protetora ou da adaptação que tendem a ancorar o peso da resiliência na pessoa, ocasionando, muitas vezes, a classificação em indivíduos resilientes ou não resilientes. Tal classificação tende a centrar a resiliência como uma capacidade individual e, dessa forma, acaba por promover o mascaramento de fatores como a falta de políticas públicas e de atenção básica que são promotoras de desigualdades e sofrimentos sociais contínuos criando contextos de vida em que as pessoas precisam ser resilientes o tempo todo.

Os autores acreditam que: “A práxis crítica da resiliência da comunidade pode auxiliar o estudo da resiliência ao iluminar maneiras de evitar o reforço das hierarquias sociais e sistemas interligados de opressão” (p. 5). Assim os estudos de resiliência da terceira onda” incorporam as teorias raciais e decoloniais, ampliando a compreensão do processo de resiliência desprendida da percepção europeia.

Entendemos a relevância desse tipo de pesquisa para uma compreensão mais ampla da resiliência, bem como das interferências externas, tais como os sistemas hierárquicos e as relações de poder que permeiam os processos de trauma e acabam por influenciar em uma compreensão equivocada da resiliência como remédio para as injustiças sociais.

Como descrito anteriormente o construto de resiliência é complexo e dinâmico. Com efeito, consideramos a relevância das pesquisas que ponderam sobre o ponto de vista da resiliência sistêmica, que evidenciam os aspectos sociais, políticos e econômicos embricados nos processos de trauma e resiliência.

Nesse trabalho, contudo, optamos por utilizar uma abordagem da resiliência mais centrada nos processos pessoais e relacionais, uma vez que, objetivamos investigar processos de resiliência marcados pela tutoria, construída a partir da relação docente-discente, por isso, apoiamo-nos nas concepções de Cyrulnik (2004, 2005, 2015), as quais, como já expostas, associam os processos de resiliência à construção de vínculos afetivos e de suporte cultural, social e pessoal.

Uma vez explanada a dinâmica das abordagens sobre a pesquisa em resiliência e explicitada a nossa opção, passamos a discussão acerca de como as instituições de ensino podem contribuir na superação das adversidades advindas do

contexto de pandemia e ERE que, reconhecidamente, provocou em grande parcela da população uma intensa situação de sofrimento emocional.

#### 4.1 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA E DO ERE.

De acordo com informações publicadas pela OMS em março de 2022, “no primeiro ano da pandemia de COVID-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25%” (OMS, 2022), panorama em que mulheres e jovens seriam as pessoas mais afetadas, inferimos que o processo de resiliência pôde contribuir para a retomada do desenvolvimento daqueles/as que enfrentaram essa condição para prosseguir sua vida e suas atividades cotidianas nesse cenário.

Entendendo a resiliência como uma possibilidade de retomada do desenvolvimento de indivíduos expostos a uma situação traumática e por meio da compreensão do contexto de pandemia, das demandas advindas do ERE e da conjuntura neoliberal como potenciais matrizes para o desenvolvimento de traumas, urge refletir sobre o papel das instituições de ensino no enfrentamento dessas dificuldades ao se estabelecer como um dos elos promotores de resiliência.

Com efeito, as instituições de educação formal, sobretudo, as de educação superior, podem vir a promover o que Cyrulnik (2015) descreve como redes de apoio capazes de amparar o ferido em seu processo de resiliência, “fomentando a construção de vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos” (Fajardo; Minayo; Moreira, 2010, p. 768).

Ainda de acordo com Fajardo, Minayo e Moreira (2010) a evolução da escola para uma comunidade resiliente demanda, principalmente, a atenção cuidadosa do/a professor/a, pois é necessário que ele/a mesmo/a se desenvolva como alguém que possui essa característica.

Nesse sentido, uma escola resiliente só é possível, se nela se encontram docentes resilientes, que acreditam nesse processo como meio para superar adversidades suas e de seus estudantes, e que além de crer na resiliência, procuram incluir em sua prática, condutas que contribuam para esse processo em suas salas de aulas, sejam elas físicas ou virtuais.

Para se construir uma escola resiliente, é preciso que os/as docentes sejam incentivados/as a perceber a relevância de elaborar estratégias que fortaleçam as pessoas para enfrentar situações estressantes e desafiadoras, estando aptos a lidar com tais circunstâncias. (Fajardo; Minayo; Moreira, 2010).

Relativo a essa interpelação de docentes bem preparados para lidar com situações diversas, faz-se necessário lançar luz sobre o processo de formação docente inicial, buscando entender se nela houve ou há espaço para reflexões sobre os processos de resiliência, principalmente nas práticas dos professores e professoras formadores/ formadoras que acabam se tornando referência para aqueles/as que estão em processo de formação.

Nesse sentido voltamo-nos a compreensão sobre as pessoas que podem contribuir em processos de resiliência, dentre elas os/as docentes. Por isso passamos a refletir sobre o conceito de tutor/a de resiliência e como docentes podem desempenhar esse papel de maneira intencional ou mesmo inconsciente.

#### 4.2 O CONCEITO DE TUTOR(A) DE RESILIÊNCIA À LUZ DAS CONCEPÇÕES DE BORYS CYRULNIK

As reflexões, ora apresentadas, sobre a resiliência e suas nuances, bem como sobre seu papel na educação, fazem-nos perceber a importância desse movimento de reorganização do sujeito ao enfrentamento às adversidades diversas, como o contexto da pandemia e o próprio ERE.

Como já discutido, a resiliência é um processo que demanda, de acordo com Cyrulnik (2004, 2015), uma interação entre sujeitos com quem se possa estabelecer um vínculo afetivo e de confiança, ou seja, segundo essa percepção, a resiliência pode ser facilitada por meio do apoio de pessoas ou grupos com quem se estabelece esse tipo de relação. De acordo com Cyrulnik (2004), esses vínculos podem ser construídos ainda na infância, por meio de relações afetuosas com as figuras de apego (principalmente os pais) e permanecerão inscritos na memória subjetiva da pessoa ao longo de sua vida.

Nesse sentido, Cyrulnik (2015), reporta a Teoria do Apego de Bowlby para explicar que: o estabelecimento de vínculos afetivos pode culminar no desenvolvimento de diferentes tipos de apego (seguro, inseguro e ambivalente), o que

futuramente contribuirá de forma positiva ou negativa no processo de resiliência do indivíduo.

Apesar da relevância do estabelecimento de vínculos com as figuras de apego na infância e seu reflexo no processo de resiliência, segundo Cyrulnik (2004), uma pessoa que não construiu tais relações ainda pode desenvolver a resiliência, desde que lhes sejam disponibilizadas figuras de apoio e/ou um contexto sociocultural que desempenhe esse papel. Em relação a esse apoio, Lecomte (2007, p. 8) afirma que: “ele pode provir de membros da família, de amigos, de profissionais, etc. O essencial é que essas pessoas manifestem uma atitude acolhedora, sensível, empática com o indivíduo em sofrimento”.

Nesse sentido e como sugerido por diversos autores (Cyrulnik, 2005; Lecomte, 2007; Zukerfeld, 2007; Fajardo, Minayo e Moreira, 2010; García, 2011; Sequeira; Stella, 2015) entre outros, o processo de resiliência não se trata de um fenômeno de caráter exclusivamente intrínseco, de ordem intrapsíquica (Lecomte, 2007), ou mesmo não se trata de uma capacidade inerente ao sujeito, como conclui (García, 2011).

A resiliência é um processo que decorre de uma relação interpessoal, na qual uma pessoa, um grupo ou mesmo uma estrutura de apoio sociocultural, oferecem uma base segura através da qual a pessoa pode sustentar-se e encontrar um caminho para reconfigurar o trauma sofrido. “Permitir a resiliência consiste em propor um tutor de desenvolvimento a alguém ferido.” (Cyrulnik, 2005, p. 31). Desta forma infere-se que no percurso da resiliência se encontram figuras de apoio que auxiliam o indivíduo à travessia.

Cyrulnik (2005), cognominou essas figuras, que auxiliam o ferido na travessia das adversidades de “tutores de resiliência”. O termo designa uma pessoa ou fator (cultural) capaz de contribuir positivamente ao processo de resiliência de outrem.

Segundo Souza e Almeida (2009, p. 242), referindo-se às concepções de Cyrulnik, os “tutores de resiliência” podem ser um membro da família, um vizinho, um professor, um amigo ou quaisquer outras pessoas que venham “dar a mão” a uma pessoa traumatizada”.

Para Lecomte (2007, p. 9), os tutores de resiliência são: “pessoas que desempenham um papel importante na emergência e no desenvolvimento da resiliência do jovem em sofrimento”. Esse autor chama atenção para o fato de que o termo “tutor de resiliência” pode ter um impacto muito forte, sugerindo assim outros

termos para designação dessas figuras de suporte, dependendo do grau de acompanhamento: “Poder-se-ia falar de promotor, de facilitador (cujo impacto é menos forte que o do tutor) ou ainda de catalisador, pessoa que facilita um encontro entre uma criança e um tutor” (Lecomte, 2007 p. 9).

Zukerfeld (2007) faz uma diferenciação entre a tutoria de resiliência e a atitude paternalista: Um tutor não é um padrinho e ele pode ser, por exemplo, um filho da pessoa traumatizada. O paternalismo é um desvio possível, mas não corresponde ao conceito em si.

Portanto, o tutor de resiliência é alguém ou algo em quem a pessoa ferida se apoia. Em nosso entendimento, a resiliência se contrapõe à ideia paternalista porque esta, em sua essência, comporta a indulgência e a benevolência, ou seja, valores que podem dificultar o desenvolvimento e a autonomia do sujeito.

Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018, p. 85) definem o papel do tutor de resiliência como: “aquele relacionamento progressivo e constante com um ‘outro significativo’ que apoia e ativa a iniciação de processos de resiliência naquele que enfrenta a dor e o trauma”. O tutor de resiliência é, portanto, qualquer pessoa que se disponha a ajudar a pessoas acometida por um trauma (Yunes; Fernandes; Weschenfelder, 2018).

Sequeira e Stella (2005), ao refletirem sobre as concepções de Cyrulnik (2004), enfatizam que a atitude facilitadora à resiliência:

não precisa ser profissional, intencional, pode ser casual, inclusive indireta, por exemplo, quando um professor acredita no potencial de uma criança e a enxerga para além de sua história de vida.” (Sequeira; Stella, 2005, p. 147).

É necessário, entretanto, dispor em torno do ferido de pessoas, grupos e/ou um ambiente cultural que se mostre diligente nesse papel. Cyrulnik (2004) enfatiza que, apesar da resiliência ser um processo mais comum entre crianças, também é possível identificá-lo entre adolescentes, adultos e até idosos (Cyrulnik, 2005), isto porque ela é construída desde o nascimento (possivelmente até antes) e, se cuidada e bem desenvolvida, oferece proteção às crianças, adolescentes e adultos para lidarem com as adversidades da vida (Avanci, 2007).

Sob esta perspectiva, os/as tutores/as de resiliência não se limitam ao universo infantil, eles ou elas podem estar presentes e atuar em outras etapas da vida de uma

pessoa, desde que contribuam neste processo de reorganização e ajudem o/a ferido/a a construir uma nova narrativa sobre seu trauma.

Sobre o papel dos/das tutores/as de resiliência em diferentes etapas da vida Cyrulnik (2005, p. 22), enfatiza que:

Aos tutores afetivos de resiliência deverão se juntar os tutores verbais e culturais. (...), desse momento em diante, esses tutores já não serão somente afetivos. Quanto mais uma criança se desenvolve, mais os “próximos se afastam”, mais os laços se formam e se diversificam. Depois do pai e da mãe, a criança descobre outros próximos na constelação familiar: os irmãos, a vizinhança, os animais de estimação, a escola.

Para Cyrulnik (2005), o processo de resiliência transcorre à medida que a pessoa ferida consegue reelaborar o trauma a partir de uma espécie de releitura conceitual e afetiva do evento doloroso.

Quando novos sentidos atravessam as espinhosas representações sobre o acontecimento, de modo a constituir e fortalecer uma narrativa que não venha mais repercutir como fonte de sofrimento e obstáculo ao crescimento e ao bem-estar pessoal, tornando-a capaz de ser assimilada, percebe-se a reelaboração do trauma.

O papel do/a tutor/a de resiliência consiste, portanto, em auxiliar o ferido nessa reorganização em nível simbólico, que é o eixo da representação, a interseção entre a emoção e a razão. Sobre isso, Cyrulnik (2015) adverte que reelaborar a narrativa é uma tarefa que os psicanalistas procuram provocar por meio da terapia, todavia também podem contribuir nesse processo todos/as os/as que conseguem se envolver em um trabalho de apoio afetivo a pessoa em situação de sofrimento emocional.

Aqui, importa-nos o papel da educação formal e, mais especificamente, do/a docente como tutor/a de resiliência. “Acredita-se que a escola, com boas práticas e com o trabalho atento e interessado do professor, pode ser uma importante rede de apoio e de promoção de resiliência” (Yunes; Fernandes; Weschenfelder, 2018, p. 87). É nesta direção que teceremos as próximas considerações.

## **5 DOCENTES TUTORES/AS DE RESILIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS.**

Diversos autores e autoras enfatizam as figuras do professor e da professora como possíveis tutores/as de resiliência (Cyrulnik, 2005; Lecomte, 2007; Sequeira;

Estella, 2007; Fajardo, Minayo e Moreira, 2010; Santos, 2017; Yunes; Fernandes; Weschenfelder, 2018). Segundo esta perspectiva, o/a docente pode ter um papel muito significativo na vida dos/das estudantes, fato que transcende a construção do conhecimento meramente cognitivo. De acordo com Santos (2017, p. 55):

Os professores são, pela forte natureza relacional de sua função na escola, fundamentais no fortalecimento da resiliência de seus alunos. Pelo maior acesso aos estudantes, possuem uma melhor observação acerca do comportamento e atitudes dos mesmos frente às múltiplas situações. Isso nos faz refletir sobre o papel fundamental desempenhado por estes profissionais na escola, indo muito além da mera transposição de conhecimentos.

Sabemos dos diversos desafios relacionados à função docente, neste sentido, são muitas as interpelações feitas aos/as professores/as em diferentes aspectos e contextos. Diante de tantas dificuldades e cobranças principalmente de cunho burocrático o/a docente muitas vezes limita-se meramente às suas responsabilidades face à transposição de conteúdos e às demandas em processos e documentos da educação formal, em detrimento ao seu papel como co-construtor de uma educação integral e interdimensional.

Sobre essa dimensão da docência, Cyrulnik (2005, p. 70) nos alerta que: “É espantoso constatar o quanto os professores subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos”.

Essa dificuldade dos/as docentes em exercer seu papel social e humano, está também relacionada às questões emocionais, sobre as quais Silva (2021, p. 6), aponta que: “A docência, em si, reúne diversos fatores que interferem no emocional do profissional da área, fatores estes que lhes geram angústias, estresses e um conjunto de outros sentimentos que lhes causam mal-estar”.

Buscando esclarecer as causas do mal-estar em professores/as, Souza, Santos e Almeida (2016) realizaram estudos baseados em narrativas docentes, onde identificaram, entre outros aspectos, aqueles referentes aos principais elementos desmotivadores da carreira, sendo estes: o desrespeito à pessoa do professor, os baixos salários, o desprestígio e a desvalorização da profissão docente.

Isso posto, não pretendemos esgotar as possibilidades de reflexão sobre as adversidades da profissão docente, tampouco nos aprofundaremos nessa discussão uma vez que, não faz parte do nosso constructo teórico uma problematização acerca dessa temática, apenas ressaltamos que são muitas as dificuldades da docência (Souza; Santos; Almeida, 2016; Honorato; Marcelino, 2020; Silva, 2021).

Apesar dos muitos entraves materiais da docência, sobretudo no contexto brasileiro, é possível encontrar professores/as que os superam e conseguem posicionar-se racional-afetivamente de modo a promover a integralidade humana do outro; é neste sentido que Cyrulnik (2005, p. 75) afirma que: “Um professor pode metamorfosear uma criança com uma simples frase ou com um olhar insistente”.

Com efeito, é por intermédio de uma presença afetuosamente relevante que se pavimenta a via às práticas e discursos como tutor/a de resiliência, posição auxiliar ao crescimento intelectual e, sobretudo, pessoal de alunos/as; é sobre esses/as professores/as que nos debruçaremos para refletir sobre sua atuação como tutores/as de resiliência na vida discente.

Sobre o processo de resiliência na carreira docente Silva, Alves e Motta (2005, p. 45) afirmam que:

Há professores universitários que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas.

É imprescindível ressaltar que a resiliência do/da docente em sua carreira não é apenas uma questão pessoal de superação de dificuldades, pois, como destacam Silva, Alves e Motta (2005), para que o/a docente supere as dificuldades advindas de sua profissão, é necessária uma rede de apoio que começa em sua formação inicial e continuada e se estende por um ambiente de trabalho colaborativo.

Logicamente há docentes que não passaram pelo processo de resiliência, porque não sofreram nenhum tipo de trauma, na sua vida pessoal ou profissional, e como nos alerta Cyrulnik (2005), não há resiliência se não houve trauma. Todavia esses/as professores/as mesmo não vivenciando a resiliência podem atuar como tutores/as de resiliência, desde que acreditem nesse processo. É o que nos explica Cyrulnik (2005, p. 71): “Os professores que acreditam na resiliência exercem um efeito de resiliência superior aos que não acreditam nela”.

Nesse sentido, inferimos que docentes resilientes, ou que compreendem a relevância desse processo, têm mais possibilidades de contribuir com o processo de resiliência no grupo discente, mas, como identificar um/uma docente resiliente?

Com efeito, entendemos que um/uma docente resiliente seja a pessoa que, no desempenho de sua função, tenha conseguido superar as adversidades da profissão e dar um significado diferente às mesmas, como apontam Silva, Alves e Motta (2005).

Amparados na percepção de Frankl (1985) um/uma docente resiliente é o/a professor/a que encontra um sentido, capaz de fazê-lo/a abraçar a docência, apesar das muitas adversidades inerentes a essa profissão.

Em suma, consideramos que o/a docente como tutor/a de resiliência é aquele/a que se relaciona bem, não apenas com o componente intelectual, mas que consegue atender, sobretudo, às interpelações ao componente relacional na sua profissão, estabelecendo vínculos que viabilizem o processo de resiliência de seus/suas estudantes.

Naquela conjuntura de pandemia e ERE, a figura docente como tutor/a de resiliência, mais que nunca, teve uma relevância significativa, porquanto, como já exposto, aquele contexto imprimiu um efeito traumático, principalmente se o associarmos a certas demandas do ERE. Fizemos uma ampla discussão sobre esses efeitos traumáticos do ERE no contexto da pandemia em capítulo anterior.

Cabe-nos aqui apenas a reflexão sobre a atuação docente frente a esse cenário de angústias e incertezas, na busca pelo caminho da resiliência daqueles/as que estão mais vulneráveis ao sofrimento. De acordo com Avanci (2007, p. 23-24): “Os profissionais de saúde, e incluo os de educação, são, juntamente com a família, os maiores responsáveis na construção de resiliência em crianças e adolescentes”.

Pensar a o papel da professora e do professor como tutor/a de resiliência nos obriga a refletir sobre a formação docente, se de alguma forma essa formação contribui ao estabelecimento desse papel. Sabemos que o papel de tutor/a de resiliência não faz parte do currículo da formação docente inicial, na realidade, esse é um papel que não se ensina nos cursos de formação, nem é uma atribuição específica da carreira. “A emergência e o desenvolvimento da resiliência não se decretam. Eles se produzem muitas vezes à revelia do próprio tutor” (Lecomte, 2007, p. 10).

Apesar de não estar explícito o papel de tutor/a de resiliência na formação docente, a mesma deve ser permeada de discussões e práticas que estabeleçam a reflexão sobre a importância desse processo e da posição docente nele. Santos (2017) indica que para garantir a postura do/da docente como tutor de resiliência é necessária uma transposição do currículo formal, onde as relações interpessoais ganhem forças. A autora enfatiza que:

Os cursos de licenciatura devem fortalecer estas relações no seu ambiente formador, fortalecendo a resiliência. É interessante criar um “efeito cascata”, ao possibilitar que o licenciando, ao ter contato mais prático com sua

profissão, como ocorre no estágio supervisionado, por exemplo, tenha uma relação dialética entre as dimensões simultâneas de aluno e professor em formação, já que atuará como aluno na universidade e professor nas escolas que estagiará. (Santos, 2017, p. 57).

Com essas palavras, Santos (2017) destaca a formação docente inicial no cerne da concepção de professores/as com condições de tornarem-se tutores/as de resiliência para seus/suas alunos/as. Para enfatizar ainda mais essa importância da resiliência na formação docente Santos (2017, p. 55), citando Assis, Pesce e Avanci (2006) indica:

A necessidade de haver uma preocupação com a formação de professores mais aptos a apoiar os estudantes em vulnerabilidade, fortalecendo ainda mais a relação de forma responsável e consciente, a superarem as adversidades.

Diante do exposto e discutido sobre o papel do/da docente como possível tutor/a de resiliência é importante ressaltar, que não pretendemos impor à figura docente mais essa interpelação, atribuindo-lhe a responsabilidade sobre o desenvolvimento emocional dos/as estudantes, tampouco condicionar o processo de resiliência e de superação das adversidades daqueles/as ao trabalho docente. Enfatizamos que a proposta é refletir sobre a atuação, muitas vezes inconsciente de professores/as nesse sentido, além de entender se essa atuação contribui e de que forma contribui para formação docente inicial.

É também importante lembrar que a própria resiliência não deve ser compreendida como uma tábua de salvação, para justificar a ausência de políticas públicas que minimizem os problemas sociais e seus efeitos traumáticos sobre a vida dos indivíduos, sejam discentes ou docentes. A resiliência não se trata de um fim em si, uma solução para acobertar as falhas de políticas neoliberais que condicionam o sujeito a sua própria sorte ou a sua “capacidade” de ser ou não resiliente. García (2011, p. 14) enfatiza que:

Detrás de estas y otras preguntas a las que nos lleva a comprensión de la resiliencia como capacidad, se mueven intereses económicos y políticos que no podemos soslayar quienes estamos interesados en aproximarnos al conocimiento de la resiliencia y a la intervención en resiliencia, no vaya a ser que, ingenuamente, nos pongamos al servicio de los poderosos y continuemos legitimando las injusticias sociales.

Essa percepção do autor e seu grupo de estudo emerge de uma pesquisa sobre o conceito de resiliência, onde buscou-se analisar de forma crítica como a resiliência

é compreendida. Nestas considerações, o autor destaca os interesses políticos e ideológicos relativos à compreensão da resiliência como uma capacidade inerente ao sujeito, o que acaba fazendo uma alusão a resiliência como uma imanência que pode ser estimulada com certas práticas, nesse sentido não seria resiliente aquele/a que não tivesse essa capacidade e, portanto, seu sofrimento seria unicamente sua responsabilidade por uma incapacidade sua de ser resiliente.

Um discurso que, em tempos de meritocracia, pode vir a legitimar a ausência do estado no estabelecimento de políticas públicas que atendam às diversas demandas da sociedade. Nesse sentido, ressaltamos a importância de refletir sobre o papel docente na construção de processos de resiliência dos/das estudantes, principalmente diante de situações adversas como a pandemia e o ERE.

Todavia devemos estar atentos para não enveredarmos pelo caminho tortuoso da resiliência como remédio para a cura das mazelas sociais, pois se assim for, estaremos atribuindo mais essa responsabilidade ao/a docente que está imerso nesses processos de traumas contínuos, que vivencia diariamente e sofre junto aos seus/suas discentes os mais diversos tipos de adversidades: inevitáveis ou evitáveis (causadas pela ausência de políticas públicas). Assim, não se pode exigir desse/a profissional que esteja preparado para desempenhar tal papel.

Da mesma forma também não se pode esperar que pessoas que tem a sua integridade física e emocional constantemente agredida, sejam resilientes e simplesmente superem essas adversidades invariavelmente. De acordo com Reid (2012. p. 143): “Ser resiliente o tempo, todo é demasiadamente oneroso”.

Isso posto, cabe ressaltar que, entendida dessa forma, a tutoria de resiliência seria apenas mais um fardo para o/a docente, o qual ao invés de contribuir para resiliência dos/das estudantes amplificaria o já exposto, mal-estar docente, causando ainda mais tumulto na relação entre docentes e discentes, reafirmamos, portanto, que o que se pretende é identificar a tutoria de resiliência e sua contribuição na formação docente inicial.

## 6 METODOLOGIA

Do ponto de vista da natureza, entendemos que a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem da pesquisa básica, devido ao caráter de aplicação universal, onde espera-se que os conhecimentos aqui construídos sejam utilizados para fomentar a discussão sobre o processo de resiliência e atuação de docentes no mesmo, independente de uma aplicabilidade prática, uma vez que o constructo de resiliência permeia diferentes áreas do conhecimento humano.

Quanto à abordagem, a pesquisa está situada em uma perspectiva qualitativa, uma vez que, buscou-se estabelecer reflexões sobre as contribuições de docentes formadores/as como tutores/as de resiliência na formação inicial de professores e professoras da licenciatura em Química, no contexto do ERE e da pandemia por Covid-19.

Para tanto, buscou-se realizar uma escuta compreensiva dos/das discentes sobre as práticas e discursos relacionados à resiliência e à tutoria da resiliência, via docentes tutores/as de resiliência que atuam, muitas vezes de modo inconsciente, nesse papel.

Sob esta perspectiva,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (Chizzotti, 2008, p. 28).

A escolha da pesquisa qualitativa deu-se, sobretudo, pela compreensão da importância desta atenção sensível supracitada para a análise de fatos e contextos que acontecem/emergem entre pessoas em situação de interação no convívio social. Em razão deste entendimento, elegemos como gênero de interpretação de texto, a Análise do Discurso francesa que é baseada nos estudos de Michel Pêcheux.

Relativo aos objetivos, essa pesquisa pode ser classificada como exploratória, para Gerhardt e Silveira: “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, como vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (2009, p. 35).

Essa classificação deve-se ao fato de os objetivos dessa pesquisa buscarem explorar as possibilidades de práticas de tutoria de resiliência na formação inicial de professores/as. Para tanto, se buscou analisar os discursos discentes, no intuito de

construir hipóteses sobre a atuação dos/as docentes em práticas que possam ter contribuído em processos de resiliências dos/das estudantes.

Quanto aos procedimentos, a presente pesquisa configurou-se como pesquisa de campo, uma vez que se buscou as respostas ao problema de pesquisa diretamente com a população investigada. Para Gonçalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como principal ferramenta de coleta de dados um questionário de entrevista semiestruturado que foi aplicado no campo de pesquisa, diretamente com a população investigada (estudantes do curso de licenciatura em Química). Assim tivemos uma maior aproximação com o público-alvo, o que facilita não apenas a coleta de dados, mas também uma interação mais próxima com a amostra da população estudada e assim uma melhor aplicação da teoria da análise do discurso como ferramenta analítica dos dados levantados.

## 6.1 A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso, escolhida nesta pesquisa como lente de aumento ao expressado pelos/as participantes, constitui-se, originalmente, como uma teoria híbrida, que condensa, em si, elementos da psicanálise, da linguística e do materialismo histórico.

Partindo desta ancoragem transdisciplinar, a Análise do Discurso entende a linguagem como o resultado de aspectos simultaneamente históricos, políticos e subjetivos, visto que estes aspectos atuam interferindo, reciprocamente, entre si.

Em razão desta dinâmica, em que operam juntos e em interação permanente caracteres inconscientes de ordem material, ideológica e simbólica, aquilo que é dito (ou não), mesmo que usado para a interlocução, é entendido como um fenômeno desprovido de transparência, manifestando-se, assim através daquilo que denomina como opacidade.

Dito de outro modo, os discursos não manifestam claramente aquilo que veiculam. Esta opacidade ocorre mediante a atuação das ideologias – conceito

oriundo do materialismo histórico reinterpretado por Louis Althusser – cujo objetivo está em disfarçar o caráter material e político de discursos e práticas que, em decorrência disto, não são transparentes ao/à interlocutor/a.

Além da opacidade, e em decorrência dela, outra característica relevante da linguagem e que deverá ser considerada em nossa análise é sua não neutralidade, posto que, para o materialismo histórico, haverá, necessariamente, um comprometimento político e/ou ideológico do sujeito desde sua entrada no simbólico.

Para Althusser, tal comprometimento político e/ou ideológico do sujeito ocorreria porque o indivíduo concreto, ao ser interpelado socialmente e, assim, tornar-se sujeito, teria, paradoxalmente, que assujeitar-se à ideologia dominante. Nesta perspectiva, o tornar-se sujeito implica uma contradição que é a de assujeitar-se à ideologia dominante vigente.

Partindo deste entendimento, ao analisarmos o discurso de outrem, devemos atentar à perspectiva de onde fala o sujeito, ou seja, o seu lugar de fala. Segundo Orlandi (2005, p. 39),

Podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. [...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'.

O lugar de onde fala o sujeito implica, portanto, em diferentes relações de poder estabelecidas com diferentes interlocutores/as.

Frente a estes movimentos de necessário assujeitamento, o dito e/ou o não dito não aparecem, necessariamente, de maneira clara em meio ao processo de interlocução porque não se estabelecem de modo consciente para as pessoas, já que trazem consigo elementos histórica e culturalmente consolidados.

Dentre outras situações, a não neutralidade e a opacidade juntas, tanto em relação a uma ordem individual (simbólico), quanto de ordem sociocultural, trabalham para que os fenômenos, com os quais nós interagimos, denotem uma aparência a-histórica.

Esta fisionomia a-histórica que projeta sobre práticas e discursos a ideia de caráter natural e/ou transcendental de fatos, práticas e discursos, acaba por desmotivar a agência do sujeito. Tal dinâmica, que pode ser compreendida como ideológica, é, para a Análise do Discurso, o que chama de evidência (Orlandi, 2005).

É, portanto, com o intuito de entender esses trajetos da linguagem, não raras vezes obscurecido pelos fatores acima descritos, que a Análise do Discurso se debruça sobre o dito e o não-dito – que se expressa em gestos, silêncios, olhares, dentre outros possíveis – em busca dos:

Movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e de dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. (Orlandi, 2005, p. 10).

Um discurso que é fundado sobre a cultura, sobre suas referências, e que, apesar disso, é contraditoriamente provisório, não se fecha, permanece aberto, incompleto, apto a outras interpretações e sentidos, e assim, inesgotável.

É a esta incompletude, esta incapacidade de fechar-se em torno de um significado – seu absoluto – que Orlandi (2005, p. 15) remete ao discutir a ideia da “palavra discurso, [que] etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”.

É realçado, portanto, o trabalho de construção histórica recíproca na linguagem entre sujeito e sociedade, da “língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico (...) constitutivo do homem [*sic.*] e de sua história” (*Idem*). A materialidade é, assim, a argamassa de práticas, discursos e sujeitos.

O que se diz, ou o enunciado, é efetivamente, um acontecimento porque é uma produção histórica tanto individual, quanto coletiva. Neste sentido, o discurso do sujeito é, em certa medida, uma enunciação social, que traz consigo uma memória comunitária, e é por isso que se diz que a linguagem está relacionada à exterioridade. O discurso só é possível em interação com outrem, desse modo, mesmo abrigando singularidades, os sentidos são construídos em relação. O discurso, neste sentido, é uma amálgama individual e coletiva, material e afetiva, histórica e cultural.

É por ser afetado por esta exterioridade ou interdiscurso indissociável da história, do momento em que se diz, que a Análise do Discurso não visa à busca do sentido “verdadeiro” ou intrínseco, mas às leituras de sentidos, significados que são históricos, construídos, provisórios, transitivos, ou seja, refletem contextos e condições específicos.

Sob esta perspectiva e apoiada na contingência dos significados, para a Análise do Discurso, o sentido é apreendido como uma possibilidade, retratando um

momento neste trajeto – que é um fluxo simultaneamente individual e coletivo – que designa a ideia de discursividade.

Mediante esta compreensão acerca da Análise do Discurso, há alguns conceitos que se tornam balizadores e que auxiliarão à interpretação do dito e do não dito, sendo o primeiro deles, a ideia de interdiscurso:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. (...) É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o 'anonimato', possa fazer sentido em 'minhas' palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome. (Orlandi, 2005, p. 33-34).

Além do interdiscurso, temos o intradiscurso como aqueles dizeres em que o interdiscurso se atualiza na história do indivíduo, vinculando-se aos seus afetos e, assim, constituindo um discurso que denota as singularidades da pessoa, suas heterogeneidades, aquilo que traz em diferença.

A paráfrase é algo que é dito pela pessoa e que se repete, seja de maneira consciente ou não, sempre reforçando algo que já fora dito – não necessariamente conhecido por quem enuncia. Segundo Orlandi (2005, p. 36): “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização”.

O esquecimento ideológico é um tipo de esquecimento coletivo que nos leva a não percebermos no dia a dia ou a não nos darmos conta de que os discursos e práticas têm fundamentos históricos, sociais e culturais. Dito de outro modo, como se aquilo que dissemos tivesse uma verdade intrínseca, naturalmente dada.

## 6.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A escolha do campus está relacionada ao fato de ser o mesmo local de curso da pesquisadora, bem como, pelo fato de oferecer o curso para formação inicial de professores e professoras, o qual contempla o objeto de estudo aqui proposto e de onde pretende-se coletar os dados da pesquisa.

## 6.3 PARTICIPANTES

As pessoas participantes da pesquisa foram 10 estudantes, este número

representa uma amostra próximo a 25% do universo dos(as) estudantes matriculados, se considerarmos uma turma formada por 40 estudantes. O questionário de entrevista foi aplicado em uma turma do 7º período do curso de licenciatura em Química no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, que vivenciaram/estudaram na modalidade ERE.

A escolha por esse período se deu porque, além destes/as estudantes já estarem matriculados no período do ERE, acreditamos que o fator maturidade acadêmica seja uma variável importante na investigação sobre o processo de resiliência, outrossim, o objeto de pesquisa foi avaliar o papel do/a tutor/a de resiliência na formação docente inicial, tratar com estudantes em uma etapa mais adiantada do curso, nos possibilitou compreender como estes avaliam a contribuição desses docentes em sua formação inicial, por isso, a opção por estudantes em fase próxima a conclusão do curso.

Por outro lado, não optamos por estudantes no último período do curso pelo fato da pressão vivenciada nessa etapa de conclusão com a escrita do Trabalho de Conclusão do Curso e outros aspectos dessa etapa, o que poderia comprometer a participação na pesquisa.

A respeito da seleção dos cursos, o critério de escolha trata-se de uma opção pela investigação voltada para a formação dos/das docentes da área de Ciências da Natureza (Química), um aspecto relevante para essa opção, trata-se do fato deste curso apresentar um número elevado de evasão, segundo dados da UFPE. Assim foi possível, por meio dos resultados da investigação, além dos objetivos já estabelecidos, ponderar a respeito do papel da resiliência como um fator importante no enfrentamento a essa realidade de evasão.

#### 6.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para os critérios de inclusão e exclusão, foram propostos os seguintes:

**Critério de inclusão** – Estudantes que estivessem devidamente matriculados no 7º período do Curso de Licenciatura em Química da UFPE – Centro Acadêmico do Agreste, que tivessem cursado pelo menos um período letivo na modalidade do ERE, que aceitassem participar de forma voluntária na pesquisa e que tivessem disponibilidade para realização das entrevistas.

**Crêterios de exclusão** – Estudantes que não estivessem cursado nenhum período letivo na modalidade remota, estudantes que não tivessem disponibilidade para realização das entrevistas.

## 6.5 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Os/as estudantes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária por meio de uma visita presencial da pesquisadora, onde foi apresentada a proposta de pesquisa e a relevância da mesma para formação docente, no intuito de recrutar os/as participantes para contrib  rem com o desenvolvimento da pesquisa.

## 6.6 INSTRUMENTO DE COLETA

Em virtude do caráter qualitativo da nossa pesquisa, na qual buscamos respostas ao problema através da observação direta do convívio social das pessoas participantes, optamos pela utilização de roteiro de entrevistas semiestruturada como principal ferramenta de coleta de dados, o referido roteiro está disponível nos apêndices desta pesquisa.

De acordo com autores como Gil (2008), a entrevista, como ferramenta de coleta em pesquisas qualitativas, pode ser do tipo estruturado, em que há um maior direcionamento das respostas a serem obtidas ou semiestruturado, onde o processo ocorre de forma mais espontânea e em que há, a partir da habilidade e sensibilidade de quem entrevista, melhores condições ao aprofundamento em aspectos considerados relevantes naquele contexto.

A partir deste entendimento, optamos, nessa pesquisa, pela utilização da entrevista semiestruturada, uma vez que buscaremos respostas ao nosso problema de pesquisa por meio da análise dos sentidos e significações presentes nos discursos discentes.

## 6.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para coleta de dados, como já exposto, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado pela própria pesquisadora, por meio da efetivação de

entrevistas presenciais realizadas no lócus da pesquisa no dia 17 de fevereiro de 2023.

A entrevista semiestruturada nos permitiu a flexibilidade necessária para que as pessoas abordadas exercessem uma maior espontaneidade e um espaço de fala mais amplo, onde os discursos fluíram mais naturalmente: “Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (Manzini, 2004, p. 2).

As entrevistas foram gravadas de forma consentida pelos partícipes e o material coletado (áudio) foi armazenado em meio digital seguro e sob responsabilidade da pesquisadora.

Posteriormente os áudios foram transcritos e analisados à luz dos constructos teóricos e metodológicos, anteriormente referidos, permitindo-nos empreender algumas reflexões (descritas no capítulo seguinte) sobre os sentidos atribuídos às contribuições trazidas pela tutoria de resiliência ao processo de formação inicial de professoras e professores no contexto da pandemia por Covid-19.

Em busca dos sentidos que atendessem aos objetivos, foram direcionados questionamentos provocativos organizados em três blocos, os quais buscaram responder aos objetivos da pesquisa, a saber:

Bloco 1 - Questionamentos sobre o tema da *resiliência*, relacionados ao objetivo específico 1: Entender como o constructo de resiliência é significado pelos/as estudantes;

Bloco 2 – Questionamentos sobre o tema do *ensino remoto emergencial* e as experiências dos/das estudantes nesse período, relacionados ao objetivo específico 2: Analisar quais os sentidos atribuídos pelos/as discentes da licenciatura de química ao ERE durante a pandemia por Covid-19.

Bloco 3 – Questionamentos sobre o tema das *contribuições dos/das docentes* do curso nesse momento de ERE e do próprio contexto de pandemia, relacionados ao objetivo 3: Avaliar, por meio dos discursos discentes, as contribuições e os limites de possíveis práticas de tutoria de resiliência por professores/as formadores/as na formação inicial de docentes no curso de Licenciatura em química do CAA-UFPE.

Destaque-se que, com o intuito de atender às questões éticas de pesquisa e garantir o anonimato, as pessoas entrevistadas serão referidas por codinomes: João; Maria; Pedro; Paulo; Matheus; Madalena; Rute; Marta; Sara; Marcos. Reiteramos que

os codinomes escolhidos não têm nenhuma relação com os nomes verdadeiros dos/as participantes.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados, passou pelo crivo do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada para aplicação, segundo os critérios do mesmo. O parecer com a referida liberação da pesquisa encontra-se nos anexos do texto.

## **7 ANÁLISE DOS DADOS**

Nesse capítulo discutiremos as significações obtidas através de entrevistas semiestruturadas, utilizando, assim, como ferramenta analítica e reflexiva, a análise do discurso, para a qual, de acordo com Michel Pêcheux (1983, p. 29), não teria a intenção de interpretar o que é dito: "mas sim de analisar a produção dos sentidos e as condições históricas e sociais que os tornam possíveis".

Para melhor nortear a discussão em torno da análise dos dados obtidos por intermédio das entrevistas realizadas, retomaremos os objetivos explicitados em nossa introdução.

Como Objetivo Geral, temos o intuito de compreender as possíveis contribuições de docentes tutores de resiliência à formação inicial de professores e professoras licenciandos/as em Química, mediante as adversidades do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia por Covid-19.

Quanto aos Objetivos Específicos, temos: (i.) entender como o constructo de resiliência é significado pelos grupos discentes; (ii.) analisar quais os sentidos atribuídos pelos/as discentes da licenciatura de química ao ERE durante a pandemia por Covid-19; (iii.) avaliar, por meio dos discursos discentes, as contribuições e os limites de possíveis práticas de tutoria de resiliência por professores/as na formação inicial de docentes no curso de Licenciatura em química do CAA-UFPE.

### **7.1 O CONSTRUCTO DE RESILIÊNCIA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO**

Para melhor esclarecer a percepção dos/das docentes em formação a respeito do constructo resiliência, partimos da seguinte pergunta: Como você definiria o termo resiliência? A partir desse questionamento, percebemos que a concepção de

resiliência entre as/os licenciandas/os de Química abordados/as, varia entre algumas visões que serão esclarecidas a seguir:

### **7.1.1 O interdiscurso binário ancorado na hegemonia da razão**

Grosso modo, as respostas ao questionamento sobre o conceito de resiliência revelam que esse constructo ainda não é familiar entre os/as estudantes, neste sentido, frente ao desconhecido, houve um sentimento de inquietação e insegurança entre alguns/as discentes que teriam, inclusive, recorrido ao/à professor/a do período, sob o receio de não saberem responder à pergunta.

“Sara” descreveu a situação: “A gente estava tudo procurando saber sobre esse termo agora. Porque a gente não tinha esse conhecimento e estava todo mundo perguntando ao professor”.

É possível que haja nas entrelinhas desse gesto, o medo do “erro” ainda compreendido como algo negativo, contexto que nos permitiria inferir os/as enunciadore/as como assujeitados/as a uma formação discursiva epistemológica ancorada sob a hegemonia da razão. Nessa perspectiva dicotômica – e, conseqüentemente, excludente –, o conhecimento emerge a partir da recusa ao equívoco, fato que pode trazer-nos *indícios* sobre os fundamentos estabelecidos nas relações, ainda vigentes, entre docentes/ discentes.

No interdiscurso moderno sobre a razão (Orlandi, 2005), o erro ou equívoco constituiria sua negação ou a face constrangedora que as/os colaboradore/as teriam tentado evitar em um sistema binário.

Mediante esta compreensão, podemos refletir se tais tipos de discursos e/ou práticas podem estar vinculados, da mesma forma, ao ideário de uma aprendizagem conservadora e/ou unidirecional – lugar em que os equívocos e/ou o diferente também devem ser extintos, quando não, penalizados. Nesta visão, estes elementos remeteriam às relações de saber-poder estabelecidas na hierarquia dos processos de ensino-aprendizagem entre professores/ professoras e estudantes.

Nesta concepção, a procura ao saber docente com o intuito de assegurar a resposta à questão sobre o constructo resiliência ganha sentido.

A apreensão mediante o “erro” ou desconhecimento pode ser entendida como uma paráfrase, ou seja, pode ser lida como uma ansiedade de não acessar a verdade

sobre um determinado tema, em nosso caso, a resiliência e como o receio frente às consequências desse não saber.

Se nossos colaboradores/as se sentiram receosos/as de “errar” ao serem abordados/as sobre o conceito de resiliência ao longo de nossas entrevistas, é possível que estejam acostumados/as a se relacionar em contextos cujos discursos e práticas se espelham no sistema binário-excludente acima referido.

Práticas e discursos binários-excludentes não são abertas à diferença e à deriva do signo e, conseqüentemente, são mais propícias a atitudes de não-acolhimento e respeito como requerem os processos de tutoria de resiliência.

Por tudo isso, talvez possamos refletir, inclusive, sobre a existência de dificuldades, mesmo que de ordem inconsciente, mas, ainda existentes, entre alguns/as docentes, de atuarem como tutores de resiliência.

Sobre isso, Humberto Maturana (1998) questionou: “Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me?” (Maturana, 1998, p. 32). A aceitação e o acolhimento mediante o erro/equívoco são, entretanto, premissas às práticas de tutoria de resiliência.

Vale destacar, do mesmo modo, a relevância daquilo que se entende comumente como “equívoco” para a Análise do Discurso, pois, sob esta visão, o equívoco ou erro são a condição para a flutuação dos significados no signo, isto é, para a ruptura e/ou a criatividade, neste sentido, segundo Orlandi (2005, p. 36):

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. [...] Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. [...] havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.

A incompletude que se opõe à certeza, sobretudo em relação a um constructo como a resiliência, é a própria condição tanto para os processos históricos, quanto para os discursivos.

### **7.1.2 A resiliência intrínseca, centrada no sujeito**

Outro aspecto analisado com relação aos sentidos atribuídos ao constructo de resiliência diz respeito aos clichês e/ou estereótipos através dos quais alguns/as estudantes se referem ao mesmo, a seguir, destacamos três destes relatos.

De acordo com “Maria”, a resiliência: “é a capacidade de acreditar que você vai passar por isso, e vai conseguir [...] é uma forma mais positivista (sic.) de pensar” – entendendo-se que o “positivista” aqui mencionado, deriva do signo, pode ser compreendido, neste contexto, como equivalente ao termo “positiva”.

A segunda pessoa (“Paulo”), diz que é um modo de “Você passar por dificuldades sempre mantendo a calma”.

Por sua vez, “Marcos”, declara que a resiliência é a “capacidade de se adaptar, seria como eu consigo me tornar forte diante de tudo que me atinge”.

Estes três trechos de discursos relativos à conceituação da resiliência permitem-nos apreender algumas significações importantes existentes no interdiscurso.

De acordo com Orlandi (2005), o interdiscurso é o modo como a exterioridade se insere na narrativa do sujeito – dando a impressão que o discurso é natural, isto é, que não tem história, por isso estrutura-se como um inconsciente – e é a forma através da qual a memória da sociedade é compartilhada e perpetuada.

Nas três formulações acima transcritas, podemos observar que a responsabilização sobre a prática resiliente incide sobre a pessoa, em relatos que remetem aos pronomes você/eu e aos verbos passar/conseguir, denotando que a resiliência estaria centrada numa ação que é implícita ao sujeito.

Sob esta compreensão, a resiliência é percebida como uma espécie de dispositivo que depende da *consciência* e, conseqüentemente, de uma agência do sujeito.

A pessoa (leia-se: indivíduo idealizado, isolado da sociedade) é, portanto, responsável por acionar a resiliência frente às adversidades. Nesta visão de mundo, a resiliência é apreendida como um aspecto intrínseco, independente de fatores externos.

Aqui a análise nos permite considerar o entendimento da ideia de resiliência atrelada à ideia de sujeito moderno, para a qual, este ser, sujeito da razão (Hall, 2006), é detentor de características tais como racionalidade, consciência absoluta, autonomia e agência (Hall, 2006).

Em decorrência destas “competências do sujeito”, a resiliência seria, portanto, uma habilidade a mais de um sujeito consciente e, desse modo, capaz de acionar e agenciar dispositivos internos e/ou imanentes.

#### *7.1.2.1 O interdiscurso (neo) liberal e a ideologia meritocrática*

Esta visão de sujeito como racionalidade e consciência – interdiscursos da modernidade – ancoram, por sua vez, o ideário liberal e suas gradações, dentre elas o próprio neoliberalismo.

Acerca disso, o filósofo Vladimir Safatle (2022) chama-nos a atenção sobre os discursos ideológicos que tentam disfarçar a materialidade da realidade e que, assim, subjazem à ideia do individualismo e da meritocracia.

Dito de outro modo, os discursos ideológicos são aquelas narrativas que têm como finalidade disfarçar a materialidade (Orlandi, 2005), ou seja, tornar difícil perceber a presença de contradições e a dinâmica dos acontecimentos históricos em nossas vidas.

Sob esta perspectiva, ideologias, tais como a meritocracia, projetam sobre a pessoa, enquanto indivíduo concreto, toda e qualquer responsabilidade sobre fatores que, na realidade, derivam de acontecimentos históricos, políticos e econômicos.

Outra perspectiva que se sobressai dos recortes supracitados é que, por ser entendida como algo intrínseco, a resiliência também seria reduzida a uma “capacidade” que a pessoa tem ou não tem de passar por adversidades – situação que irá, portanto, defini-la como resiliente ou não resiliente.

Essa compreensão de resiliência reforça a formação discursiva ideológica alicerçada sobre os pilares da meritocracia, onde a pessoa se torna a única responsável por suas conquistas e principalmente por seus fracassos, acerca disso, Ungar (2008) reflete que a categorização das pessoas como resilientes e não resilientes, apresenta-se como problemática em razão conceitual, visto que numa concepção mais atual, a pessoa resiliente não o é por si só, mas sim em uma relação com seus pares no meio familiar, social e cultural.

Dito de outro modo, esta visão da resiliência possibilitaria a criação de uma nova classificação entre resilientes e não resilientes, ou seja, entre sujeitos adaptados ou não adaptados, convergindo a dispositivos que poderiam vir a ser usados como

mais um obstáculo em meio à visão de mundo social-darwinista que apoia o viés meritocrático.

Não é à toa que os trechos supracitados – grifados a seguir –, além do termo “capacidade” destacam os verbos “passar”, “conseguir”, “adaptar” e “tornar”: “é a capacidade de acreditar que você *vai passar* por isso, e *vai conseguir*” (“Maria”); “Você *passar* por dificuldades sempre mantendo a calma” (“Paulo”); “capacidade de se *adaptar*, seria como eu consigo me *tornar* forte diante de tudo que me atinge” (“Marcos”).

### 7.1.3 A resiliência extrínseca, construída em interações

Ainda sobre a concepção de resiliência, questionou-se acerca de seu caráter quanto à origem: se inata, ou seja, uma característica com a qual já nascemos ou se a resiliência seria uma habilidade adquirida e/ou construída.

Mediante a compreensão acima discutida – da resiliência vista como uma habilidade intrínseca – vemos emergir uma contradição, pois, *todos/as* as/os participantes – mesmo as pessoas que apontaram a resiliência como algo intrínseco ou imanente – consideraram a resiliência como um acontecimento (Orlandi, 2005), ou seja, algo que decorre de uma historicidade.

A contradição, de acordo com a Análise do Discurso, é própria à deriva dos significados dos signos. Partindo deste entendimento, os argumentos usados para basear o sentido extrínseco à resiliência se apoiaram na percepção da existência de fatores de proteção sócio-históricos, isto é, que decorrem, necessariamente, da relação com o outro.

A seguir, alguns discursos que destacam o que denominaremos como “resiliência extrínseca”:

Acho que a resiliência vai depender não só de quem somos, mas também de com quem caminhamos, com quem nos comunicamos. (“Maria”).

Eu acredito que é construído. Ao longo da vida, pela convivência, pelas outras pessoas que estão ao seu lado. (“Pedro”)

Ao contrário de “Pedro” para quem a resiliência depende do contexto e convívio com outras pessoas, o relato de “Maria” aponta a coexistência discursiva e/ou

complementaridade de duas gêneses – não necessariamente excludentes – atribuídas à resiliência.

Nesta mesma perspectiva, aponta-nos Cyrulnik (2005), para quem as características genéticas, de uma pessoa influencia sua evolução resiliente, mas não a determina. O determinante principal é a sua interação com o meio.

Também neste sentido, “Maria” remete à concepção de resiliência intrínseca ao afirmar que “a resiliência vai depender não só de quem somos”, mas, aponta igualmente, à resiliência extrínseca, isto é, àquela que é construída nas relações estabelecidas ao longo da vida “com quem caminhamos, com quem nos comunicamos”.

Assim como “Maria”, “Madalena” também emite, por meio de seu discurso, a ideia de que a resiliência é constituída não apenas por aquilo que poderíamos denominar como mobilização interna (resiliência intrínseca), mas principalmente por agenciamentos externos, como indica o relato a seguir:

Eu acredito muito que você vai construindo isso. Eu acho que o processo de adaptação não é muito natural. (“Madalena”)

“Madalena” pondera, portanto, que o processo de resiliência “não é muito natural” – argumento que indica as incertezas sobre a origem da resiliência, além de apontar, mais uma vez, ao caráter individual, isto é, à agência do sujeito (você) na prática da resiliência: “Eu acredito muito que você vai construindo isso”.

Para “João”, por sua vez, “a resiliência é adquirida com a ajuda de outras pessoas”, destacando ainda que, em sua opinião, “no caso da docência, acredito que o vínculo entre professor e aluno pode auxiliar no desenvolvimento da resiliência”.

A narrativa de “João” não apenas enfatiza a percepção da resiliência adquirida e não inata, mas faz uma alusão à figura do professor/professora como pessoa capaz de amparar esse processo.

#### **7.1.4 A resiliência relativa: uma habilidade que nem sempre é possível**

Lado a lado à ideia da resiliência construída – e talvez impulsionada por ela – vem o sentido da resiliência como algo que se é “forçado a ter”:

Acho que você é forçado a ter. Eu acredito muito que você vai construindo isso. Eu acho que o processo de adaptação não é muito natural. Eu acho que é você querer fazer e dar certo e você ir lá e enfrentar. (“Madalena”)

A gente é meio que forçado a ter, que é pra gente se manter em determinados lugares é um pouco forçado. (“Marcos”)

Nos discursos destacados à cima é possível notar a percepção da resiliência como algo que “não é muito natural” (“Madalena”) e associada à ideia da resiliência como adaptação forçada.

Sobre isso, é importante destacar que, para Cyrulnik (2005), os mecanismos de adaptação não condizem, necessariamente, com a resiliência. Segundo este autor (2005), na adaptação simples a pessoa desenvolve mecanismos para conviver com uma situação de sofrimento, o que não quer dizer que tenha ocorrido uma reestruturação sensorial com o intuito de vencer o trauma.

Por outro lado, podemos entender o trecho no qual “Marcos” relata que “(...) pra gente se manter em determinados lugares é um pouco forçado” como o reconhecimento da necessidade de se ter flexibilidade mediante as adversidades da vida.

Sob esta ótica, e a partir do questionamento sobre a autopercepção em relação à resiliência, “João” e “Marcos” se vêm como resilientes:

Acho que sim, porque no período remoto, todos nós, de certa forma, nos tornamos resilientes. Somos resilientes. (“João”)

Eu acredito que sim. Porque eu sempre tive essa coisa de me adaptar ao que me era proposto. E eu acredito que ter aprendido a ser resiliente é uma das coisas que me mantém aqui. (“Marcos”)

Apesar do entendimento evidenciado pelos discursos citados, de que ultrapassar os sofrimentos citados é um indício de resiliência, para alguns/mas esse sentimento de superação das dificuldades vivenciadas ao longo da pandemia não se estabeleceu, como é o caso de “Rute”: “Não, não consigo passar por dificuldades, superar e conseguir viver tranquilo aquilo”.

Para “Marta” e “Matheus”, ser resiliente não é um processo permanente, mas uma habilidade que se adquirirá dependendo do contexto e do momento de vida da pessoa em situação de sofrimento:

Depende do contexto, mas tem coisas que a gente consegue se adaptar e se encaixar e tem coisa que não. (“Marta”)

Em alguns aspectos sim, porque não se pode parar, estagnar ali só porque uma coisa é muito difícil. (M”atheus”)

Para Ungar (2018), não há contradição no fato dessas pessoas se perceberem resilientes em um dado contexto e em outros não, pois a resiliência é um processo dinâmico que pode ser aprendido e aprimorado ao longo da vida.

## 7.2 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS/AS DISCENTES DA LICENCIATURA DE QUÍMICA AO ERE DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19.

A pandemia da Covid-19 afetou a vida das pessoas em todas as partes do mundo e em diferentes setores, neste sentido, muitos/as de nós teve o cotidiano e a própria existência abruptamente modificados pelo impacto do isolamento social e do número de adoecimentos e mortes que subiram em escala exponencial.

Mediante essa conjuntura mundial, em julho de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, chegou a afirmar que não voltaríamos mais a um “velho normal. A pandemia já mudou a maneira como vivemos nossas vidas”.

Acrescente-se a isso, no contexto brasileiro, o fato da sociedade estar imersa em um governo neoliberal, amparado em ideologias negacionistas que operavam contra a tomada de decisões que implicassem em cuidados com o bem-estar e a vida das classes trabalhadoras.

Ou seja, não bastassem o temor e as incertezas frente a uma doença grave e desconhecida que sobrecarregava leitos de hospitais e cemitérios, a convergência da gestão da crise sanitária aos propósitos das elites socioeconômicas, por parte do governo federal, trouxe à grande parte da população do Brasil, sentimentos tais como os de perplexidade, indignação e desamparo que potencializaram dores e traumas.

Para a comunidade escolar e universitária, em particular, todo esse caos foi intensificado pela mudança drástica da modalidade de ensino regular para um ensino remoto emergencial, para o qual, em sua grande maioria, não havia nenhum preparo e/ou domínio.

Neste sentido, a adesão ao ensino remoto emergencial, assim como a pandemia, deu-se de maneira abrupta, ou seja, sem a aquisição prévia de ferramentas didáticas e/ou tecnológicas que pudessem apoiar docentes e discentes nessa empreitada.

Nessa perspectiva, fez-se necessário entender como os discentes licenciandos, futuros/as docentes vivenciaram esse momento tão conturbado, quais

sentidos foram por elas/es atribuídos, bem como, quais as possíveis marcas de sofrimento e/ou de crescimento que ficaram em sua trajetória de formação docente.

Para tentar responder a essas inquietações, foram feitos questionamentos que instigaram os/as participantes a refletirem sobre esta conjuntura: **No período mais crítico da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e substituídas de forma emergencial por aulas remotas, mediadas pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – o Ensino Remoto Emergencial. Qual sua opinião sobre esta modalidade de ensino?**

### 7.2.1 A ambivalência afetiva frente ao ERE

Em relação a esse questionamento, a maior parte das respostas foi marcada por discursos de aceitação com relação a essa realidade, alguns/algumas estudantes, inclusive, relatam que nesse momento, o ERE foi a saída possível para a educação. Destacamos, a seguir, dois relatos que remetem a essa compreensão:

O Ensino remoto nos ajudou a continuar e estar aqui no período em que estamos. (“Maria”)

Eu achei ótima porque fez com que ninguém ficasse parado, né? Querendo ou não, isso desacelera o processo de aprendizagem (“Rute”)

As falas destacadas refletem a valorização da educação e das oportunidades de aprendizagem, ainda que em uma modalidade diferente e com a qual não se tem familiaridade. São discursos que refletem o entendimento, simultaneamente cognitivo e afetivo, de quem conseguiu encontrar na dificuldade do momento uma razão para persistir de forma resiliente, descobrindo motivações para não desistir ou, como afirmou “Maria”: “nos ajudou a continuar”.

Para outro/as estudantes, contudo, as aulas remotas foram mais sofridas, neste sentido, o que se destaca em seus discursos é a dificuldade de adaptação que, para muitos/as foi difícil.

Vale destacar que, apesar dessas dificuldades, tais estudantes também têm seus relatos marcados pela compreensão da necessidade dessa transição:

Foi, tipo, invasivo passar de um ensino para o outro. Acho meio brusco e necessário, né? (“Matheus”)

Eu acho que no começo foi bem difícil a adaptação para todos os alunos pela questão de sair do presencial para o remoto. (“Marta”)

Esses discursos transparecem o sentimento de ambivalência provocado pela compreensão do contexto e desconfiança frente à nova realidade, inteligíveis frente à conjuntura ou, como disse P.5, ao que foi “brusco e necessário”. Em ambos, “Matheus” e “Marta”, percebemos a dolorosa mobilização interna provocada pela desestabilização exterior, o esforço para moldar-se a uma nova realidade.

Segundo Cyrulnik (2004, 2005), esse movimento é o primeiro passo com vistas ao restabelecimento sensorial após um golpe que tenha como consequências danos à estrutura emocional de uma pessoa, a partir daí, a forma como cada uma explorará o território dessa nova realidade, conduzirá ou não ao crescimento e/ou desenvolvimento.

Ainda de acordo com Cyrulnik (2004), nesses momentos de reestruturação interna é crucial que se encontre uma rede de apoio que auxilie a pessoa nessa transição – tal rede poderá constituir-se desde os fatores culturais como valores religiosos e a arte, até figuras de apoio como as parentais e docentes.

Com relação aos processos de ensino e aprendizagem, para outros/as estudantes, o ERE acabou por inutilizar e/ou atrapalhar tais processos, como podemos constatar a seguir:

[...] com o passar do tempo, a gente percebeu que esse ensino, a gente perde muita qualidade na educação, porque a gente não consegue aprender tudo o que a gente deve aprender. (“Paulo”)

Além disso, o fato de que é bom ter aulas gravadas, mas inutiliza o processo do professor quando a maioria não prestou atenção porque eu sabia que teria gravado. (“Pedro”)

[...] O remoto para mim eu praticamente não assistia. Quando eu assistia, eu estava pensando em outra coisa, e olhe lá... Quando eu ligava, iria fazer qualquer outra coisa que a casa pedia. (“Sara”)

Na análise desses discursos notamos a aparente preocupação tanto com a *qualidade* e a concretização dos processos de aprendizagem, quanto com a *quantidade* do que é oferecido pela/o docente, como percebemos no relato de “Paulo” e sua preocupação com a ideia do “aprender tudo” (sic.).

Além destas preocupações mais evidentes, entendemos que o discurso de “Paulo” de que “a gente não consegue aprender tudo o que a gente deve aprender” pode expressar, ainda, uma ideologia conteudista. Neste caso, a preocupação com a

quantidade do que seria aprendido pode ter sido usada para deslocar e/ou desfocar a dura realidade imposta pela Covid-19, isto é, a da pandemia como um acontecimento histórico e material catastrófico.

De acordo com Paulo Freire (2018), a educação bancária, ao incorporar o discurso fatalista da adaptação ao mundo, transforma-se em educação domesticadora. Nela, a única justificativa para a educação é a adaptação à realidade, o que significa que a educação não é vista como uma forma de educar pessoas críticas, mas, sim, como um meio de ensinar aos indivíduos como se conformar à ordem estabelecida.

No caso de “Paulo”, apesar de legítimos, é possível que quisesse deslocar o foco de suas preocupações e ansiedades relativas à emergência sanitária para a quantidade e/ou qualidade de assuntos transmitidos pelos/as docentes.

Nas entrelinhas da narrativa de “Paulo”, portanto, o uso da educação bancária, mercadológica – para a qual, não interessam as condições de aprendizagem, mas cumprir um planejamento formal – soa como uma ideologia que, no contexto específico, se interpõe como escudo protetor mediante as dúvidas e ansiedades provenientes de uma insuportável materialidade.

### **7.2.2 A frieza dos processos de ensino e aprendizagem no ERE**

Outro aspecto que merece ser destacado nos discursos das/os entrevistados/as foi observado nos dizeres de “Marcos”:

Para início, a adaptação foi bem difícil, porque a gente está habituada, em um método presencial, com o calor da relação professor aluno e a gente teve que se adaptar à famosa chamada de vídeo, como acontecia... Além da adaptação ao meio tecnológico, era a nossa adaptação de aprendizagem, de ensino e etc.

Nesse relato, notamos a compreensão tanto da relevância da relação professor(a) e aluno(a), quanto a valorização da emoção no processo de ensino e aprendizagem.

“Marcos” comunica, assim, o quanto a natureza humana é relacional e o modo como o afastamento abrupto entre os pares no processo de aprendizagem pode ter provocado sofrimento e aversão ao método. Para esta pessoa, a dificuldade percebida não se referia apenas a uma adaptação às ferramentas tecnológicas necessárias na

condução da aprendizagem remota, mas ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de não dita, no discurso de “Marcos” há uma insegurança relacionada ao ensino remoto que está associado à natureza relacional dos processos de ensino e aprendizagem, quando diz que estava anteriormente acostumada/o ao: “calor da relação professor aluno e a gente teve que se adaptar à famosa chamada de vídeo”, depreende-se, como paráfrase, as dificuldades e o esforço feito para estudar e aprender num ambiente afetivamente frio.

Assim como “Sara” teve a oportunidade de expressar sua insatisfação com todo o processo, as demais pessoas entrevistadas também puderam manifestá-la ao longo de nossas conversas, viabilizando, assim, um espaço para reflexão sobre as principais dificuldades vividas, para tanto questionamos: **Que aspectos negativos relacionados ao Ensino Remoto Emergencial poderiam ser elencados? Como isso se deu em sua vivência?**

Com relação aos aspectos negativos, as questões emocionais foram as que mais se destacaram, neste sentido, as dificuldades de socialização, de interação entre os pares e de manter o foco nos estudos, associados à falta de motivação foram os maiores desafios segundo os/as estudantes. Elencamos alguns trechos dos discursos que exprimem essas conclusões:

Socialização algo que não existe no período remoto, porque na maioria das aulas era só o professor falava e quase não tinha interação do aluno, no presencial o professor está explicando o conteúdo, ele consegue olhar para o aluno. Isso não acontece no ensino remoto. O professor só explica o conteúdo. (“João”)

O mais negativo é não ter o professor e os colegas, você estava ali só. Acho que isso para a saúde mental foi horrível. (“Matheus”)

De aprender mesmo eu não consegui aprender. E eu também acho que não é nem só pelo ensino remoto, é porque eu também não queria, não tinha motivação. (“Sara”)

Impacto emocional muito grande durante a pandemia e até hoje a gente está preso nesses impactos psicológicos. (“Marcos”)

Vale à pena destacar desses relatos, para além do que está explícito em relação aos aspectos emocionais, a menção que “João” faz sobre o papel dos/das docentes no processo de ensino-aprendizagem, quando diz que: “no presencial o professor está explicando o conteúdo, ele consegue olhar para o aluno”.

Talvez possamos depreender da frase “[...] ele [docente] consegue olhar para o aluno”, como paráfrase, o sentido de vê-lo como pessoa, em sua inteireza, percebendo suas expressões, sentimentos, em um contexto que, além de ideias, é tempo-espço de troca de emoções e afetos.

Partindo desse “olhar para o aluno” a que “João” se refere, onde docente e discente estão ali, inteiros/as, podemos nos reportar, como queria Maturana (1998) às emoções como premissas aos processos educacionais, afinal, segundo este autor:

Não é a mesma coisa um encontro com alguém que pertence ao nosso mundo, e a quem respeitamos, e um encontro com alguém que não pertence ao nosso mundo, e que é indiferente para nós (...). *Não é a mesma coisa, porque as emoções envolvidas num e noutro caso são diferentes.*” (*Idem*, p. 14, grifos do autor)

A/o docente que olha para o/a discente reconhece, como diria Humberto Maturana, esta pessoa “como legítima outro (sic.) na convivência” (Maturana, 1998, p. 22), ou seja, muito além da mecânica transmissão de conteúdos, isso exige afetividade.

Na perspectiva de Humberto Maturana (*Idem*), não há aprendizagem sem emoção e isso é o que parece querer comunicar “João” ao dizer: “O professor só explica o conteúdo”. Nas entrelinhas do discurso, vemos a compreensão discente sobre a importância do estar inteiro em sala de aula, emocionalmente presente e em interação, afinal, ainda a partir de Maturana (*Idem*, p. 15). “todo sistema racional tem um fundamento emocional”.

A fala de “João” reafirma o entendimento de que em uma sala de aula física ou virtual, as trocas entre docentes e discentes estarão sempre muito além dos assuntos das disciplinas, há de fato uma relação que se sobressai à aprendizagem de conteúdos curriculares, relação esta que fora interrompida pela barreira do isolamento social nas aulas remotas.

Ainda para esse questionamento há uma fala que vem, de certo modo, se opor ao que está dito no interdiscurso dos aspectos negativos relativos ao ERE, espera-se uma referência a todo tipo de má sorte, quando se fala em uma mudança tão radical quanto foi a migração do ensino regular para o ERE, todavia temos um ponto de distorção dessa expectativa:

Eu acho que nenhum, porque eu sempre fui muito dedicada para estudo, então, mesmo estando em ensino remoto, eu sempre me dediquei ao máximo

em entender o professor e fazer as atividades. Então, na minha perspectiva foram mais vantagens do que desvantagens. (“Madalena”)

O discurso de “Madalena” exprime a confiança de quem tem objetivos de vida que mobilizam forças capazes de superar diferentes demandas, é o sentido de vida que Frankl (1985) destaca quando de sua experiência de dor, sofrimento e superação. Segundo esse autor, quando não temos condições de mudar uma situação, somos levados a mudar a nós mesmos. Nesse sentido a adaptação a uma situação de dificuldade é tão natural que permite, não apenas superar a adversidade, mas crescer e se desenvolver diante dela.

### 7.2.3 O pragmatismo mediante as adversidades do ERE

Mediante esta conjuntura, para algumas pessoas, a saída foi estabelecer uma perspectiva pragmática e isso pôde ser percebido quando se questionou acerca da existência de aspectos positivos vivenciados no ERE: **Que aspectos positivos relacionados ao Ensino Remoto Emergencial poderiam ser elencados e como isso se deu em sua vivência?**

Nesse quesito foi possível notar que, mesmo diante de tantas adversidades, alguns/as estudantes conseguiram apontar aspectos positivos nessa modalidade de ensino, destacando-se a comodidade do estar em casa, bem como a economia frente à ausência de despesas com deslocamentos até o campus universitário, como veremos a seguir:

Transporte facilitado, já que tem alunos de toda a região e alguns demoram de duas a três horas para chegar no campus. Eu consegui ter um ambiente de estudo no meu quarto. Eu tinha toda uma estrutura. (“João”)

O fato de que a gente não estava exposto assim e não corria risco, a nossa saúde. A comodidade de estar em casa, de não estar exposto ao vírus, ter a nossa saúde preservada pelos nossos familiares e a assistência da Universidade. (“Marcos”)

A otimização do tempo. Na época eu conseguia, por exemplo, articular o meu tempo entre trabalhar e estudar – e você sabe como é, se você está de segunda a sábado e você está de 08h00 às seis da noite. Quando eu precisei abrir mão de um, na época, graças a Deus, eu consegui abrir mão do trabalho. Inclusive conheci muitas pessoas que precisaram abrir mão da faculdade por questão de sustento (“Madalena”)

Nos trechos acima, percebemos que houve uma valorização da segurança e do conforto propiciados pelo estudar em casa e que, do mesmo modo, estas

circunstâncias foram usadas com o intuito de otimizar o tempo relacionado à aprendizagem e/ou a relação entre estudo e trabalho, como se percebe na fala de “João”: “Eu consegui ter um ambiente de estudo no meu quarto. Eu tinha toda uma estrutura”, assim como no relato de “Madalena”: “Na época eu conseguia, por exemplo, articular o meu tempo entre trabalhar e estudar”.

Além da comodidade e do aspecto financeiro, houve estudantes que conseguiram extrair desse contexto novas formas de aprendizagem, encontrando nestas descobertas um estímulo para continuar a usar determinados recursos tecnológicos, é o que observamos nos seguintes discursos:

Ajudou a gente a se reunir em grupos para poder resolver as questões. Então tudo foi discutido antes e na hora da aula a gente já estava lá, mas dentro do conteúdo. Porque ou você estudava em casa, então na hora da aula você não está sabendo falar mesmo, porque os professores cobravam mais que a gente falasse. (“Maria”)

(...) A questão da plataforma também, porque a gente acabou se adaptando a uma plataforma que a gente não conhecia e até hoje a gente usa. (“Marta”)

Para essas participantes, portanto, o ERE foi uma oportunidade de desenvolver uma forma autônoma de estudar, sem necessariamente ter o professor ou a professora como centro desse processo, para “Maria”, inclusive, o contexto do ensino remoto favoreceu a percepção da aprendizagem como um processo de construção pessoal.

De acordo com Perrenoud (2000), a autonomia na aprendizagem implica na capacidade do aluno de estabelecer seus próprios objetivos de aprendizagem, de selecionar estratégias adequadas para alcançá-los e de avaliar o próprio desempenho. Essa abordagem pedagógica propicia o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Como podemos perceber, a mobilização de significados internos contribui para a aceitação mediante uma realidade que não se pode mudar, contudo, nem sempre é possível realizar esse movimento de reconfigurar a realidade e extrair dela um novo significado, a partir do qual valha à pena prosseguir, como pode ser observado nos dizeres de “Sara”: “Teve nada, não teve nada de positivo”.

Sabemos que cada indivíduo em seu contexto e rede de apoio vivencia as dores e as dificuldades de uma forma singular. Para melhor compreender essas experiências com o ERE, questionamos: **Durante o período da pandemia você**

**passou por situações de sofrimento emocional relacionadas às especificidades do ERE? Poderia descrever esta situação?**

É importante explicitar, que durante as entrevistas semiestruturadas, foi esclarecido que entendemos como sofrimento emocional todas as situações que tenham causado desconforto e/ou mal-estar emocional, interessando-nos em particular, aquelas vinculadas ao ERE.

Muitos /as dos/das estudantes relataram não ter vivenciado nenhuma situação de sofrimento emocional decorrente do ERE ou da pandemia, de modo que, para esses/as estudantes foi um período relativamente tranquilo.

Nos dizeres de outros/outras estudantes podemos observar, entretanto, questionamentos e incertezas quanto ao futuro frente às dificuldades do contexto que, para alguns/as, foram potencializados por sintomas de ansiedade, desmotivação e solidão. Destacamos dessas falas alguns dizeres que exprimem essas aflições:

Ficamos incertos sobre o amanhã. Estávamos estudando e tínhamos que ter essa motivação que às vezes eu não tinha, para estudar no período remoto. (“João”)

Só a questão da solidão. Falta de sentir o calor humano ali por perto. Interagir com as pessoas, interagir com todos. (“Matheus”)

Afetou bastante, nem todos os professores estavam adaptados àquele sistema, alguns tinham um modo de ensinar que fez com que a gente ficasse mais confuso ainda. E você fica: meu Deus! Eu não aprendi, eu não consegui aprender e acho que é uma coisa que afeta a gente até hoje. (“Rute”)

De acordo com autores como Abreu *et al.* (2020), Verztman e Romão-Dias, (2020) e Silva e Bleicher (2020), tais sentimentos, muito embora apropriados ao momento, teriam potência para causar sentimentos de trauma e sofrimento.

No discurso de “Rute” há uma referência à adaptação docente nesse processo, quanto ao método de ensino. Este questionamento não surpreende, uma vez que, a grande maioria de professores e professoras, de todos os níveis, não teve formação para lidar com as novidades do ERE, tendo vivido assim, tal como os/as estudantes, momentos de incertezas e de inseguranças.

Deve-se levar em consideração o lugar de fala do sujeito, enquanto discente, uma vez que, nessa posição há sempre a interpelação à figura docente, como aquele/a que tudo sabe, independente da situação.

É, na realidade, a representação de um interdiscurso sobre a/o docente como detentor/a de saberes/poderes e, por isso, de quem sempre se espera o controle dos

mecanismos de produção de conhecimentos, ainda que em situações excepcionais, como é o caso do ERE.

Essa imagem que se tem do/da docente extrapola o limiar da educação básica, estando ainda muito presente no ensino superior, lugar em que, idealmente, deveria haver uma visão menos romantizada sobre a docência, todavia ainda nessa etapa da educação, há neste sentido, uma expectativa muito forte em relação à figura docente. É o que notamos, por exemplo, na discussão de Perrenoud (2000), quando remete às “novas competências docentes”.

### 7.3 AS CONTRIBUIÇÕES E OS LIMITES DE POSSÍVEIS PRÁTICAS DE TUTORIA DE RESILIÊNCIA POR PROFESSORES/AS FORMADORES/AS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO CAA-UFPE.

Como discutido anteriormente, a relação entre docentes e discentes pode levar ao estabelecimento de vínculos afetivos que ultrapassam as questões didático-pedagógicas, desse modo, é possível que docentes venham, inclusive, figurar como um apoio aos/às estudantes, posição através da qual se tornam capazes de amparar em momentos de sofrimento, como no caso da pandemia e do ERE. Com efeito, professores e professoras podem atuar como tutores/as de resiliência, mesmo que de forma inconsciente.

Para entendermos melhor se, nesse cenário de pandemia e aulas remotas, ocorreu esse tipo de vínculo, questionamos: **Nesses momentos de dificuldades, para além das questões didático-pedagógicas, como se deram as relações com docentes do curso?**

Esse questionamento remete à indagação anteriormente referida, através da qual se buscou compreender a vivência de situações de sofrimento emocional pelos/pelas estudantes durante o período de aulas remotas e, nesse caso, o modo como decorreram as relações entre docentes e discentes.

Para tanto, foram consideradas/os apenas os/as estudantes que relataram ter vivido situações de sofrimento emocional ao longo do ERE, excluindo-se, assim, as/os discentes para quem esse período foi relativamente tranquilo.

Nos relatos das pessoas que passaram momentos de dificuldades e sofrimento durante o ERE, percebemos vivências distintas no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos com as/os docentes que transcendessem a relação didático-pedagógica e, assim, contribuíssem para a superação das adversidades. A seguir, alguns trechos representativos desse fato:

[...] Ignoraram que estávamos no remoto e o nível de exigência ainda era alto. ("João")

Essa questão varia de professor para professor porque teve professor que foi mais compreensivo, mas teve outro que foi mais rígido e não entendeu muito bem a situação que os alunos estavam passando. ("Maria")

Foram ótimas relações, foram ótimas. Conseguimos nos comunicar tranquilamente. ("Rute")

No relato de "João", assim como também em trechos da fala de "Maria", podemos perceber indícios da fragilidade dos laços estabelecidos por alguns/mas docentes com o grupo discente, o que pode denotar a existência de dificuldades para exercer atitudes mais empáticas e/ou acolhedoras frente aos problemas e sofrimentos vividos pelos/as estudantes.

Para "Maria", houve a impressão de que o/a docente: "[...] não entendeu muito bem a situação que os alunos estavam passando", dando a entender que a/o docente não se mostrou sensível frente à conjuntura vivida.

Na contramão dessas percepções, o discurso de "Rute" aponta outra realidade vivenciada nesse contexto: "foram ótimas relações, foram ótimas. Conseguimos nos comunicar tranquilamente".

Destaque-se nesse ponto, a observação da forma como as circunstâncias são experienciadas de modos diversos, mesmo quando são pessoas que partilham uma mesma situação, neste caso, o tempo-espço da sala de aula. Essa constatação remete ao fato de que ao analisarmos as respostas a um questionamento devemos compreender o/a emissor/a desse discurso em sua inteireza, ou seja, a pessoa que fala, o faz de diferentes lugares sociais, históricos e afetivos.

Dito de outro modo, um/uma estudante quando questionado/a acerca dos sentidos que advêm de seu lugar como estudante, trará em seu discurso todas as experiências vividas em diferentes posições (Orlandi, 2005) sociais, por isso os discursos devem ser analisados sob a compreensão dessa pluralidade de papéis.

### 7.3.1 A importância dos vínculos afetivos na construção da identidade docente para as/os professores/as em formação

O processo de formação docente inicial deve assegurar a base teórica e prática para o desenvolvimento das competências inerentes a essa função (Perrenoud, 2000), todavia essa formação não dá conta da diversidade crescente na realidade escolar e na conjuntura social em constante transformação.

Essas competências, como já discutido, estão relacionadas aos aspectos cognitivos (conteúdos curriculares), didáticos e também emocionais, assim, espera-se que uma professora e um professor em formação inicial vivenciem momentos formativos que contribuam na construção dessas habilidades.

Apesar dessa expectativa, segundo Pimenta (2011), o currículo da formação de professoras e professores tem-se constituído em um aglomerado de disciplinas desconectadas entre si, nas quais os componentes do currículo específico assumem autonomia em relação àqueles relativos à profissão docente.

Assim sendo, compreendemos que a formação docente inicial ainda carece de uma estruturação que promova de fato, o desenvolvimento de uma identidade docente, na qual o professor e a professora possam desenvolver verdadeiramente sua práxis pedagógica (FREIRE, 2018).

Assim sendo o/a docente em formação constrói uma imagem idealizada e muitas vezes romântica da identidade docente, buscando referências em suas/seus professoras e professores formadores/as. Por essa razão, nota-se que há uma necessidade de formação de vínculos com essas figuras no processo de formação inicial (Santos, 2017) com o intuito de construir uma significação afetiva da profissão docente que não seja somente a transmissão de conteúdo.

Essa constatação foi possível também a partir dos discursos de algumas/alguns colaboradores/as da pesquisa, quando questionadas/os se **a relação entre docentes e discentes poderia auxiliar ao estabelecimento de processos de resiliência de estudantes? De que maneira?**

De forma unânime os/as estudantes concordam sobre a importância do estabelecimento de vínculos entre docentes e discentes e como esse vínculo contribui em processos de aprendizagem e de resiliência. Para elas/eles o estabelecimento de

vínculos é essencial na concretização de processos de aprendizagem, é o que destacamos em alguns relatos:

[...] aí eu acho que quando você tem uma aproximação maior com o professor. Você consegue desenvolver melhor seu aspecto cognitivo. ("Paulo")

Eu acho que a relação professor-aluno é fundamental para o processo educacional como um todo. E é uma desvantagem do ensino remoto, você tem uma distância do seu professor. ("Madalena")

[...] Essa postura do professor faz com que a gente crie vínculo, com a matéria, com o professor e assim a gente aprende mais. ("Sara")

[...] Há vínculos com professores que se tornaram assim, figuras fraternas e que, de fato, motivam a gente a se manter firme. ("Marcos")

De acordo com esses recortes de discursos, percebe-se que há para alguns/as discentes a necessidade de estabelecer esses vínculos afetivos como forma de concretizar um sentido real do fazer docente, para além da transmissão de conteúdos curriculares.

Nesta perspectiva, a constituição de vínculos configura a materialização da identidade docente, em vista da construção de um sentido que ascenda à configuração social da profissão (Pimenta, 2011).

Outro ponto a ser destacado refere-se à clara associação, que se sobressai dos relatos de "Paulo" e "Marcos", em relação ao estabelecimento do vínculo com o/a docente e a contribuição ao desenvolvimento, tanto no aspecto cognitivo ("Paulo"), quanto no que se refere ao desenvolvimento pessoal, posto que "motivam a gente a se manter firme" ("Marcos").

Nesse aspecto, os sentidos reportados por "Marcos" nos remetem ao pensamento de Cyrulnik (2004), para quem, mediante um/uma estudante fragilizado, um simples gesto que veicule a mensagem: reconheço sua existência e eu me importo com ela (*Idem*), pode contribuir em processos de resiliência.

### **7.3.2 A construção do vínculo afetivo docente-discente e as possibilidades da tutoria de resiliência**

Mediante o discutido acima, é clara a percepção do grupo discente acerca da importância do vínculo afetivo nos processos de aprendizagem e na configuração da própria identidade docente.

Para além dessa percepção, importa-nos, entretanto, entender se esses vínculos viabilizaram processos de tutoria de resiliência.

Visando essa compreensão, foi questionado se **em algum momento durante esse período de ERE e pandemia você percebeu esse vínculo ou mesmo práticas por parte de algum/a docente que possa ter contribuído em processos de resiliência pessoal ou de algum colega do curso?**

O objetivo dessa indagação foi buscar nos dizeres das/dos colaboradoras/res da pesquisa inferências que nos levem a compreender se, de alguma forma, apesar de todas as adversidades do ERE, houve discursos, práticas, atitudes e/ou posturas (conscientes ou inconscientes), por parte dos/das docentes, que tenham contribuído em processos de resiliência das/os estudantes.

#### *7.3.2.1 A distância física reforçou uma hierarquia entre discentes e docentes*

Nessa perspectiva, nos discursos discentes vamos encontrar narrativas em que não há menção a nenhum movimento, por parte dos/das docentes, que possam ter contribuído nesse sentido, indicando inclusive que o formato do ERE impossibilita tais práticas. É o caso da fala de “João”: “Acho que essa relação entre professor e aluno durante o período remoto ficou muito prejudicada. Acho que nenhum aluno tinha vínculo com o professor”.

Esse relato converge à sua concepção em relação ao estabelecimento de vínculos questionado em outro momento da entrevista. Com efeito, essa fala reforça a percepção de que para ocorrência de processos de tutoria de resiliência a formação de vínculos é uma prerrogativa essencial, como postula Cyrulnik. Assim, se não há o estabelecimento de vínculo afetivos, não há tutoria de resiliência.

Construção ideológica semelhante foi encontrada nos dizeres de “Maria” e “Pedro”, para quem:

A gente sofreu, mas a gente não teve abertura para conversar com a professora porque, no nosso entendimento, ela não ajudaria. Sim, foi como um bloqueio. (“Maria”)

Acho que foi muito difícil alguém ter coragem de nunca ter visto o professor pessoalmente. Não é a mesma coisa que ter ele na sala de aula. Acho muito difícil isso acontecer. (“Pedro”)

Em ambos os discursos é possível perceber que a razão do não estabelecimento do vínculo com as/os docentes parte do sentimento – real ou imaginário – da existência de uma hierarquia de saberes-poderes, como expressam as falas de “Maria”: “a gente não teve abertura para conversar [...] foi como um bloqueio” e de “Pedro”: “foi muito difícil alguém ter coragem”.

Como expressado, a existência da distância física teve como desdobramentos entre os estudantes tanto a afirmação da distância hierárquica entre discentes e docentes, quanto a emergência de sentimentos tais como insegurança e medo de procurar a/o professor/a que era visto/a como personagem inacessível, com quem não se conseguiria um canal de abertura.

#### *7.3.2.2 A distância física não foi obstáculo ao estabelecimento de trocas afetivas entre discentes e docentes*

Apesar dessa dificuldade em criar vínculos, descrita acima, outros/as estudantes conseguiram perceber práticas docentes que contribuíram positivamente no estabelecimento de processos de resiliência.

Interessante notar que isso não foi percebido em uma fala direcionada feita pela/o docente ou em um gesto que tivesse esse objetivo, expressamente, mas, em práticas simples que atuaram como paráfrases de empatia, colaboração e motivação, como pode ser depreendido nos seguintes relatos:

Uma professora de laboratório, que conseguia gravar aulas práticas e levar para aula remota. O esforço dela nos motivava nas aulas remotas. (“Paulo”)

Sim, tem um professor que foi o primeiro período remoto, ele percebeu que os alunos não estavam se adaptando àquilo de prova, que as provas não tinham sentido ali... Ele fazia outro tipo de avaliação com os alunos, gincanas ou algo do tipo assim. (“Matheus”)

Nos dizeres destacados à cima, notamos uma referência a práticas diferenciadas realizada pelos/as docentes e como elas veicularam a mensagem “eu me importo com você e com o seu processo”.

Vemos aqui o quanto a mensagem que está implícita à prática de uma professora ou professor pode impactar uma/um estudante e, assim, motivá-los ou não a superar adversidades. Essa percepção converge às concepções de Freire (2018),

quando reflete que uma professora ou um professor não pode ser um mero transmissor de conhecimento.

Ainda mais contundente no sentido das contribuições de docentes para a travessia do ERE, foi o relato de: “Madalena”

Era uma professora que a gente via nela mais que a figura profissional. A tela do computador era muito fria, então você não vê o ser humano, você vê o profissional que está lá para lhe ensinar uma equação química, fórmula, um conteúdo e termina ali. Mas ela se mostrava muito humana, muito amiga, muito. Sabe quando você chega cansada do trabalho? Às vezes eu chegava acabada e ela era muito empática. E foi...acho que a professora que a nossa turma mais criou vínculo na época. [...] a forma como ela conduzia a disciplina, justamente por não ser um robô, A gente conseguia conversar, a gente fazia trocas incríveis, não era uma disciplina de cálculo, era uma metodologia, era uma disciplina pedagógica, acho que foi a única professora que a gente conseguiu ter esse vínculo maior no ensino remoto. (grifo nosso)

Esse trecho do relato de “Madalena” retrata a possibilidade de construção de um vínculo verdadeiramente forte, apesar da distância e da frieza da tela, como apontado. Seu relato emanava em intensidades e afetos a relação estabelecida com a docente, ou seja, o modo como a participante proferiu essas palavras destacou a emoção e deu densidade a essa fala, atribuindo vida à experiência relatada.

Um trecho interessante da fala de “Madalena” é o destaque ao fato dessa vivência ter ocorrido em uma “disciplina pedagógica” e não em uma de “cálculo”. Esse discurso retrata a construção ideológica e/ou o interdiscurso que há sobre a separação entre o racional (cálculo) e o emocional (pedagógico).

Com efeito, lê-se em suas entrelinhas, que essa construção de vínculo só foi possível porque esta não era uma disciplina de cálculo, porque se assim o fosse, não haveria espaço para este tipo de vivência afetiva.

Nota-se, a partir das análises desses discursos, que mesmo diante das dificuldades de docentes e discentes com a emergência do ensino remoto e todos os abalos provocados pela conjuntura da pandemia, que foi possível o estabelecimento de vínculos, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de impulsionar as/os estudantes a se manterem firmes e a atravessar esse momento dramático.

Ainda que de forma inconsciente e sem intencionalidade, algumas professoras e alguns professores conseguiram administrar toda sorte de dificuldades experimentadas nesse momento, em função de ofertar um ensino que fizesse sentido às/aos estudantes.

Esses achados corroboram com a concepção de Vitor Frankl (1985), segundo a qual, pessoas que atravessam grandes dificuldades podem descobrir meios não apenas de superá-las, mas também de contribuir com a travessia de outrem. Concordam ainda com o entendimento de Cyrulnik (2004) sobre a atuação de docentes como tutores/as de resiliência.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como descrito no corpo deste trabalho, foram realizadas entrevistas densas, em profundidade, sobre as quais nos debruçamos utilizando como recurso compreensivo a Análise do Discurso. Os relatos dos/as estudantes da licenciatura em Química do CAA – UFPE, assim coletados, nos auxiliaram a entender as contribuições de docentes tutores de resiliência à formação inicial frente às adversidades do ERE ao longo da pandemia por Covid-19.

Além disso, também logramos: (i.) entender como o constructo de resiliência é significado pelos grupos discentes; (ii) analisar os sentidos atribuídos por tais discentes ao ERE durante a pandemia por Covid-19; e (iii) avaliar as possibilidades e os limites de práticas de tutoria de resiliência por docentes/as formadores/as no referido contexto.

Há que se referir, entretanto, que as significações que serão destacadas a seguir não têm a pretensão de responder conclusivamente a essas inquietações, mas, de ampliar a discussão e contribuir às pesquisas relacionadas ao tema.

Com relação aos discursos discentes sobre o constructo de resiliência, percebemos nos relatos das pessoas colaboradoras, um sentimento de insegurança que se torna compreensível mediante o fato de que a resiliência é, ela própria, um campo de estudo em aberto, ou seja, uma concepção cuja escrita permanece à deriva, ou seja, em construção.

Apesar dessa pouca familiaridade com o termo, a maioria dos/das estudantes foi enfática no que diz respeito à compreensão da resiliência como um processo e não como uma característica inata ou imanente, associando o seu desenvolvimento às relações interpessoais estabelecidas ao longo da vida.

Outro aspecto relevante é o fato de associarem o desenvolvimento da resiliência às relações interpessoais, seja por uma experiência pessoal ou mesmo

devido a um interdiscurso, no qual haveria a compreensão do papel que outras pessoas podem figurar em seu desenvolvimento.

Nas entrelinhas dos dizeres, ou melhor, do não dizer, percebemos que na percepção dos/das participantes a responsabilidade pelo desenvolvimento da resiliência recai sempre sobre o indivíduo, seja ele o próprio ferido ou alguém que caminhe ao seu lado.

A ideia é que se a pessoa não supera o sofrimento, não é resiliente, o que pode sugerir que esta não teve um suporte por pessoas de sua convivência que pudessem tê-la ajudado nessa travessia da dor. Desse modo, parece não haver questionamentos a respeito do fato de que as pessoas que convivem com alguém que passa por momentos difíceis, também estão sujeitas as mesmas dificuldades.

Por isso, é importante refletir que, como postula Cyrulnik (2005), não apenas pessoas podem contribuir no estabelecimento da resiliência de outras. A cultura e arte também figuram como tutores de resiliência, o autor aponta isso quando retrata a história de sofrimento de Hans Christian Andersen, onde sugere que apesar do sofrimento vivido o escritor supera as adversidades porque encontra alento na arte.

Ainda de acordo com a concepção de resiliência da “terceira onda” (Atallah), discutida nos capítulos anteriores, a ideia da resiliência como atributo pessoal ou mesmo interpessoal, condiciona a pessoa à própria sorte: de ter uma “capacidade” de ser resiliente ou pelo menos ter em seu entorno pessoas que possam contribuir com esse processo.

O perigo disfarçado por essa proposição é a sustentação de uma ideologia meritocrática, onde a pessoa é empreendedora de sua própria sorte ou má sorte, nesse viés as políticas de estado não têm atuação sobre os processos de trauma e resiliência. Fica evidente que sofrimento e recuperação, nessa concepção, é só uma questão de infortúnio e sorte ou mesmo de capacidade.

Por fim destacando que os/as partícipes da pesquisa se percebem, de um modo geral, como pessoas resilientes. A construção dessa imagem de “pessoa resiliente” está muito associada ao fato de todos/as terem atravessado a tempestade do ERE durante a pandemia e ainda assim estarem firmes no intuito de concluir a licenciatura. De certo modo, isso soa como uma paráfrase, afinal, só o fato de permanecer no curso diante de todo contexto vivenciado, já diz muito sobre sua resiliência.

Quanto às vivências no ERE durante a pandemia por Covid-19, temos dizeres que se sustentam pelas diferentes influências do lugar de fala dos referidos sujeitos (estudantes universitários), sobre os quais pesam as diferentes relações de poderes estabelecidas.

Assim, quando os/as partícipes relatam as dores, as incertezas e sofrimentos, estes dizeres produzem sentido a partir do lugar onde se encontram, o lugar do estudante, mas não apenas isso, pois uma pessoa ocupa ao mesmo tempo posições diferentes dentro de um contexto social. Assim os dizeres expressam as vivências não apenas estudantis, mas principalmente as vivências singulares destas pessoas.

Por isso, quando referem suas opiniões sobre o ERE, os relatos vão desde expressões que exprimem concordância e adaptação ao método até aqueles de total desprezo e inadequação à situação vivida, isso porque, o lugar de fala de quem possui ferramentas tecnológicas, espaço físico, apoio emocional e tempo para se dedicar ao novo modelo de estudo, é bem diverso daquele/a que não dispõem desse aparato.

Somem-se a isso os recursos emocionais pessoais, interpessoais, culturais e sociais que cada pessoa terá ou não para enfrentar tais adversidades. Essas divergências estão expostas nos dizeres que remetem aos aspectos positivos e negativos do ERE, onde cada pessoa vai experimentar esse momento a partir de suas próprias condições materiais e emocionais, refletindo, portanto, em sua concepção sobre essa modalidade de ensino.

Todavia, há uma inquietação que transpassa o dito e o não dito sobre esses aspectos, trata-se da conformação emocional envolvida nesse processo de distanciamento que foi algo recorrente nas falas. Essa recorrência explica-se pela própria natureza humana, que é em sua essência relacional (MATURANA, 1998).

Assim, relativo às vivências no ERE durante a pandemia por Covid-19, sobressaem-se os aspectos emocionais derivados das interações possíveis, assim como o entendimento de que nenhuma tecnologia conseguiu substituir as relações estabelecidas presencialmente, como transparecem as narrativas relacionadas à falta de encontros físicos com docentes e colegas e os impactos disso sobre as relações de ensino e aprendizagem.

Referente às contribuições de docentes formadoras/es como tutores/as de resiliência, existem diferentes percepções sobre as práticas docentes: ora que tais

docentes tenham auxiliado, ora que tenham, inclusive, dificultado a adaptação e o percurso traçado entre o ensino remoto e a pandemia.

Como dito ao longo da análise dos dados, podemos associar essas diferentes percepções às singularidades que constituem as relações estabelecidas por cada estudante com estes/as docentes e que resultam da conjunção de múltiplos aspectos tais como afetos, papéis sociais exercidos historicamente, além, é claro, das relações de poder que os atravessam.

Isso posto, entendemos que os dizeres discentes relativos à percepção sobre a prática docente, assim como suas contribuições e limites no desenvolvimento da resiliência daqueles, não poderiam ter sido analisados fora dessa perspectiva, para não incorremos no risco de rotulações em relação as/os docentes.

Com efeito, entendemos que professoras e professores também estiveram imersos nesse doloroso e complexo contexto de pandemia e ERE. Assim como as/os discentes, tais docentes também não tiveram acesso a políticas públicas que as/os apoiassem, seja material ou emocionalmente e, no cenário da política neoliberalista/fascista brasileira de então, sofreram com os recorrentes ataques ideológicos às universidades e à ciência.

Do mesmo modo, permanecemos cuidadosas e atentas no sentido de não reiterar os estereótipos e as dicotomias entre pessoas resilientes ou não resilientes; docentes sensíveis ou insensíveis; de práticas adequadas ou inadequadas, pois entendemos que esses pares de oposição não contribuem ao entendimento das adversidades encontradas, além do que, acabam por reforçar os diversos mecanismos de exclusão já existentes em contexto neoliberal e meritocrático.

Com efeito não é intuito nosso apontar se os/as docentes figuram ou não como tutores/as de resiliência, outrossim buscou-se o entendimento dessa possível tutoria em suas práticas cotidianas, ainda que isentas dessa intencionalidade, tantas vezes essas práticas não são sequer percebidas por eles, mas que causaram impactos em suas/seus estudantes.

De modo geral, os discursos apresentados nos conduzem à compreensão de que as/os docentes formadoras/es do curso de licenciatura em Química da UFPE/CAA, no período analisado, contribuíram de forma positiva ao enfrentamento às adversidades das/dos estudantes. Tal fato pode configurar-se como tutoria de

resiliência, ainda que tenha sido realizada de modo inconsciente pelas/os docentes e que, assim, não tenha sido reconhecida pelas/os próprias/os estudantes.

Procuramos evidenciar, desse modo, que não obstante tais práticas sequer tenham sido percebidas pelas pessoas diretamente envolvidas – estudantes e docentes – resultaram em impactos consideráveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagens, inclusive, contribuindo para minimizar o processo de evasão que ocorreu na turma.

Essa compreensão deriva dos discursos dos/das colaboradores/as da pesquisa que relataram casos de estudantes que, havendo se afastado do curso, conseguiram retornar devido à persistência de docentes e colegas. Neste sentido, as práticas docentes que se traduzem em apoio afetivo aos/as estudantes devem ser aprofundadas e melhor esclarecidas em estudos posteriores, em virtude de um entendimento sobre as condições em que essas práticas se desenvolvem e como o/a docente pode ser apoiado na efetivação delas.

Desse modo destacamos que a presente pesquisa buscou ampliar a discussão sobre os aspectos emocionais, imbricados nos processos educativos com foco na formação humana. Assim, a discussão sobre resiliência aqui estabelecida, buscou aprofundar a compreensão sobre como a formação docente pode contribuir na constituição de professores/as com condições para desempenhar um papel efetivo no enfrentamento de adversidades.

Nesse sentido, os resultados obtidos nesse estudo contribuem para discussão de uma educação interdimensional, a qual considera não apenas os aspectos cognitivos e processos racionais, mas visa contemplar as demais dimensões do ser humano, tais como: espiritual, emocional, estética e da corporeidade.

Trazemos ainda resultados que contribuem para ampliação da compreensão de processos de resiliência, desprendidas da ideia de “capacidade”, centrada apenas no sujeito. Nossos resultados contribuem para percepção da complexidade do constructo de resiliência, mas ao mesmo tempo trazem elementos que reforçam a ideia de que, a resiliência entendida como processo, decorre, entre outros fatores, das relações interpessoais.

Outro aspecto extraído dos nossos resultados e que merece relevância, é a percepção de como as ideias neoliberais e meritocráticas influenciam a compreensão meritocrática da resiliência como um empreendimento particular que deve ser

desenvolvido por cada pessoa, em vista de enfrentar as adversidades da vida. O que se percebe é que não há um entendimento de como o contexto histórico, político e social influenciam esse processo.

Essa compreensão destaca-se do fato de que em nossos resultados não observamos discursos que reportassem à conjuntura política daquele contexto, em que estudantes e docentes universitários sofreram toda sorte de abandono por parte do estado (federação). O que nos induz à compreensão de que não há a percepção de que a carência de políticas públicas amplifica os sofrimentos, deixando a população à mercê de sua própria sorte ou “capacidade” de resiliência.

Por fim, gostaríamos de destacar que ao refletirmos sobre a tutoria de resiliência de professoras e professores, não procuramos acrescentar novas tarefas às demandas docentes cotidianas, mas, refletir sobre o modo como a prática docente transcende situações de aprendizagem de conteúdos curriculares, fato que poderia contribuir, inclusive, para o fortalecimento de políticas públicas de valorização da carreira docente.

Assim deixamos como fio para tessituras de novos estudos nessa perspectiva, as indagações sobre a percepção docente desses processos de resiliência, se estes/as professores/as percebem a dimensão da tutoria de resiliência em suas práticas cotidianas. Seria muito interessante ampliar esse trabalho para uma escuta dos/das docentes, uma vez que essa foi uma limitação dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. N. *et al.* Freud um século depois: trauma, pandemia e urgência subjetiva. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, Rio de Janeiro, v.15, n. 29, p. 71-91, nov. 2019. Disponível em: [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_29/](http://www.isepol.com/asephallus/numero_29/). Acesso em: 31 out. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação à Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, maio. 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ATALLAH, D. G.; BACIGALUPE, G.; REPETTO, P. Centering at the Margins: Critical Community Resilience Praxis. **Journal of Humanistic Psychology**, [S. l.], p. 1-31, jan. 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167818825305>. Acesso em: 31 out. 2023.

AVANCI, J. Resiliência é encontrar forças para transformar dificuldades em perspectivas de ação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (Entrevista)**, São Leopoldo, n. 241, p. 22-24, out. 2007. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/241>. Acesso em: 31 out. 2023.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. **Aletheia**, Canoas, n. 23, p.75-80, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2021.

BARROS, M. A. M. Estratégias Didáticas em Tempos de Pandemia. *In*: ARANTES, M. M. **Pandemia e pandemônio**: reflexões sobre educação emocional em tempos de Coronavírus. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 77-81.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Decreto legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública [...]. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 mar. 2020a. Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/dlg6-2020.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm). Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Lei 13.982, de 02 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 para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC) [...]. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 2 abr. 2020b. p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2023.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHAGAS, E. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**, Brasília, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 02 nov. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONDORELLI, A; GUIMARÃES, C. F; AZEVEDO, C. R. S. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 3-20, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/4/9901>. Acesso em: 31 out. 2023.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CYRULNIK, B. **O Murmúrio dos Fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CYRULNIK, B. Resiliência: como continuar a nascer. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 33-56.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C.; MOREIRA C. O. F. Educação escolar e resiliência: política e educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gpGpKSqZWVbwKxt9Smwwz5M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 9. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCÍA, S. T. Resiliencia: ¿proceso ó capacidad? una lectura crítica del concepto de resiliência en 14 universidades colombianas. **Revista Iberoamericana De Psicología**: Ciencia Y Tecnología, Bogotá, v. 4, n. 1, p. 13-22, nov. 2011. Disponível

em: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.4102>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Método de pesquisa**. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no Ensino Remoto. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-18, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24493>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GUNDIM, V. A. *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Rev. Baiana Enferm.**, Salvador, v. 35, n. 1, p. 1-14, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em: 10 fev. 2021

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debates & Polêmicas - Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, n. 1, p. 1-27, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtr/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONORATO, H. G; MARCELINO, A. C. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE - Revista Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 208-220, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7b21/ffbeeb92d0a953182669e57a0e4b05b12ab7e.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2023.

LECOMTE, J. Pilares da superação: elo, sentido e lei simbólica. Entrevista concedida ao Instituto Humanista Unisinos. **Revista Instituto Humanista Unisinos**, São Leopoldo, ed. 241, p. 8-10, out. 2007. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/241>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MACEDO, J. *et al.* O papel do núcleo de apoio psicopedagógico ao discente do curso de medicina em tempos de pandemia. **Anais Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 364-368, 2022. Trabalho apresentado no Seminário de Atualização de Práticas Docentes, 39., 2022, [S. l.]. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5780>. Acesso em: 27 out. 2022.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDO QUALITATIVO, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004. p. 1-10. Disponível em:

[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 10 maio. 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/8228>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, n. 1, p. 1-16, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. **OMS**, Washington, 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 02 nov. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PADILHA, M. A. S. Ser um professor encantador: especialmente em tempos de pandemia. In: ARANTES, M. M. (Org.). **Pandemia e pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de Coronavírus**. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 82-86.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1983.

PERNAMBUCO. Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020. Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus [...]. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Recife, PE, 15 mar. 2020a. p. 1. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2023.

PERNAMBUCO. Decreto nº 48.810, de 16 de março de 2020. Altera o Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus [...]. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Recife, PE, 17 mar. 2020b. p. 3. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=49423>. Acesso em: 31 out. 2023.

PERNAMBUCO. Resolução CEE/PE nº 3, de 19 de março de 2020. Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a adoção de atividades Extraescolares [...]. **Diário Oficial do Estado**, Recife, PE, 20 mar. 2020c. p. 4. Disponível em: <https://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-3-2020-Republica%C3%A7%C3%A3o-II.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REID, J. El sujeto neoliberal: resiliencia y el arte de vivir peligrosamente. **Revista Pléyade**, Santiago do Chile, n. 10, p. 65-143, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/207>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAFATLE, V. *et al.* **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS, C. R. O. **Aspectos de resiliência apresentados por licenciandos no âmbito do estágio supervisionado e a relação com o professor como fortalecedor deste processo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32116>. Acesso em: 31 out. 2023.

SEQUEIRA, V. C.; STELLA, C. Tutores de resiliência: intervenção com educadores de abrigos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 20, n. 32, p.135-160, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8629>. Acesso em 03 mar. 2021.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Salvador, v. 1, n. 4, p. 29-44, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA, J. F.; BLEICHER, T. Trauma na epidemia brasileira de covid-19: Contribuições a partir de Lacan, Ferenczi e Kai Erikson. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 54, n. 3, p. 95-106, jul./set. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2020000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2020000300009). Acesso em: 31 out. 2023.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. D. V. B. Espaço de criação criatividade e resiliência: formação docente numa perspectiva inter e transdisciplinar. **Cad. Psicopedag.**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2005. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 26 out. 2022.

SILVA, S. L. A. Educação emocional para a docência: uma discussão necessária em tempos de pandemia. In: CASTRO, P. A. (Org.). **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. v. 3. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 860-875. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74347>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor “R” e o esvaziamento do ato de ensinar. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 1, n. 4, p. 53-72, jul. 2020. Disponível em: [https://rpcr.com.br/index.php/revista\\_rpcr/article/view/3](https://rpcr.com.br/index.php/revista_rpcr/article/view/3). Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, F. C. S., ALMEIDA, M. C. X. Resiliência e educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 239-243, maio./ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3963>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOUZA, I. R.; SANTOS, M. E. R.; ALMEIDA, I. N. S. Mal-estar docente: a saúde do professor e seus desafios nos dias atuais. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 84-94, set. 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/180>. Acesso em: 31 out. 2023.

UNGAR, M. Resilience across Cultures. **The British Journal of Social Work**, Oxford, v. 38, n. 2, p. 218-235, fev. 2008. Disponível em: <https://academic.oup.com/bjsw/article/38/2/218/1684596>. Acesso em: 31 out. 2023.

UNGAR, M. **Resiliência e saúde mental**: como as vidas das pessoas podem ser transformadas pela adversidade. Porto Alegre: Artmed, 2018.

VERZTMAN, J. V.; ROMÃO-DIAS, D. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia de COVID-19. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 269-290, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpfp/a/FCst676jKy6YVJdgwvDRMQB/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VIEIRA, K. M. *et al.* Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco: Revista Científica em Educação à Distância**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acessado em 15/03/2021.

YUNES, M. A. M.; FERNANDES, G.; WESCHENFELDER, G. V. Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 83-92, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29766/16850>.  
Acesso em: 31 out. 2023.

ZUKERFELD, R. A resiliência não se opõe à teoria de Freud. Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 241, p. 3-5, out. 2007. Disponível em:  
<https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/241>. Acesso em: 12 maio. 2021.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

1. Você conhece o termo resiliência? Como você a definiria?
2. Em sua opinião, a resiliência é uma qualidade inata, ou seja, uma característica com a qual já nascemos ou a resiliência é adquirida/ construída?
3. Você se descreveria como alguém resiliente? Por quê?
4. Você poderia contar uma experiência de resiliência, vivida por si ou por outra pessoa, ao longo no período da pandemia e/ou ocorrida no contexto do ERE?
5. No período mais crítico da pandemia as aulas presenciais foram suspensas e substituídas de forma emergencial por aulas remotas mediadas pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – o Ensino Remoto Emergencial, qual sua opinião sobre esta modalidade de ensino?
6. Que aspectos positivos relacionados ao Ensino Remoto Emergencial poderiam ser elencados? Como isso se deu em sua vivência?
7. Que aspectos negativos relacionados ao Ensino Remoto Emergencial poderiam ser elencados? Como isso se deu em sua vivência?
8. Durante o período do ERE você passou por situações de sofrimento emocional relacionadas às especificidades do ERE? Poderia descrever esta situação?
9. Nesses momentos de dificuldades, para além das questões didático-pedagógicas, como se deram as relações com docentes do curso?
10. Para você, a relação entre docentes e discentes pode auxiliar ao estabelecimento de vínculos que contribuam à realização de processos de resiliência de estudantes? De que maneira?
11. Em algum momento durante esse período de ERE e pandemia você percebeu esse vínculo ou mesmo práticas por parte de algum docente que possa ter contribuído em processos de resiliência pessoal ou de algum colega do curso? Descreva:
12. Como docente em formação, você considera importante a construção de vínculos entre docentes e discentes que possibilitem situações de resiliência? Por quê?

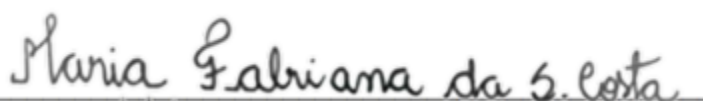
**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

**CARTA DE ANUÊNCIA**

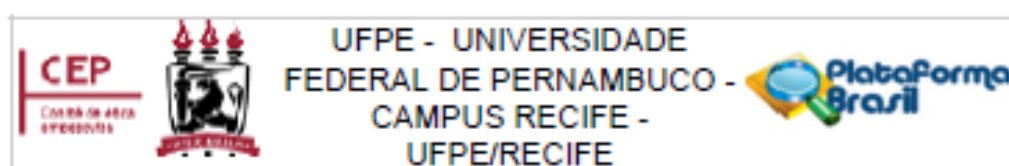
Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador Maria Marilane Monteiro de Moura Bezerra, a desenvolver o seu projeto de pesquisa AS CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES TUTORES DE RESILIÊNCIA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR COVID-19, que está sob a coordenação/orientação da Professora Daniella Rodrigues de Farias, cujo objetivo é Compreender as contribuições de docentes, tutores de resiliência, à formação inicial de professores e professoras licenciandos(as) em Química na Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Caruaru - PE, em 28/10/2022



Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES TUTORES DE RESILIÊNCIA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR COVID-19.

**Pesquisador:** MARIA MARILANE MONTEIRO DE MOURA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 65143222.0.0000.5208

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.848.666

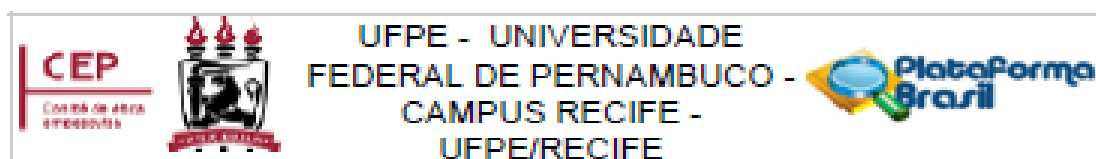
#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de pesquisa para Dissertação do Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco. Apresentado pela aluna MARIA MARILANE MONTEIRO DE MOURA BEZERRA sob a orientação da Profa. Dra. Daniella Rodrigues de Farias.

Este projeto de pesquisa apresenta como problema a seguinte questão: Quais as contribuições de docentes, como tutores de resiliência, no enfrentamento às adversidades impostas pelo ensino remoto emergencial (ERE), na formação inicial de professores e professoras de química? Nesse sentido o projeto tem como objetivo geral compreender as contribuições de docentes, tutores de resiliência, à formação inicial de professores e professoras licenciandos(as) em Química mediante as adversidades do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia por Covid-19. Para contemplarmos esse objetivo foi traçado um percurso metodológico a partir de uma pesquisa de natureza básica, situada em uma perspectiva qualitativa, uma vez que se pretende estabelecer reflexões sobre o problema supracitado, deste modo essa proposta está ancorada em objetivos que caracterizam a presente proposta como uma pesquisa exploratória e que se configura como pesquisa de campo, uma vez que buscar-se-á as respostas ao problema ora exposto diretamente com a população investigada. A pesquisa será desenvolvida no Centro Acadêmico do Agreste da

Universidade Federal de Pernambuco. As pessoas participantes da pesquisa serão 10 estudantes,

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3183 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.545.655

este número representa uma amostra próximo a 25% do universo dos(as) estudantes matriculados, se considerarmos uma turma formada por 40 estudantes. Pretendemos aplicar a pesquisa em uma turma do 7º período do curso de licenciatura em química no centro acadêmico do Agreste da UFPE, que tenham vivenciado pelo menos um período letivo na modalidade do ERE. Em virtude do caráter qualitativo da nossa pesquisa, na qual buscaremos respostas ao problema de pesquisa através da observação direta do convívio social das pessoas participantes, optamos pela utilização de um roteiro de entrevistas semiestruturada como principal ferramenta de coleta de dados. A coleta de dados, por tanto, será feita por meio desse roteiro de entrevista semiestruturada, o qual será aplicado pela própria pesquisadora, por meio da efetivação de entrevistas presenciais realizadas no locus da pesquisa. Para análise dos dados obtidos via instrumentos de coleta, explicitados acima, será utilizada a análise do discurso. A opção por essa ferramenta analítica justifica-se pelo fato de que os objetivos de pesquisa, já expostos, aproximam-se intimamente dos objetivos pretendidos pela análise do discurso. Esse dispositivo analítico busca, não apenas respostas a indagações explícitas em um texto ou nas palavras proferidas em um discurso, muito além da mera análise da língua e das palavras propriamente ditas, a análise do discurso, busca compreender os sentidos que permeiam as falas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **OBJETIVO PRIMÁRIO:**

Compreender as contribuições de docentes, tutores de resiliência, à formação inicial de professores e professoras licenciandos(as) em Química mediante as adversidades do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia por Covid-19.

##### **OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:**

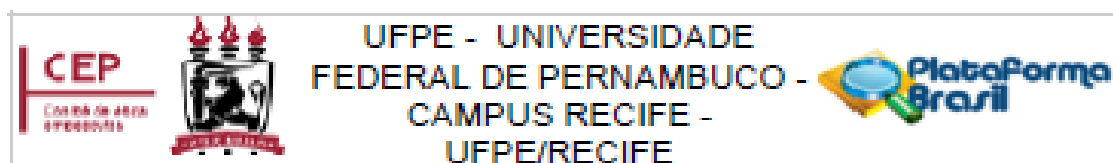
- Entender como o constructo de resiliência é significado pelos grupos discentes;
- Analisar quais os sentidos atribuídos pelos/as discentes da licenciatura de química ao ERE durante a pandemia por Covid-19.
- Avaliar, por meio dos discursos discentes, as contribuições e os limites de possíveis práticas de tutoria de resiliência por professores/as formadores/as na formação inicial de docentes no curso de Licenciatura em química do CAA-UFPE.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Para a presente proposta os riscos ao público-alvo podem estar relacionados a aspectos

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2128-8588 Fax: (81)2128-3183 E-mail: caphumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Pensar: 5.040.000

emocionais, relativos a exposição de processos de traumas e sofrimentos rememorados nas perguntas das entrevistas. No intuito de mitigar tais riscos a pesquisadora evitará expor o voluntário a situações de desconforto emocional, direcionando as questões da entrevista de maneira adequada. Ainda podemos considerar o risco de contaminação pela Covid-19, uma vez que a pesquisa será realizada de modo presencial. Para minimizar esse risco a pesquisadora compromete-se em obedecer aos protocolos de segurança sanitária como o uso de máscara de proteção e do álcool em gel, bem como oferecer esses materiais para uso dos participantes que assim desejarem.

#### Benefícios:

Os benefícios consistem na oportunidade de reflexão e compreensão sobre o processo de resiliência e a tutoria de resiliência em seu processo formativo e em suas futuras práticas docentes.

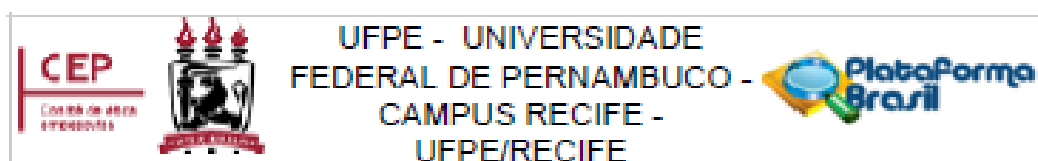
#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema é relevante. A pesquisa se enquadra na abordagem da pesquisa básica, em uma perspectiva qualitativa, exploratória. Quanto aos procedimentos técnicos a presente pesquisa configura-se como pesquisa de campo. A pesquisa será desenvolvida no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A escolha do campus está relacionada ao fato de ser o mesmo local de curso da pesquisadora, bem como, pelo fato de oferecer o curso para formação inicial de professoras pessoas participantes da pesquisa serão 10 estudantes, este número representa uma amostra próximo a 25% do universo dos(as) estudantes matriculados, se considerarmos uma turma formada por 40 estudantes. A pesquisadora pretende aplicar a pesquisa em uma turma do 7º período do curso de licenciatura em química no centro acadêmico do Agreste da UFPE, que tenham vivenciado pelo menos um período letivo na modalidade do ERE.

A respeito da seleção dos cursos, o critério de escolha trata-se de uma opção pela investigação voltada para a formação dos/das docentes da área de Ciências da natureza (Química), um aspecto relevante para essa opção, trata-se do fato deste curso apresentar um número elevado de evasão, segundo dados da UFPE. Assim podemos, por meio dos resultados da investigação, além dos objetivos já estabelecidos, ponderar a respeito do papel da resiliência como um fator importante no enfrentamento a essa realidade de evasão.

Será utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturada como principal ferramenta de coleta de dados. O roteiro será aplicado pela própria pesquisadora, por meio da efetivação de entrevistas

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2128-8588 Fax: (81)2128-3183 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.045.000

presenciais realizadas no lócus da pesquisa. As entrevistas serão gravadas de forma consentida pelos participantes e o material coletado (áudio) será armazenado meio digital seguro e sob responsabilidade da pesquisadora, para posterior transcrição e análise dos dados obtidos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados estão em conformidade com as normas do CEP.

**Recomendações:**

Sem Recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as Instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em [www.ufpe.br/cep](http://www.ufpe.br/cep) para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                           | Postagem               | Autor                      | Situação |
|--------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PE - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO - 2041599.pdf | 09/01/2023<br>23:54:27 |                            | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura   | projeto_detalhado2.doc                            | 09/01/2023<br>23:53:24 | MARIA MARILANE MONTEIRO DE | Aceito   |

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.745-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2125-8558 Fax: (81)2125-3163 E-mail: [caphumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:caphumanos.ufpe@ufpe.br)

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                            |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <b>UFPE - UNIVERSIDADE<br/>FEDERAL DE PERNAMBUCO -<br/>CAMPUS RECIFE -<br/>UFPE/RECIFE</b> |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

Continuação do Parecer: 5.545.000

|                                                           |                               |                        |                                        |        |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------------------------|--------|
| Investigador                                              | projeto_detalhado2.doc        | 09/01/2023<br>23:53:24 | MOURA                                  | Acelto |
| Outros                                                    | CARTARESPOSTAASPENDENCIA2.pdf | 09/01/2023<br>23:50:42 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE3PDF.pdf                  | 09/01/2023<br>23:48:50 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Outros                                                    | cartaresposta.pdf             | 01/01/2023<br>11:30:57 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Folha de Rosto                                            | folhaderostoassinanda.pdf     | 09/11/2022<br>12:03:17 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Outros                                                    | Usodelmagem.pdf               | 01/11/2022<br>16:32:22 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Outros                                                    | Currículoorientadora.pdf      | 01/11/2022<br>16:16:52 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Outros                                                    | curriculomarilane.pdf         | 01/11/2022<br>16:14:49 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Outros                                                    | TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf  | 01/11/2022<br>08:36:10 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Outros                                                    | declaracaodevinculo.pdf       | 31/10/2022<br>10:18:20 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |
| Declaração de concordância                                | CartadeAnuencia.pdf           | 31/10/2022<br>10:17:19 | MARIA MARILANE<br>MONTEIRO DE<br>MOURA | Acelto |

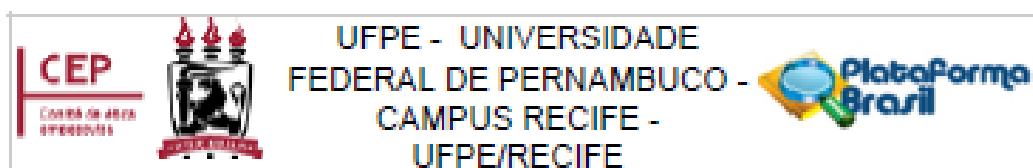
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2128-8588 Fax: (81)2128-3183 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.040.000

RECIFE, 11 de Janeiro de 2023

---

Assinado por:  
**LUCIANO TAVARES MONTENEGRO**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (51)2126-8588 Fax: (51)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br

---