



VULNERABILIDADE DOCENTE E CUIDADO DE SI DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Maria Margarita Villegas ^a

Francisco Vieira da Silva ^b

^a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Programa de Pós-graduação em Ensino, Mossoró, Brasil.

^b Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Programa de Pós-graduação em Ensino, Mossoró, Brasil

RESUMO

Objetivos: O objetivo deste estudo foi identificar e descrever as práticas desenvolvidas por três participantes (docentes do ensino fundamental) em um programa de pós-graduação em ensino para cuidar de si mesmos, manter-se física e emocionalmente bem e superar problemas de vulnerabilidade, gerados por situações estressantes decorrentes da pandemia de Covid-19. **Metodologia:** Para coletar informações, organizou-se um Grupo Focal Virtual (GFV) de duas horas, por meio da plataforma *Google Meeting*, com a finalidade de refletir junto aos participantes, após quatro meses do início da modalidade de ensino remoto em 2020. Depois de textualizar as gravações de áudio geradas durante a sessão do GFV, foi realizada sua análise. **Resultados:** A natureza exploratória do estudo não permite afirmações conclusivas. Contudo, os professores participantes reconheceram a importância de cuidar de si mesmos, de buscar conhecer-se, de se conscientizar e analisar as atividades e ações em que estiveram envolvidos, com o fim de encontrarem sentido na relação com si mesmos e com o fato de atuarem como professores em um contexto pandêmico.

TEACHING VULNERABILITY AND SELF-CARE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

Objectives: The objective of this study was to identify and describe the practices developed by three elementary school teachers in a postgraduate program in teaching, to take care of themselves, try to maintain physically and emotionally well, and overcome problems of

vulnerability, generated by stressful situations resulting from COVID-19. **Design:** To collect information, a two-hour Virtual Focus Group (VFG) was organized using google meeting, with the purpose of reflecting with the participants, four months after the beginning of the remote teaching modality in 2020. After textualizing the audio recordings generated during the VFG session, their analysis was carried out. **Results:** The exploratory nature of the study does not allow conclusive statements. But the participating teachers recognized the importance of taking care of themselves, of seeking to know themselves, of becoming aware and analyzing the activities and actions in which they were involved, in order to find their meaning and their relationship themselves, and with the fact to act as teachers in a pandemic context.

Keywords: Self-care. Emotional discomfort. Affective Relationships.

VULNERABILIDAD DOCENTE Y CUIDADO DE SI DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

RESUMEN

Objetivos: El objetivo de este estudio fue identificar y describir las prácticas desarrolladas por tres participantes (docentes de primaria) en un programa de posgrado en docencia para cuidarse, mantenerse física y emocionalmente bien, superando los problemas de vulnerabilidad, generados por situaciones estresantes derivadas del COVID-19.

Metodología: Para la recolección de información, se organizó un Focus Group Virtual (GFV) de dos horas utilizando *google meeting*, con el propósito de reflexionar con los participantes, cuatro meses después del inicio de la modalidad de enseñanza remota en 2020. Luego de textualizar las grabaciones de audio generadas durante la sesión de GFV, se realizó su análisis. **Resultados:** El carácter exploratorio del estudio no permite declaraciones concluyentes. Pero los docentes participantes reconocieron la importancia de cuidarse a si mismos, de buscar conocerse mejor, de tomar conciencia y analizar las actividades y acciones en las que estuvieron involucrados, para encontrar su significado y su relación con ellos mismos, y con el hecho de actuar como profesores en un contexto de pandemia.

Palabras clave: Autocuidado. Malestar emocional. Relaciones Afectivas.

INTRODUCCIÓN

Ser profesor(a) en el contexto pandémico fue una experiencia muy desafiante por ser una actividad que tuvo que realizarse en un escenario desconocido para todos, cuyos referentes, construidos desde el pasado remoto, fueron insuficientes para dar cuenta de las exigencias de ese contexto aterrador en el cual, todos/as, docentes y alumnos, así como sus respectivas familias, corrían el riesgo de perder la vida.

Como es sabido, a finales de 2019, apareció en la ciudad china de Wuhan, un nuevo coronavirus, el SARS-CoV-2, agente causante de la enfermedad llamada COVID-19. Aunque este virus es familiar al que causa resfriados comunes, se trataba de la primera aparición en humanos, lo cual produjo un brote de neumonía en esa región del territorio chino. Debido a la alta capacidad de contagio de este nuevo virus y teniendo en cuenta la intensa red de tráfico de personas desde China a todas las demás regiones de la Tierra, la enfermedad se extendió por todo el planeta, generando gran número de infectados y de muertes y, en marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó el estado de pandemia, generando tanto aprehensión y miedo en todos los habitantes del planeta, con medidas para enfrentar la crisis sanitaria que a partir de allí comenzó su recorrido mortal.

Entre las medidas de protección adoptadas, estuvo la de evitar la aglomeración de personas para, con ello, controlar la propagación del virus y descongestionar los sistemas sanitarios. Esa medida trajo como consecuencia el cierre de parques, establecimientos comerciales no esenciales, templos religiosos, gimnasios deportivos, salas de cines, y escuelas, entre otros. En el caso de las edificaciones escolares, la pandemia afectó significativamente las actividades de los maestros, porque la inmensa mayoría de los docentes no contaban con las herramientas técnicas, ni con los conocimientos necesarios para enfrentar adecuadamente este fenómeno. Desde el principio, durante las primeras etapas de la pandemia, los docentes estuvieron desconcertados, sin saber cómo proceder, tratando de ofrecer respuestas, pero sin tener información sobre cómo impartir clases en un escenario donde las clases presenciales fueron suspendidas subitamente.

Así, durante la etapa inicial de la pandemia, la improvisación fue lo que caracterizó la gestión de la educación (Alves, 2020); esto puso de manifiesto la vulnerabilidad tanto de los educadores como de sus alumnos, quienes no estaban preparados para desarrollar clases de calidad en la modalidad de enseñanza mediada por las tecnologías (Silva et al, 2020). En ese contexto, el primer gran desafío fue formar profesionales para que pudieran llevar a cabo la enseñanza remota, debido a que la mayoría de ellos no tenían preparación adecuada, para planificar, hacer la gestión y desarrollar clases en ese formato.

Otro aspecto, aún más problemático, fue que la gran mayoría de los alumnos y sus familias, así como de los docentes, no disponían de los equipos indispensables para la enseñanza mediada tecnológicamente. Ciertamente, tal situación no era exclusiva de Brasil, ya que pocos países de América Latina cuentan con los medios digitales articulados con las estrategias nacionales de educación (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO - BID, 2020).

Por lo tanto, el Trabajo en Casa (*HomeWork*) se convirtió en una exigencia obligatoria. Prácticamente en todas las áreas de la economía y en las actividades propias de la gestión de los servicios públicos, esta modalidad de trabajo, utilizando tecnologías digitales, tuvo un enorme impacto en las actividades escolares. Repentinamente, los profesores se vieron desafiados a desarrollar sus clases en una forma desconocida para la mayoría de ellos.

En consecuencia, además de cuidar su propia salud y la de sus familiares, los docentes se vieron en la necesidad de atender sus clases usando tecnologías, muchas veces sin contar con los dispositivos idóneos (Araújo, et al, 2020; Silva; Santos, 2020).

Encontrarse ante un evento inesperado y no saber cómo actuar ante el mismo, incidió negativamente sobre la salud mental de los docentes. El número de muertes y contagios en el mundo, y en Brasil en particular, afectó emocionalmente a todos; según Tavares y Barboza (2014) "[...] difícilmente una catástrofe no deja secuelas e invariablemente el miedo es una de las más frecuentes" (Tavares & Barboza, 2014, p. 17). Otros efectos fueron: fragilidad de la identidad personal y profesional; pérdida del control y autonomía en el desarrollo

de sus clases; y, sobre todo, el desarrollo de una sensación de desamparo, soledad, desesperanza, miedo, sentimiento de incapacidad, entre muchas otras consecuencias del ámbito afectivo; las cuales, en caso de no ser atendidas oportuna y adecuadamente, podría haber generado graves consecuencias, tanto a mediano como a largo plazo.

Al respecto, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2019) formuló una alerta indicando que el coronavirus estaba afectando la salud mental de muchas personas, y entre ellas, principalmente, la de los profesionales de la salud. Es de destacar que Pessoa, Santos y Manenti (2020) indicaron que la salud mental de los educadores debe ser tomada en consideración "[...] como un elemento crucial en la elaboración de medidas tanto para las actuales condiciones de trabajo en formato home office, como para los planes de acción y estrategias para el retorno de las clases presenciales a las escuelas" (Pessoa, et al, 2020, p. 31).

Por su parte, Silva y Santos (2020) hicieron referencia a dos investigaciones sobre la salud emocional de los educadores brasileños. En la primera, sobre los sentimientos y la percepción de estos profesores, durante las diferentes etapas de la Pandemia de COVID19 en Brasil, los autores enfatizaron que "[...] al principio del aislamiento social, la mayoría de los profesores ya se sentían ansiosos, estresados y sobrecargados" (Silva; Santos, 2020, p. 3). En la segunda pesquisa, los autores encontraron un escenario preocupante, señalando que "el 28% de los participantes en el estudio, evaluaron la salud emocional (de los docentes) como pésima o mala y el 30% como razonable" (Silva; Santos, 2020; p. 3).

Estos primeros estudios sirvieron para constatar que la nueva realidad de las actividades escolares, propiciada por las medidas implementadas para detener el avance de la pandemia por el COVID-19, afectó la salud mental de muchos docentes, a quienes hubo que dar apoyo para que pudieran hacer frente a los riesgos propios de un contexto pandémico. Así, con urgencia, hubo que pensar en estrategias de autocuidado, concebidas como acciones desarrolladas por cada profesor para resguardar su propia vida, salud y bienestar. Una de tales estrategias fue la que aquí denominamos como **Cuidado de si mismo**, entendida

como un *estilo de vida que el propio docente asume para cuidarse a sí mismo, tanto física como emocional y espiritualmente, para esquivar la situación opresiva ocasionada por la pandemia.*

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, se llevó a cabo el estudio, de carácter exploratorio, que se reporta en este artículo, cuyos objetivos fueron: identificar y describir las prácticas puestas en juego por docentes, participantes de un programa de postgrado en Enseñanza de la región nordeste de Brasil y, que al mismo tiempo que se cuidaban a sí mismo (procurando mantenerse bien, tanto física como emocionalmente, para así superar su vulnerabilidad, ocasionada por las situaciones de estrés derivadas de la pandemia, a las cuales estaban sometidos), mantenían el entusiasmo para continuar su trayectoria formativa postgraduada.

Las preguntas que guiaron la investigación formulada a/los profesores/as que participaron en el estudio fueron las siguientes: (a) ¿qué factores más afectaron durante su enseñanza en formato remoto? (b) ¿cuáles fueron las necesidades que consideraron importantes satisfacer para atender las demandas de este tipo de enseñanza? (c) ¿en qué aspectos (corporales, emocionales, sociales y profesionales) usted se sintió más afectado? y, (d) ¿Qué estrategias usted ha usado para cuidarse a sí mismo y atenuar su vulnerabilidad ante la pandemia?

REFERENCIAL TEÓRICO

En función de los objetivos de este trabajo, el referencial teórico tiene como hilo conductor, la cuestión del cuidado de sí mismo, entendido como una estrategia que pretende atenuar la vulnerabilidad de los docentes, que derivada de su actuación en el contexto de la pandemia de COVID-19.

El concepto foucaultiano de cuidado de sí mismo

Michel Foucault en su curso intitulado *Hermenéutica del Sujeto* (2004, p. 13), presenta un conjunto de reflexiones sobre el *Cuidado de sí mismo*, concibiendo esta acción como una *práctica de vida*, a la cual se refiere de varios modos: "*ocuparse de uno mismo*", "*cuidar de uno mismo*" "*buscar deleite solo en uno mismo*", "*permanecer en compañía*

de uno mismo", "ser amigo de uno mismo", respetarse a sí mismo", entre otros.

El cuidado de uno mismo como práctica de vida, es una idea que, según Foucault, proviene de la cultura griega; por ejemplo, Sócrates en su diálogo con Alcibíades, le invita a "ocuparse de si mismo" (Foucault, 2004, p. 30). Para eso "[...] es necesario conocerse a si mismo", ya que el cuidado de uno mismo "es una obligación permanente que debe durar toda la vida" (Foucault, 2004, p. 64). El autor señala que las actitudes y técnicas relativas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la alimentación, etc. utilizadas por los griegos constituyen "[...] un ejercicio mediante el cual se intenta elaborar, transformarse y acceder a un determinado modo de ser" (Foucault, 1994, p. 258).

En líneas generales, este autor francés comprende cómo el cuidado de si mismo, remite a una cultura que atraviesa diferentes temporalidades históricas, desde la Grecia Arcaica hasta la Modernidad, y tiene como función principal hacer que el sujeto preste atención sobre si mismo, con vistas a gobernarse a si mismo y, al mismo tiempo, gobernar a otros. Como enfatiza Foucault (2004), la noción de *Epilemélia Heautû* (Cuidado de uno mismo) se ha modificado a lo largo de los siglos; pero, al menos las siguientes tres acepciones pueden ser identificadas: (a) el cuidado de uno mismo constituye una cierta manera de mirar al mundo, de relacionarse consigo mismo; (b) la *Epilemélia Heautû* es una forma de mirarse a si mismo, de estar atento a lo que se está pensando, por medio de ejercicios meticulosos de meditación y de un retorno a una determinada interioridad; (c) el cuidado de uno mismo también denota una serie de acciones que son ejercidas desde uno mismo hacia si mismo, acciones por medio de las cuales podemos modificarnos y transformarnos. Tales acciones se concretan en una diversidad de prácticas históricamente localizables, como el examen de conciencia y las técnicas de memorización del pasado.

Aunque el cuidado personal parece una práctica individual singular, particular, la verdad es que nadie se cuida solo. Cuidar de si mismo tiene una naturaleza individual, pero con significado social. Así, cuidar de si mismo es también cuidar del otro y pensando que las relaciones saber-poder atraviesan esta relación; puntualizamos que esta

reflexión se articula con el biopoder (poder que se ejerce sobre el cuerpo poblacional) y con la biopolítica (prácticas sociales que materializan el ejercicio del biopoder) (Furtado; Camilo, 2016)

Por eso, el cuidado de si mismo constituye una práctica social que no puede ser ejecutada en solitario (Bub *et al*, 2006). Incluso si tiene carácter social, es necesario desarrollar estrategias que nos permitan evitar la dominación de los demás sobre nosotros.

Para lograr esto, necesitamos ejercitarnos continuamente, pues cuidar de si, no es realizar actividades simples y momentáneas, es, si, "[...] una forma de vida [...] (que requiere) convertir la mirada, del exterior, de los demás, del mundo, etc. hacia uno mismo [...]" (Foucault, 2004, p. 446), es decir, analizar lo que queremos y aceptamos, frente a lo que deseamos cambiar (Bub *et al*, 2006) y, de este modo, evitar ser vulnerables ante las adversidades.

Pandemia y vulnerabilidad de los maestros

La vulnerabilidad de un sujeto tiene que ver con las posibilidades que tiene de ser herido, maltratado, perjudicado, derrotado, física, moral, social, económica o socialmente, en virtud de las condiciones del contexto en el que se encuentra.

Un cambio repentino, inesperado o inusual en las rutinas de nuestra vida diaria, de nuestro día a día, puede hacernos vulnerables, especialmente cuando ese cambio no es deseado y no se está preparado para ello, ni para afrontar los desafíos que conlleva. Esto es lo que sucedió ante el surgimiento de la pandemia de COVID-19 que impactó en la vida de toda la población mundial.

La rapidez con que se instaló el evento pandémico y la necesidad de actuar en tiempo real, colocaron a los docentes en una situación de fragilidad que se sumaba a su ya difícil situación laboral, aumentando así sus niveles de vulnerabilidad.

En un contexto pandémico como ese, no era posible examinar las acciones individuales de los maestros sin tener en cuenta la influencia que las acciones de otros tenían sobre las de ellos; especialmente las de los responsables de la gestión gubernamental, desde el nivel federal hasta

el nivel municipal. Las medidas de bioseguridad y otras acciones públicas generales que se tomaron para el control de la pandemia tuvieron una incidencia directa e inmediata sobre las acciones de los profesores, estando todo esto, conectado con la biopolítica pues, qué podría hacer un individuo (en este caso, profesor) para "[...] construir una cultura de si mismo que pueda probar su capacidad de mantenerse independiente del mundo exterior..." (Bub *et al*, 2006), sobre todo en una coyuntura de cambios frecuentes y de inestabilidad de las regulaciones oficiales.

Estas regulaciones inmediatas de las actividades diarias, sin ninguna preparación, obligaron a los profesores a realizar, en sus escenarios rutinarios de actividad profesional, acciones muy diferentes de las que estaban acostumbrados a desarrollar y esto les hizo aún más susceptibles de convertirse en seres des-subjetivados, sometidos a las políticas del Estado, quedando vacíos de su subjetividad, causando cambios tanto de carácter personal como social, dada su naturaleza social e histórica, como individuos (Vygotski, 2007).

Así, en el caso de la pandemia del COVID-19, no se tomaron las medidas colectivas alternativas adecuadas para hacer frente a la enfermedad; de esta manera, para muchos trabajadores, el hecho de trabajar en sus puestos tradicionales se convirtió en una actividad imposible de realizar (Souza, 2021).

En un panorama como el descrito, las estrategias para superar la vulnerabilidad hacen que el sujeto, según lo afirmado por Foucault (1994, p. 258), "[...] se reconcilie consigo mismo, redescubra su naturaleza o reconecte con su origen y restaure una relación plena y positiva consigo mismo".

METODOLOGÍA

El estudio tuvo carácter exploratorio y su naturaleza es predominantemente cualitativa, en la perspectiva interpretativa, siendo ésta "aquella en la que los investigadores se interesan por comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias" (Anadón, 2006, p. 15).

El contexto del estudio fue un programa de postgrado en enseñanza, desarrollado conjuntamente por tres instituciones de educación superior en el noreste brasileño. Los participantes fueron elegidos por el criterio de accesibilidad e interés en la investigación; principalmente se buscó comprender la perspectiva que asumieron, tanto como estudiantes de este programa, cuanto como docentes en ejercicio a nivel de educación primaria, secundaria, o superior, sobre lo ocurrido durante los tres primeros meses (abril, mayo, junio de 2020) de inserción en el formato remoto de la enseñanza, según lo establecido por las autoridades sanitarias brasileñas como estrategia para intentar frenar la propagación del coronavirus SARS-CoV-2, el causante de la pandemia de Covid-19.

Para la recogida de datos, se organizó un Grupo Focal (GF) entendido como "[...] un grupo de discusión (en el que los participantes) dialogan sobre un tema particular, al recibir estímulos apropiados para el debate" (Ressel *et al*, 2008, p. 780). De esta manera, el GF favorece la interacción, posibilita el intercambio de ideas, permite la reflexión conjunta sobre vivencias comunes, hace posible el reconocimiento de creencias y valores compartidos, así como la confrontación de puntos de vista: por estas características, asumimos que el GF fue una técnica idónea para coleccionar la información necesaria para llevar a cabo esta investigación. (Ressel *et al*, 2008). Dado el distanciamiento social, establecido como medida para disminuir el riesgo de contraer el virus causante de la COVID-19, el grupo focal se realizó en un formato síncrono remoto, por lo que constituyó un Grupo Focal Virtual (GDF).

Inicialmente, hubo 4 participantes interesados en participar en el estudio, pero en el día programado para realizar la sesión del GDF, sólo 3 estudiantes estuvieron presentes. Para proteger su identidad, se utilizaron las siguientes codificaciones: una maestra (VV,) y dos maestros (AA y DD), con edades entre 24 y 30 años y con un promedio de 3,5 años de ejercicio de la docencia.

La sesión del GFV se desarrolló en julio de 2020 y tuvo una duración de dos horas, siendo grabada para posterior análisis y producción de datos. La sesión fue moderada por la primera autora de este artículo, quien formuló las preguntas que guiaron el estudio,

relativas a: factores que afectaron la vida de los participantes con la enseñanza remota; necesidades a ser satisfechas; aspectos personales que sufrieron algún cambio; y estrategias creadas para el cuidado de sí mismos.

La intención primordial del GFV fue hacer que emergieran las diferentes percepciones que tenían sobre los procesos (cognitivos, físicos y emocionales) experimentados; factores externos que afectaron su desempeño profesional; las condiciones de vulnerabilidad en las que se encontraron durante el ejercicio de su docencia en el contexto de pandemia, así como las estrategias que movilizaron para cuidar de sí mismos.

La grabación de audio-video de la sesión del GFV fue vista varias veces; luego se transcribieron las declaraciones de los participantes. Luego se realizó una lectura cuidadosa de las transcripciones para compararlas con la grabación y así garantizar su fiabilidad. La información recopilada y textualizada fue sometida a la modalidad de análisis propuesta por González y Villegas (2009), basado en marcar frases relacionadas con aspectos poseedores de sentido, identificar indicadores y usarlos para derivar las categorías.

El análisis indicado permitió identificar los siguientes temas: necesidades y factores que más les afectaron, impacto de las presiones institucionales, sentimientos de vulnerabilidad frente a los acontecimientos narrados; vínculos pedagógicos; estrategias para cuidar y revisar la actuación profesional y la salud emocional. Estas categorías se desarrollan en la siguiente sección.

RESULTADOS

Factores que afectaron a los profesores en la enseñanza remota

Los sujetos participantes de este estudio lograron identificar cinco factores como los que más les afectaron durante la enseñanza en formato remoto, a saber: cambios repentinos e intensos; dificultades para administrar el tiempo; aumento en la cantidad de trabajo; presión institucional y presión social.

Cambios repentinos e intensos

La emergencia de la pandemia sorprendió a todos y, por no saber cómo actuar ante estos cambios, se generaron sentimientos de inseguridad, miedos y angustias. Esto es expresado por AA, en un pasaje ejemplar que representa al grupo como un todo:

Hemos encontrado bastantes modificaciones y cambios [...]. No sabía cómo iba a encontrar la vía para imponerme ante esta situación teniendo en cuenta que trabajo en una institución que exige bastante a la gente (AA, 2020).

Por lo tanto, la salud emocional de los maestros se vio afectada porque tenían que hacer frente a muchos cambios sin tener la preparación adecuada, y sin conocer la naturaleza del enemigo que tenían que enfrentar. Es como afirma Han (2015, p. 11): "Es muy difícil defenderse de los virus, pues están ubicados en el corazón del sistema [...] son un enemigo fantasma, que se extiende sobre todo el planeta [...] se infiltra y penetra en todas las grietas del poder".

Dificultades para administrar el tiempo

Las medidas de aislamiento social, tomadas para intentar minimizar la propagación de la enfermedad, estuvieron asociadas a la suspensión de las clases presenciales. Sin embargo, era necesario que la educación de niños, jóvenes y adultos continuara. Fue así que se decidió desarrollar clases en formato remoto, mediante el uso de tecnología de la información y comunicación virtual. De repente, los estudiantes dejaron de asistir a las escuelas, y la escuela tuvo que mudarse (virtualmente) a las casas de los estudiantes. Y, simultáneamente, la escuela fue instalada en el hogar de los profesores. Esta modalidad de enseñanza ha modificado totalmente la vida cotidiana que los profesores desarrollaban para impartir sus clases.

En un instante todo cambió. La casa dejó de ser un espacio de descanso, en el que el sujeto recuperaba las fuerzas después de una dura jornada de trabajo, para ser el propio lugar de trabajo. Las actividades propias de la escuela fueron agregadas a las tareas rutinarias del hogar. Uno de los mayores impactos fue la dificultad en administrar el tiempo

y poder realizar las actividades de enseñanza junto con las tareas domésticas.

La gestión del tiempo fue otro asunto que afectó la vida de los educadores. No tenían más tiempo para hacer nada diferente de las clases: planificarlas, prepararlas, administrarlas (en formato remoto), diseñarlas para que fueran comprendidas tanto por los alumnos como por sus familiares cercanos. Toda esta situación generó sentimientos de angustia y los educadores dejaron a un lado sus cuestiones personales, familiares y de salud. En los siguientes testimonios, esa angustia se manifiesta con claridad.

Entonces, no tenía un tiempo determinado para hacer mis obligaciones familiares. Y no había un tiempo determinado para dedicarme al trabajo. Así que, yo creía, estaba trabajando 24 horas al día (AA, 2020).

La vida profesional ha invadido nuestra vida personal en este período de pandemia. Asignaciones que generalmente, hacíamos con un esfuerzo denominado dentro de la normalidad (VV, 2020).

Aumento en la cantidad de trabajo

La cantidad de trabajo que tuvieron que asumir, alteró significativamente la cotidianidad de los docentes. Preparar clase, grabarlas, reenviarlas a los alumnos, responder todas las dudas de los alumnos y de los padres, hizo que los profesores tuvieran que trabajar hasta altas horas de la noche, sin tener tiempo para sus necesidades personales y familiares.

Era tal la cantidad de trabajo que el tiempo se percibía alargado, como indican el siguiente testimonio de DD (2020):

Ese esfuerzo dentro de la normalidad, ese esfuerzo se duplicó, se triplicó al menos, porque sabemos que la dimensión es mucho mayor que eso, por lo tanto, el agotamiento y el cansancio ha llegado.

Presión institucional

El impacto del formato de enseñanza remota fue sentido, no solo por los profesores, sino también por los gestores de las instituciones escolares, que consideraron necesario establecer nuevos procedimientos de control y vigilancia para poder hacerle seguimiento a las actividades que los profesores desarrollaban en sus respectivas casas. Y eso añadió más presión sobre los profesores.

Esta presión está asociada con la conciencia de estar siendo vigilado (Foucault, 1987), desencadenando así sentimientos de angustia y otras emociones que afectan su desempeño en el trabajo, Especialmente cuando no hay certeza de que el trabajo realizado está en sintonía con las expectativas institucionales.

Saber que estaban viendo las clases. Todo era generar angustia. Un sentimiento de incapacidad. Yo, profesora, llegué a llorar incluso porque no me sentía capaz y entonces, hasta que otros compañeros de trabajo hablaron cálmate, estás haciendo lo posible. ¡Vas a hacer las cosas en la medida en que puedas hacerlas! (AA, 2020).

Un aspecto esencial de esa presión institucional fue el dilema que emergió en ese momento. Autoridades gubernamentales, administradores escolares, maestros, padres, tutores y alumnos constituyeron una cadena de poder en la que cada eslabón ejercía poder sobre el otro. En esta cadena, los profesores ocupaban un lugar intermedio, ya que recibían presiones tanto de autoridades y gestores como de padres y alumnos y no había mucho espacio para la autonomía.

En esa dinámica, actúan relaciones de fuerza de la biopolítica (Bub *et al*, 2006). En el caso de la pandemia de COVID-19, estas relaciones de fuerza se materializaron mediante la edición de decretos para la elaboración de los cuales, en la mayoría de los casos, la opinión de los propios profesores no fue tomada en consideración.

Las instituciones solo sabían que la escuela tenía que cumplir con la responsabilidad de continuar educando en el contexto de la pandemia y al no estar preparadas se centraban en exigir muchas cosas a los

profesores para mostrar que lo estaban intentando. Sobre esto, el testimonio de AA (2020) se muestra enfático:

Yo no sabía con qué me iba a encontrar, e imponer ante esta situación teniendo en cuenta que trabajo en una institución que exigía bastante de nosotros.

Los administradores de las escuelas tenían que presentar evidencias de que los maestros estaban haciendo lo suficiente para enseñar a los estudiantes en el formato de enseñanza remota.

[...] ellos organizaron la enseñanza de esta manera por esa cuestión de presión social en cuanto a que no estamos trabajando". (VV, 2020).

Por eso, exigieron que los profesores planificaran y prepararan clases para ser desarrolladas remotamente; después, grabarlas, editarlas y finalmente publicarlas en *Internet*:

Estamos preparando clases, grabando clases y publicando en Internet, para que los estudiantes pudieran accederlas permanentemente, [...] y, además, corregir ... nada más de la primera unidad, yo corregí más de 400 cuestionarios. (AA, 2020).

Una cuestión que merece ser destacada aquí es la sensación de hacer algo solo por hacerlo; sin saber si lo que se está haciendo era correcto/adecuado o no. Este hecho coloca a los educadores en una situación de fragilidad, ya que es una ruptura con las prácticas habituales que caracterizan la enseñanza presencial en el aula, lo que les da la oportunidad de interactuar cara a cara con los alumnos, y que les ayuda a definir su propia identidad profesional docente.

Presión social

Además de la presión institucional ya mencionada, se añadió otra: la de los padres que, por no saber orientar a sus hijos para que pudieran seguir adecuadamente las clases recibidas en formato remoto, y no teniendo en casa las condiciones adecuadas que les permitieran asumir ese nuevo papel (mediador del aprendizaje escolar de sus hijos) que

emergía del aislamiento social, pasaron a sentirse angustiados por todas esas nuevas demandas, como la expresado a continuación.

Pero sí, en el sentido de que, en casa, los padres no están sabiendo cómo lidiar con ello. Entonces, muchos mensajes fueron recibidos, significando eso la importancia que venimos a tener durante este periodo, adicionándose a ello, la falta de paciencia que los propios padres tienen con los niños para hacer las actividades y todo (DD, 2020).

Teniendo en cuenta los factores que los profesores señalan como los que más les afectan durante la enseñanza a distancia, los participantes distinguen que sus mayores necesidades se refieren a: (a) mejora de las posibilidades de comunicación con los padres de los alumnos; (b) gestión de dispositivos tecnológicos de apoyo a la enseñanza en formato remoto; (c) comprensión y apoyo de las instituciones

Por lo tanto, la necesidad de mejorar las posibilidades de comunicación con los padres de los alumnos en el formato de enseñanza remota fue importante en el proceso de aprendizaje, porque muchos de ellos no estaban preparados para acompañar a sus hijos en sus actividades escolares. Por eso, los profesores pensaron que era necesario encontrar formas de comunicarse mejor con los padres de sus alumnos. Por eso, la importancia y el tiempo de la actividad docente durante este tiempo se ampliaron aún más.

La autonomía del alumno es un gran desafío para los profesores en el formato de enseñanza mediada por la tecnología. Uno de esos desafíos es asegurar y mantener la atención de los alumnos hacia el contenido que se pretende enseñarles y las actividades que el profesor desarrolla para ello. AA llama la atención acerca de las exigencias que le hicieron sus alumnos: *"Había esa presión por parte de los alumnos que reclamaban de todo"* (AA, 2020).

Esta necesidad surge de la naturaleza mediada de la enseñanza a distancia, en la que el profesor tiene pocas posibilidades de utilizar el lenguaje corporal (como sí es posible en la enseñanza presencial). En ella, se pierde la riqueza comunicativa de la interacción cara a cara. De esta forma, el profesor tiene necesidad de poseer y saber utilizar

dispositivos tecnológicos que compensen esta limitación. Eso es esencial cuando las clases son síncronas.

Cuando las clases eran asíncronas, se quejaban porque era una educación a distancia y no estaban participando y tal. Entonces, cuando las clases se volvieron síncronas y los alumnos debían participar, pocos lo hacían. No sé cuál es su intención, pero de 18 alumnos, participaban 5, participaban 3 y cuando surgía las preguntas... Todo el mundo se quedaba callado, con las cámaras y los micrófonos apagados. Luego vi que a los alumnos les gustaba quejarse para hacer cualquier cosa (AA, 2020).

Inferimos que estos estudiantes hacían estos reclamos por el propio cambio de la situación, expresando de alguna manera las incomodidades frente al fenómeno; por lo tanto, hacían estas exigencias porque ellos también sentían insatisfacciones y, quizás no sabían cómo decirlo. Siendo así, en el contexto pandémico, se reivindicó el papel de las instituciones y, principalmente, de las que se dedican a la enseñanza. De esta manera, quedó claro el carácter irremplazable del profesor y el valor de la escuela presencial.

Otros aspectos que marcaron a los sujetos de la investigación fueron los corporales, emocionales, sociales y profesionales ya que la sensibilidad emocional se activa ante las adversidades. Según Han (2015),

El lamento del individuo angustiado de que nada es posible solo se hace posible en una sociedad que cree que nada es imposible. No-más-poder-poder lleva a una autoacusación destructiva y a la auto-agresión. Refleja esa humanidad que está en guerra consigo misma. (cambié la palabra deprimido por angustiado) (Han, 2015, p. 16).

Ante estos factores tan impactantes (cambios repentinos y abundantes; dificultades para administrar el tiempo; incremento en la cantidad de trabajo; presión institucional; y presión social), es posible inferir que la autoestima y el yo de los profesores, sí se ven afectados, generando así un cuadro de vulnerabilidad física, psicológica y social.

Vulnerabilidades físicas, psicológicas y sociales

Los numerosos e inesperados cambios en la rutina escolar, producidos con el advenimiento de la pandemia de COVID-19, intensificaron las demandas emocionales de los profesores que, de repente, se encontraron ante la necesidad de implementar, rápidamente, acciones que permitan satisfacer las nuevas demandas, con el agravante de no sentirse preparados para ello.

Este sentimiento de falta de preparación ejerce una fuerte carga emocional, especialmente en un momento en que los profesores están sujetos a demandas muy altas, considerando, como afirma Han (2015), que estamos en una Sociedad del Rendimiento.

[...] estos cambios de nuestra vida cotidiana, de nuestra rutina, tal vez han provocado algunas enfermedades, algunos trastornos; digamos así, incluso agravar los trastornos para aquellos que ya tenía y ansiedades; del tipo de ansiedad que tuve en esta pandemia, debido a varias asignaciones que tuve que hacer, ya que tenía algunos ataques de ansiedad. (AA, 2020)

Sentirse impotente y no preparado para satisfacer las nuevas demandas acaba por añadir una molestia más a la enorme acumulación de incomodidades que afectan a los profesores, especialmente aquellos que asumen sus compromisos profesionales con responsabilidad y seriedad:

Soy el tipo de persona a la que no me gusta mucho faltar con mis obligaciones y, sobre todo las que ya tienen una fecha fijada; más aún cuando la persona se da cuenta de que no están respondiendo en las tareas solicitadas. En ese período, desafortunadamente, no estaba cumpliendo todas las fechas propuestas por la dirección de la escuela. (AA, 2020).

La responsabilidad, los cambios inusuales y numerosos, junto con el sentimiento de falta de preparación, hicieron que muchos maestros descuidaran su alimentación y la satisfacción de otras necesidades básicas, como comida, deporte, actividades artísticas, entre otras.

Algunos testimonios confirman estos aspectos:

Mi comida cayó al suelo. Me di cuenta en mis exámenes que tengo los triglicéridos muy altos; no tenía tiempo para practicar mis actividades de preparación física; antes mis ejercicios eran constantes. Tres veces por semana. Ya ni siquiera puedo hacer mis ensayos, 4 horas bailando así dos horas seguidas, al día. (DD, 2020).

Lazos afectivos

Otra dimensión de la vulnerabilidad sentida por los profesores se refiere a la dificultad en dar continuidad a los lazos afectivos con sus parientes más cercanos, que quedaron en segundo plano:

Y hasta hace 15 días, mi contacto con mis padres era mínimo porque solo los veía pasar por la puerta. Estaban ahí parados. Yo saludaba y ellos solo miraban. No pudimos ni siquiera hablar entre nosotros. La comunicación se llevó a cabo solo a través de señas. (DD, 2020).

Vínculos pedagógicos

La ruptura no fue solo del vínculo afectivo con los familiares, también se rompió el vínculo con los compañeros y otros agentes de la escuela, principalmente con los alumnos, generando también la ruptura de los lazos pedagógicos. Sin embargo, el carácter remoto de la enseñanza, la conversión del hogar en escuela y la imposibilidad de salir de casa, debido al aislamiento social, hicieron que tanto los familiares y, principalmente, los alumnos pensarán que los profesores deberían estar disponibles para atenderlos de manera integral a lo largo del día.

Para los padres, los profesores de la escuela primaria, deberíamos estar atentos a ellos las 24 horas, disponibles para atender en todo. Si tratábamos de hacer un recorte de horario para este servicio, vía e-mail o WhatsApp, algunos de ellos no podían, así que era a las 10 de la noche enviando mensajes porque querían que le explicáramos cierto contenido, cierta actividad y que les dijéramos como ellos tenían que hacer la orientación. (DD, 2020).

La ruptura más evidente de los vínculos pedagógicos entre profesores y alumnos se manifestó en las clases impartidas en formato

remoto, pero de forma síncrona. Los niveles de atención de los estudiantes a las explicaciones de los profesores disminuyeron considerablemente.

[...] los estudiantes no se dieron cuenta o no tenían esta sensibilidad de que estamos en un período pandémico. Y no prestaban atención a los esfuerzos que los profesores estaban haciendo para tener una clase significativa. [...] para tener una noción, incluso de la voz. Eso, algunos estudiantes se quejaban de la voz, de parecer que el profesor estaba con sueño. (AA, 2020)

Estrategias para cuidar de si mismo

La gravedad de la pandemia hizo que las autoridades se vieran liberadas de cuidar a cada una de las personas individualmente. Sin embargo, cada sujeto tiene que dar cuenta de su propia conducta hacia si mismo (para no contagiarse y mantenerse emocionalmente equilibrado) y hacia los demás (para no contagiarlos).

Por eso, en este trabajo buscamos conocer qué estrategias utilizaron los docentes para cuidarse a si mismos, y afrontar su vulnerabilidad ante la pandemia, dado que, como afirma Foucault (2004, p. 446), "Ocuparse de si mismo no es pues, una simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida".

Para responderlas, una de las estrategias consistió en escribir narrativas autobiográficas. Fue así como, dada la circunstancia de estar cursando (en un programa de Maestría) una disciplina, cuyo profesor responsable había propuesto la escritura de una narrativa, los participantes de este estudio aprovecharon para producir una narrativa autobiográfica que les permitió reflexionar sobre si mismos y sobre sus propias prácticas profesionales como profesores. Los siguientes son fragmentos de sus testimonios.

Cito aquí la producción de nuestro ensayo, de nuestra conversación porque, para mí fue así; algo que me hizo reflexionar sobre la problemática y yo me veía dentro de ella. Y durante el trabajo del ensayo he encontrado respuestas a

través de esta reflexión más profunda. Entonces, qué es lo que hacemos ante este momento. (VV, 2020)

Cuando empecé a escribir la narrativa sobre mí, fue cuando pude reflexionar sobre ello y cuando comencé a pensar en el valor que estoy dando a las otras, tales como las obligaciones de mis alumnos, de mi trabajo; entonces, pude empezar a tener más cuidado conmigo. (AA, 2020).

Otros consiguieron buscar apoyo con familiares:

Y yo vivo solo y tuve que venir a casa de mi familia para tener un mayor apoyo. Me sentí también un poco distante de estos lazos familiares ya que, aunque estaba cerca de ellos, debía mantenerme distante de ellos. (DD, 2020)

Y también reflexionar sobre lo que estaban haciendo, el sentido de estas actividades

Teníamos dos opciones: nos entregamos corriendo el riesgo de tener pérdidas, por no decir, cognitivas, mentales, sociales; o paramos un poco e intentamos ver y encontrar el equilibrio en todo esto, teniendo en cuenta que yo no pensaba perder ningún derecho. Fue necesario que yo reflexionara sobre lo que estaba pasando, sobre mi práctica docente, sobre mí mismo, en cuanto profesional, en cuanto ser humano. (VV, 2020).

Hacer una elaboración sobre si mismo, para cuidar el cuerpo y la salud fue determinante, como se observa:

Para que pudiera darme cuenta de que esta rutina me estaba haciendo daño y para que yo viniera a cuidar un poco más de mí mismo, ¿no? haciendo algunos exámenes de rutina; mejorar la alimentación, hacer algunas caminatas, porque yo estaba siendo perjudicado [...] (AA, 2020)

Pero si prestamos atención a nuestro horario diario, podemos ver que podemos tomar, inicialmente 30 minutos para hacer una actividad física en casa [...], o hacer una caminata para el cuidado de si mismo, como la profesora propone, para nuestro encuentro de hoy. (VV, 2020)

En los testimonios de los estudiantes se puede percibir que el cuidado de si mismo se manifiesta cuando indican que:

1. *Piensen en lo que están haciendo* para evitar las pérdidas, optimizando el uso del tiempo (en el caso de VV, 2020);
2. *Dialogan con su propio yo* a través de preguntas y cuestionamientos sobre lo que estaban realizando, siempre buscando realizar cosas que tengan sentido tanto para los alumnos como para su propio yo (caso de AA, 2020); dialogar consigo mismo es una de las sugerencias que se deriva de Foucault, ya que se argumenta que el conocerse a si mismo demanda encuentro de la persona con ella misma y con los demás. En efecto, como dice de Foucault (1994, p. 258) "...reconciliarse consigo mismo, redescubrir su naturaleza o reconectarse con su origen y restablecer una relación plena y positiva consigo mismo", (teniendo en cuenta que) "Ocuparse de uno mismo no es, pues, actividades simples de preparación momentánea para la vida; es una forma de vida" (Foucault, 2018, p. 446);
3. *Buscan ayuda* con familiares cercanos que pudieran ayudarles a cuidar las comidas (en el caso DD, 2020);
4. *Retoman las rutinas de ejercicio* para cumplir con las necesidades de ejercitarse (en los tres fue unánime los beneficios de retomar esa rutina);
5. *Evalúan su salud* por medio de los exámenes que indicaron si tenían algún cambio (lo cual fue hecho por dos de ellos)

Con base en los testimonios citados, se puede inferir que los profesores participantes en este estudio desarrollaron las siguientes acciones como estrategias para el cuidado de si mismos; (a) volverse autoconscientes, reflexionando sobre su propia historia de vida; (b) recuperar vínculos afectivos; (c) buscar ayuda; (d) reiniciar la rutina de ejercicios físicos; y (e) practicar buenos hábitos alimenticios.

El conjunto de todas estas estrategias puede ser sintetizado en una: "Conócete a ti mismo". Efectivamente, los profesores que participaron en este estudio coincidieron en el reconocimiento de la importancia de cuidarse, de buscar conocerse, y de hacerse conscientes y analizar las actividades y acciones en las que estaban involucrados. Todo esto con el fin de encontrar el sentido de las actividades que realizaban y su relación

de si para consigo mismo y con el hecho de estar actuando como docentes en un contexto pandémico.

El conocimiento que los sujetos de este estudio pasaron a tener sobre si mismos se expone en los siguientes testimonios.

Entonces, empecé a encontrar estas respuestas. Y comencé a ver que incluso mi producción mejoró. Cuando nos encontramos inicialmente, con las nuevas asignaciones exigidas durante la enseñanza remota, nuestra producción cayó (AA, 2020).

Pero cuando encontramos el equilibrio entre la vida personal y académica, nos dimos cuenta de que ambas son muy importantes para nosotros en estos días. Es decir, tratamos de encontrar la incógnita de la pregunta, lo cual va a hacer toda la diferencia en todas esas ahí. (VV, 2020)

REFLEXIONES FINALES

El carácter exploratorio del estudio aquí presentado no permite establecer afirmaciones concluyentes. Pero sí es posible proponer algunas conjeturas. Una de ellas es la necesidad de empoderar a los maestros y maestras con herramientas que les permitan enfrentar las adversidades.

Para esto, podría ayudar mucho la promoción de las estrategias para el cuidado de si mismo que han desarrollado los profesores y maestras en el contexto de la pandemia generada por COVID-19. La socialización de tales estrategias contribuiría a procesos de co-formación. Efectivamente, los profesores que participaron en este estudio destacaron el reconocimiento de la importancia de cuidarse, de buscar conocerse en su propio yo, y de hacerse conscientes y analizar las actividades y acciones en las que estaban involucrados.

Estimamos que esta investigación podría ser ampliada, abordando el tema desde diferentes perspectivas, buscando principalmente la concepción y ejecución de prácticas asociadas con el cuidado de si que incrementen las posibilidades que los profesores y profesoras tienen de gestionar y hacer frente a los contextos vulnerables,

no solo de los derivados de la pandemia, sino principalmente de los que provienen del ejercicio cotidiano de las tareas propias de la docencia.

DECLARAÇÕES DE CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

MMV e FVDS conceberam a ideia apresentada. FVS desenvolveu a teoria. MMV adaptou a metodologia a esse contexto, criou os modelos de técnicas, realizou e coletou os dados. MMV e FVS e participaram a da discussão dos resultados, revisaram e aprovaram a versão final do trabalho. Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada com alunos de um programa de pós-graduação em Ensino de uma universidade federal brasileira.

DECLARACIÓN DE LAS CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

MMV y FVDS concibieron la idea presentada. FVS desarrolló la teoría. MMV adaptó la metodología a este contexto, creó los modelos de técnicas, realizó y recogió los datos. MMV y FVS y participaron en la discusión de los resultados, revisaron y aprobaron la versión final del trabajo. Este trabajo es el resultado de una investigación realizada con estudiantes de un programa de postgrado en Enseñanza de una universidad federal brasileña.

REFERENCIAS

- AA. *Depoimentos*. Mossoró (Rio Grande do Norte), 19 julho. 2020.
- Alves, G. (2020). Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19. *Educação Pública*, v. 20, nº 33, 1.: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/33/desafios-da-gestao-escolar-frente-a-pandemia-de-covid-19>.
- Anadón, M. (2021) La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, v. 26 (1), pp. 5-31. <https://id.erudit.org/iderudit/1059650ar>.
- Araújo, F. J. *et al.* (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global. *Higher Education and Mental Health. Psychiatry Research*, v. 288, p. 112977,

<https://www.scielo.br/pdf/physis/v30n2/0103-7331-physis-30-02-e300216.pdf>.

- Banco Interamericano de Desarrollo – BID. La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. *Documento para Discusión*, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C.: BID [en línea], 2020. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.
- Bub, M. B. *et al.* (2006). A noção de cuidado de si mesmo e o conceito de autocuidado na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 15(spe), 152-157. <https://www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspea18.pdf>.
- DD. *Depoimentos*. Mossoró (Rio Grande do Norte), 19 julho. 2020.
- Díaz López, C., & Pinto Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa* (Arg), 21(1), 46-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153151864005>.
- Figueroa Perea, J.G. (2020). Algunas reflexiones sobre dilemas éticos del cuidado en un entorno de pandemia. *Psicología & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 32, e020003, <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v32/1807-0310-psoc-32-e020003.pdf>.
- Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker e Alfredo Gómez-Muller, 20 jan. 1984)*; tradução por Diego Fonti de: *Dits et écrits* (1954-1988), t. IV (1980-1988), Paris: Ed. Gallimard. pp. 257-280, 1994. FOUCAULT, Michel. La ética
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalheite. 20 Petrópolis: Ed. Vozes.
- Foucault, M. (2004). *A Hermenêutica do Sujeito*; Tradução de Marcio Alves de Fonseca e Salma Tannus Muchaetil. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? seguido de la cultura de sí*, traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.
- Han, Byung-Chul. (2015). *Sociedade do cansaço*; tradução de Enio Paulo Giachini. 1. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes,
- Furtado, R. & CAMILO, J. A. (2016). O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n3/03.pdf>.
- González, F. & Villegas, M. (2009) Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de Pesquisa em Educação*, 4(1), 89-121. 2009. <http://www.furb.br/atosdepesquisa/>.
- Organização Mundial da Saúde-OMS. (2020). *Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia*. <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>
- Organização Panamericana da Saúde-OPAS. (2020). *Pandemia de COVID-19 aumenta fatores de risco para suicídio*. <https://www.paho.org/pt/noticias/10-9-2020-pandemia-covid-19-aumenta-fatores-risco-para-suicidio>.
- Pessoa Pereira, H. et al. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32. <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Peiraetal..>
- Ressel, L. B. et al. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 17(4), 779-786. 2008. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021..>
- Silva, A. et al. (2020). Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300216. <https://www.scielo.br/pdf/physis/v30n2/0103-7331-physis-30-02-e300216.pdf>.
- Silva, C.& Santos, D. (2020). Atuação docente no Brasil no contexto de pandemia de COVID-19. In: *XXV EPEN - Reunião Científica*

Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. ISSN: 2595-7945 GT08 - Formação de Professores. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

Souza, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, e00309141, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00309141.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Tavares, L. M. *et al.* (2014). Reflexões sobre a emoção do medo e suas implicações nas ações de Defesa Civil. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 17-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n4/a02v17n4.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VV. *Depoimentos*. Mossoró (Rio Grande do Norte), 19 julho. 2020.

Vygotski, L. (2007). *A formação social da mente*; tradução de Monica Stahel M. da Silva. 7. São Paulo: Ed. Martins Fontes.