

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**BIANCA NICHELLE**

**(RE)PENSAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO DA  
IDENTIDADE DOCENTE DE ACADÊMICOS DE QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA  
DURANTE A SINDEMIA DO SARS-COV-2**

**LONDRINA**

**2022**

**BIANCA NICHELLE**

**(RE)PENSAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO DA  
IDENTIDADE DOCENTE DE ACADÊMICOS DE QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA  
DURANTE A SINDEMIA DO SARS-COV-2**

**(Re)thinking the emergency remote learning in the formation of the teaching  
identity of Chemistry teachers at UTFPR-Londrina during the Sars-CoV-2  
syndemic**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciada em Química do curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Coorientador: Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel

**LONDRINA**

**2022**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**BIANCA NICHELLE**

**(RE)PENSANDO O NOVO NORMAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE DE ACADÊMICOS DE QUÍMICA DA UTFPR-LONDRINA  
DURANTE A SINDEMIA DO SARS-COV-2**

Trabalho de Conclusão de Curso 2  
apresentado como requisito para obtenção  
do título de Licenciada em Química da  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR).

Data de aprovação: 14/dezembro/2022

---

Fabiana Gomes  
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática  
Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu

---

Jacqueline Andreucci Lindstron  
Mestre em Linguística  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba

---

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori  
Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina

---

Alexandre Luiz Polizel  
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática  
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus

**LONDRINA**

**2022**

## AGRADECIMENTOS

*“Os desafios são o que torna a vida interessante, e superá-los é o que dá sentido à vida” (Joshua J. Marine).*

À minha família (pai, mãe e irmã) que é minha maior inspiração, meu suporte e um exemplo a ser seguido. Eles me ensinam, sempre e desde sempre que tudo sempre dará certo no final.

À minha orientadora, professora Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori, por toda a paciência e resiliência, por ser inspiração e por sempre compartilhar a sua perspectiva comigo, mostrando que somos capazes de muito, sendo minha estrela-guia nesse momento.

Ao professor Msc. Alexandre Luiz Polizel, meu co-orientador, por todos os limões que me deste, pelas inúmeras inquietações e por ser também um exemplo e inspiração para mim.

À banca, professoras Dra. Fabiana Gomes e Ms. Jacqueline Andreucci Lindstron, mulheres incríveis que eu tive a honra de ter na minha banca de defesa de TCC I e II, pela leitura cuidadosa e contribuições dadas ao trabalho.

Ao meu melhor amigo e namorado, Gabriel, por todo o suporte, compreensão, ajuda e por sempre estar ao meu lado. Obrigada por tanto!

À minha colega Bruna Carolina Borges por ser minha dupla dinâmica, meu Cris (do Cris e Greg) e um suporte imensurável nesta jornada acadêmica, por viver o que eu vivo diariamente e compartilhar comigo as melhores e piores experiências dentro da universidade. Obrigada sempre.

Aos meus futuros colegas de profissão, com quem eu pude criar laços que me marcarão para o resto da minha vida. Pude crescer e aprender muito com todos.

Aos meus amigos e melhores amigos, que sempre estão perto emocionalmente, por todo o suporte com suas palavras e me acolher ao longo deste ano.

Aos meus melhores professores do curso e agora colegas de profissão, pelos conselhos, pelas correções, por serem um exemplo a ser seguido.

À Fabiana Yamamoto que trilhou os caminhos das pedras antes de mim e que com seu Trabalho de Conclusão de Curso me inspirou a escrever de uma forma linda e leve.

À Silvia e ao Harry, alunos que eu entrevistei voluntariamente, suas palavras estarão sempre marcadas em mim, assim como nesse trabalho. Minha total admiração e meu agradecimento enorme a vocês.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC) por me acolher de forma imparcial, criar um espaço de aprendizado profundo. Sem vocês esse Trabalho de Conclusão de Curso não teria nascido e criado raízes.

Enfim, a todos e todas que de alguma forma contribuíram para essa trajetória ser mais leve, que me ajudaram a superar e dar sentido aos inúmeros desafios que a vida nos impõe. Sem vocês eu nada seria. Obrigada por me ensinarem diariamente com suas histórias de vida e me inspirarem a trilhar esse caminho. Vocês fizeram meu trabalho ser mais leve, mais significativo e muito mais memorável para mim.

## RESUMO

No contexto sindêmico que estamos vivenciando, a comunidade acadêmica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná se deparou, no início de 2020, com a suspensão das aulas presenciais, conforme orientações do Comitê de Contingência sobre o Novo Coronavírus da instituição. Este grupo definiu, em caráter emergencial, uma série de diretrizes sobre as atividades da instituição para este período, dentre elas a necessidade de que as atividades acadêmicas fossem desenvolvidas por meio do ensino remoto emergencial na tentativa de conter a contaminação de servidores e estudantes, e minimizar os impactos dessa decisão na vida acadêmica da comunidade. A partir das condições estabelecidas para este novo normal, o objetivo deste projeto de pesquisa é identificar as marcas que o ensino remoto emergencial oferecido pela UTFPR durante a sindemia (Sars-CoV-2) deixou na formação de licenciandos em Química do campus Londrina para analisar a construção de sua identidade docente. Para tanto, abrimos um campo de fala-escuta para permitir a (auto)reflexão dos processos formativos de dois licenciandos e as suas relações com a construção de suas identidades docentes neste período. Para a construção deste caminho, a noção de produção de narrativas baseadas em histórias de vida foi usada como ferramental metodológico. As entrevistas foram realizadas de forma remota, audiogravadas, e, posteriormente, transcritas. Para guiar a produção das narrativas seguimos um roteiro semiestruturado composto por nove questões. A partir disto, os dados foram analisados seguindo a análise de conteúdo, inspirada em Laurence Bardin, com base em categorias estabelecidas *a posteriori*, a saber: i) Percepções sobre o ser docente; ii) Percepções sobre o ser no tempo sindêmico; iii) Percepções sobre o ser que cuida de si e do outro na sindemia; iv) Percepções sobre o ser licenciando no ensino remoto emergencial. Ao dar voz a estes licenciandos perpassamos pela formação pessoal e acadêmica deles. Ao olharmos para suas percepções vemos que elas não estão relacionadas somente ao tempo, mas também às possibilidades de modos de existir no meio deste. Além disso, notamos que a constituição da identidade docente não é una e estática, mas múltipla e em constante transformação. Com isso percebemos que as vivências dos sujeitos são pessoais e dependem de seu ser histórico, fruto das diferentes relações que os licenciandos estabeleceram com o mundo. Essas vivências colaboram na construção do seu eu, e, conseqüentemente, do seu ser-professor.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Formação de professores. Ensino remoto emergencial. Sindemia.

## ABSTRACT

In the syndemic context we are experiencing, the academic community of The Federal University of Technology-Parana was faced, at the beginning of 2020, with the suspension of face-to-face classes, in accordance with the guidelines of the institution's Contingency Committee on the New Coronavirus. This group defined, on an emergency basis, a series of guidelines on the institution's activities for this period, among them the need for academic activities to be developed through emergency remote learning in an attempt to contain the contamination of servers and students, and minimize the impacts of this decision on the academic life of the community. Based on the conditions established for this "new normal", the objective of this research project is to identify the marks that the emergency remote teaching offered by UTFPR during the syndemic (Sars-CoV-2) left in the training of undergraduate students in Chemistry at the Londrina campus to analyze the construction of their teaching identity. For that, we opened a speech-listening channel to allow the (self)reflection of the formative processes of two undergraduates and their relations with the construction of their teaching identities in this period. For that matter, the notion of producing narratives based on life stories was used as a methodological tool. The interviews were conducted remotely, audio-recorded, and later transcribed. To guide the production of narratives, we followed a semi-structured script composed of eight questions. From this, the data were analyzed following the content analysis, inspired by Laurence Bardin, based on categories established a posteriori, namely: i) Perceptions about being a teacher; ii) Perceptions about being in syndemic time; iii) Perceptions about the being who takes care of himself and the other in the syndemic; iv) Perceptions about being a teacher in emergency remote teaching. In addition, we noted that the constitution of the teaching identity is not one and static, but multiple and in constant transformation. With this, we realize that the experiences of the subjects are personal and depend on their historical being, the result of the different relationships that the undergraduates have established with the world. These experiences collaborate in the construction of their self, and, consequently, their being-teacher.

**Keywords:** Teacher identity. Teacher training. Emergency remote teaching. Syndemia.

## LISTA DE FIGURAS:

<b>Figura 1 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas.....</b>	<b>26</b>
<b>Figura 2 - Unidades de registro.....</b>	<b>28</b>



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização.....	29
-------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADNP	Atividades Didáticas Não Presenciais
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
ERE	Ensino Remoto Emergencial
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. NOTAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>12</b>
<b>2. JUSTIFICANDO OS MEIOS.....</b>	<b>21</b>
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>25</b>
<b>4. TECENDO OS RESULTADOS E ABORDANDO INTER-DISSCUSSÕES.....</b>	<b>32</b>
4.1. (Eu) Silvia e (Eu) Harry.....	32
4.2. Percepções sobre o ser docente (na sindemia): a percepção do ser como docente, como ele se enxerga docente e como ele enxerga o outro na docência.....	33
4.3. Percepções sobre o ser no tempo sindêmico: transversalidades físicas e emocionais encontradas na sindemia.....	40
4.4. Percepções do ser que cuida de si e do outro na sindemia: o autocuidado e o cuidado de outros no contexto sindêmico.....	44
4.5. Percepções sobre o ser licenciando no ensino remoto emergencial: indagações de como é percebido o ERE pelos licenciandos na sindemia.....	46
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz.....</b>	<b>56</b>

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação humana compreende um conjunto de processos que remete ao desenvolvimento dos sujeitos em sua singularidade e coletividade. Percebemos que as singularidades são atravessadas por aspectos formativos que tocam a própria história de vida dos sujeitos, que possibilitaram a estes serem quem são a partir de suas relações, condições e vivencialidades (ZABALZA, 2004).

Vemos, neste sentido, que o ser humano, desde seu nascimento, é um projeto em construção que tem de vir a ser. Por projeto compreendemos (re)pensar a trajetória, as possibilidades e os atravessamentos refletidos. Este pensar faz ligação com a educação e o seu processo educativo, que permeia estes elementos que tomam uma condição para sua humanização. (CAMPOS; GASPAR; MORAIS; 2020).

Campos, Gaspar e Morais (2020, p. 3) afirmam que

Os seres humanos, se conscientes de seu "inacabamento", são seres da práxis - ação compreendida como um fazer permeado pela reflexão crítica que nos move no e com o mundo. O papel da educação está em colocar o ser humano como o centro deste processo transformador que visa concretizar um projeto educacional e tem como objetivo principal a formação permanente de diferentes sujeitos.

Logo, a formação humana, em seu processo formativo escolar, é constituída por diversos atores, tais como: alunos, gestores, professores e demais membros da comunidade escolar, dentre outros. O professor é um dos mediadores destes múltiplos atores na escola e, por isso, é interessante pensar a formação deste para que possa desempenhar seu papel. Campos e Almeida (2019, p.3) contribuem, no que toca tal aspecto, ao afirmarem que

a partir dessas reflexões, depreendemos que a opção por se tornar professor, quer seja na educação básica ou superior, exige formação. Não se nasce para ser professor ou professora e, constituir se como tal, implica em apreender o percurso formativo, descobrir as relações e os modos como cada um ingressa e vive à docência, pois a formação profissional está intimamente relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e com as pessoas que compartilham e interferem, de forma direta ou indireta, nesse processo.

Dada essa constatação, ao refletirmos acerca da formação de professores, podemos voltar nosso olhar para especificidade da formação inicial de professoras e

professores que ensinarão Química. Este olhar, como Maldaner (2006, p. 392) nos faz pensar, deve

pensar a Química como uma realidade produzida pelo homem em processo intelectual e que o ensino dessa matéria permita o acesso a essa realidade histórica”, sendo assim, o refletir sobre como formar professoras e professores para garantir a compreensão histórica desta formação. Este olhar remete a um pensar o presente e a historicidade no próprio caminhar das transformações substanciais-históricas.

Sob tal aspecto há de ser considerado que vivemos um momento histórico de profundas transformações. A estas transformações atribuímos, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem atrelados à síndrome do Sars-CoV-2.

Nos apropriamos das palavras de Eduardo Rumening (2022, p. 1) para definir síndrome. Segundo ele, este é “um termo utilizado para designar como interações biológicas e sociais que influenciam no comportamento de uma determinada doença”. Síndromes são caracterizadas pela interação entre duas ou mais doenças de natureza epidêmica ampliadas sobre o nível de saúde das populações. Assim, as doenças se agrupam desproporcionalmente e a sociedade acaba sendo afetada não só pelos vírus, mas também pela pobreza, exclusão social, estigmatização, violência estrutural, problemas ambientais, dentre outros. Frente a um quadro sindêmico, devemos não apenas prevenir ou controlar cada doença isoladamente, mas sobretudo as forças que unem e determinam essas doenças (JÚNIOR; SANTOS, 2021).

No entanto, síndrome não se caracteriza apenas pela coocorrência do Sars-CoV-2 (no caso desta investigação) e outras doenças, mas sim pelos efeitos sinérgicos produzidos pela interação entre elas que fazem aumentar as incidências e potencializam os efeitos clínicos e sociais. Como agravante, o quadro sindêmico do Sars-CoV-2 ocorre em um cenário global de fragilidades dos sistemas sociais, desafios ambientais negligenciados e crise econômica mundial (JÚNIOR; SANTOS, 2021).

Podemos dizer aqui que estamos sempre em síndrome, pois a sociedade vivencia uma elasticidade social, ou seja, cada época histórica, os modos de vivências (trabalho, lazer, consumo, convivência) são constantemente alterados. Vivemos em uma catástrofe ecológica. Por isso, a pandemia não nos foi uma surpresa, pois é a decorrência de uma situação de crise que a população vem se autoinflingindo há algum tempo (SANTOS, 2020).

A partir da vivência desta experiência sindêmica, podemos narrar a compreensão das pessoas sobre este momento e este tempo. Ou seja, podemos no caso deste trabalho de conclusão de curso, refletir a situação dos professores e professoras de Química em formação, levando em conta as mudanças sociais que têm transformado (e por vezes transtornado) o seu trabalho. Compreendemos trabalho enquanto o conjunto de forças produtivas que dão substrato para a história ser (FREIRE, 1987). O trabalho transforma as possibilidades de ser docente, ou seja, os modos pelos quais as identidades docentes fazem-se e tornam-se possíveis dentre inúmeras possibilidades. Neste sentido, as condições histórico-sociais e do trabalho demonstram que a identidade docente formalizada a partir de seu substrato não é estática e una, mas sim múltipla, dinâmica, em constante renovação (CAMPOS; GASPAR, MORAES, 2020).

Dentre as transformações às quais nos referimos anteriormente, o cenário sindêmico atual é o que chama a nossa atenção nesta proposta de investigação. É preciso lembrar que no dia 31 de dezembro de 2019 entrávamos em alerta sanitário em decorrência da descoberta do vírus SARS-CoV-2, cuja primeira incidência se deu na China, na cidade de Wuhan<sup>1</sup>. Tal vírus se espalhou rapidamente pelo mundo todo. Os primeiros casos de contaminação foram detectados no Brasil em meados de março de 2020. De lá para cá, pudemos vivenciar os inúmeros impactos deste vírus em nosso cotidiano: poder de transmissão altíssimo; elevadas taxas de mortalidade; paralização dos serviços; distanciamento e afastamento social; elevação dos índices de desigualdade, entre outros, que afetaram e afetam a nossa sociedade (CHARCZUK, 2021; FREITAS, NAPIMOGA; DONALISIO, 2020).

Com o intuito de conter os altíssimos níveis de contágio desse vírus que assola a nossa sociedade e diminuir o número de infecções, o Ministério da Saúde optou por adotar os protocolos internacionais e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Consequentemente, governadores dos estados e do Distrito Federal, prefeitos e secretários municipais de saúde precisaram levar em consideração as seguintes orientações naquele momento (PIGATTO, 2020, n.p.):

1) Que sejam implementadas medidas que garantam pelo menos 60% da população em distanciamento social, ou superiores a este, em se agravando

---

<sup>1</sup> Wuhan está localizada na China. É capital da província de Hubei, com 11 milhões de habitantes, onde o vírus Sars-CoV-2 apareceu em dezembro de 2019.

a ocupação de leitos, de maneira progressiva e efetiva, como medida sanitária excepcional necessária;

2) Que sejam adotadas medidas de distanciamento social mais rigoroso, ou seja, a contenção comunitária ou bloqueio (em inglês, lockdown) nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos, agregando as seguintes providências:

a) Suspensão de todas as atividades não essenciais à manutenção da vida e da saúde, apenas autorizando o funcionamento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza;

b) Adoção de medidas de orientação e de sanção administrativa quando houver infração às medidas de restrição social, podendo serem aplicadas em áreas específicas de uma cidade (bairros, distritos, setores);

c) Restrição da circulação de pessoas e de veículos particulares (somente com uso de máscaras), salvo transporte de pessoas no itinerário e no exercício de serviços considerados como essenciais, com ampliação de medidas informativas e educativas (monitoramento do cumprimento) em veículos de transporte coletivo; e

d) Mobilização das Forças Armadas e de Segurança, pelos poderes Estaduais e Municipais, pela via de parcerias intersetoriais entre os órgãos, com vistas ao cumprimento dos protocolos de emergência para a adoção de bloqueio total (lockdown) quando necessário, com planejamento antecipado ao limite de ocupação de leitos na rede local de saúde.

Na tentativa de adequar-se a esses protocolos de segurança, as instituições de ensino básico e superior precisaram criar estratégias rapidamente naquele momento<sup>2</sup>. No caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a partir de 16 de março de 2020, após ouvidas as secretarias municipal e estadual de saúde, as atividades letivas presenciais precisaram ser reorganizadas para aquilo que a instituição denominou ser um ensino remoto emergencial (ERE)<sup>3</sup>, que é defendido pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020, p.2), como

Art. 31º No âmbito dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança. (BRASIL, 2020, p.2).

---

<sup>2</sup> Dizemos naquele momento porque, desde o início da pandemia da Covid-19, as instituições de ensino básico e superior já vivenciaram diferentes formas de oferta de ensino pautadas nas legislações federal, estadual e municipal que apresentam medidas para contenção do avanço da doença em nosso país.

<sup>3</sup> Para maiores informações, acesse: <http://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/covid-19/comite-divulgadiretrizes-para-as-atividades-da-utfpr-durante-periodo-de-suspensao>  
<http://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/servidores/utfpr-suspende-calendario-academico-e-traz-novas-orientacoes>  
<http://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/tamo-junto/calendario-academico-da-utfpr-esta-suspensao-oficialmente>

Compreendemos, portanto, o ensino remoto emergencial como sendo uma modalidade de ensino que

Apresenta importantes diferenças em relação às demais modalidades de ensino mediadas por tecnologias e operacionalizadas à distância. Inicialmente é preciso reconhecer que se trata de uma modalidade de ensino superior que tem sua operacionalização voltada para momentos de crise, enquanto o modelo de ensino online ou à distância são constituídos de forma remota desde a sua concepção [...]. Além disso, enquanto o ensino à distância é caracterizado pela distância tanto no espaço quanto no tempo, o ensino remoto se restringe à distância no espaço, mas não no tempo [...]. Nesse sentido, o ensino remoto também se difere do chamado ensino online, em que a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de novas habilidades pode ocorrer tanto de maneira síncrona quanto assíncrona [...]. Em resumo, a modalidade de ensino remoto é sempre síncrona e consiste em um distanciamento espacial, devido a uma situação de emergência, enquanto as modalidades de ensino à distância e online permitem ao aluno adquirir conhecimento em outros momentos, além daquele em que a aula é ministrada (PEINADO; VIANNA; MENEGHETTI, 2022, p. 408).

No caso da UTFPR, a partir da Instrução Normativa nº 07, de 01 de junho de 2020<sup>4</sup>, definiu-se, em caráter emergencial, uma série de diretrizes sobre as atividades da instituição para a prevenção ao contágio pelo coronavírus no âmbito da Universidade, além de outras providências, considerando as especificidades de cada área atendida pela instituição. No caso das atividades na graduação, pós-graduação e extensão, definiu-se que:

Art. 20 O **calendário acadêmico continua suspenso** para os cursos regulares e não será permitida nenhuma atividade regular e oficial de ensino presencial, seja de graduação ou pós-graduação.

Art. 21 As **atividades de ensino presencial serão retomadas por comunicado oficial da reitoria**, permanecendo válidos todos os registros acadêmicos feitos até 28/03/2020.

Art. 22 **As aulas de laboratório não realizadas no período de 16 a 28/03/2020** deverão ser repostas, em cronograma a ser proposto pelo professor responsável pela disciplina, e aprovado pelo coordenador de curso, **quando do retorno das atividades de ensino presencial**.

Art. 23 Para os cursos de graduação, de técnico integrado e do CALEM da UTFPR **as atividades didáticas não presenciais seguirão resolução específica do COGEP**.

Art. 24 Para a pós-graduação stricto sensu estão permitidas atividades remotas, síncronas e assíncronas, mediadas por TICs ou meios equivalentes,

---

<sup>4</sup> Para ler essa instrução normativa na íntegra, acesse:

<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/santa-helena/sh-licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/documentos-periodo-da-pandemia/Instrucao-normativa-no-07.pdf>



para fins de cumprimento, parcial ou integral, das atividades necessárias à integralização curricular dos discentes. Parágrafo único: As orientações para o cumprimento das atividades permanentes ao caput deste artigo devem seguir o disposto na IN 04/2020 PROPPG e demais que venham a normatizar o tema pelo Conselho específico.

Art. 25 Os coordenadores de projetos de extensão definirão: a) pela continuidade de seus projetos, replanejando as atividades e respeitando esta Instrução Normativa; ou b) pela interrupção de seus projetos. Em qualquer caso, a decisão deve ser acordada com equipe e parceiros e devidamente registrada.

Art. 26 Os coordenadores dos cursos de especialização lato sensu devem seguir a orientação exarada pela PROPPG em 26 de março de 2020 (PARANÁ, 2020, grifo nosso).

No que diz respeito às atividades de ensino, em específico, em um primeiro momento, por meio da Resolução nº 19/2020 - COGEP, retificado em 01 de junho de 2020, os discentes foram atendidos, no período de 03/08/2020 a 06/11/2020, por meio de atividades didáticas não presenciais<sup>5</sup> (ADNP), ou seja, atividades em disciplinas com conteúdo teórico; de forma síncrona e/ou assíncrona; fora do ambiente de sala de aula, sem a presença física de docentes e estudantes no mesmo espaço; mediadas por tecnologias de informação ou comunicação de forma a não comprometer os protocolos de segurança sanitários vigentes para o momento.

A partir da descrição da condução das atividades de ensino na UTFPR para este contexto sindêmico, nos esbarramos em duas problemáticas: i) as instituições educacionais não tiveram tempo hábil para a preparação estrutural, formativa e subjetiva; ii) quando se faz a comparação de um ensino presencial com um ensino a distância, nos deparamos com duas realidades distintas, com objetivos, habilidades e competências que se diferenciam, não sendo possível uma transição deste sem perdas significativas.

Isso significa que a modalidade do ensino remoto emergencial, como o próprio nome sugere, foi proposta de forma, muitas vezes, aligeirada e traz aos alunos uma vivência distinta que deixa percepções e marcas que vão tocar, tecer e moldar as possibilidades de formação profissional elaboradas neste período sindêmico. Vemos, assim, no caso específico do curso de licenciatura em Química, que a formação de professores, neste cenário, muda o modo pelo qual nós formamos sujeitos e estes sujeitos formados produzem suas próprias identidades profissionais-docentes.

---

<sup>5</sup> Para maiores informações, acesse:

[https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1608251&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1608251&id_orgao_publicacao=0)

Compreendemos a identidade profissional como “[...] um aspecto da identidade do sujeito, parte de um sistema mais amplo que a compreende, e é determinada e determinante na relação com toda a personalidade” (BOHOSLAVSKY, 1987, p.55). A identidade profissional é, portanto, parte da identidade da pessoa como um todo e pode ser entendida como a autopercepção do papel que cada um ocupa ao longo da sua trajetória.

Por identidade docente, por sua vez, nós nos apoiamos em Rech e Boff (2021, p.1) quando estes defendem que

A constituição da identidade emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo. Assim como uma colcha de retalhos sempre inacabada, construímo-nos e nos reconstruímos.

Deste modo, dizemos que a construção de uma identidade docente passa sempre por um processo complexo pelo qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Este processo permeia um tempo que é utilitário para refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças (NÓVOA, 1992). Ou seja,

a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

Vemos, neste sentido, que essa temporalidade marca a docência pelas relações e experiências dadas no decurso destas. A identidade docente (e a sua formação) encontra-se interligada às marcas deixadas na construção da identidade profissional e aos valores sociais mobilizados nessas relações que agregam sentido e significado para a profissão docente. Logo, é preciso considerar que ao iniciar a carreira, os/as professores/as não chegam sozinhos/as na sala de aula, eles carregam consigo uma série de sentimentos, valores, crenças, saberes e ideais que foram construídos ao longo da sua trajetória pessoal, social e cultural (CAMPOS; GASPARELLO; MORAES, 2020).

Se a formação de professores precisa levar em consideração as mudanças sociais que têm transformado (e por vezes transtornado) o seu trabalho, em especial

no contexto sindêmico que estamos inseridos, perguntamos: quais são as marcas que o ensino remoto emergencial oferecido pela UTFPR durante a pandemia da SARS-CoV-2 deixou na formação de licenciandos em Química da UTFPR Londrina? De que forma estas marcas contribuíram para a construção da identidade docentes destes futuros professores(as)?

Apostamos na pesquisa narrativa em histórias de vida para buscarmos respostas para estes questionamentos. Por pesquisa narrativa, compreendemos que narrar é fazer história, e com isso queremos nos referir que a história provém da sua oralidade, ou como diz Robertson, “[...] é em seu princípio oral” (ROBERTSON, 1984, p.52 *apud* THOMPSON). A constituição dos fatos que narramos, as lembranças a partir de uma memória de acontecimentos e suas lembranças é nada mais do que a maneira de se fazer história (LOURO, 1990).

Logo, a emoção de muitos, o olhar que revela como nos sentimos, o torcer das mãos, as associações imediatas sobre as diferentes recordações, entre outros, nos ajudam a contextualizar o momento que vivenciamos, apontam para sua articulação com o trabalho, para a divisão de tarefas por gêneros e idades, para as prioridades sociais, para uma maior distribuição de poder, para uma organização de currículo escolar; que é muitas vezes pautado na invisibilidade.

Essas narrativas dos licenciandos permitem compreender a historicidade por trás de seu tempo, que por meio destas narrativas conseguimos enxergar seus vínculos teóricos, os questionamentos impostos, seus limites e suas potencialidades.

Deste modo, esta investigação tem por objetivo “identificar as marcas que a pandemia do Sars-Cov-2 deixou na formação de licenciandos em Química da UTFPR-Londrina para analisar a construção de sua identidade docente.

O projeto está organizado em seções-guias que nortearão o percurso de investigação desta proposta, a saber: a) *Notas Introdutórias*, em que fazemos uma contextualização para situar o tema e o problema da investigação; b) *Justificando os meios*, em que defendemos a importância do tema para a sociedade e apresentamos os argumentos que justificam a escolha do mesmo; c) *Percurso metodológico*, em que delimitamos o caminho trilhado para a execução dessa pesquisa. Nesse capítulo justificamos os critérios de seleção, dos licenciandos participantes da pesquisa, apresentamos o roteiro de perguntas e delimitamos que os dados coletados foram analisados a partir dos preceitos da análise de conteúdo proposta por Bardin (1997); d) *Tecendo os resultados e abordando inter-discussões*, em que apresentamos o

tratamento dos resultados a partir da mobilização da interpretação, inferência e sistematização das categorias estabelecidas *a posteriori* e que envolvem as percepções dos licenciandos sobre o ser, o ser docente e o ser que cuida de si e do outro no tempo sindêmico, além do ser licenciando no ensino remoto emergencial; e) *Considerações finais*, em que apresentamos as principais conclusões desta investigação sobre as marcas que a sindemia do Sars-Cov-2 deixou na formação de licenciandos em Química da UTFPR-Londrina, bem como possíveis caminhos de pesquisa a serem trilhados no futuro.

## 2 JUSTIFICANDO OS MEIOS

Para que possamos esclarecer a importância desta proposta de investigação, gostaria de remetê-la a mim: Bianca Nichelle. A partir deste movimento, quero contar um pouco de minha trajetória como aluna que está enfrentando uma sindemia em tempos que tem sido necessário ressignificar a educação. Se conto essa história, quero situar o leitor a respeito de como cheguei nesta investigação, como minha vida me levou a ela, como os encontros levaram-me à formação de professores, à constituição das identidades e à pandemia...

Eu nasci em uma cidade do interior - Pato Branco-Paraná -, mas atualmente resido entre idas e vindas a Pato Branco e Londrina-Paraná, onde atualmente estudo. Vim para Londrina um pouco “perdida”, pois aqui não tinha família, amigos e ninguém que pudesse me auxiliar emocionalmente neste começo do ensino superior. Porém, descobri no município de Londrina, ao longo destes quatro anos, um lugar de amizades, de experiências, de projetos que tem proporcionado a construção de uma identidade, gosto de me referir como minha identidade docente.

Infelizmente, no começo do meu quarto período do curso de Licenciatura em Química começamos a vivenciar uma sindemia, conforme descrito na introdução desse trabalho. Tão logo detectada, vivenciada, percebida e enunciada a sindemia, a necessidade de isolamento social determinou o fechamento de espaços públicos que antes eram caracterizados pela aglomeração ou pela convivência muito próxima. Além do comércio, com fortes repercussões econômicas, teatros, cinemas, restaurantes, *shows* entre outros espaços, sofreram com as medidas de biossegurança que tentam(vam) frear a proliferação do vírus. Os espaços culturais permaneceram fechados, aguardando o momento da “flexibilização” das regras. “Só meses depois alternativas foram buscadas como *lives*, apresentações em novas formas de *drive-in* e até a construção de grandes bolhas para interação sem contato físico” (BARRETO, 2021, p. 7).

Muitas pessoas perderam familiares, amigos, entes muito queridos, e isto até hoje me emociona fortemente. “Em tempos sindêmicos, tomados pelo medo e pela insegurança generalizados, por um lado, sentimo-nos imobilizados e, por outro, em estado permanente de vertigem” (BRITO, 2021, p. 3). Em meio a tudo isso,

precisamos de muita flexibilidade psicológica<sup>6</sup> para conseguirmos lidar com tantos momentos de aflições e medos diários, que se somaram ao desenvolvimento de nossos trabalhos, estudos e vida.

Tive a oportunidade de voltar para minha cidade natal por longos dois anos de pandemia. Lá tive todo o suporte de minha família, me senti sempre muito privilegiada por isso, apesar de ter perdido familiares neste período, alguns em decorrência da COVID-19, outros por diferentes doenças.

Com a educação não foi diferente... As instituições de ensino, professores, alunos e todos os atores envolvidos no/com o campo educacional precisaram se reinventar rapidamente para poder enfrentar a pandemia. No caso dos alunos matriculados na UTFPR, precisamos aprender a vivenciar o cotidiano de um ensino remoto emergencial, criando possibilidades de sermos formados de um modo diferente.

Entendemos que cada aluno enfrentou uma diferente perspectiva de tempo e espaço em meio a essa modalidade de ensino, trazendo consigo sua história de vida, sua narrativa. Fazendo uma analogia, podemos pensar este processo como uma bagagem de viagem, ou seja, assim como precisamos levar roupas e acessórios para uma viagem, não poderíamos deixar de lado toda a trajetória e história pessoal à medida que pensamos as vidas, as formações e aquilo que essa história nos traz e faz (RICOEUR, 1994).

“Nesse contexto, podemos discutir as próprias noções de tempo e espaço – conceitos basilares para a organização do currículo e das rotinas escolares – a fim de compreender seus redimensionamentos diante do acontecimento da Covid-19” (BRITO, 2021, p. 4). Além de todas as adaptações de currículo e rotinas que tiveram que ser drasticamente interrompidas presencialmente, podemos perceber que isso impactou os licenciandos, deixando marcas para sempre em sua formação.

Assim, podemos imaginar que se dermos voz a estes estudantes, a partir de suas histórias de vida, conseguiremos traçar caminhos e pensar como a pandemia, os afetos e as possibilidades de formar-se se encontram à medida que as histórias de vida se contam. Isto é,

---

<sup>6</sup> Conforme definem Hayes, Strosahl e Wilson (2021, p. 50), esta flexibilidade psicológica “é uma consequência natural de viver, mas que as pessoas sofrem desnecessariamente quando seu nível geral e rigidez psicológica as impede de se adaptar a contextos internos e externos”.

As narrativas que escolhemos são como esses pedaços de pano que precisam ser alinhavados para terem sentido ou para se buscar as trajetórias de vida das pessoas, a constituição de suas existências, de suas vontades ou de seus percalços (POLIZEL, CARVALHO, 2017, p. 33).

Dessa forma, pretendemos nos colocar em uma posição de fala-escuta, ou seja, a partir do registro das vozes de diferentes sujeitos que narram suas vidas e suas formações (BARRETO, 2021), poderemos relatar, registrar, identificar e compreender quais foram essas marcas deixadas nos discentes em seus encontros com o ensino remoto emergencial. A partir destas histórias e das marcas deixadas nestes licenciandos, pretendemos refletir como se deu a construção de suas identidades docentes nessa vivência que foi totalmente atípica para todos.

Defendemos que este exercício de escuta é de extrema importância, pois nesse espaço “buscam-se as falas de si, as confissões e os silêncios; buscam-se as negociações com os processos discursivos e de invenção das verdades que nos constituem” (POLIZEL; CARVALHO, 2017, p. 33). A partir da escrita de si, como descrevem Yamamoto, Polizel e Rezzadori (2020, p.2), o indivíduo pode relatar

A formação da sua subjetividade, as histórias que o levaram àquele ponto de sua vida. Ou seja, ela tem como objetivo a reflexão sobre a trajetória de um indivíduo e, conseqüentemente, permite provocar novas questões de investigação. Assim, podemos pensar que, por meio da escrita de si, o indivíduo se reafirma, modifica-se, reconstrói-se e cria novas histórias de si.

É preciso lembrar que a constituição da identidade do professor perpassa por sua vida acadêmica. São os momentos formativos vivenciados neste período que agregam em sua prática pedagógica. Olhando por esta perspectiva, a máxima de estar sempre em construção, remete à ideia de estarmos envolvidos em processos ininterruptos, que integram teoria e prática. Portanto, defendemos a necessidade dessa busca do seu eu, do olhar para si no processo de formação de professores (STASCXAK, SANTANA, 2019).

Além disso, as histórias de vida representam os modos pelos quais os sujeitos narram os currículos vividos e experienciados. Compreender a importância do registro de histórias na vida de licenciandos em Química é também pesquisar se essa consciência da mudança, essa análise futura de currículo, da prática social em que leva a uma construção histórica, está sendo incorporada nos currículos de formação de professores e nos currículos das escolas (ARROYO, 2015).

Os movimentos educacionais e sociais são os que podemos analisar por meio de narrativas. Estas narrativas nos importam, pois trazem à educação a importância da sua intencionalidade na história, constroem a ideia de política, tentam captar por meio da política o currículo de formação naquele determinado tempo. Eles têm como principal objetivo analisar a construção da formação do currículo que diz muito sobre a formação das identidades docentes nas escolas e universidades. Além disso, possibilitam teorizar uma concepção de análise para que posteriormente tenhamos a concepção de mudança (ARROYO, 2015).

Toda essa diagnose importa e diz muito sobre o processo formativo desses licenciandos, em especial quando estes narram suas histórias e olham para si porque quando trabalhamos com narrativas as percepções são múltiplas, as histórias de vida não são comparadas, mas se complementam ao olhar e a perspectiva de um determinado assunto, diante daquele determinado tempo. Por isso, essas histórias perpassam os tempos narrados e suas individualidades. Quando os licenciandos olham para si eles rememoram a construção de suas identidades e as vivências embasadas em suas perspectivas histórico-culturais. Quando eles olham para si, eles vivenciam o seu eu como pessoa, não somente seu eu docente, e isso também nos importa.

Stascxak e Santana (2019) atentam para o fato de que o olhar voltado para si possibilita a investigação de dimensões de identidade do professor e o olhar para suas experiências formativas possibilitam reflexões sobre a sua prática. As inserções entre vivência individual e social dos sujeitos caracterizam a relevância da pesquisa narrativa para a valorização da *práxis* de educadores.

Por fim, é necessário lembrar e valorizar que os licenciandos em Química da UTFPR – Londrina que estão formando em 2022 passaram por momentos de adaptação ao longo do curso devido a pandemia. Muitos de nós, e eu me incluo, passamos por momentos de saúde mental fragilizada pelo sistema que vivenciamos. Valorizar e estudar estas histórias é importante para também compreender e colaborar para a criação e desenvolvimento de políticas educacionais que auxiliem em novas caminhadas com vistas a um sistema educacional pós-sindêmico.



### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem por característica ser uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e ancorada na pesquisa narrativa. A caracterizamos como qualitativa, pois, não desejamos identificar as marcas que o ensino remoto emergencial oferecido pela UTFPR durante a sindemia da SARS-CoV-2 deixou na formação de licenciandos em Química da UTFPR - Londrina em termos numéricos, mas pretendemos identificar estas marcas em termos de qualidades e características de um fenômeno específico: a construção da identidade docente.

Situamos essa pesquisa como de cunho exploratório, pois como explica Lakatos e Marconi (2008, p. 188), este tipo de investigação pauta-se na

formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente).

Por sua vez, a produção desta pesquisa se embasa no estudo das narrativas de sujeitos, em suas histórias de vida. Esta considera as vivencialidades em sua permeabilidade em relação ao tempo, dos momentos, da articulação e localização das vidas na intemporalidade que tem por base a ruptura do tempo em linearidade.

Vale ressaltar que o tempo é relatado, na verdade, não como simples sucessões de agora, mas como reencontros aspirais em uma hermenêutica das narrativas, em suas figurações e refigurações. Ou seja, as narrativas constituem o tempo, no tempo, com tempo e para o tempo... os tempos dão localização às narrativas e aos potenciais entendimentos desta (RICOUER, 1994).

Para cumprirmos com o objetivo estabelecido nesta investigação, voltaremos o olhar aos licenciandos em Química da UTFPR-Londrina que estão no último ano do curso (8º período). Esta escolha justifica-se por três marcos contextuais, vivenciados por eles:

- a) Esses estudantes vivenciaram a universidade antes da sindemia, em especial, os semestres iniciais do curso e logo se deparam com a interrupção das atividades do curso de forma presencial;

- b) Eles experienciaram a formação inicial de professores durante a pandemia. Neste período, além de vivenciarem as atividades remotas emergenciais, viveram, ao mesmo tempo, muitas questões pessoais que deixaram marcas;
- c) Os licenciandos estão vivendo o retorno às atividades de ensino na modalidade remota, presencial e híbrida em seu último ano no curso – a sonhada formatura – em que a educação se (re)inventa mais uma vez naquilo que muitos denominam ser ensino remoto emergencial. Soma-se a isto a característica de estes estarem no final de seu curso, terem experienciado a instituição-curso de múltiplos modos e a possibilidade de deixarem registradas suas narrativas para pensarmos e refletirmos este percurso-curriculo.

Para tanto e dado o tempo que tínhamos para a realização desta pesquisa, escutamos dois dos oito licenciandos matriculados em Licenciatura em Química no oitavo semestre que vivenciaram esses três marcos contextuais-temporais e que aceitaram, voluntariamente, participar da pesquisa.

O convite para participar da investigação foi formalizado via e-mail (a partir da lista de endereço eletrônicos disponibilizado pela coordenação do curso aos professores coordenadores da pesquisa) aos alunos matriculados no 8º período do curso no segundo semestre de 2022. Neste e-mail foi enviada uma Carta Convite contendo o objetivo desta investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz<sup>7</sup> (Apêndice A). Após a devolutiva dos dois primeiros interessados, uma entrevista foi agendada e teve sua realização no mês de julho de 2022.

As entrevistas ocorreram na cidade de Londrina- PR, de modo remoto, com suporte da plataforma GoogleMeet®, de acordo com a disponibilidade apresentada pelos participantes. Elas foram gravadas com o auxílio do próprio recurso de gravação da plataforma e guiadas a partir de um roteiro de perguntas semiestruturado. Ou seja, com um conjunto de questões abertas para guiar o diálogo, sendo possível inserir outros questionamentos para melhor compreensão da história de vida dos participantes da pesquisa. O roteiro foi composto pelas seguintes questões inspiradas

---

<sup>7</sup> Este trabalho de conclusão de curso é vinculado ao Projeto de Pesquisa “Narrativas e o Licenciador-Se: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do outro”, homologado junto à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UTFPR pelo protocolo nº: HPP2019010001139 e desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC). O referido projeto tem o seguinte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 43906221.9.0000.5547.

nas perguntas anteriormente validadas e publicadas por Yamamoto, Rezzadori e Polizel (2022, p. 164-165):

- 1) *Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?*
- 2) *Pense na pandemia que estamos vivendo. Relate como tem sido esse momento em sua vida. Que marcas ela tem deixado em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?*
- 3) *Conte como você tem se sentido nesse período de pandemia. Quais são as sensações/emoções/sentimentos mais intensas(os) nesse momento para você? Como você tem lidado com elas/eles? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?*
- 4) *Considerando que você está no oitavo semestre na Universidade, como foi o seu ingresso no ensino superior? Quais eram as suas expectativas? Me conte histórias que representem isso.*
- 5) *Como foi a sua formação na universidade antes do ensino remoto emergencial oferecido pela UTFPR? Me conte algumas histórias sobre esse período da sua formação.*
- 6) *Como foi a sua formação na universidade durante o ensino remoto emergencial oferecido pela UTFPR na síndrome do Sars-Cov-2? Me conte algumas histórias sobre esse período de formação.*
- 7) *Como você imagina que será a sua formação na universidade no oitavo período do curso com o retorno das atividades presenciais? Você poderia me contar histórias que representem isso?*
- 8) *Que outras atividades você tem feito e que contribuem com o seu processo formativo de um modo geral? Relate um ou dois exemplos que representem esse processo.*
- 9) *Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?*

As entrevistas audiogravadas foram posteriormente transcritas fidedignamente com base num conjunto de protocolos e símbolos (figura 1)<sup>8</sup>. Buscamos, com isto, estabelecer uma estruturação e organização do transcrito, bem como nos ancorarmos em uma base referencial e simbólica para expressar o audiogravado no escrito.

**Figura 1 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas**

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comê/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, ulm, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

**Fonte: Adaptado de PRETTI (1999)**

<sup>8</sup> A transcrição buscou fidedignidade ao narrado, guiando-se por um sistema de símbolos que auxiliem ao sistema linguístico de tradução do falado ao escrito elaborado pela Professora Dra. Beatriz Dal Bosco Rezzadori e validado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas, Educações, Culturas e Ciências (GEPENC).

A partir das entrevistas transcritas, adotamos a Análise de Conteúdo, ancorando-se nos escritos de Laurence Bardin (1977), para melhor compreensão do fenômeno estudado. Esta orienta a análise a partir de uma organização triádica, ou seja:

- **Momento 1: Pré-análise**, na qual buscamos compreender o material analítico em relação às bases teóricas sobre construção de identidade docente, ao objetivo da investigação e a orientação da análise. Esta fase consistiu na organização propriamente dita do material a ser estudado. Ou seja, correspondeu a um período que teve “por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95).

Além disso, com base no objetivo do trabalho que é o de identificar as marcas que a pandemia do SARS-Cov-2 deixou na formação de licenciandos em química da UTFPR-Londrina para analisar a construção de sua identidade docente, as seguintes hipóteses para a pesquisa foram formuladas:

- 1) Os licenciandos vivenciaram a universidade antes da pandemia. Isto era o então parâmetro ideal que eles vivenciaram enquanto formação de professores;

- 2) Eles experienciaram a formação inicial de professores durante a pandemia. Nesta jornada isso impactou a vida dos licenciandos, pois eles tiveram que lidar constantemente com os professores aprendendo a trabalhar nesse “novo normal”. Então, as experiências vivenciadas nesse momento são de perdas significativas para os alunos que assim como os professores tentaram se encaixar em uma aprendizagem “*online*”;

- 3) Os licenciandos vivem o retorno das atividades presenciais em seu último ano de conclusão de curso. Aqui vivemos uma outra perspectiva, diferente do ensino presencial pré-sindêmico e o pós-sindêmico. Estes períodos não devem ser tratados como iguais. Aqui acontece um novo ajuste aos alunos que custaram a se adaptar no ensino remoto emergencial e, quando se adaptaram, tiveram que enfrentar um novo desafio que é o ensino presencial novamente, mas agora muito diferente, pois estamos falando de alunos em seu último ano de graduação;

- 4) A narrativa na carreira docente é importante como um espaço de (auto)reflexão.

• **Momento 2: Exploração do Material**, ou seja, “[...] esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Nesta etapa nos debruçamos a fazer uma leitura profunda das duas narrativas produzidas para a identificação de unidades de registro e agregação destas nas categorias analíticas que foram definidas *a posteriori*.

Em relação às unidades de registro, elas são unidades de significação e correspondem a um segmento do conteúdo caracterizado por um código de letras e números. Pode ser uma frase, uma palavra ou um tema. Pode caracterizar um personagem, um contexto ou um objeto, dependendo do objetivo estipulado na pesquisa. Os códigos criados para cada uma das unidades de registro deste trabalho seguem a descrição apresentada na figura 2 abaixo:

**Figura 2 - Unidades de registro**



**Fonte: Autoria própria (2022)**

Nessa etapa da pesquisa também realizamos a categorização das unidades de registro levantadas (Quadro 1). Ela nos permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim colecionar classes de acontecimentos para ordená-los (CÂMARA, 2013). Neste trabalho, decidimos usar as categorias *a posteriori*, ou seja, categorias que auxiliam a aprofundar e melhorar a qualidade da nossa interpretação, ampliam o entendimento sobre o objeto de estudo

e esclarecem os dados quantitativos, pois há captação de nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida (CÂMARA, 2013). As categorias *a posteriori* apresentadas a seguir foram propostas após leitura e estudo das narrativas, e elas guiaram o processo de análise.

**Quadro 1 - Categorização**

CATEGORIAS	DENOMINAÇÃO	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
A	Percepções sobre o ser docente na sindemia	Refere-se a representação de como cada licenciando vê a docência e, em especial, o ser docente na sindemia.
B	Percepções sobre o ser no tempo sindêmico	Refere-se às dificuldades físicas e emocionais passadas pelos licenciandos no tempo sindêmico.
C	Percepções sobre o ser que cuida de si e do outro na sindemia	Refere-se a como cada licenciando compreende o autocuidado e como este autocuidado foi vivenciado na sindemia.
D	Percepções sobre o ser licenciando no ensino remoto emergencial	Refere-se a educação durante o ensino remoto emergencial vivenciado no momento histórico-sindêmico.

Fonte: Autoria própria (2022)

• **Momento 3: Tratamento dos resultados**, em que estes são mobilizados pelos movimentos de interpretação, inferência e sistematização das categorias para a compreensão do fenômeno estudado. Isto é,

[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 1977, p. 101).

Passo, agora, à apresentação das narrativas produzidas por Silvia e de Harry, licenciandos em Química da UTFPR – Londrina, que participaram voluntariamente desta pesquisa a fim analisar a construção de suas identidades docentes a partir da identificação das marcas que a sindemia do SARS-Cov-2 deixou em suas formações.

## 4 TECENDO OS RESULTADOS E ABORDANDO INTER-DISSCUSSÕES

### 4.1 (Eu) Silvia e (Eu) Harry

Silvia foi minha primeira entrevistada. Ela tem 23 anos e ingressou na Licenciatura em Química no 1º semestre de 2017. Ao ser questionada sobre como se identifica, ela diz que não consegue se descrever: *“porque a gente não sabe muito bem é...ah, a gente acaba não sabendo muito da nossa identidade”*. Segundo Silvia, esta é uma pergunta muito difícil e também compacto com sua opinião porque é complexo conhecermos o nosso verdadeiro eu, demanda tempo, esforço, paciência e perseverança.

Ela se considera uma pessoa muito sociável e grande parte de sua história é composta por pessoas que estão a sua volta. Então, ela acredita que *“se não fosse essas pessoas eu não me tornaria quem eu sou hoje”*.

Silvia declara ser muito empática e amar a companhia de seus amigos. Durante a entrevista ela se recorda muito de seus amigos e do período que estava com eles na universidade. Para ela, este é um momento de lembranças que ela sente muitas saudades: *“uma coisa que eu me lembro muito são as minhas aulas na universidade com os meus amigos, brincando e conversando, e é uma coisa que eu sinto muita falta”*.

Silvia escolheu o curso de licenciatura em Química por achar que ela sempre cuidou mais dos outros do que dela mesma. Segundo ela, *“eu acho que eu escolhi a profissão de ser professora porque eu acho que assim, com certeza eu priorizo mais os outros, eu cuido mais dos outros do que de mim”*.

A escolha do nome Silvia foi uma homenagem a sua mãe, a sua maior inspiração e exemplo de ser humano, que todo dia mostra a ela como ser uma pessoa melhor e a ensina que tudo fica melhor com um pingo de empatia.

Harry foi o segundo e último entrevistado. Ele tem 29 anos e ingressou no curso de licenciatura em Química no 1º semestre de 2017. Ao ser questionado como ele se identifica, Harry diz estar em constante superação de vida, pois sempre busca uma melhoria interna: *“Ah, eu me identifico como uma pessoa que tem uma superação de vida, que sempre busca uma melhoria”*.

Harry fala muito do trabalho passado e de sua função como costureiro, que era o que Harry costumava trabalhar antes de entrar no mundo acadêmico: *“Trabalhei*



*na área de costura, trabalhei com costura, e assim, eu me dediquei 100% a costura até os meus 23 anos”.*

Durante a entrevista, abordou sua volta aos estudos em 2016, suas idas e vindas ao cursinho da Universidade Estadual de Londrina. Sua história é marcada por superação, pois ele diz que essa é sua palavra: *“Eu com o tempo eu to me desenvolvendo, se pegasse o Harry do início do curso e o Harry agora, eu acredito que isso daí é uma, eu tive, a palavra correta é realmente superação”.* Assim ele se define e por ter entrado em uma faculdade pública e federal ele se superou e têm se superado como ser humano e principalmente como (ser) acadêmico: *“Daí eu voltei a estudar em 2016 fazendo o cursinho pré-vestibular na Universidade Estadual de Londrina, e aquilo foi um recomeço que eu tive, eu tive que começa do zero, imagina, 2011 pra 2017 é muito tempo...”.*

O nome escolhido por Harry foi em homenagem a um personagem de filme e livros que ele gosta muito, o Harry Potter.

#### **4.2 Percepções sobre o ser docente (na sindemia): a percepção do ser como docente, como ele se enxerga docente e como ele enxerga o outro na docência**

*“Os educadores são como velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada” (Rubem Alves)*

Nesta seção, procuramos discutir a representação de cada licenciando sobre a docência e, em especial, o ser docente na sindemia. Procuramos analisar como essas percepções sobre a sindemia afetam a construção de suas identidades docentes e, mais especificadamente, como a sindemia afetou essa percepção sobre si ou sobre o outro.

Paulo Freire (2015, p. 55), ao se referir ao ser, diz que “ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Nos apropriamos desse pensamento de Freire para dizer que o ser professor também se constitui no caminhar. O ser docente e sua identidade docente são um conjunto de “seres”, ou seja, é a partir da hibridização destes que “nasce” um(a) professor(a).

Esse vir a ser e essa construção do ser e de sua identidade nos chamam atenção e, portanto, é este o foco deste capítulo: debater o ser, sua autonomia (ou sua não-autonomia) como ser docente. Entendo essa reflexão nas falas de Harry e

Silvia, respectivamente, quando eles dizem que

*“[...] Eu lidei com bastante obstáculos, crise financeira e tudo mais...porém chegou um momento que eu vi que não estava dando mais certo, corretamente né, e foi onde que eu decidi volta a estuda, e eu tinha estudado até o terceiro ano do ensino médio, daí no caso, daí quando eu decidi volta a estuda eu já tava com 23 anos né?!” (H2A2).*

*“[...] porque a gente não sabe muito bem é... a gente acaba não sabendo muito da nossa idendidade [...]” (S1A1).*

Perebemos nas falas *“a gente acaba não sabendo muito da nossa identidade”*; *“daí quando eu decidi volta a estuda eu já tava com 23 anos né?!”* o quão é difícil se descrever como ser. Como bem percebemos nas falas de Rubens Alves,

a pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função. E isto se tornou tão arraigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos (ALVES, 2000).

Vemos neste sentido que há ao menos duas balizas presente para pensar o ser docente e seu olhar de identificação. Um remete a própria percepção do ser docente frente ao mundo, a percepção da realidade, ao olhar e perceber seu processo de identificação desde o ensino médio em sua relação dialética com o processo educacional (ALVES, 2000); bem como é evidenciado que há uma percepção da não identidade do sujeito balizando de um lado pelo não reconhecimento do ser enquanto localizado em uma identidade que inclina-se a prática a docencia e de outro compreendendo que o não saber-se enquanto ser docente, não nega tal possibilidade.

Evidencia-se, também, nas falas de Harry que há uma visão distorcida, ancorada em um “falso” senso de que: i) é preciso ver-se na docencia para seguir a carreira docente, como se fosse uma vocação, revelação ou predisposição determinada socialmente; e/ou ii) a ideia da identidade enquanto projeto de vida no qual deve-se investir e fixar-se desde muito jovem, levando os sujeitos, as vezes, a esquecer-se de sua formação-identificação enquanto trajetória de vida. Para ambos os casos vê-se que há um atravessamento dos modos de subjetivação capitalistas, colocando o sujeito a definir-se desde início e superespecializar-se em uma carreira de possível sucesso.

Ainda neste sentido, considera-se importante refletir que há uma problemática em termos da própria ideia de ser docente, como se o identificar-se antes do ser

docente operacionaliza-se diretamente a conformação de uma identidade docente. Quanto a isso vê-se que desconsidera as reflexões que tangenciam o pensar a docencia a partir de uma formação que tem momentos iniciais-continuados, e que nunca cessa. Vê-se com isto que Harry ao narrar que ‘não se via/identificava’ na docencia, nos diz de uma lacuna para pensar que esta identificação deu-se no curso, no processo, no porvir (TARDIF, 2002).

Um marco na vida dos licenciandos é o momento de escolha de um curso de formação docente. Esta escolha entrelaça-se como a maneira como eles enxergam o ser docente. De acordo com Harry, ao ser questionado sobre essa escolha, ele diz que

*“[...] é o sonho de todo estudante, você exerce a sua profissão, pode ser na indústria, **pode ser até mesmo como professor** então você exerce essa tua profissão é uma vontade sua [...]” (H2A6, grifo nosso).*

A fala de Harry nos faz refletir que o licenciando em química não enxerga a profissão de professor como a primeira possibilidade de exercer a sua profissão, mas enquanto um “até mesmo”. Tais aspectos ancoram-se em ao menos três linhas das reflexões que tocam o ser professor, sendo: a) a distorção da figura do ser docente, de modo que na formação básica dos sujeitos há um estímulo aos estudantes de seguirem áreas técnicas-tecnológicas (esquecendo-se que há no ser docente inúmeras produções técnicas-tecnológicas) a favor do capital; b) o processo duplo de produção da figura docente como um ser de baixo reconhecimento e remuneração, ao mesmo tempo que invoca-o como mal a ser combatido e gasto público; c) a multiplicação de discursividades do ato de ser docente enquanto algo secundário, um bico, um segundo emprego voltado a complementação de renda; e d) a dissolução da figura da prática docente, esvaziando-a nas telas e nas representações de sujeitos sem formação que produzem conteúdos educacionais e recebem mais prestígio que os docentes que atuam em espaços formais e não formais (MAIOLI, 2004).

Esta questão pode estar ligada a alguns outros aspectos, como é pensado por Antonio Nóvoa (1999): i) os professores buscam no exterior estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) que muitas vezes não são encontrados no interior do ensino; ii) no momento que a escola se impõe como instrumento de privilégio de estratificação social, os professores acabam por ocupar um lugar de mobilidade a partir das diversas camadas e prazeres da população: os professores, inevitavelmente, passam a ser agentes políticos; iii) o campo educativo está ocupado

pelo estado, igreja, famílias, comunidade, etc; que por muitas vezes sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça a seus interesses e projetos, principalmente estes políticos.

Silvia, por sua vez, retrata a escolha do ser-professora a partir do seguinte relato:

*“[...] eu acho que eu escolhi a profissão de ser professora porque eu acho que assim, com certeza eu priorizo mais os outros, eu cuido mais dos outros do que de mim [...]” (S1A2).*

Tal fala remete a representação que Silvia tem do ato de ser docente, bem como com a produção histórica das discursividades do professor como sujeito que é altero (FREIRE, 1998), age por amor (ALVES, 2000) e que sempre está para servir e cuidar do Outro (NÓVOA, 1999). Esta percepção vincula a educação as práticas de cuidado e dedicação para com o Outro (FREIRE, 1998), contudo deve-se estar atento que a prática de cuidado no cenário educacional não pode ser pensado enquanto um processo subtrativo de si para doação ao Outro, mas um ato de construção coletiva de um Eu, o Outro, o Nós e o Mundo. A concepção de prioridade assim pode ser compreendida enquanto um esquecimento de si, mas também enquanto a compreensão de um si que se faz coletivamente (ALVEZ, 2000).

É perceptível neste sentido que Silvia volta-se a colocar sua ação vinculada ao “priorizo”, na concepção de que a prática docente requer um olhar ao Outro. Este processo perscinde a percepção de que há Outros sujeitos na educação, e que o ser docente requer identificar isto de principio, para que com isto as trocas dialéticas e a reflexibilidade do processo educacional se dê. Ancorados nas percepções de Schon (1995), é na exata vinculação ao instante em que esta dialogia se produz – um Eu que prioriza um Outro, investe neste – é que a reflexibilidade característica do ser docente torna-se possível.

A percepção de Silvia e Harry sobre a escolha de ser educador também está ligada a ato de educar de outros docentes, mais especificadamente, seus professores ao longo do curso. Nas falas de Silvia e Harry percebemos alguns momentos de indignação e reflexão do ser professor constituído em outros professores, como colocado por eles:

*“[...] mas agora assim meus professores sempre me cobraram muito e é uma*

*coisa que eu não quero pros meus alunos [...]” (S1A3).*

*“[...] porque foi tudo novo pra nós, os professores também pra eles foi novo, a apresentação do conteúdo, porque assim, o que eu percebi foi que eles apresentavam o conteúdo muito igual ao que, o presencial sabe?! A forma de cobra a avaliação, a forma de avalia o aluno, no começo eles tava muito focado em avalia o aluno como se tivesse na aula presencial, porém na aula presencial a absorção é outra, tipo, o rendimento das aulas passa a ser outro também né?!” (H2A7).*

Podemos pensar, em ambas as citações, sobre a importância do educador e seu papel na vida dos estudantes. Aqui entendemos que faz parte da tarefa do docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar sistematicamente (FREIRE, 2004). Todavia, este olhar no qual a construção da identidade docente se dá, ocorre por meio de uma dialética-dialógica de apropriação-repetição de características do Outro-Educador com quem se tem contato e/ou a negação de condutas que considera-se improdutivas. Este processo de apropriar-negar se dá na percepção de que o ser educador afirma-se a si em consonância com o que identifica e difere-diverge do Outro (SCHON, 1995).

A exemplo, quando trazemos a fala de Silvia de que “[...] meus professores sempre me cobraram muito [...]”, percebemos que aqui há uma distorção na percepção do ato de educar. Vemos neste sentido que Rubem Alves (2000) nos provoca a pensar que o ato educativo é um ato de amor (ALVES, 2000), e como todo ato de amor há uma relação dialética entre o que quer e o que deseja, bem como entre o educar bem e o educar de forma facilitada. Diz-se com isso que o amor prescinde de atitudes que podem ser vistas pelo Outro enquanto um ponto negativo, mas há nesta negatividade aspectos amorosos-produtivos para a formação do sujeito. Assim, a cobrança vista pode ser identificada como um excesso supérfluo ou enquanto criar um cenário produtivo. Tal aspecto, em que o dialético da cobrança é apresentado nas falas de Silvia, ao passo que de um lado a cobrança é o problema, de outro o cenário pandêmico do Ensino Remoto Emergencial (ERE) fez com que professores e professoras mantivessem o nível de cobrança do presencial para poder nívelar.

Esta percepção nos mostra também que Silvia em sua formação no cenário pandêmico, identifica que há características diferentes para as diferentes modalidades de ensino (presencial e ERE), bem como os potenciais de aproveitamento são distintos, pois as experiências desenvolvidas nestes dois modos de ensinar-aprender

são diferenciadas. Vemos, assim, que a fala nos mostra que o tempo pandêmico permitiu tal percepção sobre os modos, espaços e potenciaidades do formar-se. Assim, a educação-formação é percebida não enquanto apartada do mundo, mas como reflexo de sua temporalidade (FREIRE, 1991).

Mas, afinal, onde estariam estes educadores? Onde estão escondidos porque professores há aos milhares, mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor (ALVES, 2000).

Aqui percebemos que o professor, e não educador, está apenas transferindo conhecimento, mas sabemos que ensinar não é a simples transferência de conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção e a sua produção (FREIRE, 2004). Entendemos e defendemos que o educar exige rigorosidade metódica, porém esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” que é meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2004).

A partir dessa percepção, pode surgir a pergunta: a partir dessas vivências-experiências, por que esses alunos permanecem a querer construir suas identidades docentes? Mesmo que com experiências do não-fazer, do como não-ser, há também o como fazer e o como ser. É nesta dialética que trazemos as citações que nos inspiram a inspirar como educandos:

*“[...] eu só comecei a falar realmente: Eu quero fazer licenciatura em química, porque tipo assim, tive contato no estágio, que era no 5° semestre, aí sim, foi outra coisa, outro desenvolvimento, fui pra escola, saber como que era, mesmo a gente não podendo dar aula mas estar ali naquele meio da escola é muito bom [...]” (S1A4).*

*“[...] porque vai chegando um período que é você, seus amigos e o professor, é isso, e aí também os professores começam a ser mais, a conversar mais, falar mais da vida pessoal eee, e acho que isso também é uma coisa que fez eu ficar na UTF no final assim do semestre, final que eu digo assim, do 6° semestre pra frente, são esses momentos presenciais com as pessoas que fazem muita diferença no ensino mesmo” (S1A5).*

*“[...] então, e o PIBID também, o PIBID ele foi uma coisa assim que mesmo eu, é, praticamente nós fizemos 100% remoto né?! Praticamente não né?! Foi 100% remoto né?! Nós só fomos assisti aula uma vez, presencial né, mas só que assim é, esse desenvolvimento 100% remoto ele de certa forma desenvolveu habilidades como professor e assim no presencial seria bom né?!” (H2A19).*

*“[...] então a gente teve sempre ativo, então acho que essa atividade também contribuiu bastante pra minha formação hoje, Harry se formando, contribuiu bastante.” (H2A20).*

A partir destes relatos, percebemos com a ajuda de Antônio Nóvoa (2018) que não nascemos professores, tornamo-nos professores. Ao longo do tornar-se professor, há sempre quem inspire esse tornar-se. Nas falas tanto de Silvia quanto de Harry, percebemos o quanto o estágio e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) influenciam na escolha da continuação do querer cursar licenciatura e ser professor(a).

Além disso, começamos a entender que a docência na vida destes licenciandos começam a estar presentes em atos de sua prática. Aqui entendemos que os alunos migram de atitudes heterônomas para atitudes autônomas; construindo, assim, a sua prática docente, o seu ser docente no tempo e espaço.

Diante das percepções, é importante olharmos para a representação de cada licenciando sobre a docência e, em especial, o ser docente na sindemia. A partir das narrativas, é importante mencionarmos a construção desse ser docente, e como os alunos olharam para esses pontos.

Na sindemia entendemos que foram desenvolvidas muito mais habilidades pessoais e interpessoais do que habilidades técnicas do curso, que são igualmente importantes. Pois a pressão e constância de não saber se familiares seus estão bem, do que iria acontecer, do ensino remoto emergencial, de uso de máscaras, de aumento de mercado, e etc; impediu que os estudantes dessem o devido foco necessário para a universidade, e é compreensível. Mas isso deixa marcas em sua formação, lacunas que não foram desenvolvidas e que acabam por não contribuir para a identidade docente, acaba por transtorná-los nesse período, fazendo com que o ser docente e sua construção tenha sido penosa nesse momento. Essas vivências remetem a seguinte citação:

trabalhamos em duas plataformas e quatro frentes: Classroom, WhatsApp, diário on-line e material impresso. [...] Não há como dar conta de aulas presenciais e a distância ao mesmo tempo, se for assim, os que não morrerem de Covid19, vão morrer de exaustão (FRIGGI, 2020).

Aqui há percepção de um professor acerca da sindemia e as aulas de ERE, mas elas equivalem às percepções dos alunos que lidaram com seu emocional abalado a todo momento,

Benjamin, que nos serve de inspiração: “não partir do antigo bom, mas do novo ruim” (2017, p. 64).

### 4.3 Percepções sobre o ser no tempo sindêmico: transversalidades físicas e emocionais encontradas na sindemia.

Nesta seção procuramos nos referir às dificuldades físicas e emocionais passadas pelos licenciandos no tempo sindêmico. Iniciamos nossa reflexão com a seguinte argumentação proposta por Boaventura de Sousa Santos, em seu livro “A cruel pedagogia do vírus:

a etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, 2020).

O isolamento necessário e obrigatório fez com que os estudantes adquirissem marcas sobre essas experiências. Estas marcas afetaram sua vida. Por isso, fizemos questão de registrar quais as marcas que a sindemia tem deixado em sua memória e como eles veem essas marcas. Percebemos que o isolamento social afeta/afetou diretamente a vida deles, conforme narrado a seguir:

*“[...] eu fiquei muito preocupada né, eu pelo menos não tenho doenças crônicas, não tenho nenhuma, mas a minha mãe ela tinha, ela te diabetes, pressão alta, éé, dores no corpo e eu fiquei muito preocupada né [...]” (S1B2).*

*“[...] então, porque é mais o medo do desconhecido, o que poderia vir a ser essa pandemia né, o que poderia vir a ser essa doença, se realmente se você contraísse o vírus você ia morrer ou não, então tava isso aí na verdade foi uma doença mais psicológica na minha mente [...]” (H2B1).*

A sindemia é uma alegoria. O sentido literal da sindemia do coronavírus é o medo caótico e generalizado e a morte que estava sem fronteiras causada pelo inimigo que é invisível. Mas o que ela tem a exprimir além disso? Quais sentidos elas começam a nos exprimir? (SANTOS, 2020).

A luz vai se apagando, a alegria de estar entre amigos vai sendo deixada de lado, o medo constante da morte de alguém querido ou mesmo da pessoa a consome; e diante disso nos perguntamos: como isso não afetaria a aprendizagem e o ser docente neste tempo e espaço?

Pensamos muitas vezes em nós mesmos. O ser humano é por si só egoísta. Chegamos a pensar como um senso comum: “Antes os outros do que os dos nossos”,



como afirma a própria Silvia:

*“[...] eu acho que eu sou uma pessoa vendo tudo isso que acontece no mundo inteiro, milhões de pessoas morreram, eu me sinto uma assim, bem sortuda né, ninguém da minha da minha família teve muitas complicações a partir da pandemia do Covid [...]” (S1B8).*

A estudante perpassou uma relação vivida pela maioria da população, por mim mesma inclusive, pois o medo constantemente nos leva a pensamentos inconstantes.

Em alguns momentos é possível ver a operacionalização do aluno, a inversão dos papeis, o que antes era comum de se ver no professor. Com operacionalização me refiro ao professor que está ensinado por ensinar. Agora temos o aluno que aprende pra passar, aprende por aprender. Assim como em um teatro, onde o aluno finge que estuda e o professor finge que ensina o aluno. Essa unanimidade vemos no relato de Harry:

*“[...] mas só que a minha vontade quando eu entrei era de aprende tudo, eu queria nossa, eu queria se bom na química, na física, se bom em tudo, mas só que na pandemia não, eu não tive essa vontade em nenhum momento [...]” (H2B10).*

*“[...] mas só que na pandemia, assim, ahhh... meu desempenho caiu assim, de vão aprende, vamo estuda pra pode aprende de vamo estuda pra pode passa... sabe?! Porque eu não queria acumula DP [...]” (H2B11).*

Aqui reconhe-se que o ensino de química não estava sendo um facilitador na sindemia, e como Chassot (1990, p.30) defende: “O ensino de química deve ser um facilitador da leitura do mundo, ensina-se química então para permitir então que o cidadão possa interagir melhor com o mundo”.

Porém quando este mundo está em colapso fica difícil ensinarmos o que o mundo oferece, não é mesmo? A normalidade da exceção. A atual sindemia não foi uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. O mundo tem vivido em permanente estado de crise. Por um lado, a ideia de crise é excepcionalmente passageria e necessária para dar lado e oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado das coisas. (SANTOS, 2020).

Além do que tem sido relatado até aqui, pecebemos que a crise financeira vivenciada neste tempo sindêmico também afetou os estudantes, a saúde pública, a

previdência social, a educação em si e a degradação dos salários (SANTOS, 2020).  
Conforme afirma Silvia,

*“[...] você vai no mercado você chega a ficar muito triste, de chorar, porque as coisas muito caras, e aí você começa a se questionar se você quer viver mesmo nesse país que parece que tá só afundando [...]” (S1B9).*

*“[...] aí agora assim eu tenho lidado com essa frustração mais economicamente tentando obter modos de economizar dinheiro mesmo assim, o que é meio que triste, porque antes eu tinha o mesmo dinheiro e conseguia fazer muito mais coisa [...]” (S1B10).*

Essas palavras remetem ao que temos vivido nos últimos quarenta anos, pois a sindemia veio apenas agravar uma situação de crise que a população mundial já estava sujeita (SANTOS, 2020).

Também vemos percepções como a alegoria da caverna, criada por Platão para descrever o senso comum e os pré-conceitos. O licenciando Harry faz essa menção mas agora sendo gerados durante essa sindemia. Ele relaciona essa metáfora da seguinte forma e nas seguintes frases:

*“[...] porque o cenário era a máscara vai ser tirada, nós entramos num cenário que a máscara não tinha sido liberada ainda, o povo era como se nós tivesse preso numa caverna e alguém conseguiu abri essa caverna [...]” (H2B15).*

*“[...] daí um colocava o pé pro lado da caverna e sentia o sol, daí via que o sol não tava queimando, daí ia lá e tirava o corpo, daí quando saiu o primeiro dessa caverna, logo em seguida outro que ia toma coragem [...]” (H2B16).*

Assim, compreendemos com Moreira e Ximenes, 2021, p.100:

Na metáfora, Platão destaca elementos que são importantes para a macro compreensão do que a narrativa quer nos dizer. O primeiro elemento consiste em prisioneiros, que são pessoas comuns, uma espécie de população de massa; a caverna é um segundo elemento, que representa o próprio corpo, a zona de conforto; a saída da caverna representa um terceiro elemento, que é sair dessa caverna em busca do novo, em busca do conhecimento, ou seja, é a saída da zona de conforto; o último elemento que a narrativa traz é a luz solar que, no início, causa um desconforto nos prisioneiros, mas que para Platão, trata-se de uma metáfora para definir a sabedoria.

Assim, entendemos que o licenciando enxergou a sindemia como uma alegoria da caverna, ele faz essa comparação entre o aprisionamento da caverna com o aprisionamento em suas casas. Também percebemos que ele faz essa relação nos situando como homens que estão na caverna e não conhecem o novo, este novo seria

o não conhecer da sindemia, da sua cura, dos seus sintomas e por isso precisávamos ficar como homens na caverna, sem contato com o externo.

Esta percepção que aproxima o tempo sindêmico à alegoria Platônica, pode inferir também ao menos três aspectos vinculados aos modos de ser cavernícolas: i) A vida na caverna prescinde mecanismos dos quais é preciso estar vivo para pensar a realidade, para vê-la, questioná-la e sofrer com esta, assim ao mesmo passo que somos jogados para dentro de nossas casas este lugar nos dá garantia de vida para poder pensar sobre-com esta; ii) Vê-se que a alegoria da caverna de Platão é amplamente utilizada para pensar o processo formativo, assim, a própria sindemia tem ressonâncias formativas que coloca-o a perceber que a realidade encontra-se mascarada e que há mais que pode ser conhecido sobre esta – assim a sindemia é uma força que tende a mover os sujeitos para a aprendizagem; e iii) há na alegoria da caverna uma percepção de que no cenário do tempo há Outros que carregam figurações e produzem sombras, o que tem uma relação com as multiplicações de informações falsas quando encontramos-nos nas cavernas.

Contudo, a figura da caverna não mantém-se como restrita as elaborações de Platão, temos também a caverna colocada como figuração filosófica para pensar a partir do texto de Saramago (2000). O romance escrito por Saramago (2000) coloca-nos a pensar que a metáfora da caverna reverbera as reflexões de compreender que o ser humano produz-se em coletividade e com seu meio, ou seja, com as condições materiais e os modos de vida que esta coloca em cena. Assim, ao passo que Harry coloca a figura da caverna em cena, o mesmo percebe que o tempo sindêmico e suas experiências educacionais encontram-se interligadas as condições oferecidas para que este se forme – compreendendo, inclusive, que lacunas são deixadas em eusa formação.

Enxergo que essa fixação de ficar sem contato com o externo afeta sua identidade, pois quando não se tem partilha de nossos sentimentos, de como estamos enfretando aquela situação, ou mais específico, a partilha de vivências da universidade com seus colegas, amigos e professores, a perda é significativa, tanto falo aqui na saúde mental e física, quanto da perda de conhecimento.

#### 4.4 Percepções do ser que cuida de si e do outro na sindemia: o autocuidado e o cuidado de outros no contexto sindêmico

O nosso intuito aqui é discutir como cada licenciando compreende o autocuidado e como este autocuidado foi vivenciado na sindemia. Percebemos que as narrativas dos licenciandos estão relacionadas a como eles enxergam o autocuidado e como este autocuidado variou na sindemia. O olhar volta-se a si não apenas para pensar como se sentiu, mas como a percepção leva a requerer e desejar práticas de cuidado e formação de si enquanto sujeito. Silvia, por exemplo, afirma que

*“[...] só que ao mesmo tempo nesse processo de pandemia eu comecei a pensar que eu deveria cuidar mais de mim [...]” (S1C1).*

*“[...] te um tempo mesmo pra mim, porque eu até tava falando esses dias, que eu nunca fui prioridade pra mim mesmo... quando por exemplo eu começava a academia, chegava no final do semestre a primeira coisa que eu abandonava era a academia e a alimentação, então assim, eu vivia em função da universidade [...]” (S1C3).*

*“[...] comecei a me prioriza muito assim, é um processo que é muito difícil assim pra mim, éeee.. porque eu nunca me priorizei, eu sempre priorizei a faculdade, meus amigos, minha família, eu nunca fui prioridade pra mim mesma, aí eu comecei a fazer essas coisas pra mim [...]” (S1C4).*

Silvia reflete que os tempos sindêmicos convidaram-na a ver-se enquanto sujeito no processo-tempo. Poderíamos dizer, com Jorge Larossa (1994), que há em meio a sindemia um acionar estético-subjetivo em Silvia de um conjunto de tecnologias de si engendrados a práticas de cuidado de si. Vemos que tais investimentos em si encontram-se envoltos na percepção do sujeito enquanto ser que cuida de si e ocupa-se de si.

O olhar para a academia, formação, alimentação, saúde mental e artesanato remetem um situar-se no tempo, refigurar-se no tempo (RICOEUR, 1994), um investir-se em si no tempo (LAROSSA, 1994). Há, neste processo de acionar tecnologias de si e cuidado de si, ao menos duas percepções: i) o reconhecimento e investimento no cuidado e; ii) a percepção das instâncias negativas em relação ao cuidado, ou seja, aos aspectos que cerceiam, interditam, obstaculizam ou impedem o cuidado de si de se realizar. Aspectos de reconhecimento e afirmação via negação da negatificação que se encontram atrelados aos processos de fazer-se sujeito no tempo, aos modos de subjetivação vigentes neste (FOUCAULT, 2008).

Juntamente a isso, é necessário lembrar e valorizar que esta licencianda em Química da UTFPR – Londrina, que está formando em 2022, passou por momentos de adaptação, deparou-se com momentos de novas mudanças pessoais que, conseqüentemente, mudaram a forma profissional da mesma, como ela relata:

*“[...] aí eu comecei artesanato, e assim, era ou fazia artesanato ou fica sofrendo, e eu aí fiquei lá, tentando várias vezes fazer o negócio, e isso foi muito bom pro meu processo de formação, porque eu me considerava uma pessoa muito impaciente” (S1C2).*

Deste modo, percebemos que a construção de uma identidade docente passa sempre por um processo complexo pelo qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Este processo permeia um tempo que é utilitário para refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças (NÓVOA, 1992). E, de repente, elas tornam-se possíveis como sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa, e voltar a ter tempo para ler um livro, assistir uma série, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais (SANTOS, 2020).

Já o estudante Harry não se sentiu tão confortável com esse tempo para si. Vemos isso em alguns relatos que ele nos traz:

*“[...] e eu sou uma pessoa que eu não gosto de assistir TV, eu só gosto de assistir uma série, e ultimamente as séries não são tão boas, mas só que essa é... quando eu fico sem estudo eu sinto essa falta, sabe quando você fica assim, eu tenho que estudar, tendo que estudar, tenho que fazer alguma coisa, porque dá aquela sensação de estar parado, de estar estacionado, isso daí eu não gosto não, por isso que eu quero sempre estar ativo [...]” (H2D8).*

*“[...] você sabe que eu faço Kumon, foi onde que eu comecei a correr atrás de uma coisa que me ajudasse de certa forma, então eu fui correr atrás de melhorar a minha matemática básica, que era a coisa que mais estava me afetando, e nisso não foi um processo rápido [...]” (H2D6).*

É válido lembrar que esse licenciando em Química, da UTFPR – Londrina, que está formando em 2022, também passou por seus momentos de “teste” durante a pandemia, mas sua percepção em relação a esses momentos se deu de forma diferente da aluna Silvia. Harry se sentia na “obrigação” de produzir, estar sempre e constantemente fazendo algo.

Essas práticas de auto cuidado ou do não autocuidado interferem na construção da identidade docente, pois em tempos pandêmicos, tomados pelo medo e pela insegurança generalizados, por um lado, sentimos-nos imobilizados e, por outro,

em estado permanente de vertigem (BRITO, 2021).

Essas questões atravessam por inteiro o campo da educação, em geral, e trazem interferências significativas para a educação nas universidades, em particular na construção do ser docente. De acordo com uma das pesquisas realizadas sobre a situação dos professores no Brasil durante a pandemia, 66% dos professores pesquisados afirmaram que, por motivos de saúde, já precisaram se afastar do trabalho. Entre os problemas de saúde mais relatados, encontram-se: estresse e dor de cabeça (63%), insônia (39%), dores corporais (38%) e alergias (38%). Além disso, 68% dos profissionais afirmaram já ter sofrido crises de ansiedade, 28% deles tendo entrado em estado de depressão (BRITO, 2021).

Com todos esses agravantes, nos deparamos com muitas vulnerabilidades expostas na sindemia e que os alunos ficaram suscetíveis. Essa vulnerabilidade é explicada por Hermann (2020, p. 5), quando afirma que

a vulnerabilidade expõe, sobretudo, a nossa dependência da interação humana, sobretudo seu caráter fundante para o processo educativo, uma vez que mesmo as experiências mais exitosas de educação remota não contemplam aquilo que o encontro humano oferece. A exclusividade do ensino remoto foi circunstancial, mas evidenciou, contra um contentamento ingênuo e, às vezes eufórico, que a formação exige, além do confronto do sujeito consigo mesmo, o encontro com os outros na perspectiva de amadurecimento da própria identidade, capacidade de deliberação e abertura ao outro.

Essas constatações nos fazem pensar que não há como ter uma construção de identidade (docente) sólida com tantos contratempos que foram vivenciados nesse momento. Foi necessário se inventar e reinventar várias vezes e quando você reinventa o seu ser, você se reinventa como ser docente. Por isso, defendemos que a identidade (docente) que está sendo formada é sempre passível de ser remodelada ao modo como a história e cultura nos ditam em um determinado tempo e espaço.

#### **4.5 Percepções sobre o ser licenciando no ensino remoto emergencial: indagações de como é percebido o ERE pelos licenciandos na sindemia**

Nesta última categoria procuramos relatar e compreender as marcas que o ensino remoto emergencial vivenciado no momento histórico-sindêmico deixou no processo formativo dos licenciandos, em especial as mudanças sociais que têm transformado (e por vezes transtornado) a construção de suas identidades docentes.

De acordo com Silvia e Harry,

*“[...] então assim foi muito desgastante o ensino EAD, porque tipo assim você não sai de casa e você pensa assim, esses 10 minutos eu vou limpa a casa, você não fazia tipo esses 10 minutos eu vou descansa, eu tava tipo fazendo tudo [...]” (S1D2).*

*“[...] a gente fica fazendo várias coisas no EAD e aí fica muito, foi muito desgastante, eu lembro de fazer trabalho na frente do computador chorando, e eu falava assim: Ah, eu não aguento mais [...]” (S1D3).*

*“[...] então acredito que isso aí afetou muito assim, e também na questão dos estudos, porque foi, foi uma coisa que nós tivemos que desenvolve do dia pra noite, ééé assim nós tínhamos a ideia o que seria uma aula online né?! Nós temos aí os vídeo aula que fazem no youtube e tudo mais só que você ter somente aquela opção, isso aí também foi uma coisa assim que mexeu muito na questão psicológica de até mesmo no desempenho das aulas [...]” (H2D1).*

*“[...] então pra nós, pra mim no caso em geral, eu acredito que o remoto começou a fica mais flexível com o tempo, e assim, eu, foi bom pra circunstância, mas no modo geral de formação acredito que não foi muito produtivo em questão de conhecimento [...]” (H2D3).*

Quando Silvia e Harry afirmam que “nós tivemos que desenvolve do dia pra noite”; “foi uma coisa que mexeu muito na questão psicológica de até mesmo no desempenho das aulas”; “a gente fica fazendo várias coisas no EAD e aí fica muito, foi muito desgastante”, percebemos que a identidade docente é/foi criada e recriada no ensino remoto emergencial e encontra-se interligada aos valores sociais dos alunos que fazem eles agregarem sentido e significado por escolher a profissão de professor(a). Eles carregaram consigo uma série de sentimentos, valores, saberes, ideais, crenças que foram constituídos antes mesmo da universidade, que permeavam sua trajetória pessoal, social e cultural (CAMPOS; GASPAR; MORAES, 2020).

Vemos também importantes marcas deixadas pelo ensino remoto emergencial na formação de Silvia e Harry quando eles citam que

*“[...] o ruim é que por exemplo, peguei estágio II no último semestre né?! Na pandemia e assim foi uma disciplina que eu achei muito triste de ter ela, você tava aqui, mas tava querendo tar na escola, tive uma experiência de dá uma aula remota pra eles e às vezes eu ficava frustrada, porque você não sabia se você ia da aula, ou se você não ia da aula [...]” (S1D4).*

*“[...] então acredito que seja esse, pra pra, de forma geral, pra formação, o, o ensino híbrido emergencial não foi muito bom não, mas era o que tínhamos e de certa forma deu tudo certo no final [...]” (H2D4).*

Notamos que a dificuldade da discente e do discente no ensino remoto emergencial é atribuída ao sistema educacional, a impossibilidade de profissionalização no momento vivenciado, a falta de formação necessária deste sistema, tanto do corpo docente, quanto da equipe pedagógica, secretaria, agentes educacionais, entre outros.

Além disso, frases como *“o ensino híbrido emergencial não foi muito bom não”* e *“tive uma experiência de dá uma aula remota pra eles e às vezes eu ficava frustrada”* foram ditas após o retorno do ensino remoto emergencial. E hoje não é mais possível pensar a educação e os professores sem essa referência de tecnologia e de “virtualidade” (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Então, partimos de críticas fundamentadas nas ideias de Nóvoa e Alvim (2021) acerca da ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo virtuais. A ilusão de que a escola como ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação será sobretudo a distância também é um ilusão. Acredita-se também que o conhecimento especializado será substituído pela inteligência artificial (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Por fim, corroboramos com Nóvoa e Alvim (2021, p. 7) ao descreverem que “em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa”. Neste caso, o “ficar em casa” para esses dois licenciandos não contribuiu de forma íntegra em suas formações, pois esse “ficar em casa” custou a socialização com os professores e seus colegas e é na socialização que temos não só o aprendizado mas também o compartilhamento dele.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi identificar as marcas que a sindemia do SARS-Cov-2 deixou na formação de dois licenciandos em química da UTFPR-Londrina para analisar a construção de sua identidade docente. A partir das narrativas produzidas, destacamos que dentre estas marcas vivenciadas durante a sindemia, há percepções relacionadas ao ser docente, ao ser neste tempo-espaço, ao ser que cuida de si e do outro, bem como ao ser licenciando no ensino remoto emergencial.

Estas marcas relatadas por Silvia e Harry emergem de suas percepções sobre o sujeito como ser único e histórico, fruto de um contexto, das vivências e relações que cada um estabelece consigo mesmo e com o mundo. E quando olhamos para estas percepções que Silvia e Harry nos trazem, afirmamos que estas não perpassam somente o tempo, mas sim as suas possibilidades e modos de existir no meio deste.

Por sua vez, estas marcas-percepções afetam, direta ou indiretamente, a construção da identidade docente destes sujeitos uma vez que esta construção é estabelecida como uma concha de retalhos que está sempre por acabar, construindo-nos e reconstruindo-nos (RECH; BOFF, 2021).

Com isso, essas narrativas abriram um espaço de fala-escuta que nos possibilitou refletir a relação da sindemia dentro destes espaços formativos pessoais. Procuramos identificar as marcas que afetaram os licenciandos em Química durante seu percurso formativo e percebemos, em algumas falas, que o ensino remoto emergencial teceu, moldou os alunos em aspectos negativos, pois, segundo eles, houve perdas significativas em suas formações como o ensino ser muito desgastante, ser realmente um ensino de “teste”.

O olhar de “teste” que os alunos tiveram foi a constante percepção de entender e saber que os professores estavam buscando a melhoria de suas aulas no ERE também. Infelizmente eles destacaram que isso afetou e afeta sua formação docente negativamente.

Quando tentamos compreender por meio da pesquisa narrativa, as transversalidades que os alunos enfrentaram durante a sindemia e o que ela trouxe para a construção de suas identidades docentes, evidenciamos traços formativos, sensibilidades, percepções que trazem como cena principal a reflexão de si e do outro - elementos que são muito importantes na formação de um professor(a).

Um olhar à educação, nem piorado, nem melhorado fez com que os alunos entendessem que plataformas como *Google Meet*, por exemplo, que foi tão comumente usada nas aulas remotas emergenciais, veio para nos auxiliar. A educação a partir dela é outra. Agora o formar-se licenciando também exige dominar algumas plataformas *on-line* e isso eles puderam vivenciar na sindemia e, principalmente, no ensino remoto emergencial.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Papyrus Editora, 2000.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, 2015, p.47-68.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BARRETO, R. G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

BENJAMIN, W. **Ensaio sobre Brecht**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BISPO J, SANTOS, D. B. COVID-19 como sindemia: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00119021, 2021.

BOHOSLAVSKY, R. (1987) **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. (7ªed.) São Paulo: Mantins Fontes.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em:<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/2017-decretos.htm>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 04 de maio de 2022.

BRITO, E. P. (In)subordinações docentes: desacelerem o mundo que eu quero descer. **Educação & Sociedade**, v.42, 2021.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CAMPOS, V. T. B. ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

CAMPOS, V. T. B. GASPAR, M. L. R. MORAES, S. J. O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 93-117, 2020.

CÁSSIO, F.; CORTI, A. P. A roleta-russa da abertura das escolas. **Le Monde Diplomatique**, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-roleta-russa-da-abertura-das-escolas/>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.

CHASSOT, Á. I. **A educação no ensino da química**. Ijuí: Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1990.

Cinco coisas a saber sobre Wuhan epicentro da pandemia de novo coronavírus Uol, 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/afp/2020/01/26/cinco-coisas-a-saber-sobre-wuhanepicentro-da-epidemiadenovocoronavirus.htm> Acesso em: 16 de junho de 2022.

CORTELLA, Mario S. **Por que fazemos o que fazemos?** aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta, 2016.

Ensino remoto emergencial. DIRGRAD, 2021. Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensinoremotoemergencialere/perguntaserespostassobreoere/#:~:text=S%C3%A3o%20estrat%C3%A9gias%20did%C3%A1ticas%20e%20pedag%C3%B3gicas,comunidade%20escolar%20durante%20a%20pandemia.> Acesso em: 16 de junho de 2022.

DA SILVA MOREIRA, William Axel; XIMENES, Fernando Lira. El Niño: Dispositivos de criação em tempos de pandemia. **Cena**, n. 33, p. 99-104, 2021.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, A. R. R. NAPIMOGA, M. DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020119, 2020.

FRIGGI, M. A invisibilidade do magistério brasileiro no delicado processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia. **Revistapontocom**, 29 jul. 2020. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/artigos/a-invisibilidade-do-magisterio-brasileiro-no-delicado-processo-de-retorno-as-aulas-presenciais-durante-apandemia>. Acesso em: 02 dez. 2022.

HAYES, S. C. STROSAHL, K. D. WILSON, K. G. Terapia de Aceitação e Compromisso: O Processo e a Prática da Mudança Consciente. **Artmed Editora**, 2021.

HERMANN, Nadja. A aprendizagem da dor. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURO, G. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, v. 9, n. 47, 1990.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2004.

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de Química. 3 ed. Ijuí: **Editora Ijuí**, 2006.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTEI, L. Outros impactos da pandemia do novo coronavírus sobre a socioeconomia catarinense. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 9, n. 18, p. 1-10, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, P.15-33.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

PRETI, D. (org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999, p.244.

POLIZEL, A. L. CARVALHO, F. A. Espaços educacionais e os corpos trans: tecnologia de perspectivas e modos de existência (trans)afirmativos. **Educação & complexidade**, n.5, 2017.

Racionalismo Inatista. **Racionalismo em Descartes**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/marizabatista/Racionalismo%20em%20Descartes.htm>. Acesso em: 25/11/2022.

RECH, R. A. C. BOFF, E. T. O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 642-667, 2022.

RICOEUR, P. et al. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

ROBERTSON apud THOMPSON. P La historia oral y el historiador Debats. **Valencia**, n 10, p.52. dic 1984.

RUMENING, E. Atividades escolares presenciais na sindemia de covid-19: razões para comemorar? **Saúde e Sociedade**, v. 31, 2022.

SARAMAGO, J. A Caverna. 12ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

STASCXAK, F. M. SANTANA, J. S. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S.L.], v. 1, n. 2, maio 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, F. R. P. M. PEINADO, J. MENEGHETTI, F. K. Pandemia da Covid-19 e o Sistema de Ensino Remoto Emergencial na Educação Superior Pública: Uma Survey Sobre a Percepção e Comportamento dos Discentes. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 13, n. 25, 2022.

YAMAMOTO, F; POLIZEL, A. L. REZZADORI, C. D.B. A docência pela ótica de um licenciando em química: **Julgamentos, vivências e sonhos em tempos pandêmicos**, 2020.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Para Utilização de Imagem, Som e Voz**

*Título da pesquisa:* Narrativas e o Licenciamento: narrar a si, narrar a experiência e o narrar do Outro

**Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:**

*Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori*

Avenida dos Pioneiros, 3131, Jardim Morumbi, CEP 86036-370, Londrina, PR.

Telefone: (43) 99147-7766

*Alexandre Luiz Polizel*

Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, PR, CEP 86057-970, Londrina, PR.

Telefone: (44) 99881-2359

*Bruna Jamila de Castro*

Avenida Renato da Costa Lima, 451, Ville de France, CEP 19903-302, Ourinhos, SP.

Telefone: (43) 99907-862

**Local de realização da pesquisa:** O local será definido pelo participante da pesquisa de acordo com seu bem-estar, uma vez que será online.

### **A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

#### **1. Apresentação da pesquisa**

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada “**Narrativas e o licenciamento: Narrar a si, Narrar a experiência e o narrar do outro**” que faz parte da investigação coordenada pela Professora Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel (Universidade Estadual de Londrina) e Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro



(Universidade Estadual Paulista – Campus Ourinhos). Esta investigação se interessa em ouvir histórias de vida de licenciandos(as) e licenciados(as) em Química da UTFPR – campus Londrina, pensar esta trajetória formativa enquanto composição curricular e seus efeitos na formação profissional e humana dos licenciandos(as) e licenciados(as) a partir de suas próprias narrativas. Para tanto, será lançado o uso da perspectiva metodológica heteroautobiográfica, considerando aspectos de ingresso, permanência, adoecimento, sensibilidade e qualidade formativa, triadas por análise de discurso sob inspiração em Michel Foucault e da pesquisa heteroautobiográfica. O trabalho estará organizado em três frentes: i) o narrar a si de licenciandos em química; ii) o narrar a si e os espaços de experiência outra e iii) o narrar do outro na formação de licenciandos. Acreditamos que este processo do olhar o Eu, sua formação e o Outro em diferentes aspectos instanciais dá subsídios para pensar de outros modos a formação de professores e seus usos nos espaços educativos.

## **2. Objetivos da pesquisa**

Este projeto tem como objetivo principal identificar as marcas que a síndrome do Sars-Cov-2 deixou na formação de licenciandos em química da UTFPR-Londrina para analisar a construção de sua identidade docente.

## **3. Participação na pesquisa**

Para participação na pesquisa você que recebeu a carta convite via coordenação do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR-Londrina, e entrou em contato com a equipe executora do projeto via e-mail, receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som e Voz. Você será orientado a ler, refletir, assinar e entregar o mesmo a um dos integrantes da equipe, via e-mail. Após a devolutiva será agendado um horário/dia com você para a realização da entrevista online (será disponibilizado um link seguro para a sala na plataforma Google Meet), em que será perguntado à você questões relativas a sua história de vida e processo formativo na Licenciatura em Química da UTFPR-Londrina. A entrevista será guiada por um roteiro semiestruturado, contendo de 6 a 12 perguntas, e de duração aproximada de 60 minutos. Para isso, escolha um local silencioso em que se sinta confortável, livre de distrações e seguro. A entrevista será

audiogravada e transcrita pelos pesquisadores. Ressalta-se que há a garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você.

#### **4. Confidencialidade**

Os áudios coletados durante a entrevista serão transcritos e, na sequência, destruídos. Você poderá acionar acesso às transcrições para validação. Ressalta-se que o processo de transcrição consiste em um método de escrita fidedigna do falado. As transcrições serão mantidas apenas sob posse dos pesquisadores, garantindo sigilo as informações e confidencialidade. As transcrições serão mantidas arquivadas como material testemunho da pesquisa em computador com senha de acesso. Você não será identificado pelo seu próprio nome, sendo apresentados em relatórios de texto de divulgação científica por um nome fictício escolhido por você ou codificação numérica.

#### **5. Riscos e Benefícios**

**5a) Riscos:** Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Os riscos poderão estar associados a um desconforto em lembrar e narrar os acontecimentos da trajetória formativa do participante da pesquisa ou pelo tempo exigido para a participação deste na entrevista (tempo estimado em 1 hora). Como forma de minimizar esses riscos, o participante da pesquisa poderá ter contato com o roteiro semiestruturado que guiará a entrevista e sanar dúvidas antes do início desta, bem como recusar-se a participar da entrevista/pesquisa; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante da pesquisa.

**5b) Benefícios:** Haverá benefícios diretos ou indiretos aos participantes no que toca o registro de suas histórias de vida, os processos de rememoração e as terapêuticas ao narrar-se (perspectiva heteroautobiográfica). Além disso, os benefícios aos entrevistados dizem respeito à contribuição que o projeto poderá fazer à discussão de questões referente as narrativas, as formações e as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa, possibilitando a compreensão do currículo vigente e na possibilidade de construção de outros currículos para o curso de Licenciatura em Química, da UTFPR - Londrina.

## **6. Critérios de Inclusão e Exclusão**

**6a) Inclusão:** Como critério de inclusão serão considerados: i) Licenciandos(as) em Química devidamente matriculados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina e/ou Licenciados(as) em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina; ii) Possuir mais de 18 anos de idade; iii) Concordar em participar da investigação e contar-nos suas histórias de vida; iv) Encaixar-se no corpus específico de um dos três eixos que nortearão este projeto; v) Concluir toda a entrevista guiada por roteiro semiestruturado; vi) Possuir acesso à internet, visto que as entrevistas serão realizados via online.

**6b) Exclusão:** Não se aplica.

## **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo**

Há riscos previstos ao participante da pesquisa pelo teor das perguntas que serão realizadas no momento da entrevista. Contudo, ressalta-se que há garantia de que se não quiser responder, você está ciente que poderá desistir de responder aos questionamentos feitos durante a entrevista. A participação na pesquisa é totalmente voluntária. Logo, você pode recusar-se a participar; solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; desistir a qualquer momento ou pedir para interromper a entrevista e recomeçar em outro momento a ser combinado com os pesquisadores, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à você.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse.

(  ) quero receber os resultados da pesquisa (email para envio:  
\_\_\_\_\_)

(  ) não quero receber os resultados da pesquisa

## **8. Ressarcimento e indenização**

Não haverá a necessidade de ressarcimento durante a participação na pesquisa, haja visto que não haverá uso e compensação material de despesas (transporte, alimentação e afins). Caso haja desconforto ou danos psicológicos comprovados pela participação na pesquisa durante a realização da pesquisa, ao lembrar-se e narrarse, a indenização está garantida por lei, conforme consta na Resolução no 466, de 12 de Dezembro de 2012, em seus itens II.7 e II.21.

## **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41) 3310-4494, email: [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br).

## **B) CONSENTIMENTO**

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o

objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

#### **OBSERVAÇÕES:**

- 1. Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa;**
- 2. Por se tratar de um documento não-físico, solicita-se que você guarde em seus arquivos uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)/ Termo De Consentimento Para Utilização De Imagem, Som E Voz (TCUISV) assinado e que será devolvido aos pesquisadores.**

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura pesquisador: \_\_\_\_\_

(ou seu representante)

Nome completo: \_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com um dos pesquisadores abaixo relacionados:

<b>PESQUISADOR(A)</b>	<b>E-MAIL</b>	<b>TELEFONE</b>
Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori	<a href="mailto:crezzadori@utfpr.edu.br">crezzadori@utfpr.edu.br</a>	(43) 99147-7766
Alexandre Luiz Polizel	<a href="mailto:Alexandre_polizel@hotmail.com">Alexandre_polizel@hotmail.com</a>	(44) 99881-2359
Bruna Jamila de Castro	<a href="mailto:brunajamila@gmail.com">brunajamila@gmail.com</a>	(43) 99907-8622