

## Desafios para o ensino em psicologia no contexto da pandemia

### Challenges for teaching psychology in the context of the pandemic

#### **Larissa Ferreira Otoni de Paula**

Psicóloga e Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais. Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: larissafot@hotmail.com

#### **Lisandra Espíndula Moreira**

Psicóloga e Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente em psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, vinculada ao Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: lisandra.ufmg@gmail.com

#### **Laura Cristina Eiras Coelho Soares**

Psicóloga, Mestre e Doutora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Docente em psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, vinculada ao Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: laurasorespsi@yahoo.com.br

#### **Elisa Eduarda de Sousa Melo**

Psicóloga e mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. UFMG.

E-mail: elisameloo11@gmail.com

#### **Resumo**

Este artigo objetiva discutir o ensino remoto emergencial em psicologia no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, faz-se uso do relato de experiência de docentes e discentes integrantes do Laboratório de Psicologia Social Jurídica da Universidade Federal de Minas Gerais. A experiência das autoras revela afetações, questionamentos, paradoxos, estratégias e desafios, possibilitando discutir a formação profissional e seus diferentes contornos na sociedade do desempenho. A psicologia possui idiosincrasias intransponíveis para o ensino remoto emergencial, sendo necessário o debate participativo e democrático na construção dos limites e das possibilidades do ensino neste contexto. Assim, vislumbra-se inspirar práticas criativas, cuidadosas, éticas e responsáveis, sem perder de vista os desdobramentos possíveis deste fazer.

**Descritores:** Psicologia; Trabalho docente; Ensino.

#### **Abstract**

This article aims to discuss emergency remote teaching in psychology in the context of the COVID-19 pandemic. To this end, the experience report of professors and students who are members of the Laboratory of Legal Social Psychology at the Federal University of Minas Gerais. The authors' experience reveals affectations, questions, paradoxes, strategies and challenges, making it possible to discuss professional training and its different contours in the performance society. Psychology has insurmountable idiosyncrasies for the emergency remote teaching, requiring a participatory and democratic debate in the construction of the limits and possibilities of teaching in this context. Thus, it is envisaged to inspire creative, careful, ethical and responsible practices, without losing sight of the possible consequences of this doing.

**Descriptors:** Psychology; Teaching work; Teaching.

#### **Introdução**

No início do ano de 2020, o surgimento da pandemia da COVID-19 gerou para a Universidade e, por conseguinte, para todos que nela trabalham ou estudam, diversos desafios. Diante da chegada e expansão do vírus no Brasil, surgiu a necessidade de isolamento social

visando a preservação de vidas. Neste cenário, a Universidade, com seu tripé de ações – ensino, pesquisa e extensão – precisou repensar sua estrutura e realizar mudanças, algumas das quais serão relatadas neste artigo, discutindo, assim, o ensino durante a pandemia e possíveis desdobramentos futuros para o campo da educação.

A modificação no formato de estudo ultrapassa a mera adaptação do mundo presencial para o mundo digital, principalmente em um país extremamente desigual como o Brasil, sendo atravessada por questões sociais, econômicas, culturais, pessoais e de saúde pública. Evangelista e Cardoso (2021) sinalizaram sofrimentos existenciais intensificados pelo contexto pandêmico, trazendo a necessidade de reinvenções para os sujeitos e para as práticas psicológicas em curso, como por exemplo o aconselhamento psicológico abordado pelos autores. As possibilidades não são as mesmas para cada aluno, professor, técnico e demais integrantes da Universidade, o que implica na tentativa de reinvenções que busquem contemplar a todos, em suas disparidades. Assim, configura-se como postura ética e política reconhecer as desigualdades, as limitações e as possibilidades que atravessam os sujeitos, seja dentro da Universidade, seja fora dela. Neste sentido, a Universidade pode contribuir para minimizar desigualdades ou para aprofundá-las.

No que tange à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) diversas decisões foram tomadas buscando respeitar a diversidade institucional, havendo a suspensão do semestre em março de 2020 (UFMG, 2020a). Em nota à comunidade, a instituição pontuou a importância de agir em conformidade com as orientações científicas e de saúde pública, além do cuidado coletivo, demonstrando uma atuação responsável e cuidadosa (UFMG, 2020a).

Neste período, a Universidade continuou atenta à pandemia, e diante do agravamento desta, com a expansão da contaminação e a falta de perspectiva de retorno presencial, construíram-se estratégias de reinvenções das atividades neste contexto, o que foi nomeado como ensino remoto emergencial (ERE). Cabe pontuar que a ausência inicial de parâmetros para o planejamento institucional decorreu do desconhecimento sobre o período que duraria o distanciamento social.

Em junho de 2020, o Brasil ocupava o lugar de segundo país com mais mortes pela COVID-19, e diante da inicial desvalorização e posterior morosidade da vacinação (Adler, 2021), o ERE se manteve como a alternativa de ensino possível. Gradualmente, com o avanço da vacinação, muitas escolas e Universidades retomaram as atividades presenciais, as quais se

misturaram com as práticas *online*. Atualmente, retornou-se ao presencial, mas não da mesma forma que antes da pandemia, sendo possível começar a vislumbrar desdobramentos desta para a formação docente e discente.

Diante deste contexto, é imprescindível debater os efeitos do ERE na formação dos alunos. A Universidade ficou quatro semestres no ERE e alguns discentes provavelmente irão concluir a graduação ou a pós-graduação tendo realizado estágios na modalidade *online*, fato que suscita questionamento acerca dos possíveis impactos dessa realidade para esses futuros profissionais da psicologia.

Assim, este artigo objetiva apresentar reflexões sobre o ensino remoto emergencial na graduação e pós-graduação em psicologia, sob o olhar de docentes e discentes do campo da psicologia social jurídica. Para tanto, inicialmente se apresentam as singularidades da formação neste campo, visibilizando aproximações e distanciamentos da Educação à Distância (EaD) e do ERE. Esta discussão é essencial para a psicologia, uma vez que esta não pode ser ofertada na EaD, o que traz efeitos do ERE para o presente e para o futuro da formação.

Em seguida, apresentam-se algumas estratégias da Universidade para potencializar e viabilizar o ERE. Posteriormente, relata-se a experiência do Laboratório de Psicologia Social Jurídica na pandemia da COVID-19, marcada pelo acúmulo de tarefas e pela suspensão de fronteiras entre casa e trabalho. Com isso, problematiza-se as noções de docentes multitarefeiros (Issler, Casagrande, Peres, Estrada, & Santos, 2017) refletindo a lógica da sociedade do desempenho (Han, 2017). Por fim, enfatiza-se a educação enquanto formação, a qual não se resume ao aprendizado técnico e/ou instrumental dos conteúdos (Freire, 1996/2020; Hooks<sup>1</sup>, 2013). Assim, vislumbra-se por meio da experiência das autoras compartilhar com o leitor possibilidades e limitações do ensino em psicologia na pandemia, bem como possíveis desdobramentos para além dela.

### *Do presencial ao virtual: as singularidades da formação em psicologia*

A EaD não é uma prática recente no Brasil e vem se expandido, principalmente nas Universidades, tendo em vista sua rentabilidade (Pinto & Oberg, 2020). Segundo o Decreto nº 9.057/2017:

Art. 1º: Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e

comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Decreto nº 9.057, 2017, n.p).

A partir deste conceito, enfatiza-se a diferenciação entre EaD e ERE. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) (CFP, 2020b, p. 10) ressalta que apesar de ambas utilizarem tecnologias de informação e de comunicação, a EaD “Pressupõe um projeto pedagógico de curso específico e aprovado pelo CNE”. Assim, a EaD, ao definir seu projeto pedagógico, considera possível a formação estudantil à distância, enquanto o ERE reconhece certas impossibilidades do meio *online*. No cenário pandêmico, o ERE foi a alternativa encontrada para manter as atividades acadêmicas e preservar vidas. Desse modo, atenta-se para o caráter temporal do ERE, o qual “[...] busca explorar possibilidades de ensino e práticas que não abarcam a complexidade da formação nos diferentes processos de trabalho em Psicologia. Logo, são emergenciais e de duração limitada” (CFP, 2020b, p. 13). Apesar destas delimitações do ERE, cabe refletir sobre quais os seus desdobramentos para a formação durante a pandemia e após dela.

No decorrer do contexto pandêmico, o Sistema de Conselhos de Psicologia e a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), empreenderam diversas discussões com a categoria, visando pensar possibilidades e limitações do ERE e construir orientações para a ciência e profissão (CFP, 2020b). Essas discussões foram perpassadas pelo desenvolvimento, incertezas e duração da pandemia, que se somaram às mudanças nas orientações nacionais. A título de exemplo, cita-se que era vedada a realização de estágios *online* na graduação, o que poderia ser visto como uma prática intransponível para o meio remoto. Todavia, em junho de 2020, o Ministério da Educação autorizou tais práticas no contexto pandêmico, o que foi visto com receio por entidades da psicologia. Não obstante, após discussões com a categoria e tendo em vista o contexto, o CFP reconheceu a possibilidade de realização do estágio *online* durante a pandemia da COVID-19, enfatizando seu caráter emergencial e elencando cuidados a serem tomados (CFP, 2020b).

Desse modo, percebe-se que em decorrência do prolongamento da pandemia construíram-se flexibilizações, inicialmente criticadas, trazendo questionamentos acerca da formação em psicologia. Apesar de a Universidade aderir a nomenclaturas específicas (atividades remotas emergenciais) assim como o Sistema Conselhos, os créditos de disciplinas

e de estágios foram validados como tais, de maneira equivalente ao ensino presencial, e o risco dessa adaptação para a permanência dos cursos em modo presencial no futuro não pode ser desconsiderado.

A distinção entre EaD e ERE mostra-se relevante por visibilizar a excepcionalidade do cenário da pandemia que demandou reinvenções para que o ensino em psicologia não fosse interrompido. Entretanto, questiona-se como argumentar posteriormente a impossibilidade de formação EaD? Assim, ressalta-se alguns riscos do ERE: “[...] vive-se a possibilidade de o excepcional tornar-se a regra, com a ampliação do ensino a distância para todos os segmentos educacionais, atendendo a demanda das empresas do setor, que objetivam ampliar seus lucros” (Pinto & Oberg, 2020, p. 97).

Aqui, destaca-se que a EaD, atualmente, não é permitida para cursos de graduação em psicologia. As entidades que representam a classe profissional, apesar de aderirem ao ERE, tentam afirmar sua diferença em relação a EaD, bem como manifestam limitações desta aprendizagem na graduação, por entenderem que ela não abarca as idiosincrasias da ciência e da profissão. Desse modo, o Sistema de Conselhos de Psicologia vem atuando em conjunto com outras instituições, a fim de preservar o caráter presencial da formação.

No presente contexto da mercantilização da educação, da precarização das relações de trabalho e docência, reafirmamos que a formação em Psicologia, enquanto ciência e profissão, se faz com presença. A Psicologia se edifica nas relações humanas, na intersubjetividade e no encontro com o outro. Exige vivência acadêmica na sala de aula e fora dela, nas comunidades, nos espaços de atuação profissional, implicando reflexão, confronto de ideias e o desenvolvimento de uma postura ética e de respeito à diversidade. Os processos de ensino-aprendizagem pressupõem uma formação que se realiza na troca de experiências, implicando convivência e diálogo, além de práticas colaborativas fundamentalmente presenciais (CFP, 2019, n.p).

Os argumentos apresentados abarcam a diversidade dos sujeitos que integram os processos de formação, tensionam os efeitos para a prática docente num cenário de precarização e para a plena formação discente, que precisa contemplar experiências de encontros, escutas e vivências coletivas. Esta perspectiva vai ao encontro das ideias de Freire (1996/2020) que enfatizam a formação crítica, autônoma, curiosa e ética do sujeito, ultrapassando a transferência de conhecimento, para se pensar em construção. Com isso, Freire (1996/2020, p. 44) faz uma crítica atual:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase

exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

### *Reinvenções universitárias - estratégias potencializadoras*

As medidas iniciais adotadas pela UFMG, possibilitaram às docentes e às discentes certo tempo para se adaptarem à realidade da pandemia, bem como pensarem em estratégias para o ERE. Este tempo de preparação para o ensino remoto, não foi o mesmo para todas as instituições de ensino no Brasil. Pinto e Oberg (2020), ao discutirem a implementação do ERE no ensino médio da rede pública do estado do Rio de Janeiro, sinalizam que as orientações foram confusas, contribuindo para intensificar o sentimento de insegurança.

Na UFMG, no dia 25 de junho foi publicada a Resolução nº 01/2020, que para além de prever a possibilidade da retomada das atividades por meio *online* na pós-graduação, permitiu que os colegiados decidissem acerca da viabilidade dessas atividades, considerando as singularidades de cada campo (UFMG, 2020b). Ademais, a resolução inclui discentes e docentes na decisão acerca das atividades remotas, reafirmando seu caráter participativo e inclusivo. Entretanto, observa-se a ausência de debate sobre possíveis impactos para os programas de pós-graduação no caso da decisão de não retorno. Aparentemente, o prolongamento indefinido da pandemia da COVID-19 no Brasil, fez do ERE não apenas uma alternativa, mas a única opção possível.

A comunidade universitária participou de diversos levantamentos realizados pela gestão central da Universidade e pelos colegiados dos cursos. O PPG-PSICOLOGIA/UFMG enviou por *e-mail* um formulário para os discentes, a fim de verificar a viabilidade da participação das atividades por meio *online*, buscando uma melhor compreensão acerca das questões técnicas e pessoais dos alunos durante a pandemia. Para as demandas técnicas, a Universidade propôs chamadas internas para o Programa de Auxílio à Inclusão Digital (PAID), tendo como objetivo viabilizar recursos financeiros para os discentes de pós-graduação acessarem o ERE (UFMG, 2020c). Na graduação, editais semelhantes foram lançados, ampliando o formato dos auxílios para aquisição de equipamentos<sup>2</sup>. Aqui, observa-se que muitas medidas concentraram esforços na inclusão digital como única questão para garantir a transição e acesso ao ERE. Entretanto, como salientam Santos, Vital e Moreira (2021), é importante pensar de forma ampliada a permanência no ERE, articulando principalmente com

a democratização da Universidade através das ações afirmativas e repensando os modelos de permanência para um caminho mais inclusivo.

A recomendação de medidas ampliadas vai ao encontro do proposto pela psicologia enquanto classe que recomenda às instituições, além da preocupação com a qualidade do curso, o cuidado com a saúde dos docentes e dos discentes, buscando o diálogo e sugerindo que “[...] tratem com justiça e equidade a comunidade universitária” (CFP, 2020a, n.p). Tal recomendação é direcionada para o ensino da psicologia em cursos de graduação, mas também se faz necessária na realidade da pós-graduação.

#### *A experiência da docência em psicologia social jurídica na pandemia*

Aqui apresenta-se o trabalho docente e discente do Laboratório de Psicologia Social Jurídica da UFMG, partindo da aceção de que escrever sobre a experiência: “[...] não se trata de meramente relatar coisas tal qual elas ocorreram, de maneira fiel a uma verdade dos fatos, mas sim de tomar as experiências como pontos de partida para a problematização” (Souza & Szuchman, 2021, p. 152). Com isso, apresentam-se estratégias criadas a partir da necessidade do ERE na pandemia, o qual, por ser a única opção possível no contexto, restringe ou mesmo inviabiliza outras possibilidades de escolha. Castro, Bottega, Detoni e Tittoni (2020), partilhando diários docentes, relataram que: “[...] estamos todas dentro dessa pandemia, não há para onde fugir, se não para dentro de si e com os seus. Durante esta vivência intensa, produzir não foi fácil, é difícil escrever sobre o que se vive enquanto se vive” (p. 59). Neste contexto, como escrever e ensinar emergencialmente de forma remota?

O Laboratório de Psicologia Social Jurídica desenvolve práticas de ensino, pesquisa e extensão. Todas foram reinventadas no contexto pandêmico. Pesquisas em andamento foram repensadas, sendo necessário alterações metodológicas. Grupos de estudos foram ajustados à lógica *online*. Extensões sofreram grande impacto, sendo perceptível o recorte de classe nas atividades que continuaram. Todavia, tendo em vista os limites da escrita desse artigo, enfatiza-se a vivência do ensino.

Com a suspensão das atividades presenciais, optou-se por permanecer com as reuniões de supervisão, utilizando da plataforma *online* da Universidade. Os encontros foram viabilizados, pois todos os alunos e professoras que participam do Laboratório possuem

computador, *internet* e disponibilidade para realizar as atividades *online*. Realidade que não é unânime em todo Brasil (Pinto & Oberg, 2020).

Ademais, a participação de cada um variou em alguns momentos, devido às questões pessoais que foram surgindo. Apesar dos privilégios elencados, o trabalho remoto compulsório<sup>3</sup> apresenta uma série de desafios, principalmente, no que tange ao manejo das relações familiares com o trabalho. Neste, as demandas se multiplicam e as fronteiras de cada espaço se tornam turvas.

Utilizamos o termo *home office* para pontuar o deslocamento do trabalho para dentro de casa, da montagem de escritórios em quartos, salas ou cozinhas, lugar de onde iremos produzir, receber colegas, alunos, professores, mas também amigos e familiares. Trabalhando através de tecnologias entramos nas casas das pessoas, e abrimos as janelas de nossas casas, janelas do computador e celular mostrando nossa vida privada como um espetáculo (Castro et al., 2020, p.53).

As reuniões contínuas contribuíram para o compartilhamento de angústias e dúvidas neste contexto de incerteza, bem como para a manutenção do contato e das trocas entre os membros do Laboratório. Objetivamente, beneficiaram a permanência e a preparação das atividades docentes. Uma estratégia utilizada para potencializar as aulas remotas foi a aproximação da equipe com os recursos virtuais disponíveis para o ERE. A equipe participou de *lives*, cursos e eventos sobre o ensino *online*. Neste cenário, os tutoriais trouxeram possibilidades didáticas, as quais foram e são constantemente colocadas em análise a partir do contato virtual com os discentes.

A UFMG disponibilizou espaços virtuais de formação, com cursos, *webinar* e capacitações, no entanto, desde o início da pandemia tornou-se evidente que toda a estrutura que a Universidade possui para a construção de materiais EaD (estúdios, equipamentos, equipe) não estaria acessível aos professores nesse período, nem seria suficiente para a quantidade de material necessário, tendo em vista que todas as disciplinas passariam a ser ofertadas no formato remoto. Nota-se também a precarização diante da urgência e da alta demanda na construção dessa transposição para as atividades remotas, centralizando no professor a realização de uma diversidade de tarefas (como a edição, filmagem, dentre outras) e a aquisição de recursos (materiais e equipamentos).

A responsabilidade institucional de garantir acesso aos equipamentos e ao suporte técnico para a construção dos materiais *online* provavelmente contribuiria para uma menor sobrecarga dos docentes, mas tal proposta também esbarrou nas limitações da instituição.

A Universidade disponibilizou cada vez mais cursos e acesso às plataformas, multiplicando-se informações e tutoriais. Assim, por um lado, a preparação em relação às ferramentas técnicas disponíveis para o ensino remoto foi necessária, mas por outro lado, apresentou-se como um desafio para a equipe, uma vez que acarretou aumento do volume de trabalho, o qual faz uso de técnicas, mas vai muito além delas.

Uma segunda estratégia no ERE relaciona-se à acepção do que seja o ensino e a formação em psicologia. Neste rumo, coaduna-se com Souza e Szuchman (2021) ao aspirar “[...] um movimento de formação que é contínuo, partilhando dúvidas e questões com as quais nos defrontamos em sala de aula: um formar se formando” (p. 157). Assim, durante as aulas remotas, destacou-se a importância da participação dos alunos, ensejando a autonomia e curiosidade discente (Freire, 1996/2020). Algumas aulas foram marcadas por uma troca maior do que outras. Castro et al. (2020) partilham a dificuldade de alguns momentos de ERE, onde as práticas anteriores de contato visual na sala de aula se transformaram na sala virtual num espelho e docentes olhavam apenas a si mesmas:

Refaço as aulas, reescrevo, desaprendo a ser eu na frente da câmera. Meus alunos desligam o microfone e a câmera para me assistir, assim não vejo os rostos, não sei se estão compreendendo, se estão entendendo ou não. Uma aula sem relação não é uma aula, uma aula sem essa troca, é a coisificação (p. 54).

Momentos marcados pelo sustento do silêncio, gerando angústias, incertezas e preocupações. Os alunos estavam ali? Estavam compreendendo e refletindo, ou apenas *online*? Também existiram momentos de muita sensibilidade e afeto, quando discentes ligavam as câmeras e agradeciam as trocas, manifestando contentamento com a aula. Ademais, o tempo da aula precisou ser reinventado. Para tanto, houve a organização de sínteses para determinados debates que eram realizados de maneira mais ampliada em sala de aula e que, no contexto virtual, precisavam estar contidos em vídeos curtos e diretivos. Esta redução visou manter os discentes motivados e atentos nas aulas, o que no meio remoto é mais difícil. Contudo, é importante pensar quais os efeitos de condensar o ensino para a formação discente, haja vista a impossibilidade de certos aprofundamentos.

No final da disciplina os alunos respondiam um questionário *online* no qual não precisavam se identificar. Este questionário contribuiu para pensar em manutenções e alterações das atividades e formatos de aula por meio dos olhares discentes. Em relação às

avaliações, reconstruções diárias eram feitas nos formatos avaliativos, tentando contemplar as exigências do ensino com as possibilidades do *online* e da pandemia.

Por fim, apresenta-se uma potencialidade do ERE: a maior viabilidade de trocas interinstitucionais. No primeiro semestre de 2021, os professores que integram o Núcleo de Pesquisa em Psicologia Jurídica fizeram parceria interinstitucional e ofertaram uma disciplina de Pós-Graduação em Psicologia que contou com a participação de docentes e discentes de diversas Universidades Federais brasileiras. Este contato foi muito rico, potencializando a criação de redes entre os profissionais/estudantes, aproximação com diferentes realidades regionais, atravessadas por múltiplos sotaques, bem como compartilhamento e troca entre os laboratórios de pesquisa das Universidades. Diante disso, após a pandemia, e com a volta ao ensino presencial, considera-se que algumas disciplinas possam ser ofertadas no formato híbrido (presencial e *online*) para facilitar a manutenção dessas trocas interinstitucionais, que se mostraram frutíferas na pandemia.

Assim, as estratégias apresentadas se relacionam às reinvenções necessárias ao ERE e visaram potencializar a formação em psicologia na pandemia. Contudo, cabe ressaltar que algumas singularidades da profissão, que se aprendem no dia a dia, no contato com a diversidade, são intransponíveis para o meio remoto. Neste sentido, retoma-se Souza e Szuchman (2021), ao discutirem sobre experimentações transgressoras na docência em psicologia social. As autoras apontam a relevância das experiências pessoais e coletivas e das dinâmicas promovidas pelas trocas entre discentes e docentes durante a aula, que se configuram como uma forma de propiciar o surgimento dos afetos, os quais podem se somar à experiência de ensino (Souza & Szuchman, 2021).

Durante as aulas ou no final das disciplinas, os alunos também levavam essas ausências, que paradoxalmente, se faziam tão presentes no ERE. Comumente, os discentes demonstravam interesse em ampliar o contato entre eles e com os docentes. Mesmo utilizando de recursos *online*, como grupos de *WhatsApp*, o encontro não é o mesmo, algo da relação se perde. A interação nos cafés e as conversas de corredores não existem no ERE. A territorialidade própria da Universidade, que caracteriza as diferentes unidades acadêmicas, não é a mesma do *Teams*, *Google Meets*, *Zoom*, entre outros. Aparentemente, o meio remoto distancia o encontro, mesmo tendo sido a aproximação possível na pandemia.

### *Professores multitarefeiros numa sociedade do cansaço*

Ao atentar para as novas demandas do ERE, observa-se o acúmulo de tarefas docentes, que remetem a ideia do profissional curinga. O termo “profissional curinga” foi utilizado por Ramos e Shine (1994) e retomado por Brito, Beiras e Oliveira (2012, p. 31) para se referirem à diversidade de atribuições dos psicólogos jurídicos contida em alguns editais de concursos. Os autores alertam para a aparência de valorização desse profissional, que depois será solicitado a “[...] atuar dentro do mesmo estabelecimento ora no set da clínica, ora no setor organizacional, ora na área de saúde, ora no campo social e, em algumas vezes, junto aos processos judiciais” (Brito et al., 2012, p. 31). Assim, por trás da roupagem de valorização, percebe-se a precarização do trabalho.

A aproximação da docência com o termo curinga parece apropriada ao contexto atual, uma vez que se observa crescente e constante novas adjetivações do magistério, as quais são somadas à ausência de investimento na educação pública brasileira. Desse modo, o ERE intensificou questionamentos acerca da prática docente: a ampliação de habilidades do professor para além do ensino, da pesquisa e da extensão, incluindo aprender e dominar aplicativos e meios de gravação eletrônica não seria ultrapassar o escopo desta profissão? Professores, pesquisadores, supervisores e nas horas (nada) vagas: técnicos em informática, *youtubers*, influenciadores digitais. A carga horária de trabalho do docente abarca a possibilidade de incluir essas tarefas, dentre todas as demais que já realiza? O tempo que poderia ser dedicado à docência passa a ser dedicado ao manejo da tecnologia, diminuindo-se a possibilidade de aperfeiçoamento na construção do conteúdo das aulas?

Não se refere aqui aos recursos básicos de informática utilizados nas aulas, mesmo presenciais, mas ao uso de diversas outras ferramentas e plataformas, incluindo preocupações como iluminação, local de gravação, formas de armazenamento, riscos de divulgação inadequada da imagem, entre outros. Cabe ressaltar que não se trata de ser negativo ou positivo em relação à tecnologia, mas de utilizá-la em prol da formação. Neste sentido, Freire (1996/2020, p. 85) sinaliza: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro”.

Ademais, a ampliação de técnicas e tarefas do corpo docente não é sinônimo de criatividade e qualidade e pode levar ao esgotamento. Como Han (2017) sinaliza a respeito da multitarefa:

Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso (p.31).

A multitarefa não permite a contemplação, o que inviabiliza o movimento criativo, gerando assim “[...] uma atenção ampla, mas rasa” (Han, 2017, p. 32). Com efeito, paradoxalmente, nada de novo é produzido, uma vez que “[...] pura inquietação não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente” (Han, 2017, p. 34). Desta forma, como sinalizam Issler et al. (2017, p. 88): “[...] o professor multitarefa da sociedade do desempenho se torna incapaz, fragmentado e nada produz”.

A multiplicação de tarefas e habilidades exigidas do professor foi acentuada na pandemia, mas não é restrita a esta. Issler et al. (2017) em suas reflexões demonstram que há uma busca por produtividade e desempenho, que, por vezes, contrasta com a própria saúde de docentes, que se veem sem tempo de descanso. Neste sentido, Han (2017) nomeia a atual sociedade como sociedade do cansaço, para ele, essa sociedade gera “[...] um cansaço e esgotamento excessivos” (p.70).

O aumento das atividades fora de sala de aula também é mencionado por Mancebo (2007), pois mesmo indo para casa “[...] o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional” (p.77). Com o ERE na pandemia e a exigência do *home office*, verificou-se o rompimento de tais barreiras e a confluência dos mundos profissional e pessoal em um só espaço, permeado por exigências de ambos.

Os efeitos do *home office* são amplamente discutidas por Rabello, Souza e Martins (2020), que sinalizam: “Acostumado a deixar a sua casa para ir ao trabalho, ele passa a condensar esses dois espaços, o *home* e o *office*, bem como os tempos da vida doméstica e da vida laboral” (pp. 102-203). No mesmo sentido, Han (2018) sinaliza que até mesmo a pausa ou o ócio se tornou uma parte integrante do tempo do trabalho, que se transformou na totalidade do tempo. Segundo o autor, a mobilidade das atividades laborais possibilitada pelo uso de aparatos digitais permitiu produzir “[...] todo lugar em um local de trabalho e todo o tempo em tempo de trabalho” (p. 65).

Além disso, as condições de trabalho docente não devem estar dissociadas do debate do ensino-aprendizagem. Como nos lembra Freire (1996/2020), "[...] a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte" (p. 65). Em um estado de esgotamento, sem descanso, pouco se aspira para a produção de questionamento e de reflexão. O esgotamento vai ao encontro do trabalho sem sentido, automático e resignado. Neste sentido, corre-se maior risco de reproduzir tecnicismos, contribuindo pouco para a formação discente.

### *Formação crítica em psicologia*

Os questionamentos apresentados até aqui visam contribuir para uma formação crítica. Esta perspectiva é ressaltada por Amêndola (2014), inspirada por Paulo Freire (1996/2020), para quem a educação não deve ser apenas treinamento de habilidades: “Deve o aluno e futuro psicólogo tornar-se partícipe do processo de construção e reconstrução do saber, medida que serve para potencializar a própria formação” (p. 980).

Aprofundando esse debate, retoma-se a contribuição de Paulo Freire (1996/2020) para pensar uma educação participativa que sirva de alerta para estabelecer princípios na implementação de atividades remotas. O autor aposta na pedagogia da autonomia como contraposição a uma educação bancária: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção” (Freire, 1996/2020, p. 47). Segundo Bell Hooks (2013), por meio da leitura de Freire, o sistema de educação bancária seria aquele “baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura” (p. 14). Ao professor não compete apenas falar aos educandos, mas *com* eles: “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 1996/2020, p. 117). Aqui a função pedagógica se aproxima também de uma prática que marca a psicologia: a escuta. Os desafios das atividades remotas se colocam também nesse aspecto. Nem todas as atividades podem ser síncronas. Atividades assíncronas permitem a autonomia do educando em acessar materiais conforme sua disponibilidade de tempo, mas ampliam vácuos de interação e de escuta entre educadores e educandos. Mesmo nas atividades em tempo real a escuta se mostra limitada

por meio remoto, haja vista a intermediação do encontro, o tempo restrito e as possíveis falhas na conexão (quando há conexão).

Durante as aulas os professores também se conduzem pelas expressões faciais dos alunos, seus gestos, os aspectos verbais e não verbais (Rabello et al., 2020). Tudo isso fica esvaziado no ambiente virtual e acentua-se em salas com grande número de alunos. Como Hooks (2013) aponta que um aspecto importante para a educação transformadora e crítica é o entusiasmo. Como transmitir no contexto de ensino remoto emergencial esse envolvimento aos alunos, a fim de que possa gerar o interesse pela expansão do conhecimento para além do conteúdo transmitido?

Ademais, a plataforma *online* não é o mesmo que uma sala de aula, sendo que cada aluno possui seu espaço, o qual é afetado com mais intensidade no ERE por influências externas: alguns podem estar numa sala, com recursos técnicos apropriados e tranquilidade, outros podem estar com celular e *internet* lenta, familiares ao lado, por vezes, solicitando ajuda. Entre esses dois extremos, existem diversas variações, sendo importante atentar a estas situações para não incorrer no risco do etnocentrismo digital, referido por Dunker (2020). Levando em conta que o etnocentrismo antropológico é tomar a própria cultura como referência e como superior, “[...] o etnocentrismo digital envolve o pressuposto de que todos os alunos têm condições ideais de pressão e temperatura para uso de recursos digitais” (Dunker, 2020, n.p). Uma compreensão extremamente necessária num cenário de ampliação de acesso à Universidade por meio de políticas afirmativas.

As políticas afirmativas provocaram importantes interferências no cenário universitário, sobretudo em cursos historicamente elitizados como as escolas de Direito... Estas transformações produziram diversas demandas – deram visibilidade às diferenças, tornaram o espaço acadêmico mais heterogêneo e, também, tensionaram a própria política para que não se limite a uma inclusão subalternizada da diversidade (Moreira & Oliveira, 2020, p. 172).

Essas tensões se apresentam também na necessidade de mais tempo para o debate. Contudo, como ampliá-lo sem comprimir a duração da explanação do conteúdo, que já está por si só diminuída? Como proporcionar um debate interessado, curioso e reflexivo com tantas desigualdades, em turmas grandes e com tempo escasso? Da mesma forma, as ferramentas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem sofreram impacto na transposição para o ERE. Cabe ressaltar a preocupação que se teve em proporcionar modelos de avaliação e aulas que

contribuam para a formação dos alunos, mas sem sobrecarregá-los, atentando-se para a saúde mental e o acesso diversificado nesse contexto.

Assim, o tempo e o espaço no ensino remoto emergencial são desafios para a educação, quando entendida para além da mera aquisição de informações, mas como “[...] um processo que não se restringe aos aspectos profissional ou acadêmico e que transpassa escolas e universidades, é entendê-la na sua dimensão de produção do saber (e do poder)” (Moreira & Oliveira, 2020, p. 172). Pensando a formação em psicologia, é possível compreendê-la como uma forma de intervenção ético-política no mundo. Assim, “[...] somente transcendendo a dimensão técnica que o psicólogo se torna capaz de questionar sobre o que faz, com que finalidade e para quem dirige a sua prática, incluindo as relações de saber-poder que ele próprio estabelece no lugar que ocupa” (Amêndola, 2014, p. 979).

### **Considerações finais**

Diante das medidas necessárias à proteção da comunidade universitária no cenário da pandemia da COVID-19, buscou-se neste artigo analisar as especificidades da vivência no campo do ensino em psicologia. O enfoque na construção do ensino, não afasta a reflexão sobre outras esferas da formação, tais como a extensão, a pesquisa e as práticas de estágio. Contudo, optou-se por esse recorte ciente da necessidade de ampliação do debate para os demais espaços. Para analisar a vivência deste período foi necessário apresentar os parâmetros estabelecidos por algumas entidades sobre a formação em psicologia, principalmente, no que se relaciona com o ensino não presencial, atentando para as diferenciações entre a EaD e o ERE, mas também para algumas aproximações. Apesar de ambas utilizarem do ensino remoto e da tecnologia, aparentemente o ERE reconhece as limitações do aprendizado à distância, marcando com isso, seu caráter excepcional associado a pandemia. De modo distinto, a EaD aparenta não fazer distinção entre o ensino presencial e o ensino a distância, seja na pandemia ou não.

Ademais, descreveu-se os momentos de preparação e de questionamentos em relação ao ERE, os quais, por vezes, visibilizavam algumas contradições. As flexibilizações e adaptações se fizeram necessárias para melhor aproveitamento no ERE e para o contexto da pandemia da COVID-19. Entretanto, a impossibilidade da formação em psicologia de forma *online* se mantém, trazendo desafios atuais e prováveis efeitos futuros.

O *home office* apresentava-se como uma estratégia para o trabalho e a manutenção do distanciamento social, mas também intensificava a invisibilidade das fronteiras entre casa e trabalho. Este aspecto, somado ao direcionamento de múltiplas funções atribuídas ao docente, por vezes poder ter produzido e/ou intensificado o esgotamento e a precarização do trabalho no contexto da pandemia. Com isso, a saúde do docente pode ser impactada, bem como sua relação com os discentes e com o trabalho, inviabilizando por vezes o ensino enquanto form(ação).

Cabe pontuar que o texto aqui apresentado se refere ao trabalho docente em uma Universidade de ensino superior pública, o que difere do que por vezes ocorreu no âmbito das instituições privadas (Rabello et al., 2020), no que tange à prática do enturmamento e da demissão em massa de professores. Trata-se de um processo de precarização do trabalho que já vinha em curso, mas que ganhou força e suposta justificativa no contexto da pandemia. Nesse cenário, sinaliza-se o risco dos ajustes necessários ao contexto se tornarem mais um caminho para a precarização dos cursos e do trabalho docente.

Para além do exposto, existe a tensão sobre os usos e desusos que podem ser feitos do conteúdo construído em decorrência da gravação das aulas. Esse receio pauta-se no cenário de perseguição política e ideológica à Universidade e aos docentes, principalmente no que tange aos temas relacionados aos direitos humanos. Nesse sentido, como construir uma educação emancipatória virtual no campo da psicologia social jurídica que dialogue diretamente com o campo dos direitos? Como tornar viável a elaboração de uma proposta de ensino não bancário - nessa interface da psicologia - que inclua a discussão sobre as questões éticas e políticas que envolvem o fazer e o saber da psicologia? O ensino na pandemia precisou buscar caminhos que ultrapassassem a transmissão de conhecimento endurecida e a-reflectida para que pudesse, de fato, se tornar um meio para a transmissão de uma educação transgressora no sentido de hooks (2013). Esse foi um desafio central nessa adaptação, que envolveu também o debate sobre a proteção de imagem e do conteúdo elaborado pelos docentes, para que o suposto novo normal não se transformasse no mais antigo dos normais: uma educação acrítica e verticalizada.

Desse modo, em que pesem todos os esforços empreendidos para a elaboração das aulas, sabe-se que as atividades *online* não substituem nem se equivalem ao presencial. A despeito de terem sido necessárias na pandemia e da busca pela manutenção da qualidade do ensino, a ausência do encontro em sala de aula pode trazer prejuízos ao debate e à formação acadêmica,

considerando-se as peculiaridades da formação em psicologia. Assim, as estratégias trilhadas buscaram minimizar esses prejuízos e potencializar o aprendizado, que também foi perpassado pelo contexto social, familiar e individual vivenciado por cada aluno nesse momento.

Agradecimento a bolsa de mestrado da FAPEMIG concedida à primeira autora e a bolsa de mestrado CNPq concedida a quarta autora.

## Referências

- Adler, M. (2021). COVID-19: Atrasos comprometem imunização no Brasil. Número de mortes pela COVID-19 dobra em menos de um mês no país. Recrudescimento é provocado pela ineficácia de ações do governo no plano nacional de vacinação. [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/11/interna\\_gerais,1255794/covid-19-atrasos-comprometem-imunizacao-no-brasil.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/11/interna_gerais,1255794/covid-19-atrasos-comprometem-imunizacao-no-brasil.shtml)
- Amendola, M. F. (2014). Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: Uma Perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 34(4), 971-983. <https://doi.org/10.1590/1982-370001762013>
- Brito, L. M. T., Beiras, A., & Oliveira, J. D. G. (2012). Psicologia Jurídica: Reflexões críticas sobre demandas emergentes e exigências profissionais. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 25-36. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1134>
- Castro, T. C. M., Bottega, C. G., Detoni, P. P., Tittoni, J. (2020). Em tempos de Coronavírus: Home office e o trabalho feminino. *NORUS - Novos Rumos Sociológicos*, 8(14), 40-64. <https://doi.org/10.15210/norus.v8i14.20017>
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2019). *Nota do Sistema Conselhos de Psicologia sobre ensino a distância*. Brasília: Autor. [https://site.cfp.org.br/nota-do-sistema-conselhos-de-psicologia-sobre-ensino-a-distancia/?fbclid=IwAR3w5F34qaAH0u-5xegfAsv1ENMtXyz\\_LwafQQypU8FZl8n5RV5YD\\_Wwxc4](https://site.cfp.org.br/nota-do-sistema-conselhos-de-psicologia-sobre-ensino-a-distancia/?fbclid=IwAR3w5F34qaAH0u-5xegfAsv1ENMtXyz_LwafQQypU8FZl8n5RV5YD_Wwxc4)
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2020a). *Nota sobre atividades acadêmicas nos cursos de graduação em Psicologia em tempos de pandemia*. Brasília: Autor. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-sobre-atividades-acad%C3%AAmicas-nos-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-em-tempos-de-pandemia-Atualizada-1.pdf>

- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2020b). *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da Covid-19: Recomendações*. 1ed. Brasília: Autor. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios\\_FINAL2\\_com\\_ISBN\\_FC.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf)
- Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)
- Dunker, C. (2020). Quais são os impactos psíquicos das aulas online nos alunos e professores. *Blog do Dunker*. [S.l.], 24 jul. 2020. <https://blogdodunker.blogosfera.uol.com.br/2020/07/24/quais-sao-os-impactos-psiquicos-das-aulas-online-nos-alunos-e-professores/>
- Evangelista, P. E. R. A., & Cardoso, C. L. (2021). Aconselhamento psicológico fenomenológico-existencial online como possibilidade de atenção psicológica durante a pandemia de COVID-19. *Perspectivas Em Psicologia*, 24(2), 129–153. <https://doi.org/10.14393/PPv24n2a2020-58492>
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia*. 65ª edição. Paz e Terra. (Texto original publicado em 1996).
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* [The Burnout Society]. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes.
- Han, B.-C. (2018). Do agir ao passar de dedos. In B.-C. Han, *No enxame* [Im Schwarm: Ansichten des Digitalen]. Petrópolis: Vozes, p.59-68.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* [Teaching to transgress: Education as the practice of freedom]. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. WMF Martins Fontes.
- Issler, M., Casagrande, I. M. K., Peres, K. O., Estrada, A. A., & Santos, J. C. (2017). Reflexões sobre o trabalho docente: O mal-estar na performatividade na sociedade do cansaço. *Revista Temas & Matizes*, 11(21), 85-95. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18303>

- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: Subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80.  
<https://www.scielo.br/j/prc/a/VVVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/?format=pdf&lang=pt>
- Moreira, L. E., & Oliveira, R. G. (2020). Olhares situados sobre formação e fazeres jurídicos. In C. R. B., Sampaio, C. F. B., Oliveira, A. L. M. Neves, M. Therense, & A. Beiras. (Orgs.). *Psicologia social jurídica: Novas perspectivas da psicologia na interface com a justiça*. 1ed. Curitiba: CRV, 2020, p. 153-176.
- Pinto, B. O. S. & Oberg, L. P. (2020). Educação a distância e pandemia: Momento remoto de ensino ou educação colonizada?. In L.V. M. Guimarães, T. C. Carreteiro, & J. R. Nasciutti, (Orgs.). *Janelas da Pandemia*. Editora Instituto DH: Belo Horizonte, p. 89-99.
- Rabello, A. M. V., Souza, C. R. A., & Martins, L. R. (2020). Educação remota em tempos de COVID-19. L.V. M. Guimarães, T. C. Carreteiro, & J. R. Nasciutti, (Orgs.). *Janelas da Pandemia*. Editora Instituto DH: Belo Horizonte, p. 101-113.
- Santos, K. P., Vital, S. A. S., & Moreira, L. E. (2021). Ações afirmativas e ensino remoto: Para além da inclusão digital. *Revista ABPN*, 13, p. 456-484.  
[https://www.academia.edu/58893428/A%C3%87%C3%95ES\\_AFIRMATIVAS\\_E\\_ENSINO\\_REMOTO\\_PARA\\_AL%C3%89M\\_DA\\_INCLUS%C3%83O\\_DIGITAL](https://www.academia.edu/58893428/A%C3%87%C3%95ES_AFIRMATIVAS_E_ENSINO_REMOTO_PARA_AL%C3%89M_DA_INCLUS%C3%83O_DIGITAL)
- Souza, A. M. P., & Szuchman, K. S. (2021). Furando os bolsos da psicologia social: Experimentações transgressoras na docência. *Rev. Polis e Psique*, 11(1), 143-161.  
<https://doi.org/10.22456/2238-152X.108601>
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. (2020a). *Nota à Comunidade da UFMG*. Belo Horizonte.  
[https://ufmg.br/storage/4/6/1/d/461db17bf8afee009491edffb00e026c\\_15845400742751\\_1836660918.pdf](https://ufmg.br/storage/4/6/1/d/461db17bf8afee009491edffb00e026c_15845400742751_1836660918.pdf)
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. (2020b). *Resolução nº 01/2020, de 25 de junho de 2020*. Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades acadêmicas de forma remota emergencial nos cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu durante a pandemia da COVID-19. Belo Horizonte. [https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2021/08/Resoluc%C3%A7%C3%83o\\_CEPE\\_01\\_2020\\_ERE-PG.pdf](https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2021/08/Resoluc%C3%A7%C3%83o_CEPE_01_2020_ERE-PG.pdf)

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. (2020c). *Chamada Interna RPG N° 02/2020 Programa de Auxílio à Inclusão Digital (PAID)*. Belo Horizonte. [https://sites.arq.ufmg.br/pos/ambienteconstruido/wp-content/uploads/2020/10/ChamadaI\\_Interna\\_PRPG\\_02-2020\\_InclusaS%CC%A7o\\_Digital-2.pdf](https://sites.arq.ufmg.br/pos/ambienteconstruido/wp-content/uploads/2020/10/ChamadaI_Interna_PRPG_02-2020_InclusaS%CC%A7o_Digital-2.pdf)

### Notas de rodapé

1. A autora utiliza seu nome em letras minúsculas, enfatizando as ideias que estão inseridas nos seus escritos e não a sua pessoa.
2. A Pró-reitoria de Assuntos Estudantis realizou chamadas para inclusão digital direcionada aos estudantes de graduação, para aquisição de equipamentos, para contratação de serviços de internet, para empréstimo de notebooks e, também, chamadas específicas para estudantes PCDs, indígenas e quilombolas.
3. Durante a disciplina Tópicos Em Ergonomia, ofertada no modelo híbrido, pelo Instituto de Psicologia da Unb, no segundo semestre de 2021, o professor Mário César Ferreira fez uma distinção e reflexão importante. Segundo o docente, o *home office* é um modelo de trabalho que já existe há muito tempo e que não pode ser confundido com trabalho remoto compulsório. Este último tem como característica distintiva o improvisado e foi marcante no contexto da pandemia. Apesar desta importante distinção conceitual, devido aos limites deste artigo, utiliza-se os dois termos como sinônimos neste artigo, para falar da experiência do trabalho docente em casa, no contexto da pandemia.