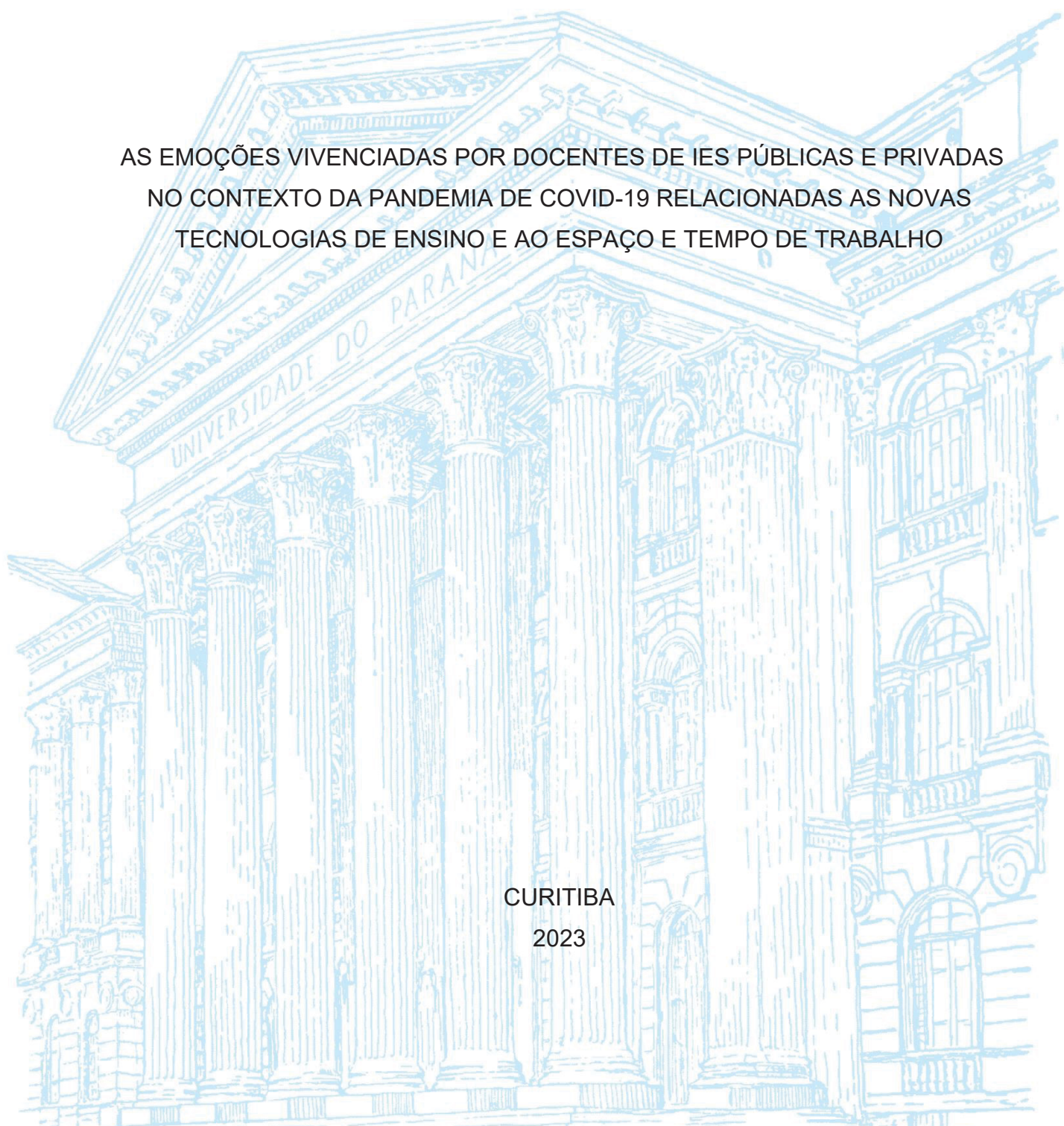


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAEL ECKE TAVARES BUSANELLO

AS EMOÇÕES VIVENCIADAS POR DOCENTES DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 RELACIONADAS AS NOVAS
TECNOLOGIAS DE ENSINO E AO ESPAÇO E TEMPO DE TRABALHO

CURITIBA
2023



RAFAEL ECKE TAVARES BUSANELLO

AS EMOÇÕES VIVENCIADAS POR DOCENTES DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 RELACIONADAS AS NOVAS
TECNOLOGIAS DE ENSINO E AO ESPAÇO E TEMPO DE TRABALHO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Administração, Setor
de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Mariane Lemos Lourenço

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Busanello, Rafael Ecke Tavares

As emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas no contexto da pandemia de COVID-19 relacionadas as novas tecnologias de ensino e ao espaço e tempo de trabalho / Rafael Ecke Tavares Busanello. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Mariane Lemos Lourenço.

1. Ensino superior. 2. Emoções. 3. Tecnologia educacional. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Lourenço, Mariane Lemos. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Bibliotecária: Maria Lidiane Herculano Graciosa CRB-9/2008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO -
40001016025P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **RAFAEL ECHE TAVARES BUSANELLO** intitulada: **AS EMOÇÕES VIVENCIADAS POR DOCENTES DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 RELACIONADAS AS NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO E AO ESPAÇO E TEMPO DE TRABALHO**, sob orientação da Profa. Dra. **MARIANE LEMOS LOURENÇO**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

03/03/2023 14:14:15,0

MARIANE LEMOS LOURENÇO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2023 06:59:58,0

SIMONE CRISTINA RAMOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (PPGOLD))

Assinatura Eletrônica

05/03/2023 13:37:26,0

QUEILA REGINA SOUZA MATITZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Av. Lothario Meissner, 632 - Curitiba - Paraná - Brasil
CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4365 - E-mail: ppgadm@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 06 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 262054

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 262054

Dedico esta dissertação:

*à minha esposa Paula, parceira de todos os momentos e incentivadora;
à minha família, que sempre me apoiou e acreditou;
aos docentes, que mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia,
foram resilientes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade, pela vida e por me dar forças para nunca desistir e sempre acreditar.

À minha esposa Paula por estar ao meu lado durante toda essa jornada.

À minha família pela compreensão e apoio.

À minha orientadora, Professora Dra. Mariane Lemos Lourenço, por toda a dedicação e orientações durante esse período.

Às professoras Dra. Queila Regina Souza Matitz e Dra. Simone Cristina Ramos por participar da minha banca de qualificação do projeto e da banca de defesa de dissertação, gerando contribuições enriquecedoras para este trabalho.

Aos professores do PPGADM, pelos ensinamentos compartilhados sobre organizações, estratégias, estatística e sustentabilidade.

Aos docentes que aceitaram participar dessa pesquisa, compartilhando suas experiências e sentimentos. E principalmente, por acreditarem na importância e relevância desta pesquisa.

Aos meus queridos colegas de PPGADM, pela parceria e apoio no decorrer destes dois anos.

Aos meus companheiros de trabalho que me apoiaram e incentivaram.

Esse trabalho é dedicado a vocês.

Muito obrigado!

“Sorte é o que acontece quando a preparação encontra a oportunidade”.

Sêneca

RESUMO

A presente pesquisa visa compreender as emoções vivenciadas por docentes de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas no contexto da pandemia de Covid-19, da passagem para o trabalho remoto até o retorno ao trabalho presencial. O arcabouço teórico envolveu os conceitos de processos afetivos nos estudos organizacionais, ambivalência das emoções, e questões sobre as tecnologias do ensino remoto, tempo e espaço que foram trazidas com a finalidade de auxiliar na compreensão dos objetivos da pesquisa e enfatizar a importância destes temas nos estudos organizacionais. O posicionamento ontológico e epistemológico foi interpretativista. Utilizou-se da pesquisa qualitativa, por meio de um estudo qualitativo básico. Para a coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados foi empregada a análise fenomenológica interpretativa, com base em Gill (2015). Os participantes desta pesquisa foram 12 docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas. Os dados obtidos revelam as emoções vivenciadas pelos docentes durante o período pandêmico, da passagem para o trabalho remoto até o retorno ao trabalho presencial, frente às tecnologias de ensino e ao espaço e ao tempo. Como resultados, observou-se o impacto que as emoções causaram no trabalho docente, na saúde dos docentes e no relacionamento com os discentes. Os resultados revelaram que o confinamento social fez com que os docentes tivessem sentimentos de ambivalência emocional, pois ao mesmo tempo em que sentiam “alívio” e “segurança” em virtude de estarem protegidos do vírus desconhecido, experienciavam “tristeza”, “solidão”, “medos”, “ansiedade”, “tensão/stress”, seja pelos efeitos do vírus na sociedade, seja pela falta de interação com os alunos. Este estudo contribui teoricamente para a compreensão dos temas: processos afetivos nas organizações, ambivalência emocional, tecnologias de ensino e espaço e tempo. Além disso, a pesquisa possibilitou introduzir à temática da ambivalência emocional nos estudos brasileiros, em especial na área de administração. E ainda, tem contribuições práticas para que gestores forneçam suporte aos docentes e discentes, e também para a formulação de projetos no contexto universitário para promover suporte institucional aos professores e discentes em diversos contextos de crise. Como sugestão de pesquisas futuras, podem ser realizados estudos que analisem o impacto do apoio institucional ou a sua ausência sobre as emoções vivenciadas durante o contexto da pandemia e outros contextos de crise.

Palavras-chave: Docentes. Ensino superior. Processos afetivos. Emoções. Tecnologias de ensino. Espaço e tempo de trabalho. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

The research aimed to understand the emotions experienced by professor of public and private Higher Education Institutions, in the context of the Covid-19 pandemic, from the transition to remote work to the return to face-to-face work. The theoretical framework involved the concepts of affective processes in organizational studies, ambivalence of emotions, and issues about remote teaching technologies, time, and space that were brought forward in order to aid in the understanding of the research objectives and to emphasize the importance of these issues in organizational studies. The ontological and epistemological positioning was interpretivist. The qualitative research was used, by means of a basic qualitative study. For data collection, semi-structured interviews were used. For data analysis, interpretative phenomenological analysis was applied, based on Gill (2015). The participants in this research were 12 faculty members from public and private higher education institutions. The data obtained reveal the emotions experienced by the professors during the pandemic period, from the transition to remote work to the return to face-to-face work, in relation to teaching technologies and space and time. As results, we observed the impact these emotions had on the professor work, on their health, and on their relationship with the students. The results revealed that social confinement caused the professor to have feelings of emotional ambivalence, because at the same time they felt "relief" and "security" due to being protected from the unknown virus, they experienced "sadness", "loneliness", "fears", "anxiety", "tension/stress", either because of the effects of the virus on society or because of the lack of interaction with students. This study contributes theoretically to the understanding of the themes: affective processes in organizations, emotional ambivalence, teaching technologies, and space and time. Moreover, the research made it possible to introduce the theme of emotional ambivalence in Brazilian studies, especially in the area of administration. Moreover, it has practical contributions for managers to provide support to professors and students, and also for the formulation of projects in the university context to promote institutional support to professors and students in various contexts of crisis. As a suggestion for future research, studies can be conducted to analyze the impact of institutional support or its absence on the emotions experienced during the pandemic and other crisis contexts.

Keywords: Professor. Higher education. Affective processes. Emotions; Teaching technologies. Work space and time. Covid-19 pandemic.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ARTIGO SELECIONADO PARA REVISÃO DA BASE DE DADOS	
SCOPUS.....	12
QUADRO 2: ARTIGO SELECIONADO PARA REVISÃO DA BASE DE DADOS	
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	13
QUADRO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS	49
QUADRO 4: DOCENTES ENTREVISTADOS – GÊNERO	53
QUADRO 5: DOCENTES ENTREVISTADOS - NATUREZA DA INSTITUIÇÃO.....	53
QUADRO 6: DOCENTES ENTREVISTADOS - RESUMO.....	54
QUADRO 7: AS EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES.....	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: RESULTADO RESUMIDO DE BASES DE DADOS INTERNACIONAIS	11
TABELA 2: RESULTADO RESUMIDO DE BASES DE DADOS NACIONAIS	12
TABELA 3: DOCENTES ENTREVISTADOS.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AFI	- Análise Fenomenológica Interpretativa
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISI	- <i>Institute for Scientific Information</i>
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde
PUCRS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SPELL	- Scientific Periodicals Electronic Library
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	8
1.2 OBJETIVOS	8
1.2.1 Objetivo geral	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	9
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA.....	9
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	16
2.1 PROCESSOS AFETIVOS NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS.....	16
2.2 AMBIVALÊNCIA DAS EMOÇÕES	22
2.2.1 Respostas a Ambivalência Emocional.....	26
2.2.2 “Mix” de respostas: indecisão.....	27
2.3 TECNOLOGIAS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
2.3.1 O trabalho docente e a Educação Superior no Brasil.....	29
2.3.2 Trabalho docente na pandemia.....	31
2.4 TEMPO E ESPAÇO	35
3 METODOLOGIA	40
3.1 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA	40
3.2 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	41
3.2.1 Questões de pesquisa.....	42
3.2.2 Definição constitutiva e percurso empírico	42
3.3 DELIMITAÇÃO E DESENHO DA PESQUISA.....	44
3.3.1 Delineamentos da pesquisa	44
3.3.2 Critérios de seleção dos casos.....	46
3.3.3 Técnica de coleta de dados.....	46
3.3.4 Técnicas de tratamento e análise dos dados	48
3.3.5 Síntese dos procedimentos metodológicos	49
3.3.6 Cuidados éticos	49
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
4.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	51
4.2 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES - “DO PRESENCIAL PARA O REMOTO”	54

4.3 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – “TECNOLOGIAS DE ENSINO”	61
4.4 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – “ESPAÇO-TEMPO”	73
4.5 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – “DO REMOTO PARA O PRESENCIAL”	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	97
5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	98
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO ANTI-PLÁGIO	111
APÊNDICE 2 – RELATÓRIO DE ANÁLISE DE PLÁGIO	112
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	113
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	116

1 INTRODUÇÃO

De início, foi um pequeno surto que afetou em torno de 50 pessoas, na cidade de Wuhan, China, em dezembro do ano de 2019 (GRUBER, 2020). Cerca de 90 dias após esse pequeno surto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia, pois existiam diversos surtos em várias regiões do mundo (OPAS, 2021), em disseminação em todos os continentes, em mais de cem países (WATANABE, 2020).

No Brasil, tudo começou quando o vírus Sars-CoV-2 teve seus primeiros casos confirmados em meados de março do ano de 2020, sendo o primeiro país da América Latina a registrar casos deste vírus (SALDANÃ, 2020). Após a declaração de que havia uma pandemia por parte da OMS, tal situação trouxe reflexos à educação brasileira, de acordo com reportagem na Folha de São Paulo, (2020). Frente ao crescente número de casos, estados brasileiros anunciaram a suspensão das aulas presenciais da educação básica e ensino superior (Folha de São Paulo, 2020).

Diante disso, suspenderam as atividades presenciais a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (USP, 2020), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (G1, 2020), também, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (SPERB, 2020), entre outras. Foi sugerido por parte do ministério da Educação, que as instituições de ensino se preparassem para realizar as atividades escolares à distância, bem como alterações no período de férias (Folha de São Paulo, 2020).

Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC) através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou em caráter excepcional a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação, durante a pandemia do Covid-19 (MEC, 2020).

Então, a partir deste momento surgiram novos espaços de trabalho virtuais que fizeram com que a comunidade universitária devesse experimentar uma nova forma de trabalho e interação. O ensino remoto emergencial foi uma alternativa para conter a falta das aulas presenciais (SOUZA; VASCONCELOS, 2021), fazendo com que os docentes buscassem inovar seu ensino através de metodologias ativas, ao mesmo tempo utilizando-se de práticas pedagógicas tradicionais (SANTOS;

FERNANDES, 2021). O formato de ensino variou entre instituições, docentes e tecnologias, não possuindo um padrão (SOUZA; VASCONCELOS, 2021).

Sendo assim, o contexto da pandemia de Covid-19 colocou em xeque o modelo tradicional de ensino, acelerando a necessidade de ressignificação da educação nos aspectos metodológicos e curriculares (LIMA et al., 2022).

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem possuía como elemento fundamental a interação professor-aluno (OLIVEIRA, 2010), a qual por sua vez foi mudada drasticamente, gerando ao docente um momento de ressignificação sobre seu papel (MONTENEGRO; MATOS; LIMA, 2021). Isso fez com que alguns docentes aprendessem a realizar suas atividades de uma forma diferente das realizadas presencialmente (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Diante disso, conforme Fuzyama et al. (2022), a transição do presencial para o remoto foi rápida, no entanto, não foi simples, pois os docentes necessitam aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas (LUCENA; ALVES; RAMOS, 2022), tendo que reaprenderem a ensinar e aprender (CORDEIRO, 2020), reconstruindo suas práticas pedagógicas (LUCENA; ALVES; RAMOS, 2022). Em outras palavras, foi um período de muito trabalho (IIVARI; SHARMA; VENTÄ-OLKKONEN, 2020).

Para Silva, Fonseca e Silva (2021), a possível ameaça aos sistemas de saúde pública dos países, juntamente com o crescente número de mortes, fez com que a população vivenciasse um intenso período de medo e aflição, principalmente o medo da morte. Além disso, a suspensão das aulas aliada ao isolamento social desenvolveu em muitos docentes sentimentos de solidão, ansiedade e depressão (TALIDONG; TOQUERO, 2020).

Logo, em virtude da rapidez em migrar o modelo de ensino do presencial para o remoto os níveis de estresse, exaustão e fadiga foram elevados (CRUZ; SANTOS; SILVA, 2022). Essa sobrecarga emocional e a cobrança para otimizar as atividades laborais configuraram um indicador de doenças psíquicas (PONTES; ROSTAS, 2020). Diante disso, pode-se perceber que os docentes estavam inseridos em um ambiente hostil e adverso, permitindo-os vivenciar diversas emoções e sentimentos. Portanto, os docentes não estavam imunes às vulnerabilidades ocasionadas pela COVID- 19 (TALIDONG; TOQUERO, 2020).

Outra consequência da suspensão da modalidade de ensino presencial foi que, a partir deste momento, o docente precisou ministrar suas aulas em seu domicílio, cabendo ao docente realizar adaptações de conteúdos e rotinas, utilizando

práticas pedagógicas assíncronas e síncronas, e ainda, estar disponível para participar de reuniões em horários distintos dos praticados no ensino presencial (PONTES; ROSTAS, 2020). Isso gerou um impacto em questões relacionadas com o espaço e o tempo, pois as atividades profissionais e domésticas estavam naquele momento subordinadas ao mesmo local. De acordo com Pontes e Rostas (2020, p.279), “esses “novos” padrões laborais têm provocado instabilidade emocional e psicológica com efeitos psicossomáticos no organismo, atingindo diretamente o professor, que apesar do trabalho intelectual, sobrecarrega-se ao limite.”

Este trabalho de pesquisa, faz parte do Projeto: Dimensões Humanas nas Organizações: Processos afetivos, emoções e humores; aprovado no Comitê de Ética em Pesquisas em Saúde da UFPR (SCS-UFPR), CAAE: 36086620.6.0000.0102.

Nas próximas seções estão especificados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como as justificativas teórica e prática.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Conforme exposição na introdução, com objetivo de compreender as emoções vivenciadas por docentes no contexto da pandemia de Covid-19, estabelece-se como problema de pesquisa o seguinte: **Como as emoções foram vivenciadas pelos docentes de IES públicas e privadas durante o contexto da pandemia de Covid-19, diante das mudanças no trabalho relacionadas às tecnologias de ensino remoto e ao espaço e ao tempo?**

1.2 OBJETIVOS

A seguir, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam a presente pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas, no contexto do período pandêmico da Covid-19, da passagem para o

trabalho remoto até o retorno ao trabalho presencial, diante das mudanças no trabalho relacionadas às tecnologias de ensino remoto; e ao espaço e ao tempo.

1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas em questões relacionadas as mudanças do trabalho docente durante o contexto da Pandemia de Covid-19 (da passagem para o trabalho remoto até o retorno ao trabalho presencial);
- Compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas relacionadas as novas tecnologias utilizadas no processo de ensino (graduação e pós-graduação) no contexto da Pandemia de Covid-19;
- Compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas relacionadas as relações com o espaço e ao tempo no contexto da Pandemia de Covid-19.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A relevância desta dissertação também é justificada pela possibilidade de entender o fato dos docentes das instituições de ensino superior necessitaram mudar de forma abrupta sua maneira de trabalhar, a partir do advento da pandemia de Covid-19. Foi necessária a adaptação dos processos acadêmicos, tais como: aulas, encontros, eventos de divulgação científica, reuniões, entre outros (CHANCHÍ GOLONDRINO; OSPINO PINEDO; GARCÍA BOLAÑOS, 2021). Os estudos sobre processos afetivos nas organizações podem ser ampliados e aprofundados diante de um fenômeno tão dramático dentro do trabalho docente, para citar o campo de estudo escolhido nesta dissertação. De início, sai o campus universitário e entra a tela do computador, soma-se a isso o isolamento social em um ambiente, a casa do professor, que não tinha sido preparado para a execução do trabalho, que não possuía uma divisão clara do espaço profissional e pessoal. Como resultado desta nova configuração de trabalho algumas pesquisas revelaram um indivíduo com baixa produtividade, menor motivação, estressado e com uma saúde mental debilitada (TONIOLO-BARRIOS; PITT, 2021).

Por outro lado, outro estudo apontou a resiliência para sobreviver e enfrentar um contexto tão adverso (AMARAL-PRADO, 2021), que gerou dificuldades aos docentes que precisaram se adaptar à essa nova situação (MONTENEGRO; MATOS; LIMA, 2021). Outra pesquisa realizada com mais de 2.500 profissionais da educação pelo Instituto Península, demonstrou que a maioria dos profissionais da educação encontravam-se ansiosos, sobrecarregados e cansados durante a pandemia da Covid-19 (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021).

Sendo assim, a presente pesquisa pretende avançar nos estudos sobre trabalho docente e processos afetivos, para além dos aspectos emocionais negativos, trazendo ao campo o estudo da ambivalência emocional (PRATT; DOUCET, 2000) dos professores no contexto da Pandemia.

Outra questão importante é o fato de o papel das emoções nos indivíduos ser um dos principais aspectos para mediar os relacionamentos humanos. Neste sentido, a questão dos relacionamentos interpessoais e sua dimensão emocional é importante para a vida em sociedade, pois as emoções organizam-se também através dos processos de interação (LEITÃO; FORTUNATO; FREITAS, 2006).

Os processos de interação foram profundamente modificados no contexto da Pandemia de Covid-19, em razão do isolamento social, uma das medidas apontadas como necessárias para conter o vírus SARS_COV-2, o que levou professores e discentes para processos interativos não mais face a face no contexto da sala de aula, e do ambiente acadêmico. Mas sim, para novos espaços permeados pela tecnologia. Portanto, estudar este contexto é relevante e único para os estudos organizacionais.

Dito isso, em termos teóricos, a presente pesquisa pode contribuir com o tema dos processos afetivos nos estudos organizacionais, a partir de um ponto de vista pouco explorado que são as emoções vivenciadas por docentes no contexto da pandemia de Covid-19, especificamente nas questões das tecnologias do ensino remoto e espaço-tempo.

Assim, o tema apresentado possui como justificativa teórica a contribuição de compreender as emoções vivenciadas por docentes no contexto da pandemia de Covid-19, através das seguintes temáticas: processos afetivos nas organizações e ambivalência emocional. É permitido assim, compreender o profissional docente em uma situação até então nova, frente a todas as adversidades vivenciadas.

Quanto às questões teóricas, ressalta-se que foi realizada pesquisa bibliográfica dos últimos 3 (três) anos (2020, 2021, 2022 e 2023), durante a escrita da

Dissertação em base de dados internacionais e nacionais, usando a combinação de palavras “*emotions*” + “*professor*” + “*pandemic*” para bases internacionais e a combinação de palavras “emoções” + “docente” + “pandemia” para bases nacionais.

A análise foi realizada nas seguintes bases de dados: *Scopus* da Elsevier; *Web of Science* do *Institute for Scientific Information* (ISI); SPELL (*Scientific Periodicals Electronic Library*) e no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); em todas as bases de dados foi selecionado o tipo de documento “artigo”.

Em relação aos resultados: nas bases de dados internacionais, a pesquisa com a combinação de palavras escolhidas, resultou na base de dados *Scopus* em 14 (catorze) artigos encontrados, sendo 4 (quatro) ligados ao tema. Na base de dados *Web of Science* em 8 (oito) artigos encontrados, nenhum estava ligado ao tema. A pesquisa realizada com relação ao tema em 2023, revela um aumento de pesquisas realizadas com relação a estes temas.

TABELA 1: RESULTADO RESUMIDO DE BASES DE DADOS INTERNACIONAIS

Base de dados	Total	Artigos Descartados	Total artigos analisados
Scopus	14	10	4
Web of Science	8	8	0
Total de artigos repetidos	0		
Total de artigos analisados sem repetidos	4		

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Essa precariedade do tema também foi encontrada nas bases de dados nacionais, por exemplo, no portal de periódicos da CAPES, a pesquisa com o conjunto de palavras escolhido resultou em 14 (catorze) artigos encontrados, deste total somente um artigo estava ligado ao tema tendo em foco o Ensino Superior, os demais estavam ligados ao ensino básico e fundamental. Na base de dados SPELL a pesquisa com a combinação de palavras proposta não gerou resultados.

TABELA 2: RESULTADO RESUMIDO DE BASES DE DADOS NACIONAIS

Base de dados	Total	Artigos Descartados	Total artigos analisados
Portal Periódicos CAPES	14	12	2
SPELL	0	0	0
Total de artigos repetidos	0		
Total de artigos analisados sem repetidos	2		

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Ressalta-se que o motivo de descarte dos demais artigos foi em razão de não atenderem a proposta do presente trabalho, uma vez que, sua maioria tratava se de pesquisas ligadas ao ensino básico e fundamental, não abrangendo estudos efetivos do trabalho docente no campo universitário.

Abaixo seguem quadros onde apresentam-se os artigos selecionados nas respectivas bases de dados, constando: autores, título, objetivo e principais resultados.

QUADRO 1: ARTIGO SELECIONADO PARA REVISÃO DA BASE DE DADOS SCOPUS

Autores	Título	Objetivo	Principais Resultados
Chanchí Golondrino, G. E.; Ospino Pinedo, M. E.; García Bolaños, M. Á. (2021).	<i>Emotions and feelings in university teachers during the covid-19 pandemic.</i>	Analisar a experiência de professores universitários durante a pandemia do COVID-19.	O estudo de análise de sentimento permitiu-nos determinar que a polaridade positiva nas opiniões era o dobro da polaridade negativa. Alguns aspectos considerados positivos pelos professores durante o período presencial remoto, tais como: autoaprendizagem, autodisciplina, desenvolvimento de treinamentos no uso das TIC.
Chernova, Zhanna V.; Shpakovskaya, Larisa L. (2021).	<i>Teaching during a pandemic: Academic neoliberalism and emotionalization</i>	O artigo examina a mudança no conteúdo do trabalho dos professores, práticas de ensino e modelos de interação numa sala de aula virtual. Os autores consideram a redefinição do equilíbrio entre trabalho e lazer durante a transição forçada para o ensino à distância durante a pandemia da COVID-19, centrando-se na forma como os professores enxergam o seu trabalho, como estruturam o seu	A transição forçada massiva de professores para o trabalho remoto atualizou os problemas relacionados com o conteúdo do seu trabalho e a sua responsabilidade com as estruturas administrativas e regras formais de regulação, e exacerbou as desigualdades sociais no contexto da academia neoliberal.

		tempo de trabalho e de lazer, e que estratégias desenvolvem para se adaptarem às novas condições de trabalho e de vida.	
Merchán-Sanmartín, B.; Brocel-Bajaña M.; Pambabay-Calero J.; Bauz-Olvera S.; Montalván-Burbano N.; Aguilar-Aguilar M., Carrión-Mero P. (2022).	<i>Multivariate Analysis on Physical Activity, Emotional and Health Status of University Students Caused by COVID-19 Confinement</i>	O objetivo é analisar o impacto do confinamento através de inquéritos a estudantes e entrevistas com professores universitários, a fim de estudar os efeitos do confinamento na atividade física, estado emocional, e saúde.	Os resultados mostram que existe um baixo nível de atividade física, onde as mulheres registam um comportamento sedentário. Emocionalmente, a maioria delas mostra-se aborrecida, sendo que algumas apresentaram ansiedade, depressão, desconforto e frustração.
Villarroel V.; Pérez C.; Rojas-Barahona C.A.; García R. (2021).	<i>Distance education in a pandemic context: educational process characterization in Chilean universities</i>	O objetivo deste estudo é caracterizar os processos de educação à distância chilenos durante a pandemia da COVID-19 a partir da experiência de professores e estudantes.	Os resultados mostram múltiplos elementos transversais que diferem de acordo com o ano de estudo, gênero estudantil, e programa universitário. Conclui-se que há necessidade de formação de professores em pedagogia, de reforçar o diálogo aluno-professor, e de desenvolver melhores práticas de avaliação que integrem feedback, trabalho colaborativo, e a inclusão de estratégias de ensino à distância que sejam diferentes das da educação presencial.

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

A seguir, apresenta-se os artigos seleccionados na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES.

QUADRO 2: ARTIGO SELECIONADO PARA REVISÃO DA BASE DE DADOS PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

Autores	Título	Objetivo	Principais Resultados
Delgado Coronado, S. (2022).	Efectos de la pandemia em el desarrollo de la práctica educativa universitaria	O objetivo do trabalho é investigar e analisar os efeitos do confinamento causado pela pandemia no aspecto psicoemocional e desenvolver	Verificou-se a existência de uma lacuna no acesso às tecnologias, falta de experiência dos docentes em lidar com elas e o confinamento gerou.

		práticas educacionais universitárias.	emoções de stress, ansiedade e frustração.
Guedes, M. R.; Aragão, R. C. (2022).	Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h on line” no contexto da pandemia da covid-19	Esta pesquisa buscou conhecer como as conversações de professores são veiculadas em uma notícia do “Correio 24 horas on line”, durante a pandemia. As conversações foram identificadas e agrupadas, em seguida, foram descritos os aspectos negativos e positivos concernentes às emoções dos professores. Por fim, foi discutido o entrelaçamento entre as emoções e linguagem apresentada nessa notícia.	O principal resultado indica como a forma de conviver e trabalhar no contexto da pandemia por ter potencializado o adoecimento de docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Dito isso, podemos notar que o tema é objeto de estudos, tanto no contexto nacional e internacional, porém, a grande maioria das pesquisas abordam a educação básica, tendo como objeto de estudos crianças e adolescentes; estudos no campo universitário em sua maioria possuem como objeto as emoções dos discentes, o que demonstra uma lacuna de estudos no ambiente universitário. Então, a partir dos resultados encontrados, pode-se perceber que o tema proposto ainda possui lacunas que podem ser exploradas e estudadas, e assim contribuir com à área dos Estudos Organizacionais.

Quanto à contribuição prática desta pesquisa, é compreender os processos afetivos nas organizações e a ambivalência das emoções durante o contexto da pandemia de Covid-19 diante das mudanças no trabalho relacionadas: as tecnologias de ensino remoto; e ao espaço e ao tempo. Isso nos permitirá entender quais foram os fatores diretos e indiretos que levaram os profissionais a experimentar emoções e quais foram elas, além disso, como elas impactaram os profissionais docentes em relação à saúde mental e física, tanto de forma positiva, como negativa e como as organizações podem se preparar para acolher e dar suporte a estes profissionais diante de contextos de trabalho tão adversos.

A influência das emoções e a ambivalência por elas causadas, foi vivenciada pelos docentes durante a pandemia em relação ao desempenho, tomada de decisão, criatividade e comportamento pró-social, o que nos permitirá compreender as respostas dadas pelos docentes, o que poderá oferecer aos gestores e formuladores

de políticas públicas a oportunidade de realizar melhorias na educação superior brasileira, possibilitando possíveis ganhos na qualidade do ensino, qualidade de vida do profissional docente, e por consequência uma diminuição nos níveis de adoecimento neste contexto.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa de emoções vivenciadas por profissionais da educação superior no Brasil no contexto da pandemia de Covid-19 nos permite, através de uma pesquisa qualitativa, compreender os aspectos subjetivos para cada indivíduo participante da pesquisa, trazendo assim contribuições teóricas e práticas, pois o estudo das emoções neste contexto específico é um tema pertinente e de impacto social e organizacional.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação estrutura-se em cinco seções. No primeiro, de forma resumida, foram abordados os temas que contribuíram para o estudo, através da introdução, além da apresentação do problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e as justificativas teórica e prática.

A segunda seção é constituído pela fundamentação teórico-empírica, em que foram abordados os tópicos de emoções nos estudos organizacionais, da ambivalência das emoções, das tecnologias do ensino remoto, e do espaço e tempo.

A terceira seção visou demonstrar os procedimentos metodológicos que foram utilizados na realização desta pesquisa. Esse é composto pela concepção epistemológica e ontológica, a especificação do problema de pesquisa, seguidas da definição constitutiva e o percurso empírico dos termos “processos afetivos” e “ambivalência emocional”. Também é apresentada a delimitação e desenho da pesquisa, subdividindo-se em: delineamentos da pesquisa, critérios de seleção dos casos, técnica de coleta e análise dos dados.

A quarta seção traz a apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas com os docentes pesquisados.

Ao final, a quinta e última seção, as considerações finais com objetivo de responder o objetivo geral e os objetivos específicos propostos nesta introdução. Também, são apresentadas as contribuições teóricas e práticas, bem como as sugestões para pesquisas futuras sobre a temática apresentada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

O presente referencial teórico-empírico está organizado em categorias ordenadas em conformidade com o problema de pesquisa. O pesquisador ao considerar a revisão de literatura, deve identificar e refletir sobre cada tópico proposto ao estudo, com intuito de buscar percepções de como deve limitar a área de investigação estudada (CRESWELL, 2007a).

Sendo assim, serão apresentados nesta seção: os conceitos de emoções nos estudos organizacionais, a ambivalência de emoções, as tecnologias no ensino remoto, e por fim, a relação de espaço e tempo.

2.1 PROCESSOS AFETIVOS NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Os processos afetivos abrangem uma ampla gama de sentimentos que os indivíduos vivenciam, podendo compreender os estados de sentimento como emoções e humores (BARSADE; GIBSON, 2007).

Para Ferreira (2017, p. 17), “as emoções têm grande poder sobre o entendimento, pensamentos, decisões e ações das pessoas”. Ainda, permitem o desenvolvimento e a regulação das relações interpessoais (EKMAN, 1992).

Lamentações, ansiedade, raiva e tédio são algumas emoções que constituem parte da criação social e expressão pessoal do trabalho e da vida organizacional. Sendo assim, o indivíduo ao realizar suas atividades profissionais, como: participar de reuniões, aconselhar, vender, tomar decisões, empregar e demitir, executa-as com base em seus sentimentos (FINEMAN, 2001).

Além disso, os processos afetivos estão presentes nas entrevistas de seleção de pessoal, avaliações de desempenho, nos prazos e projetos (BARSADE; GIBSON, 2007). Ainda, para Barsade e Gibson (2007), nas organizações os processos afetivos possuem impacto direto nas questões de desempenho, tomada de decisão, criatividade, *turnover*, comportamento pró-social, negociação, resolução de conflitos e liderança.

E mais, para Barsade e Gibson (2007), os processos afetivos permeiam a organização, uma vez que existem neles relações interdependentes, entre chefes e subordinados e entre colegas de trabalho. Essas relações interdependentes criam processos afetivos que sustentam e motivam o trabalho (BARSADE; GIBSON, 2007).

Sobre sentimentos, Fineman (2001, p. 162) traz que “sentimento é essencialmente a experiência subjetiva – que está no âmago da maioria das definições de emoções”. Sendo assim, ao sentirmos temos a consciência do que está acontecendo em nosso interior, seja uma perturbação ou mudança psicológica (FINEMAN, 2001).

Além disso, para Fineman (2001, p 178), “os atores organizacionais carregam consigo uma história emocional que inclui traços tanto conscientes como inconscientes de trabalho emocional prévio”. Neste sentido, Rezende e Coelho (2010, p. 43) trazem que: “a emoção “autêntica” seria aquela que emana do íntimo de cada um, tendo raízes nas histórias de vida particulares, e no contexto social e cultural.

Por outro lado, não podemos pensar o indivíduo como ser isolado, e sim inserido em um ambiente com interações sociais. Tendo que levar em conta as atitudes e a existência de um outro indivíduo (REZENDE; COELHO, 2010).

De acordo com Barsade e Gibson (2007), os processos afetivos possuem uma grande quantidade de sentimentos que podem ser divididos em duas categorias: estados de sentimentos e traços de sentimentos. Primeiramente, os estados de sentimentos podem ser divididos em dois tipos, que são: emoções e humores.

As emoções advêm de uma causa específica, sendo intensas, direcionadas a algo ou alguém e de curta duração, como exemplos cita-se: amor, ódio, felicidade, tristeza, medo, entre outros (BARSADÉ; GIBSON, 2007), ocorrem de forma inesperada e automática (EKMAN, 1992), uma condição complexa e momentânea, que é vivenciada por experiências de caráter afetivo (MIGUEL, 2015).

Ainda, outros estudos da área de psicologia trazem que, emoções são consideradas expressões afetivas que surgem através de reações breves e intensas, que podem vir acompanhadas de reações orgânicas, que podem ser um tremor, sudorese, taquicardia e até mesmo distúrbios gastrointestinais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). No mais, as emoções não podem ser compreendidas como uma reação única, mas um processo que envolve inúmeras variáveis (MIGUEL, 2015).

Além disso, as emoções podem desenvolver e manter a motivação para o trabalho (BARSADÉ; GIBSON, 2007). Por ora, podem ser encontradas no comportamento político, nas tomadas de decisões e na liderança. No mais, as emoções se fazem presentes no ambiente organizacional e são importantes para o nosso desempenho organizacional (BARSADÉ; GIBSON, 2007).

Neste ponto, é importante compreender os estudos sobre as características das emoções básicas de Paul Ekman (1992), que trazem que cada emoção possui características únicas, como: resposta comportamental, fisiologia e eventos antecedentes, além disso, as expressões das emoções são universais (EKMAN, 1992). Como exemplos de emoções cita-se: amor, ódio, felicidade, tristeza, medo (BARSADE; GIBSON, 2007). Além disso, são consideradas emoções: nojo, raiva, alegria, surpresa e desprezo (EKMAN, 1992).

Na literatura encontra-se o termo “emoções básicas” que são compostas das seguintes emoções: alegria, tristeza, medo, surpresa, nojo e raiva. Para uma melhor compreensão das emoções básicas, abaixo seguem suas descrições:

A emoção “alegria” ocorre quando há ganho de algo que para o indivíduo tenha valor, pode ser um objeto ou até mesmo uma situação ou evento em que o indivíduo se sinta valorizado (MIGUEL, 2015). Por vezes, é utilizada de forma intercambiável com felicidade e envolve emoções positivas relacionadas a alta excitação, como a diversão (FREDRICKSON, 1998). Para Miguel (2015, p. 157), “o significado de alegria atualmente tornou-se muito próximo de satisfação com a vida e bem-estar subjetivo.”

A emoção “tristeza” ocorre quando um determinado evento causa a perda de algo que é considerado de valor para o indivíduo, gerando uma sensação de abandono, possuindo como manifestações mais frequentes o silêncio, o afastamento e o choro (MIGUEL, 2015). Também, a tristeza pode-se transformar em angústia em que há protesto pela perda e posteriormente voltar à emoção de tristeza (EKMAN, CORDARO, 2011).

Para Malta et al. (2020), o isolamento social durante o contexto da pandemia de Covid-19 impactou negativamente a saúde mental gerando um aumento no sentimento de tristeza.

A emoção “medo” é vivenciada frente a um determinado evento que pode ser considerado ameaçador, que gera ao indivíduo a falta de controle e causa incerteza sobre o que pode ocorrer após o evento (MIGUEL, 2015), sendo uma reação a ameaças reais e eminentes (DE PÁDUA LIMA et al., 2022). Para França (2011, p. 59), “o medo é uma emoção negativa e associada a um sofrimento singular: sofre-se não por algo que esteja ocorrendo no presente, mas que poderá vir a ocorrer.”

Além disso, o medo quando se torna crônico ou desproporcional, contribui significativamente para o aumento de sentimentos de tristeza, ansiedade e estresse (MARCIANO DE MORAES FILHO et al., 2021).

Inicialmente, a pandemia do Covid-19 fez com que o sentimento de vulnerabilidade viesse à tona, que segundo Barbosa et al. (2020) desenvolveu o medo de adoecer, o medo de morrer, o medo da possibilidade de perder pessoas próximas, e medo de perder sua fonte de renda.

Muitas vezes o medo pode gerar a emoção de raiva (EKMAN; CORDARO, 2011). Além disso, ao sentir medo o indivíduo pode ter algumas reações, como: fuga, retração, negação e inibição (CAMARGO; LOURENÇO; FERREIRA, 2018).

Apesar disso, o medo possui um lado positivo, pois está relacionado aos mecanismos de autopreservação (FRANÇA, 2011). Logo, a relação entre o medo e nossos instintos de sobrevivência faz com que a vivência do medo nos desperte a consciência que somos seres finitos (FRANÇA, 2011).

Além disso, outra emoção negativa que se relaciona com o medo é a “ansiedade”. De acordo com Castillo et al. (2020), a ansiedade é uma emoção negativa e desagradável de medo ou apreensão que se caracteriza por tensão ou mal-estar como resultado da antecipação do perigo de um objeto desconhecido.

Assim, para Martins et al. (2017), o medo é o temor por algo que represente ao indivíduo um perigo real, contudo, a ansiedade é o temor que não possuiu um objeto real.

No DSM-5 (2014), Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, o medo é considerado a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida; e ansiedade como a antecipação de ameaça futura. Ainda, no DSM-5 (2014), o medo é frequentemente associado ao perigo imediato e comportamentos de fuga. No entanto, a ansiedade é associada a cautela e vigilância de um perigo futuro.

A emoção “surpresa” possui uma breve duração que ocorre após um evento inesperado, após a compreensão do evento poderá gerar uma outra emoção, positiva ou negativa (MIGUEL, 2015).

A emoção “nojo”, ocorre após um evento considerado repulsivo e indesejável (MIGUEL, 2015). É considerada sinônimo de repulsa (BERLE, 2007), e, ainda, é vivenciada quando visualizamos indivíduos realizando ações que causam revolta e transmitem ideias ofensivas (EKMAN; CORDARO, 2011).

A emoção “raiva” ocorre após o indivíduo vivenciar alguma situação que é considerada hostil, seja de modo intencional ou não, gerando uma tendência de “ataque” com objetivo de interromper ou mudar a situação experimentada (MIGUEL, 2015). Pode ser desencadeada quando indivíduos tentam nos prejudicar, ou prejudicar alguém de quem gostamos, com objetivo de proteger, a raiva pode envolver o desejo de ferir (EKMAN; CORDARO, 2011).

Por outro lado, os humores são mais difusos, não possuem uma causa específica e são divididos em sentimentos positivos ou negativos; como exemplos cita-se: “sentir-se bem”, “sentir-se mal”, alegre, deprimido, agradável, irritado. A segunda categoria, que são os traços de sentimentos, possui um único tipo, que é o afeto disposicional, que seria a tendência geral da personalidade diante de determinadas situações. Os traços de sentimentos podem ser divididos em positivo (indivíduos que tendem ser alegres e cheios de energia) e negativo (indivíduos que tendem a ser angustiados e chateados) (BARSADÉ; GIBSON, 2007).

Ainda sobre os processos afetivos nos estudos organizacionais, um tema que vem ganhando interesse acadêmico é a inteligência emocional que possui como conceito principal a capacidade de monitorar as próprias emoções e sentimentos, bem como a dos outros indivíduos, com objetivo de orientar as ações e pensamentos do outro (BARSADÉ; GIBSON, 2007).

Leva-se em consideração o modelo de inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey (1997) que é dividido em quatro categorias de capacidades: percebendo as emoções, usando as emoções, entendendo as emoções e gerenciando as emoções (BARSADÉ; GIBSON, 2007).

A inteligência emocional permite que o indivíduo trate as emoções como um bem valioso e que também seja possível regular as relações interpessoais (BARSADÉ; GIBSON, 2007).

Dessa forma, o presente trabalho visa compreender as emoções que, de acordo com Barsade e Gibson (2007), são responsáveis por criar e sustentar a motivação para o trabalho, estando presentes ao enfrentarmos questões relacionadas ao trabalho que sejam importantes para nós e para o desempenho organizacional.

Diante disso, para corroborar com tal pensamento, Fineman (2001, p. 170) traz que “a maneira pela qual a ordem social é mantida em organizações tem sido caracterizada como uma proeza de construção social”. Também o próprio autor diz que “algumas emoções são centrais à natureza da ordem e do controle

organizacionais ao proporcionarem as fontes de autorregulação que os empreendimentos sociais requerem para funcionar” (FINEMAN, 2001, p. 170). Isso pode causar adoecimento aos trabalhadores, como revelam os trabalhos sobre Síndrome de Burnout (BENEVIDES-PEREIRA, 2012; PERNICIOTTI et al., 2020).

A existência das emoções no campo organizacional foi objeto de estudo por parte de Ashkanasy e Humphrey (2011), quando foi constatado a existência de cinco níveis de emoções nas organizações. Sendo assim, as emoções no ambiente organizacional podem ser encontradas dentro da pessoa, entre pessoas, interpessoal, grupos e organização (ASHKANASY; HUMPHREY, 2011). E mais, as emoções dentro do contexto organizacional estão intimamente ligadas com o modo que o trabalho é executado, permeando o comportamento e o pensamento de cada indivíduo (FINEMAN, 2001).

Neste sentido, o trabalho de Chanchí Golondrino, Ospino Pinedo e García Bolaños (2021) buscou analisar a experiência de professores universitários da Universidade de Cartagena durante a pandemia de Covid-19. O trabalho de Chernova e Shpakovskaya (2021) examinou a mudança no trabalho docente de universidades russas quanto as práticas de ensino e modelos de interação. Além disso, buscou descobrir as estratégias utilizadas para o trabalho e lazer durante a pandemia.

Ainda neste sentido, o trabalho de Merchán-Sanmartín et al. (2022) buscou analisar os efeitos do isolamento social nas atividades físicas, na saúde e no estado emocional em estudantes e professores universitários. E o trabalho de Villarroel et al. (2021) buscou caracterizar o processo educacional durante a pandemia, em um estudo com professores e estudantes universitários, no qual avaliaram as percepções frente as condições tecnológicas, processo de ensino, relação professor-aluno e emoções.

Pesquisas recentes têm estudado estes temas no contexto da Pandemia de Covid-19 no Ensino Superior. Como o trabalho de LIMA (2021) que pesquisou sobre a Qualidade de vida e medo da Covid-19 em professores do ensino superior. Também o trabalho de Lucena, Alves e Ramos (2022), visou compreender como foram apresentados os desafios vivenciados por docentes durante a pandemia. O trabalho de Fuzyama et al (2022) buscou analisar as experiências vivenciadas por 13 docentes de uma instituição de ensino superior privada, quanto à questão da migração do ensino presencial para o remoto.

Além disso, o trabalho de Cruz, Santos e Silva (2022) era sobre a síndrome de *burnout* em docentes durante a pandemia da Covid-19.

Portanto, até esse momento podemos verificar o que são emoções e como elas podem influenciar o contexto organizacional. Também, pode-se verificar a importância da compreensão das emoções dentro dos estudos organizacionais.

2.2 AMBIVALÊNCIA DAS EMOÇÕES

“Quem de nós não se sente feliz e inseguro sobre uma mesma atitude de vez em quando?” (THOMPSON; ZANNA; GRIFFIN, 1995, p. 361).

Segundo Pratt e Doucet (2000), o retrato emocional não pode ser facilmente compreendido por simples variações de sentimentos positivos ou negativos. Pois em decorrência das rápidas taxas de mudanças que permeiam as vidas dos indivíduos, bem como a complexidade da vida social faz com que estejamos em uma “era de ambivalência” (PRATT; DOUCET, 2000).

Na atualidade, os indivíduos encontram-se inseridos em uma sociedade onde os relacionamentos são mediados por tecnologias, atuam em organizações que estão em mercados competitivos, bem como em um ambiente de insegurança econômica (PRATT; DOUCET, 2000) por vezes, tendo que encontrar o equilíbrio das demandas contraditórias dentro de suas relações no campo organizacional (ROTHMAN et al., 2017).

Além disso, as mudanças organizacionais são consideradas altamente emocionais, em virtude da dicotomia entre o envolvimento ou a resistência do indivíduo frente às mudanças, gerando emoções conflituosas durante este processo (SAI, 2020).

Para Ashforth et al. (2014), as mudanças organizacionais revelam a ambivalência emocional em nível individual e em nível coletivo, sendo independentes um do outro.

Em nível coletivo, a ambivalência emocional possui como fonte as mudanças na identidade funcional. Por outro lado, em nível individual a fonte da ambivalência está ligada aos conflitos de papéis (ASHFORTH ET AL., 2014).

Esses eventos fazem parte da estrutura social, inerentes à atual “vida moderna” que afetam os relacionamentos entre os indivíduos e entre indivíduo e organização (PRATT; DOUCET, 2000). Diante disso, toda essa complexidade e

dinamismo organizacional criam nos indivíduos uma série de oposições (ASHFORTH et al., 2014).

Neste sentido, a ambivalência pode ser entendida “como a associação de fortes emoções positivas e negativas com algum alvo (como uma pessoa ou objeto/símbolo)” (PRATT; DOUCET, 2000, p.205). Para Lim, Tai e Kouchaki (2021), a ambivalência emocional é vivenciada quando surgem duas emoções simultâneas que se diferem principalmente por sua valência. Portanto, a ambivalência é sempre relacional, e o indivíduo sente ambivalência em relação a alguém ou algo.

Para Pratt e Doucet (2000), a ambivalência envolve sentir várias emoções, em um emaranhado de sentimentos que podem ser positivos e negativos, que ao mesmo tempo podem trazer felicidade, orgulho, mas, também podem trazer o medo e a ansiedade.

Para Thompson, Zanna e Griffin (1995), todos nós temos opiniões distintas sobre um mesmo assunto, e parece muitas vezes que a mente nos diz uma coisa, porém, o coração outra. Ainda para Pratt e Doucet (2000), sustentamos crenças distintas sobre o mesmo assunto, nos sentindo divididos sobre nossas escolhas e emoções.

As fontes dessas atitudes costumam ser distintas e os aspectos positivos e negativos podem aparentemente ser igualmente significativos, fazendo com que nossas atitudes nos puxem em direções distintas (PRATT; DOUCET, 2000).

Nas disciplinas relacionadas à psicologia, muito se discute sobre como a ambivalência emocional surge e como é expressada, tendo como ponto de início as relações interpessoais íntimas, como familiares e/ou românticas (PRATT; DOUCET, 2000).

De acordo com Pratt e Doucet (2000), a ambivalência é frequentemente vivenciada por crianças em seus relacionamentos com seus familiares. Além disso, é muito comum em ambientes organizacionais, onde as pessoas envolvem-se em um trabalho dinâmico e complexo, desempenhando múltiplos papéis (ASHFORTH et al., 2014).

Segundo Smelser (1998), Freud estabeleceu algumas características para a ambivalência, sendo elas: (1) origem nas relações íntimas da criança (pais e irmãos) e (2) quanto mais forte o ponto positivo da ambivalência, seu oposto também.

No mais, todo o contexto que a criança está inserida determinará o desenvolvimento da ambivalência, uma vez que, a criança depende de seus pais, seja nos quesitos de sobrevivência, autoridade e emocional (SMELSER, 1998).

Para Pratt e Doucet (2000), quando adultos a ambivalência continuará acompanhando o indivíduo em seus relacionamentos interpessoais.

Outra importante questão é a respeito da ambivalência nas relações de trabalho. De acordo com Pratt e Doucet (2000), uma das principais causas da ambivalência no contexto organizacional é o conflito entre a individualização e as normas organizacionais. Esse tipo de conflito pode ser chamado de “identificação conflitante”, onde o indivíduo pode se identificar fortemente e positivamente e se desidentificar com a organização. Eventos desta natureza podem acontecer quando o indivíduo possui altos índices de expectativa com seu trabalho, que muitas vezes não é atendida (PRATT; DOUCET, 2000). Tal situação pode fazer com que o indivíduo se sinta simultaneamente atraído ou repellido frente à organização (ASHFORTH; MAEL, 1998).

A individualização nos diz respeito ao fato de que o indivíduo que não pode ser considerado como uma entidade autônoma e fechada está inserido em um contexto cultural, aberto e mutável (ASHFORTH; MAEL, 1998).

Um exemplo disso é o estudo sobre relacionamentos ambivalentes de Pratt e Doucet (2000), onde foram expostos os relacionamentos ambivalentes dentro da organização e com a organização.

Os relacionamentos ambivalentes dentro da organização foram exemplificados por uma pesquisa com colaboradores de um *call center* bancário, que atuavam atendendo ligações de clientes a respeito dos produtos e serviços financeiros, onde pode-se perceber a ambivalência em várias situações do cotidiano deste colaborador.

Pratt e Doucet (2000) trouxeram que os colaboradores da organização pesquisada possuíam uma relação de “amor/ódio” com seus colegas, supervisores e clientes. As atitudes ambivalentes em relação aos supervisores ficam evidentes quando são determinadas algumas demandas consideradas conflitantes, e quando o supervisor é considerado uma fonte de apoio emocional (PRATT; DOUCET, 2000). Também, pode-se notar atitudes ambivalentes quando muitos colaboradores ingressam na organização com uma elevada expectativa na questão do *status* profissional, mas se deparam com uma verdadeira linha de montagem, uma vez que,

possuem sua “mentalidade controlada” (PRATT; DOUCET, 2000). Ao mesmo tempo que trabalham em organizações de prestígio, os colaboradores encontram-se em uma posição de baixo *status*, por vezes, tendo que suportar o emprego pelos benefícios entregues pela organização (PRATT; DOUCET, 2000). Além disso, a ambivalência se faz presente em situações em que os colaboradores conseguem ajudar os clientes a resolverem seus problemas, mas por outro lado sentem-se frustrados por alguns clientes atrasarem sua produtividade (PRATT; DOUCET, 2000).

Em outra pesquisa realizada por Pratt e Doucet (2000), as relações ambivalentes com a organização são expostas por um estudo com médicos de cuidados primários, cujas clínicas em que trabalhavam acabaram de ser adquiridas por uma grande organização. As atitudes ambivalentes se faziam presentes nos seguintes aspectos: positivo, os médicos puderam manter os nomes das clínicas e a organização entregava bons benefícios (PRATT; DOUCET, 2000). Pelo aspecto negativo, a adesão dos médicos à essa grande organização deu-se por medo, pois os médicos poderiam ficar sem pacientes, pois não estavam fazendo parte de um sistema de saúde integrado (PRATT; DOUCET, 2000).

Nos exemplos acima citados pode-se perceber que as atitudes ambivalentes estão presentes em diversas situações. Sendo assim, dentro de um determinado contexto o indivíduo é singular e a origem da ambivalência para cada indivíduo é única, porém, existem ao menos duas fontes que originam a ambivalência: diferenças individuais/atitudes ambivalentes e condições estruturais ou ambientais (PRATT; DOUCET, 2000).

As diferenças individuais/atitudes ambivalentes referem-se ao construto de ambivalência sobre a expressão emocional, gerando aos indivíduos sentimentos confusos quanto a expressão de suas emoções (PRATT; DOUCET, 2000). Como exemplo, “uma pessoa pode querer expressar honestamente suas emoções, mas teme que tal expressão possa causar constrangimento ou mágoa”. (PRATT; DOUCET, 2000, p. 209). Além disso, a ambivalência pode ser considerada uma orientação da personalidade, fazendo com que alguns indivíduos sejam mais propensos a experimentar a ambivalência do que outros (PRATT; DOUCET, 2000). Assim, indivíduos carregados de uma ambivalência atitudinal transmitem essa ambivalência para seus relacionamentos pessoais e com as organizações (PRATT; DOUCET, 2000).

Denominada por alguns sociólogos de “Ambivalência sociológica”, ora conhecidas por condições estruturais/ambientais, se referem às contradições normativas enraizadas na sociedade (PRATT; DOUCET, 2000). É uma das contradições mais comuns ao de conflitos de papéis (PRATT; DOUCET, 2000). É dentro da organização com os conflitos entre funções que ocorre a existência de um comportamento conflitante entre a equipe – “superior” e “colega” e/ou quando os papéis do próprio indivíduo divergem (PRATT; DOUCET, 2000).

Para Pratt e Doucet (2000), embora a ambivalência não seja causada diretamente pelo conflito de papéis, ela está relacionada com o papel do indivíduo, esse podendo sofrer de uma dissonância emocional que está associada ao trabalho emocional.

Segundo Pratt e Doucet (2000), o trabalho emocional é frequentemente vivenciado por profissionais que possuem como função a interação com o cliente, que por vezes precisa exibir ou suprimir um sentimento, a fim de manter um semblante externo que produza um estado de espírito adequado.

Sendo assim, para Pratt e Doucet (2000), o trabalho emocional pode desenvolver a ambivalência emocional de duas maneiras. A primeira maneira de desenvolver é quando o indivíduo necessita suprimir sentimentos positivos e pode transformar simultaneamente em emoções negativas (PRATT; DOUCET, 2000, p.213). A segunda maneira é quando ocorre a supressão de emoções negativas, que pode desenvolver o orgulho profissional (PRATT; DOUCET, 2000). Em ambas as situações o trabalho emocional traz à tona sentimentos positivos e negativos, simultaneamente (PRATT; DOUCET, 2000).

2.2.1 Respostas a Ambivalência Emocional

Pratt e Doucet (2000) sugerem duas dimensões principais como respostas à ambivalência emocional, que seriam: a dimensão de atitude e a dimensão de movimento.

Pela perspectiva atitudinal, os indivíduos podem destacar os aspectos positivos, negativos ou ambos de seus relacionamentos (PRATT; DOUCET, 2000). Em relação à perspectiva de movimento, nos diz respeito à relação do indivíduo com a organização, ora se aproximando, evitando ou até mesmo ambos simultaneamente (PRATT; DOUCET, 2000).

Para elucidar as dimensões de respostas à ambivalência, Pratt e Doucet (2000, p.214) descrevem uma combinação de respostas, que incluem: respostas positivas/aproximação, respostas negativas/aproximação, respostas negativas/evitação, vacilação que são respostas positivas e negativas/aproximação e evitação e paralisia.

As respostas positivas de aproximação ocorrem quando o indivíduo tenta expressar emoções positivas e se aproximar da fonte de sua ambivalência (PRATT; DOUCET, 2000). Alguns indivíduos podem gostar e não gostar de suas organizações, mesmo assim, podem expressar a sua ambivalência através de respostas positivas, permitindo assim enfrentar a ambivalência por meio do compromisso fanático (PRATT; DOUCET, 2000).

Quanto às respostas negativas de aproximação, os indivíduos buscam dar ênfase aos aspectos negativos de suas relações, mas não ao ponto de abandonar os relacionamentos (PRATT; DOUCET, 2000). E ainda, o indivíduo tenta permanecer apegado, porém, reage com emoções negativas, como: frustração e raiva (PRATT; DOUCET, 2000). No mais, o indivíduo permanece na organização, motivado e com objetivo de produzir as mudanças necessárias (PRATT; DOUCET, 2000).

Por outro lado, diferentemente do aspecto anteriormente apresentado, as respostas negativas de evitação também possuem sentimentos negativos em relação à organização, mas como resposta as pessoas procuram se distanciar do relacionamento (PRATT; DOUCET, 2000). Da mesma forma, isso ocorre quando se trata de mudanças organizacionais; de acordo com Sai (2020), o indivíduo que busca reduzir os possíveis danos emocional causados pela mudança organizacional, têm como uma das respostas negativas à ambivalência emocional o desengajamento.

Nesta situação, os indivíduos respondem à ambivalência ignorando ou evitando se envolver, realizando comportamentos que permitem se proteger (PRATT; DOUCET, 2000). Na literatura esse tipo de comportamento pode ser encontrado como “comportamento psicológico de fuga”, onde o indivíduo responde à ambivalência faltando ao trabalho, se atrasando ou até mesmo jogando jogos de computador durante o expediente (PRATT; DOUCET, 2000).

2.2.2 “Mix” de respostas: indecisão

Temos ainda as respostas mistas que ocorrem quando os indivíduos alternadamente destacam os aspectos positivos e negativos e ainda, experimentam a aproximação e a evitação. Neste caso, temos um indivíduo com comportamentos de indecisão que busca satisfazer suas orientações conflitantes em relação a algo (PRATT; DOUCET, 2000). A indecisão ocorre quando acontece uma divisão entre as causas da ambivalência, de modo que os aspectos negativos estejam associados à uma causa e os aspectos positivos à outra (PRATT; DOUCET, 2000).

No mais, Pratt e Doucet (2000) encontraram em sua pesquisa três tipos de divisão quanto as respostas de indecisão, que são: divisão temporal, divisão de relacionamento atual versus ideal e a construção de “*trade-offs*”.

A divisão temporal nos diz respeito quando o objeto da ambivalência possui em alguns períodos do tempo aspectos positivos e em outros momentos negativos (PRATT; DOUCET, 2000).

Quanto à divisão de relacionamento atual *versus* ideal, isso ocorre quando os indivíduos trazem à tona as características positivas da relação atual, mas ao mesmo tempo questionam-se sobre alguns aspectos negativos que podem ser melhorados (PRATT; DOUCET, 2000).

Por último, temos a relação ambivalente em *trade-off*, na qual os indivíduos destacam os aspectos negativos de uma organização e apesar disso, permanecem ligados a ela, pois sentem-se protegidos (PRATT; DOUCET, 2000).

A última resposta à ambivalência pode ser considerada a paralisia, que ocorre quando o indivíduo é incapaz de agir ou formar uma opinião (PRATT; DOUCET, 2000). Neste caso, os indivíduos não conseguem enfatizar os aspectos positivos e negativos, tão pouco se aproximar ou evitar as fontes de ambivalência (PRATT; DOUCET, 2000). Este sentimento, poderia levar alguém a sair da organização. Mas, no período da Pandemia de Covid-19, quais seriam as respostas dos professores com estes sentimentos em relação as novas tecnologias de Ensino, em especial nas organizações públicas, por exemplo?

Diante do exposto, podemos verificar como os indivíduos formam sua ambivalência emocional, bem como respondem a ela, nos permitindo analisar o impacto desta ambivalência no campo da saúde mental e física do indivíduo, e suas atitudes com relação ao trabalho no período da Pandemia de Covid-19.

2.3 TECNOLOGIAS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.3.1 O trabalho docente e a Educação Superior no Brasil

A educação superior brasileira, de acordo com o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, está disponível em instituições de educação credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades (BRASIL, 2006)

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu capítulo IV, a referida Lei traz sobre a educação superior no país, merecendo destaques os artigos 43 e 44.

De acordo com o artigo 43 da Lei 9.394/1996, a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Na mesma Lei 9.394/1996, em seu artigo 44, é apresentada a abrangência do ensino superior, como segue:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Todas essas atribuições demonstram a diversidade de atividades que podem ser executadas pelos docentes. Para esses, o ofício acadêmico pode oferecer uma infinidade de caminhos para a sua trajetória profissional, com base em seus interesses pessoais, oportunidades na carreira e estímulos institucionais (BASTOS, 2007).

No mais, a carreira acadêmica possibilita ao docente atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, se fazendo necessário entender que a diversidade que marca o ofício acadêmico pode determinar a maneira que o docente se relaciona com o trabalho e gerar consequências nesta relação, gerando assim sentimentos de prazer ou sofrimento (BASTOS, 2007).

A motivação do docente é outro ponto que merece atenção. Com base na Teoria dos dois fatores de Herzberg, os fatores motivacionais podem ser classificados em intrínsecos e extrínsecos (MAXIMIANO, 2000). Os fatores motivacionais intrínsecos estão relacionados às necessidades de crescimento pessoal, e pode ser considerado o motor interno do indivíduo (HERZBERG, 1997).

Do outro lado, os fatores motivacionais extrínsecos são os que estão fora do indivíduo, criando influência sobre as pessoas (MAXIMIANO, 2000). Para Bastos

(2007), esse mix de motivações encontra-se no ofício acadêmico, e cabe ao pesquisador investigar quais fatores são predominantes ou a diferença entre os padrões encontrados (BASTOS, 2007).

Além disso, o sistema nacional de ensino superior brasileiro possui uma organização dual, isto é, de um lado existe o setor público e gratuito, que pode ser mantido pelo poder federal, estadual ou municipal e, de outro, estabelecimentos de educação de natureza jurídica privada (SAMPAIO, 2011).

Toda complexidade do ensino superior no Brasil pode ser verificada através do Censo da Educação Superior, que possui como responsável o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O último levantamento foi realizado pelo órgão no ano de 2019, que apontou a existência de 2.608 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 302 instituições públicas e 2.306 instituições privadas, que possuem um total de 8.603.824 alunos matriculados. Deste total de matriculados, 6.153.560 alunos estão na modalidade de ensino presencial. Outro ponto da referida pesquisa que merece destaque é o fato da existência de 386.073 docentes em atividade (INEP, 2019), e possuem como função principal a formação de futuros professores, profissionais liberais, bacharéis e tecnólogos (FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

2.3.2 Trabalho docente na pandemia

Como foi dito anteriormente, em meados de março do ano de 2020 instalou-se no país uma das maiores crises sanitárias já vivenciadas pelo ser humano, não impactando somente o Brasil, mas diversos outros países. O vírus SARS_COV-2, que ao infectar humanos, causa a doença chamada Covid-19, possui uma alta taxa de transmissibilidade e isso fez com que a OMS (Organização Mundial da Saúde) decretasse a situação como pandemia, visto que, naquele momento existiam diversos surtos em várias regiões do mundo (OPAS, 2021).

Com intuito de conter a propagação do vírus, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) recomendou que as pessoas devessem manter uma distância segura entre as outras. Neste sentido, com intuito de evitar aglomerações e amenizar os impactos (prejuízos) da pandemia da Covid-19, a partir de 18 março de 2020, o MEC, autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação, bem como comunicação (MEC, 2020). Então, a

partir deste momento, o trabalho docente poderia ser executado através do ensino remoto. Importante frisar que, o trabalho docente que era até então uma atividade que dependia em sua maior parte da interação entre as pessoas, neste caso professor-aluno, mudaria abruptamente para interações mediadas por recursos tecnológicos.

Tal ocorrência mudou completamente a rotina dos docentes que ministravam aulas na modalidade presencial, obrigando-os a buscar atualização sobre o uso das tecnologias, adquirir recursos para acesso à internet ou até mesmo melhorias, tudo isso com o objetivo de criar um ambiente de ensino virtual envolvente e eficiente (SANTOS CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021). Também, testou as capacidades das instituições de ensino a lidarem em um contexto de crise, necessitando ajuda das ferramentas tecnológicas que permitiram a continuidade das atividades (MUKHTAT et al., 2020). Por mais que alguns professores estivessem preparados para enfrentar a situação, a grande maioria dos docentes teve que adaptar sua forma de ensino e aprendizagem em um curto período, mesmo não sendo possuidores de uma formação específica, tão pouco sendo preparados para o ensino remoto (DIETRICH et al., 2020), dando início à uma transformação digital repentina e dramática (IIVARI; SHARMA; VENTÄ-OLKKONEN, 2020), rápida e emergencial (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), além de “forçada” (CARRILLO; FLORES, 2020).

A pandemia de Covid-19 “forçou” que as instituições e docentes respondessem inesperadamente e rapidamente as mudanças da modalidade de ensino de presencial para remoto (CARRILLO; FLORES, 2020). A migração do ensino presencial para o ensino remoto, a fim de manter a continuidade das atividades educacionais, tornou-se um desafio aos docentes (DIETRICH et al., 2020). Houve a necessidade de transpor as metodologias e práticas pedagógicas típicas do ensino presencial para o ensino remoto (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Toda a dificuldade desta situação gerou aos docentes o sentimento de insegurança (DA SILVA; MISSAGIA, 2021), pois esse período de transformação da sala de aula presencial para a sala de aula remota, foi realizada para alguns docentes com baixo apoio institucional (FUZYAMA et al, 2022). Neste sentido, por causa da falta de apoio institucional, aliada com uma série de fatores negativos, para alguns docentes se mostraram em desacordo com nível de exigência e responsabilidade que exige a função (ZIENTARKI; SOUSA; MARTINS, 2021).

Por outro lado, quando ocorre um alto apoio institucional o sentimento de empatia permeia a organização. De acordo com Lourenço, Silva e Oliveira (2022), o

apoio institucional através das práticas de responsabilidade social permite que a organização estimule ações empáticas em todos os níveis organizacionais, criando assim, uma cultura organizacional empática. Ainda, para Lourenço, Silva e Oliveira (2022), a empatia no ambiente organizacional buscou o bem-estar e o alívio do sofrimento durante o contexto da pandemia.

Inicialmente podemos destacar as condições de trabalho que mudaram drasticamente, como exemplo, anterior à pandemia o docente utilizava uma sala de aula específica para ministrar suas aulas e de repente as aulas estavam sendo ministradas em algum cômodo da casa, através de uma tela de computador.

Além disso, na modalidade de ensino remoto cada docente possuía condições de trabalho próprias e com diversas variáveis, que podem ir desde a questão da moradia (disposição dos cômodos), composição familiar (solteiro, casado, com ou sem filhos), acesso à *internet*, apoio institucional, entre outras (DIETRICH et al., 2020).

Portanto, as mudanças impostas em virtude da pandemia de Covid-19 levaram a uma multiplicação de ferramentas que visaram ajudar os docentes a manter a continuidade do ensino (DIETRICH et al., 2020), neste sentido as transformações digitais podem ser consideradas as mais importantes e desafiadoras, porém, permitiram organizar o ensino e a aprendizagem (EICKELMANN; GERICK, 2020).

Algumas ferramentas que merecem destaque são: *Microsoft Teams*, *Google Meet*, *Moodle*, *Skype*, entre outros. (RIZUN; STRZELECKI, 2020) (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Essas ferramentas tornaram-se aliadas dos docentes, pois conseguiram tornar o ensino gerenciável. Para Moreira, Henriques e Barros (2020), além de transmitir conhecimentos o professor ficou responsável por guiar o aluno em um novo processo de aprendizagem de forma a desenvolver suas capacidades, de autoaprendizagem e autonomia. Ainda, permitindo a interação entre o docente e os alunos, em um período de restrição de movimentação.

Como vantagens pode-se citar: a facilidade nas tarefas administrativas; possibilidade de gravação das aulas; bem como maior controle das frequências dos alunos; e possibilidade de o estudo ser autodirigido (MUKHTAT et al., 2020). Além disso, o ensino remoto no contexto da pandemia permitiu um aprendizado acessível e dentro das possibilidades confortáveis (MUKHTAT et al., 2020).

Por outro lado, as limitações encontradas foram a falta de *feedback* imediato por parte do aluno, que impossibilita uma avaliação da compreensão do assunto por parte dos alunos, falta de atenção e falta de disciplina (MUKHTAT et al., 2020). Além

disso, uma série de desafios, tais como: falta de suporte técnico-institucional, menor envolvimento dos alunos, redução na qualidade dos recursos e diminuição da relação professor-aluno (LUCENA; ALVES; RAMOS, 2022).

Outro ponto é que muitos docentes além de executarem suas atividades de ensino, realizam algumas tarefas extras, essas por vezes foram consideradas fontes de grande estresse (RAJENDRAN; WATT; RICHARDSON, 2020), ocasionando assim um desequilíbrio entre a vida profissional e pessoal. Além disso, a suspensão das aulas aliada ao isolamento social pode gerar angústia aos professores (TALIDONG; TOQUERO, 2020). Os docentes após passarem grande parte do seu dia concentrados em telas durante as videoconferências, relataram dores de cabeça que afetaram sua concentração e a capacidade de reação (DIETRICH et al., 2020). Outra consequência foi a diferença de gênero, para Kitchener (2020), durante a pandemia os homens encontraram maneiras de realizar mais trabalhos acadêmicos, enquanto as mulheres tendem a gastar esse tempo com atividades domésticas e cuidados maternos. Para Minello (2020), o trabalho de cuidado ainda é desequilibrado até mesmo entre casais que possuem alto nível de escolaridade.

Essa situação é confirmada através do número de publicações, onde o número de submissões por homens aumentou em mais de 50% (cinquenta por cento), enquanto ocorreu uma queda no número de submissões por mulheres (KITCHENER, 2020). Para Minello (2020), o trabalho acadêmico é mensurado através do número e na qualidade de publicações científicas, que por vezes pode ser incompatível com o trabalho de cuidar de crianças. Neste contexto, os pais que atuam na academia estão em desvantagem em relação aos não pais (MINELLO, 2020).

Portanto, para Pontes e Rostas (2020), a busca do docente pelo produtivismo, em um contexto de isolamento social, imputou ao trabalhador a busca de uma normalidade de rotina que não existia, gerando o excesso de trabalho, uma vez que, o docente acreditou que trabalhar em casa ampliou sua dedicação à pesquisa e produção científica.

O contexto da pandemia de covid-19 exigiu modificações significativas no ensino, que refletiram nas condições de trabalho dos docentes (CRUZ; SANTOS; SILVA, 2022). Assim, exigiu do docente uma maior reflexão e compreensão dos próprios limites, pois a partir daquele momento ele estava vivenciando uma nova rotina, pois necessitou conviver em um mesmo ambiente a casa, família, trabalho,

estudo e pesquisa, que ao tentar buscar uma normalidade gerou para si mesmo processos de precarização do trabalho e adoecimento (PONTES; ROSTAS, 2020).

Dessa maneira, durante o contexto apresentado, a pesquisa de Cruz, Santos e Silva (2022) revelou que os docentes apresentaram alguns sintomas da Síndrome de Burnout, tais como: depressão, sentimento de incapacidade, pensamentos suicidas, além do esgotamento físico e mental.

Desafiado por trabalhar em outro espaço, vivenciar também diferentes relações com o tempo, por meio de aulas síncronas e assíncronas, e ainda, pelo desafio de diferentes temporalidades nos Congressos Internacionais. O tópico a seguir versará sobre estas questões relacionadas ao Tempo e ao Espaço de trabalho.

2.4 TEMPO E ESPAÇO

O surgimento do vírus SARS-Cov-2, popularmente conhecido como Covid-19, na cidade de Wuhan na China, foi disseminado rapidamente e colocou vários países do mundo em uma situação sem precedentes, uma vez que fez com que os países adotassem o distanciamento social para a contenção da propagação do vírus, o que acarretou diversas implicações econômicas (KUMAR; ABDIN, 2021). Devido ao distanciamento social, as atividades comerciais não essenciais e quase a totalidade das instituições de ensino superior foram fechadas; a partir daquele momento os cursos que até então eram presenciais começaram a ser ministrados através de modalidades de tecnologias de ensino-aprendizagem, transferindo o ensino universitário do ambiente acadêmico para o ambiente doméstico (GAUTAM; GAUTAM, 2021).

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC), através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou em caráter excepcional que as aulas fossem ministradas por meios e tecnologias de informação, durante a ocorrência da pandemia do covid-19 (MEC, 2020). Então, ocasionou-se a substituição completa do sistema de ensino presencial pelo ensino remoto, trazendo à tona problemas existentes que giram em torno da desigualdade do acesso à rede mundial de computadores e internet (SANTOS CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021).

Aliás, a adaptação dos docentes para a adoção do ambiente virtual também ficou evidente, fazendo com que eles ficassem cada vez mais assoberbados, tendo de realizar sua adaptação ao ensino remoto praticamente de forma autônoma, uma

vez que o tema “tecnologias de informação e comunicação” não ganham destaque na formação do docente (SANTOS CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021).

Além disso, os docentes estavam sobrecarregados, pois necessitavam desenvolver suas atividades em seus domicílios, sem as limitações temporais e espaciais que o ambiente físico universitário dispunha até pouco tempo daquele momento (SANTOS CRUZ; BIZELLI; BIZELLI, 2021).

Os professores universitários foram impactados em sua relação como o tempo e o espaço; para Hassard (1996) essas seriam duas dimensões essenciais para toda a atividade e experiência humana, pois o ser humano pode ser considerado um ser espaço-temporal (HASSARD, 1996). E ainda, “constituem os vínculos básicos que sustentam o sentimento de identidade” (MENDONÇA FIGUEIREDO, SOUZA, LIMA SILVA, 2021, pp.670-671).

Hassard destaca que desde o início da revolução industrial o tempo tem aparecido como uma mercadoria que podemos ganhar, economizar ou gastar, sublinhando que na percepção dos teóricos Marx e Engels, o homem assim como o tempo tornou-se uma mercadoria no processo produtivo, pois para eles a equação que determina sobre aceleração e acumulação se dá a partir de um valor humano ao tempo (HASSARD, 1996).

Outra questão importante é o fato de que na época pré-industrial, muitos artesões trabalhavam em suas casas e em seu próprio ritmo, sendo uma das características a irregularidade do trabalho, bem diferente da era industrial, onde as organizações realizavam um controle rígido de tempo, bem como a remuneração possuía como base à unidade de tempo (HASSARD, 1996).

Para Lobão (2021), atualmente temos o relógio para demarcar a percepção do tempo, mas também essa percepção pode ser informada pelas mudanças do nosso estado interior, podendo ir de alegre a triste, de tenso a calmo, de atento a desatento. Ainda para Lobão (2021), Marshall Sahlins traz que a experiência do tempo que vai mudando conforme as emoções vivenciadas pelo indivíduo. Porém, durante o confinamento ocasionado pela pandemia de covid-19, a demarcação do tempo ficou um tanto ambígua:

Ausência das marcas mais nítidas das diferenças entre horas de trabalho e horas de repouso (o que inclui horas de lazer e horas de sono), entre dias da semana e fins de semana, entre período de trabalho (ou ano letivo) e feriados ou férias, deixaram todos nós, analistas e analisados, em um estado de desorientação temporal, vítimas da ausência dos ritmos diários, semanais, mensais e anuais que nos ajudam a dar valores e sentidos diferenciados aos tempos. Ou seja, nossos enquadres rotineiros foram se esboroando e isto, em maior ou menor medida, afetou nossas capacidades internas de sustentação e continência nos planos intrapsíquico e intrassubjetivo. Essas perdas de continência e sustentação – que exercem importante função protetiva – contribuem para a produção de estados de ansiedade, já muito ativados pelo medo da doença e do contágio (MENDONÇA FIGUEIREDO, SOUZA, LIMA SILVA, 2021, pp. 677-678).

Para autores como Mendonça Figueiredo, Souza, Lima Silva (2021), durante o confinamento o tempo perdeu seus limites, pois os dias não possuíam nenhuma descontinuidade, tornaram-se monótonos e confusos, uma vez que, tornou-se indistinta a temporalidade das atividades. Essa desorientação temporal e a monotonia fizeram com que muitas pessoas se sentissem desanimadas e entediadas, e ao buscarem alguma forma de agitação ou animação ficou acentuada a sensação de cansaço (MENDONÇA FIGUEIREDO, SOUZA, LIMA SILVA, 2021).

Neste sentido, a nova dinâmica de trabalho durante a Pandemia, para aqueles que estavam trabalhando a partir de suas casas, exigiu um maior controle do gerenciamento do tempo, maior proatividade e responsabilidade, pois saber diferenciar o tempo de trabalho e de lazer tornou-se uma dificuldade (LEMOS, 2021).

Além da dimensão do “tempo” - que para os professores pode ter sido desafiador, pois o tempo de trabalho estava conexo ao tempo pessoal da casa e das atividades privadas, sem delimitação, - destaca-se a dimensão do “espaço” com o deslocamento do trabalho do professor para o espaço privado de sua casa. Estudar esta relação dos docentes com o espaço de trabalho é relevante, pois para muitos seria uma dimensão desconhecida nos estudos organizacionais. Mas, é de extrema relevância sendo o “espaço” considerado um local onde ocorre uma interação entre o indivíduo e o ambiente, um local físico, mas, também simbólico (FISCHER, 1994).

Uma das características do espaço é o fato de não possuir somente uma função material, mas também valores sociais (FISCHER, 1994).

A psicologia do espaço põe, portanto, em evidência a importância da experiência social que se vive nas relações com os diferentes ambientes; de fato, essas relações não são apenas de orientação ou de informação, mas também de ordem social e imaginária (FISCHER, 1994, p. 83).

O local de trabalho, na concepção psicossocial, determina a forma que o indivíduo pode aceitar, utilizar e até mesmo rejeitar o seu trabalho; pode-se dizer que o local de trabalho é um importante ponto de ligação entre o indivíduo e sua identidade, tornando o ambiente um espaço humano (FISCHER, 1994). O espaço pessoal pode ser considerado uma zona socioafetiva, trazendo o conceito de intimidade e de um espaço privativo, uma espécie de fronteira invisível em torno do indivíduo (FISCHER, 1994).

O surgimento de novos espaços de trabalho, tanto físicos quanto virtuais, pelo advento da pandemia de Covid-19, fizeram com que a comunidade universitária pudesse experimentar uma nova forma de trabalho e interação. Também na questão do uso do tempo, que sofreu diversas mudanças no que se refere ao processo de trabalho dos docentes. A partir de então, mesmo de modo emergencial uma nova modalidade de trabalho foi implantada e como consequência uma série de desafios surgiram, sendo uns dos principais o gerenciamento do tempo, do ambiente de trabalho e vida pessoal (LEMOS, 2021).

Neste sentido, para Oliveira, Pires e Martins (2017), o teletrabalho permite uma flexibilização nos processos de trabalho, com o apoio de novas tecnologias. Por outro lado, pode contribuir para a falta de limites entre a vida pessoal e profissional, uma vez que, possibilita o prolongamento da jornada de trabalho (OLIVEIRA; PIRES; MARTINS, 2017), advinda de uma dificuldade em administrar o tempo (LEMOS, 2021).

No curto prazo, o *home office* foi vivido a princípio como sinônimo de liberdade, mas em seguida mostrou-se sinônimo de servidão – o que foi se revelando e acentuando ao longo dos meses. De início, ouvimos muitos pacientes entusiasmados com o trabalho em casa (sem pegar trânsito, sem precisar se vestir de maneira mais formal etc.), para, em seguida, se darem conta de que já não tinham a proteção dos limites: o escritório foi tomando conta da casa inteira, 24 horas por dia e sete dias por semana. Além disso, também os filhos, fora da escola, iam tomando o dia inteiro dos pais (MENDONÇA FIGUEIREDO, SOUZA, LIMA SILVA, 2021, p. 678).

Nos estudos realizados por Lemos (2021), as pessoas destacam a falta de limites entre trabalho e vida pessoal, o que era “sinônimo de liberdade”, virou “sinônimo de escravidão, a separação do tempo-espaço teria sido agravada para a autora para pessoas que moram com familiares, e, pela realização simultânea, entre as tarefas de trabalho e domésticas de cuidados com a casa. Estas dimensões de

espaço e tempo são temas relevantes para se entender como ocorreram na vivência dos professores durante a Pandemia de Covid-19.

A partir disso e com base nos elementos conceituais anteriormente apresentados, pretende-se conduzir a presente pesquisa de acordo com os procedimentos metodológicos detalhados a seguir.

3 METODOLOGIA

Neste tópico são abordados os procedimentos metodológicos que foram utilizados pelo pesquisador para responder ao problema de pesquisa proposto. A partir disso, serão apresentadas a concepção epistemológica e ontológica da pesquisa, a especificação do problema de pesquisa e a delimitação e desenho da pesquisa.

3.1 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA

O cientista social é orientado pelas suas posições ontológica e epistemológica, e mesmo não reconhecidas, elas norteiam sua abordagem teórica e a metodologia que serão utilizadas no estudo (FURLONG; MARSH, 2010).

Derivada da palavra grega “existência”, a ontologia é considerada a teoria do “ser” (FURLONG; MARSH, 2010). Sendo assim, a posição ontológica é o espelho da visão do pesquisador sobre a natureza do mundo em que está inserido, já sua posição epistemológica reflete o que se pode saber sobre esse mundo, em outras palavras, epistemologia é uma teoria do conhecimento (FURLONG; MARSH, 2010).

Para Furlong e Marsh (2010, p.186), “as questões ontológicas e epistemológicas estão inevitavelmente relacionadas, uma vez que a epistemologia está preocupada com a forma como os agentes humanos podem investigar e dar sentido à ontologia”.

Nesta pesquisa, a epistemologia adotada teve como base a abordagem interpretativa que se baseia em uma visão de mundo social no qual a situação ontológica é considerada duvidosa, sendo que o que se passa na realidade social de cada indivíduo é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva de cada um (MORGAN, 2005).

Desta maneira, a sociedade é compreendida a partir do ponto de vista do participante da ação, ao invés do observador que busca entender os processos através de múltiplas realidades (MORGAN, 2005). Sendo assim, não há uma verdade objetiva (FURLONG; MARSH, 2010).

Na presente pesquisa foi utilizada a abordagem chamada “Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI)” que ganhou destaque após a publicação de um artigo de Smith (1996). De acordo com Tombolato e Santos (2020), o artigo publicado

no periódico intitulado *Psychology and Health*, demonstrou que essa abordagem permite capturar a experiência qualitativa. Tal abordagem tem por objetivo explorar a compreensão que cada indivíduo possui sobre o fenômeno (SMITH, 1996). Assim, a metodologia qualitativa de pesquisa visa examinar como os indivíduos compreendem e interpretam cada experiência vivenciada. No mais, essa metodologia faz com que possamos compreender as emoções como um sentimento subjetivo e transitório, o que torna esse tipo de abordagem frutífera no campo, baseando-se no princípio de que cada indivíduo experimenta subjetivamente o mundo social (GILL, 2015).

Com base nos trabalhos de Edmund Husserl, considerado o fundador da filosofia fenomenológica e subsequentemente dos trabalhos de Martin Heidegger, a AFI possui sua ênfase na compreensão das experiências vivenciadas pelos indivíduos através do seu próprio relato (GILL, 2015). Além disso, essa abordagem crê que as emoções são uma parte inerente da experiência (GILL, 2015).

Heidegger, segundo Gill (2015, p. 32-33), “afirma que nossas emoções e humores estão envolvidos em nosso engajamento perceptivo e cognitivo com o mundo, presente até mesmo em nossos empreendimentos intelectuais mais abstratos”. Além disso, Heidegger traz que as emoções ajudam os indivíduos a compreender e trazer sentido ao seu envolvimento com o mundo (GILL, 2015).

Portanto, segundo Gill (2015, p. 33), “a AFI vê os indivíduos como sempre emocionalmente engajados com o mundo e interpretando suas experiências através de seu contexto histórico e social único”. No mais, a AFI é uma abordagem interpretativa que visa aprender como os indivíduos interpretam e entendem suas experiências em um determinado contexto (GILL, 2015).

Além disso, a AFI não possui preocupação com a natureza do evento, mas sim procura evidenciar como cada indivíduo vivenciou e deu sentido para ele, buscando assim compreender o significado de determinada experiência (GILL, 2015).

Dito isso, no presente trabalho será adotada a Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI), uma vez que visa compreender um fenômeno social a partir da experiência de cada participante.

3.2 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo visa responder ao seguinte problema de pesquisa: **Como as emoções foram vivenciadas pelos docentes de IES públicas e privadas durante o contexto da pandemia de Covid-19, diante das mudanças no trabalho relacionadas as: tecnologias de ensino remoto e ao espaço e ao tempo?**

3.2.1 Questões de pesquisa

As questões de pesquisa estão em harmonia com o problema de pesquisa apresentado no tópico anterior e visam compreender as seguintes questões:

- Quais as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas em questões relacionadas as mudanças do trabalho docente durante o contexto da Pandemia de Covid-19 (da passagem para o trabalho remoto até o retorno ao trabalho presencial)?
- Quais as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas relacionadas as novas tecnologias utilizadas no processo de ensino (graduação e pós-graduação) no contexto da Pandemia de Covid-19?
- Quais as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas relacionadas as relações com o espaço e ao tempo no contexto da Pandemia de Covid-19?

3.2.2 Definição constitutiva e percurso empírico

Com intuito de esclarecer os principais termos utilizados nessa pesquisa, são apresentados, a seguir, a definição constitutiva e o percurso empírico dos seguintes termos:

- Processos afetivos - Emoções
- Ambivalência das emoções

Dessa forma, com o objetivo de esclarecer aos leitores os termos apresentados acima devem ser definidos previamente (CRESWELL, 2007b).

Processos afetivos

Definição constitutiva: Os processos afetivos abrangem uma gama de sentimentos que os indivíduos experimentam, podendo compreender os estados de sentimento como emoções e humores (BARSADÉ; GIBSON, 2007). Sendo assim, neste estudo considera-se os processos afetivos como a relação e a interação entre sujeito e objeto, que possuem como resultado emoções discretas, estados de espírito e traços disposicionais (BARSADÉ; GIBSON, 2007). Advindas de uma causa específica, as emoções são de curta duração, porém, intensas (BARSADÉ; GIBSON, 2007). Para uma melhor compreensão, considera-se como exemplos de emoções básicas: amor, ódio, felicidade, tristeza e medo (BARSADÉ; GIBSON, 2007). O presente trabalho visa compreender as emoções, que de acordo com Barsade e Gibson (2007), são responsáveis por criar e sustentar a motivação para o trabalho, estando presentes ao enfrentarmos questões relacionadas ao trabalho que sejam importantes para nós e para o desempenho organizacional.

Percurso empírico: Para uma possível compreensão das emoções vivenciadas pelos docentes no contexto da pandemia, é necessário primeiramente compreender o contexto que o docente esteve inserido e como foi sua experiência frente às tecnologias de ensino remoto e as questões do tempo-espço. Portanto, as emoções vivenciadas serão analisadas por meio das entrevistas que serão realizadas com os docentes.

Ambivalência das emoções

Definição constitutiva: Ambivalência emocional pode ser entendida “como a associação de fortes emoções positivas e negativas com algum alvo (como uma pessoa ou objeto/símbolo)” (PRATT; DOUCET, 2000, p.205). Assim, a ambivalência emocional é sempre relacional, o indivíduo sente ambivalência em relação a alguém ou algo (PRATT; DOUCET, 2000). A ambivalência envolve sentir várias emoções, tornando-se de um emaranhado de sentimentos positivos e negativos, que ao mesmo tempo podem trazer felicidade, orgulho, mas também podem trazer o medo e a ansiedade (PRATT; DOUCET, 2000).

Percurso empírico: A ambivalência das emoções será possivelmente compreendida através das entrevistas com os docentes, onde serão analisados os relatos das experiências vivenciadas no contexto da pandemia, e como se sentiram diante das situações neste cenário. E fontes secundárias, como: informativos, comunicados, documentos localizados nos sites das IES, por exemplo.

3.3 DELIMITAÇÃO E DESENHO DA PESQUISA

Esta dissertação teve por objetivo geral buscar compreender como as emoções foram vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas, durante a pandemia de Covid-19, diante das mudanças no trabalho relacionadas as tecnologias de ensino remoto e ao espaço e ao tempo. Com intuito de alcançar o objetivo proposto, serão descritos na próxima seção os métodos que serão empregados no presente estudo.

3.3.1 Delineamentos da pesquisa

A presente dissertação empregou a abordagem qualitativa, pois visa compreender o real significado que cada indivíduo participante da pesquisa possui sobre o fenômeno estudado, uma vez que, possuem significados subjetivos, variados e múltiplos (CRESWELL, 2007b), uma vez que os indivíduos constroem sua realidade através do mundo social onde estão inseridos (MERRIAM, 2009), podendo ou não pensar criticamente sobre este contexto, e participar na construção de seu mundo, concordando ou contestando com as questões políticas, culturais e sociais em cada contexto.

Ainda para Creswell (2007b), esses significados são formados através das interações sociais, além das normas culturais e históricas. Os pesquisadores focam em processos de interações entre pessoas, concentrando-se em situações específicas que os indivíduos vivenciam a fim de compreender o contexto histórico e cultural de cada um (CRESWELL, 2007b).

Portanto, a pesquisa qualitativa inicia-se com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas que viabilizam compreender os problemas da pesquisa, trazendo à tona os significados que cada indivíduo atribui para esse problema

(CRESWELL, 2014). E ainda, a pesquisa qualitativa é importante aos estudos das relações sociais devido à pluralização das inúmeras esferas da vida (FLICK, 2009).

Neste sentido, o pesquisador iniciou sua investigação a partir da experiência que o indivíduo vivenciou em um determinado evento, o que permitiu explorar as emoções ou conjunto de emoções que esse determinado evento gerou (GILL, 2015), compreendendo o real significado gerado aos envolvidos (MERRIAM, 2009). As emoções e os humores dos indivíduos se entrelaçam com as experiências vivenciadas (GILL, 2015).

Ainda, a respeito da abordagem qualitativa, existe um número incrível de abordagens (CRESWELL, 2014). Diante disso, para a realização desta pesquisa optou-se por realizar um estudo qualitativo básico (MERRIAM, 2009), uma vez que para Merriam (2009), o pesquisador que busca realizar um estudo qualitativo básico deve estar interessado em como as pessoas interpretam e dão significado às suas experiências e como constroem seus mundos, de resto, na presente pesquisa o pesquisador buscou entender como as pessoas dão sentido às suas vidas e experiências.

O estudo qualitativo básico viabilizou ao pesquisador a utilização de uma análise indutiva dos dados, permitindo-o identificar padrões, categorias e temas, o que posteriormente possibilitou organizar os resultados e, obter relatos detalhados dos entrevistados (MERRIAM, 2009). Na presente pesquisa, foi possível organizar os resultados e determinar as emoções vivenciadas por categorias, como: do presencial para o remoto, tecnologias de ensino, espaço-tempo e do remoto para o presencial.

Em estudos fenomenológicos a ênfase está em uma rica coleta de dados que visa compreender o contexto e a perspectiva de cada indivíduo, portanto, utilizando-se de uma abordagem idiográfica, o pesquisador deseja alcançar com profundidade e detalhamento como cada indivíduo vivenciou o evento (GILL, 2015).

Sendo assim, tal abordagem permite que a amostra seja de 1 a 6 participantes, o que viabiliza uma melhor compreensão da experiência de forma aprofundada e não genérica (SANDERS, 1982).

Com objetivo de definir como foi realizada essa presente pesquisa, nas próximas seções, serão informados quais foram os critérios de seleção, técnicas de coleta de dados e a técnica para o tratamento dos dados.

3.3.2 Critérios de seleção dos casos

Visto que, o número de participantes é pequeno, as pesquisas de AFI devem selecionar participantes que possam oferecer um ponto de vista significativo do evento, permitindo compreender a experiência vivenciada (GILL, 2015). A amostragem deverá ser intencional, além de buscar participantes que tenham vivenciado essa experiência (GILL, 2015).

Os participantes da pesquisa foram docentes de instituições de ensino superior públicas e privadas, com no mínimo 05 anos de experiência de trabalho, que lecionaram de forma remota durante a pandemia da Covid-19. Esse tempo mínimo proposto é necessário para que possamos compreender as emoções vivenciadas no evento, pois é no decorrer deste período que ocorreu a mudança da dinâmica organizacional. Também, foram selecionados docentes que possam atender os mais vários dados demográficos, como exemplo: solteiros, casados, casados com pessoas que atuaram nos serviços essenciais, viúvos, sem filhos, com filhos, etc.

O pesquisador primeiramente contactou os docentes que conhecia e estavam trabalhando em formato remoto, por e-mail e por aplicativo de mensagens, sendo explicado o objetivo da pesquisa, e solicitando a possível participação, conforme disponibilidade e interesse. Após a entrevista, era solicitado ao participante a indicação de colegas para participar da pesquisa e assim foram realizados diversos convites em busca de participantes.

Diante da confirmação, foi enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e após o aceite deste, procedeu-se com o agendamento das entrevistas, para a realização da coleta de dados, conforme descrição abaixo.

3.3.3 Técnica de coleta de dados

A pesquisa fenomenológica busca compreender as perspectivas dos indivíduos para entender a experiência de cada um em fenômenos e contextos particulares (GILL, 2015). Sendo assim, o pesquisador deverá assumir um papel de terceira pessoa, que deverá realizar um esforço para que consiga compreender o mundo como o participante o vê, demonstrando assim sensibilidade (GILL, 2015).

Desta maneira, entrevistas semiestruturadas são prevalentemente utilizadas na coleta de dados nos estudos de AFI (GILL, 2015).

As entrevistas semiestruturadas oferecem a oportunidade de se concentrar em uma experiência específica, mas para capturar muitos detalhes ricos das próprias perspectivas dos indivíduos, permitindo que os participantes conduzam uma entrevista, moldem as descobertas e compartilhem sua própria história (GILL, 2015. p. 38).

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas permitiram ao pesquisador chegar próximo aos docentes entrevistados, conseguindo descobrir a vivência de cada um no contexto da pandemia de Covid-19. Orienta-se ao pesquisador que busque aproximar-se durante a coleta de dados da perspectiva de cada indivíduo participante da pesquisa, o que permitirá compreender com maior precisão as experiências e emoções vivenciadas (GILL, 2015).

Inicialmente, não foram estabelecidas as quantidades mínimas de entrevistas. Dessa maneira, considerou-se para esta pesquisa a definição de quantidades a partir da saturação dos dados, ou seja, a partir do momento que as entrevistas apresentaram padrões similares, por conseguinte, não contribuíram com novas informações acerca do fenômeno estudado (MORSE, 2018).

Logo, as entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de agosto e novembro de 2022. Foram entrevistados 12 docentes, sendo 05 homens e 07 mulheres, deste total 06 docentes de IES públicas e 06 docentes de IES privadas. As entrevistas foram conduzidas inicialmente através de um roteiro semiestruturado, com intuito de deixar os entrevistados à vontade, para que pudessem expressar suas emoções frente as experiências vivenciadas no contexto da pandemia. Sobre isso, Stake (1995) traz que durante a investigação podem ocorrer algumas alterações do roteiro inicialmente proposto, permitindo realizar indagações que inicialmente não estavam no roteiro.

As entrevistas foram realizadas na forma virtual e presencial, de acordo com a preferência do docente, em todas elas os áudios das entrevistas foram gravados, mediante dispositivo eletrônico, com o consentimento dos entrevistados. Com o objetivo de garantir o sigilo sobre a identidade dos docentes participantes, cada docente participante recebeu um código, conforme segue: D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09, D10, D11 e D12.

Inicialmente, os docentes participantes responderam algumas questões sobre dados sociais e demográficos, como: nome, estado civil, idade, quantidade de filhos, com quem residem, tempo de docência, docente de graduação e/ou pós-graduação e natureza da instituição.

A Tabela 3 traz o perfil dos docentes entrevistados. A média de idade encontrada foi de 49 anos e o tempo médio de docência em 17,5 anos.

TABELA 3: DOCENTES ENTREVISTADOS

CÓD.	GÊNERO (autorrelatado)	IDADE (em anos)	ESTADO CIVIL	TEMPO DE DOCÊNCIA (em anos)	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO
D1	Feminino	40	Solteira	11	Pública
D2	Masculino	66	Casado	34	Pública
D3	Feminino	56	União Estável	24	Pública
D4	Feminino	51	Casada	22	Privada
D5	Masculino	63	Casado	13	Pública
D6	Masculino	43	Casado	15	Privada
D7	Feminino	45	Casada	11	Privada
D8	Feminino	52	Solteira	25	Privada
D9	Masculino	40	Casado	14	Pública
D10	Masculino	46	Casado	8	Privada
D11	Feminino	45	Casada	18	Pública
D12	Feminino	45	Casada	15	Privada

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

As observações realizadas durante as entrevistas, consideraram o estado emocional dos entrevistados, que por vezes demonstraram forte emoção enquanto relatavam suas experiências.

3.3.4 Técnicas de tratamento e análise dos dados

A pesquisa que se utiliza da investigação fenomenológica possui como base o método iterativo de dados que se movem para frente e para trás (GILL, 2015). Cabe ao pesquisador mover-se entre uma posição fenomenológica para uma posição interpretativa (GILL, 2015).

Neste sentido, foram realizadas as transcrições das entrevistas, pois a AFI orienta ao pesquisador a se aprofundar nos dados coletados, que geralmente são as transcrições das entrevistas e a buscar pontos de significância (GILL, 2015). Assim, foi possível realizar a comparação entre as transições de cada entrevista, o que possibilitou ao pesquisador analisá-las profundamente e ainda de forma iterativa e circular.

Assim, o pesquisador acabou por realizar uma análise temática que permitiu descobrir as experiências compartilhadas entre os participantes. Para Gill (2015, p.

39), “os pesquisadores geralmente agrupam esses temas em temas subordinados e, em última análise, superordenados”. Sendo assim, as produções textuais das transcrições das entrevistas realizadas foram analisadas caso a caso.

Essa organização permitiu ao pesquisador interpretar as experiências compartilhadas entre os participantes da pesquisa e assim dividir essas experiências em temas associados. Por fim, o pesquisador realizou por meio das transcrições uma análise qualitativa que permitiu converter o material encontrado em um relato narrativo, onde a interpretação analítica do pesquisador foi amparada por trechos literais dos entrevistados.

3.3.5 Síntese dos procedimentos metodológicos

Conforme especificações delineadas na presente seção, o Quadro 3 apresenta de forma sintetizada os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa:

QUADRO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS

ASPECTOS METODOLÓGICOS	CLASSIFICAÇÃO
Concepção ontológica e epistemológica	Interpretativista
Abordagem	Qualitativa
Delineamento da pesquisa	Estudo Qualitativo Básico
Ambiente	Pesquisa de Campo
Tempo	Corte transversal com aproximação longitudinal
Coleta de dados	Entrevistas semiestruturadas
Análise dos dados	Análise Fenomenológica Interpretativa

Fonte: elaborado pelo autor, (2023).

3.3.6 Cuidados éticos

Este tópico apresenta as medidas de cuidados éticos adotados durante o decorrer da pesquisa. Dito isso, em conformidade com as recomendações de Cooper e Schindler (2016), o pesquisador adotou as seguintes recomendações visando proteger os participantes: (1) explicação dos benefícios do estudo; (2) explicação dos direitos e medidas de proteção e (3) obtenção do consentimento.

Sendo assim, o pesquisador buscou apresentar-se e descrever brevemente os objetivos e benefícios da pesquisa. O objetivo desta apresentação inicial visou fornecer ao participante da pesquisa um ambiente confortável e que de acordo com

Cooper e Schindler (2016), possibilita a motivação aos participantes de comportarem de forma sincera e colaborativa.

Na sequência foi assegurado aos participantes o sigilo de suas informações pessoais, como nome e nome da instituição. Tal medida assegura a proteção dos participantes e ainda, conforme Cooper e Schindler (2016), garante a validade da pesquisa.

Por fim, o sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado no Apêndice 4; este foi enviado no momento do aceite do participante, o qual pode confirmar sua ciência através de assinatura e no momento da realização da entrevista. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o objetivo assegurar a ciência do participante acerca dos objetivos, benefícios e riscos envolvidos na pesquisa e atestar sua participação voluntária.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados encontrados na pesquisa empírica realizada com docentes de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, sistematizado da seguinte forma: (1) apresentação dos participantes da pesquisa; (2) as emoções vivenciadas pelos docentes – “do presencial para o remoto”; (3) as emoções vivenciadas pelos docentes – “tecnologias de ensino”; (4) as emoções vivenciadas pelos docentes – “espaço-tempo”; (5) as emoções vivenciadas pelos docentes – “do remoto para o presencial” e (6) as emoções vivenciadas pelos docentes - “tempos pandêmicos”.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa são homens e mulheres, docentes atuantes em IES públicas e privadas, e que atuaram através do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. A análise dos dados coletados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que se inicia apresentando uma descrição breve de cada participante: nome, estado civil, idade, quantidade de filhos, com quem residem, tempo de docência, docente de graduação e/ou pós-graduação e tipo de instituição. É importante salientar que informações que possam identificar os docentes foram omitidas, como: nome e nome da instituição, visando garantir o anonimato de suas identidades.

A respondente D01 é do gênero feminino, com 40 (quarenta) anos de idade, solteira, sem filhos, no momento reside sozinha, porém, em um período da pandemia morava com o companheiro. Possui mestrado, está cursando o doutorado e atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), na área de Sociais Aplicadas e possui 11 (onze) anos de trabalho docente.

O respondente D02 é do gênero masculino, com 66 (sessenta e seis) anos de idade, casado, com filhos na idade adulta e reside com a cônjuge. Atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e pós-graduação (*stricto sensu*), na área de Sociais Aplicadas e possui 34 (trinta e quatro) anos de trabalho docente.

A respondente D03 é do gênero feminino, com 56 (cinquenta e seis) anos de idade, com união estável, tem filha na idade adulta com quem reside. Atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e pós-graduação (*stricto sensu*), na área de Ciências da Saúde e possui 24 (vinte e quatro) anos de trabalho docente.

A respondente D04 é do gênero feminino, com 51 (cinquenta e um) anos de idade, casada, sem filhos e reside com o cônjuge. Está cursando pós-graduação em nível de Doutorado, atua em uma IES de natureza privada, ministrando aulas em nível de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), na área de Ciências da Saúde e possui 22 (vinte e dois) anos de trabalho docente.

O respondente D05 é do gênero masculino, com 63 (sessenta e três) anos de idade, casado, com filhos na idade adulta e reside com a cônjuge. Atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e pós-graduação (*stricto sensu*), na área de Sociais Aplicadas e possui 13 (treze) anos de trabalho docente.

O respondente D06 é do gênero masculino, com 43 (quarenta e três) anos de idade, casado, sem filhos e reside com a cônjuge. Está cursando pós-graduação em nível de Doutorado, atua em uma IES de natureza privada, ministrando aulas em nível de graduação, na área de Tecnologia e possui 15 (quinze) anos de trabalho docente.

A respondente D07 é do gênero feminino, com 45 (quarenta e cinco) anos de idade, casada, com uma filha de 14 (catorze) anos e reside com o cônjuge e a filha. Está cursando pós-graduação em nível de Doutorado, atua em uma IES de natureza privada, ministrando aulas em nível de graduação, na área de Ciências da Saúde e possui 6 (seis) anos de trabalho docente em nível superior.

A respondente D08 é do gênero feminino, com 52 (cinquenta e dois) anos de idade, solteira, com um filho de 6 (seis) anos e reside com o filho. Atua em um IES de natureza privada, ministrando aulas em nível de graduação, na área de Ciências da Saúde e possui 25 (vinte e cinco) anos de trabalho docente.

O respondente D09 é do gênero masculino, com 40 (quarenta) anos de idade, casado, com um filho recém-nascido e reside com a cônjuge e filho. Está cursando pós-graduação em nível de Doutorado, atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), na área de Sociais Aplicadas e possui 14 (catorze) anos de trabalho docente.

O respondente D10 é do gênero masculino, com 46 (quarenta e seis) anos de idade, casado, com duas filhas de 09 (nove) e 20 (vinte) anos e reside com a cônjuge e filhas. Está cursando p s-graduação em nível de Doutorado, atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e p s-graduação (*lato sensu*), na área de Tecnologia e possui 08 (oito) anos de trabalho docente.

A respondente D11   do gênero feminino, com 45 (quarenta e cinco) anos de idade, casada, com duas filhas, uma de 1 (um) ano e 08 (oito) meses e outra de 08 (oito) anos e reside com o cônjuge e as duas filhas. Está cursando p s-graduação em nível de Doutorado, atua em uma IES de natureza pública, ministrando aulas em nível de graduação e p s-graduação (*lato sensu*), na área de Sociais Aplicadas e possui 18 (dezoito) anos de trabalho docente.

A respondente D12   do gênero feminino, com 45 (quarenta e cinco) anos de idade, casada, com filhos, um de 09 (nove) anos e outro de 13 (treze) anos e reside com o cônjuge e os dois filhos. Atua em uma IES de natureza privada, ministrando aulas em nível de graduação, na área de Tecnologia e possui 15 (quinze) anos de trabalho docente. A seguir, o quadro 4 traz de forma resumida a quantidade de docentes entrevistados por gênero.

QUADRO 4: DOCENTES ENTREVISTADOS – GÊNERO

GÊNERO (autorrelatado)	QUANTIDADE
Feminino	7
Masculino	5

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

O quadro 5 apresenta de forma resumida a quantidade de docentes entrevistados por natureza da instituição.

QUADRO 5: DOCENTES ENTREVISTADOS - NATUREZA DA INSTITUIÇÃO

NATUREZA DA IES	QUANTIDADE
Pública	6
Privada	6

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

O quadro 6 apresenta os perfis dos docentes entrevistados de maneira resumida.

QUADRO 6: DOCENTES ENTREVISTADOS - RESUMO

CÓD.	GÊNERO (autorrelatado)	IDADE (em anos)	ESTADO CIVIL	FILHOS EM IDADE ESCOLAR	NATUREZA DA IES	ATUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (em anos)
D01	Feminino	40	Solteira	0	Pública	Graduação e Pós- Graduação (<i>lato sensu</i>)	11
D02	Masculino	66	Casado	0	Pública	Graduação e Pós- Graduação (<i>scripto sensu</i>)	34
D03	Feminino	56	União Estável	0	Pública	Graduação e Pós- Graduação (<i>scripto sensu</i>)	24
D04	Feminino	51	Casada	0	Privada	Graduação e Pós- Graduação (<i>lato sensu</i>)	22
D05	Masculino	63	Casado	0	Pública	Graduação e Pós- Graduação (<i>scripto sensu</i>)	13
D06	Masculino	43	Casado	0	Privada	Graduação	15
D07	Feminino	45	Casada	1	Privada	Graduação	6
D08	Feminino	52	Solteira	1	Privada	Graduação	25
D09	Masculino	40	Casado	0	Pública	Graduação e Pós- Graduação (<i>lato sensu</i>)	14
D10	Masculino	46	Casado	1	Privada	Graduação e Pós- Graduação (<i>lato sensu</i>)	8
D11	Feminino	45	Casada	1	Pública	Graduação	18
D12	Feminino	45	Casada	2	Privada	Graduação	15

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Acima foi realizada a apresentação dos entrevistados, pode-se verificar que a pesquisa é composta por docentes de diversos perfis.

4.2 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES - “DO PRESENCIAL PARA O REMOTO”

Primeiramente, antes de iniciar a discussão desta seção, é importante ressaltar as impressões do pesquisador sobre as declarações dos docentes entrevistados. Ouvir os relatos dos docentes sobre as emoções vivenciadas durante o período pandêmico foi uma das experiências mais ricas que o pesquisador vivenciou até o presente momento.

Logo, ouvir os relatos dos docentes por vezes tristes e angustiados fazem-nos pensar que apesar das diversidades impostas, devemos perseverar e darmos o nosso melhor para que possamos atingir nosso objetivo profissional proposto, e foi isso que estes docentes fizeram.

Desta maneira, se faz necessário destacar o quanto esses doze docentes entrevistados deixam claro o amor que sentem ao desenvolver sua profissão, apesar de todas as dificuldades impostas, sejam elas antes, durante e posterior ao período pandêmico.

Dito isso, dando continuidade no objetivo desta seção, será realizado um resgate das falas dos docentes entrevistados sobre as emoções vivenciadas durante o período pandêmico.

A respeito do novo Corona Vírus (Sars-Cov-2) e de todas as questões que surgiram a partir da decretação da pandemia pela OMS, destaca-se as falas dos entrevistados D05, D06 e D11, onde se destaca inicialmente a preocupação com o vírus.

Adotamos as medidas sanitárias necessárias ali. Evitando contato físico, então, eu e minha esposa, na verdade, a gente adotou um regime de reclusão mesmo, ficamos obedecendo o protocolo à risca (D05).

No início eu estava preocupado, nem todo mundo conhecia a coisa... E a preocupação talvez não era tanto eu assim estar com a doença, mas sim por passar para os outros (D06).

Eu fiquei bem insegura por conta da pequena, eu me lembro que nesse período que a gente ficou em casa, eu não saí nem uma vez no portão, quando eu finalmente sai, que eu fui na minha mãe, eu me lembro que... minha filha é muito apegada a avó... a gente abriu o portão e quando eu fui entrando na casa dela, eu tinha muito medo de machuca-la, e a gente ficou na área, ela sentada lá longe e a gente sentada no outro lado na área bem distante, e minha filha queria muito ir lá, dar uma abraço na avó, eu ficava segurando ela, falando que não podia... No começo eu fiquei bem preocupada, porque eu não tinha noção de como é que a coisa se transmitia, eu achava que sei lá, uma coisa meio zumbi assim, sei lá, eu saí na porta e o vírus vinha pelo ar e eu ia pegá-lo... Mas depois eu percebi que muito do processo de transmissão tinha a ver com o comportamento da gente, aí eu fiquei mais calma, eu não me desesperava tanto, aí eu já me sentia segura suficiente para ir na minha mãe (D11).

Como podemos perceber existia uma preocupação relacionada ao vírus, tal fato gerou ansiedade, que de acordo com Castillo et al. (2000), pode ser caracterizada por tensão ou desconforto causado pelo desconhecido. Alguns dos entrevistadores relataram sentir essa ansiedade em relação ao vírus, conforme afirmações abaixo.

Você não sabia o que era e qual era o futuro disso, então a ansiedade se dava principalmente não para a questão do trabalho, mas pela questão mesmo da doença, pela questão de que a gente não conhecia, não sabia o que era, perspectiva nenhuma (D03).

Eu lembro de ter me sentido ansiosa, e também sem dar muita ideia para aquilo, eu achei que a gente ia retornar, sei lá, vinte dias a gente estava de volta... Eu achei que era isso, entendeu? Que era uma coisa ansiosa, porque a gente não sabe exatamente o que estava acontecendo, mas eu achei que era uma coisa meio drástica, nossa, precisa disso? (D11).

No entanto, para a entrevistada D03, houve um exagero por parte das autoridades ao exigir o confinamento social, conforme relato a seguir.

Eu acho que foi mais extrapolado do que na verdade aconteceu aqui. Eu acho que se a gente tivesse mantido todos os cuidados, não precisava ter sido tão extremo. Aquela primeira fase de ficar em isolamento total, sem sair de casa. Meu Deus, aquilo foi uma prisão. Como foi de uma hora para outra, então foi bem impactante, acho que foi muito complicado (D03).

Então, com o advento da pandemia e a exigência do confinamento social, a primeira emoção vivenciada por alguns foi a "surpresa". A fala do entrevistado D05, no trecho a seguir, relata essa emoção.

O primeiro sentimento, é de surpresa, né? E nem foi tanta surpresa porque a gente viu o mundo fechando. Então a gente sabia que teria que tomar alguma providência. Eu acho assim, que os tempos da universidade talvez tenham sido um pouco lentos demais. Talvez, tivesse de ter tido algumas reações mais rápidas que outras universidades tomaram, as privadas principalmente, saíram na frente da gente. Mas assim, em algum grau, a gente sabia que teria que parar e teria que adotar um novo modelo de trabalho pelo menos enquanto durasse essa pandemia. O que a gente não esperava que durasse dois anos de pandemia (D05).

Esse novo modelo de trabalho que o entrevistado D05 citou, por sinal foi de grande desafio aos docentes. Tal afirmação, pode ser verificada através da fala da entrevistada D08, ao ser perguntada como se sentiu a partir do momento que as atividades presenciais foram suspensas.

Eu me senti totalmente sem chão, perdida. “Como que nós vamos ensinar esses alunos agora?”. Então, me senti perdida, me senti confusa, me senti como se não fosse mais professora. E com medo, com medo do novo, do que vai acontecer agora (D08).

Sobre a emoção “medo”: Miguel (2015) diz que o medo é vivenciado quando um determinado evento pode causar uma espécie de ameaça ao indivíduo, causando incerteza sobre o que pode ocorrer após este evento. Segundo Lima (2021), o medo é um mecanismo de defesa para a sobrevivência, que pode aumentar os níveis de estresse e ansiedade. Logo, o medo do novo, do desconhecido permeou os docentes durante o período pandêmico. Sobre isso, as falas das entrevistadas D01, D04 e D12, remetem esse medo do desconhecido.

Foi horrível, na verdade, acho que foi a pior parte da minha vida. Assim, no sentido do medo do desconhecido, do medo de sair, de perder parente. Eu ficava acompanhando jornal, aquilo me deixava em pânico, contar mortos era horrível (D01).

Senti tristeza, tédio não...Cansaço, desmotivação, tristeza, como eu te falei. Mas a tristeza está muito vinculada com o que a gente não sabia do futuro. A preocupação, medo porque a gente estava vendo pessoas próximas morrerem (D03).

Foi um cenário assim, de medo do desconhecido. Porque nós tivemos que, em muito pouco tempo, nos apropriar de uma tecnologia que nós não conhecíamos. Na verdade, foram quatro dias antes de iniciar a trabalhar de maneira remota (D04).

Eu senti medo de estar vivendo uma pandemia. Eu não sabia o que era isso, né?... E eu sempre achava assim, que a gente ia voltar em 30, 40 dias. Nunca imaginei que a gente fosse ficar tanto tempo fora... Então, eu realmente tive medo, eu não saía (D12).

De acordo com França (2011), o medo é uma emoção negativa, sendo uma experiência passiva, pois é vivenciado por vezes contra a nossa própria vontade. A princípio faz com que o indivíduo sofra por algo que não esteja ocorrendo no presente, mas que poderá ocorrer, o que denota um sentimento de ansiedade. Conforme já mencionado, o medo é considerado a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida; e ansiedade como a antecipação de ameaça futura (DSM, 2014). Ainda, contribui para o aumento de sentimentos de angústia, ansiedade e tristeza (MARCIANO DE MORAES FILHO et al., 2021). O relato da entrevistada D04 demonstra como foi a vivência durante esse período.

Então foi muito difícil, foi uma mistura de muitos sentimentos ao longo do tempo. É o medo da covid, mas o medo do aluno não ter aproveitamento, o medo de não ter um significado, que fosse uma experiência sem significado para o aluno. Tudo isso trazia uma.... uma angústia. Eu me sentia angustiada (D04).

Ainda para França (2011), o medo tem seu lado positivo, que desenvolve o indivíduo a buscar mecanismos de autopreservação. O medo nos desperta sinais que orientam se devemos enfrentar ou nos afastar de determinada situação (TREVISOLI, 2015). A respeito da autopreservação, pode-se destacar um trecho da fala do entrevistado D02, que seguiu o confinamento social à risca.

O primeiro momento foi de medo e desproteção... A combinação entre a falta de condução e uma pandemia que de repente parece que o futuro já começou, o pior futuro possível já começou. Então, estava eu e a minha esposa, a gente ficou com medo, ficamos reclusos, ficamos praticamente dois anos e meio sem encontrar ninguém (D02).

O fato de trabalhar remotamente e poder ficar em confinamento social trouxe para alguns docentes os sentimentos de alívio e proteção, sobre isso a entrevistada D07 destaca “Eu não precisava me expor, como eu estava em casa...O termo que eu quero usar é privilegiada” (D07).

Esse privilégio do confinamento social trouxe à tona um sentimento de “alívio”, que de acordo com Miguel (2015), surge quando o indivíduo vivência alguma situação

ou evento no qual se sinta valorizado. Para isso, as falas dos entrevistados D07 e D09, foram utilizadas para ilustrar essa afirmação.

Primeiro, naquela época, foi alívio, fiquei aliviada... Como a gente não estava entendendo o que estava acontecendo, não sabia o cenário, sabia que era algo que tinha uma letalidade importante... então, o primeiro foi: “nossa, que bom!”. Em menos de dois dias, as coisas funcionaram bem para ir para casa e foi assim, alívio. Que bom, vou estar em casa, minha filha vai estar em casa, está todo mundo em casa... Então, a gente está aqui protegido (D07).

Durante todo o processo, esse processo de trabalhar em casa, contribuiu para que não tivesse tanto medo, eu sei que muita gente às vezes tem um trabalho que não dá para fazer de casa e tudo mais, mas eu achava que para nós, entre aspas foi tranquilo... Porque no campus que eu atuo, ele tem expertise em EAD (D09).

O confinamento social foi uma ferramenta para a autopreservação do indivíduo, gerando para alguns docentes o sentimento de proteção, como decorrência deste confinamento os docentes necessitaram utilizar o ensino remoto, o que gerou outro tipo de emoção: neste caso a “tristeza”.

A emoção “tristeza”, de acordo com Miguel (2015), possui como fonte a perda de algo que é valioso para o indivíduo. Para Malta et al. (2020), o distanciamento social impactou negativamente a saúde mental, aumentando o sentimento de tristeza. Essa emoção também se fez presente nos trechos das falas dos entrevistados D04 e D10.

Eu senti tristeza, da solidão, desse distanciamento do aluno... porque quando eu estou com o aluno eu consigo olhar nos olhos e eu percebo o aluno, que mesmo que ele não fale, o não verbal, fala alguma coisa. Então eu percebia dúvida, eu percebi insatisfação e aquela interação com a tela me deixava triste (D04).

Foi triste, o primeiro semestre de 2021 foi o auge dos problemas, minha filha teve covid, eu tive uma avaliação ruim dos meus alunos... Nesse primeiro semestre, os depoimentos me marcaram... Essa avaliação institucional de 2021, eu vou carregar o resto da minha vida, eu cheguei a pensar em pedir para sair. Foi um desaforo que eu escutei, no fundo, sabe, eu não mereço tudo isso que estão falando (D10).

Diante disso, o confinamento social trouxe a perda de algo valioso para os docentes, que era a relação professor-aluno. Como resultado, alunos menos envolvidos e redução da relação professor-aluno (LUCENA; ALVES; RAMOS, 2022).

A diminuição dessa relação fez com que o docente vivenciasse uma série de tensões em relação aos alunos, a fala da entrevistada D08 no trecho a seguir relata essa situação.

Tinha noites que eu não dormia, tinha noites que eu pensava, meu Deus, e amanhã eu vou ter que encarar um computador, e daí fazendo todo esse planejamento de informática, em primeiro lugar. Segundo lugar, você chegava na frente de uma tela fria, sem contato nenhum com o aluno e eles ao mesmo tempo, apagavam suas câmeras, eles não ligavam as câmeras e você acabava dando aula para uma tela sem ninguém (D08).

Ainda, a respeito da relação professor-aluno, a entrevistada D04, relata “angústia” e “ansiedade” ao verificar que o número de alunos que estavam assistindo as aulas era menor do que o número de alunos matriculados.

Ansiosa... principalmente pela demora dos alunos responderem, por não ligar a câmera... Eu olhava o número de participantes que era menor do que o número de alunos matriculados... Então tudo isso gerava muita angústia e ansiedade. Eu ficava pensando assim, o que eu vou fazer para poder ter certeza de que está sendo efetivo, que está sendo bom, que está tendo aproveitamento. Então era uma situação bastante difícil, era uma situação que era uma alternativa, mas essa alternativa deixava a gente muito... que me deixava muito insegura (D04).

Ademais, as tensões durante esse período não ficaram limitadas somente na relação professor-aluno, mas também, na relação professor-professor. Sobre isso a fala da entrevistada D11, revela o ocorrido.

O ponto de tensão principal e que afetou as minhas relações até hoje: não sobreviveram as minhas relações pessoais que existiam dentro do meu profissional. Obviamente você trabalha com outros colegas, mas informalmente você possui afeto por um grupo selecionado, dentro deste grupão. Eu acho que talvez não tenha sobrevivido metade, não sobreviveu quarenta por cento dessa afetuosidade que existia, porque eu conheci um lado dos meus colegas que eu me indignava, eu me indignava absolutamente, porque, se a universidade estava parada, se a escola estadual estava parada, eu sou capaz de entender... Mas eu não consigo, uma instituição que traz em seu nome (*nome da instituição ocultado*), os colegas quererem parar descobrir como é que vai ser, na minha opinião, nós éramos responsáveis por apresentar a solução para a sociedade... Éramos nós que deveríamos ser um centro de discussão, ser um centro de inovação, para dizer aos colegas assim: “Olha, esse caminho pode ser trilhado e a gente pode talvez conseguir sobreviver a tudo que nós estamos vivendo”... Eu não conseguia admitir que os meus colegas fossem os que dissessem: “Nós temos que parar, porque online não dá”, eu não admitia isso na minha cabeça (D11).

Além das tensões citadas acima, o contexto da pandemia gerou a intensificação do trabalho docente, em vista do aumento do tempo de trabalho e do acúmulo de atividades, pois necessitou acumular diversas demandas simultaneamente, tanto profissionais como pessoais. Para Cruz, Santos e Silva (2022), o exercício da atividade da docência exige uma variedade de informações, decisões e tarefas que vão se acumulando, que geram ao docente um esforço mental com intuito de atender as demandas. A busca pelo equilíbrio das demandas profissionais e pessoais, pode levar o docente a desenvolver um quadro de exaustão emocional e esgotamento físico e mental (CRUZ; SANTOS; SILVA, 2022). Na fala da entrevistada D08, é possível observar o ocorrido.

Não dava tempo de sentir tédio, dava tempo de sentir esgotamento, cansaço, exaustão e por algo que você não via muita resposta. Parecia que você trabalhava, trabalhava, trabalhava, mas tudo ficava na mesma, entendeu? O aluno não aprendeu nada, a instituição, cobrava, cobrava, por algo que você, meu Deus, eu já estou dando o meu sangue... Eu me senti escravizada e explorada ao extremo e mal remunerada... Eu ainda tinha uma criança pequena e tinha que fazer aula online dele, tadinho dele. Ele olhava para a cara da professora e dizia assim, “isso tudo é bobeira, eu não quero ficar aqui na frente” (D08).

Mesmo assim, apesar do esgotamento físico e mental, e das adversidades impostas pela pandemia sempre existe espaço para fazer o bem, e o relato da entrevistada D07 demonstra isso.

Foi a vivência da pandemia, eu saí da assistência faz um tempo, e eu pedi muito para voltar, porque eu sabia que eu tinha, que queria voltar para ter a mão clínica e eu consegui e foi a vivência como voluntária, enfermeira voluntária dentro de um hospital referência para covid (D07).

4.3 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – “TECNOLOGIAS DE ENSINO”

Como dito anteriormente, a chegada da pandemia do novo Corona Vírus, fez com que o MEC autorizasse a substituição das disciplinas presenciais por aulas remotas, por meio de tecnologias de informação. Esse contexto inseriu o docente em uma nova realidade de trabalho que o impactou de diversas maneiras, conforme será demonstrado neste tópico.

O desafio na adoção de novas metodologias e ferramentas de ensino, desenvolveu ansiedade nos docentes, pois não detinham conhecimento prévio das ferramentas que seriam utilizadas, tão pouco formação específica para atuar no ensino remoto. Para Santos Cruz, Bizelli e Bizelli (2021), o ensino remoto obrigou os docentes a buscarem por atualização sobre o uso das ferramentas de ensino. O relato da entrevistada D07, demonstra o ocorrido.

Você acaba tendo que aprender do dia para a noite, vários recursos, vários recursos de informática que eram desconhecidos até então. Você tem que ouvir muitos *podcasts* de explicações de TI, dos técnicos de informática, para que você possa baixar tudo aquilo no seu computador e você tentar entrar numa forma virtual de aprendizado, de passar o aprendizado. Então, do dia para noite, então a coisa é muito, muito estranha para quem está acostumado a ser docente presencial (D07).

Sendo assim, no contexto apresentado os docentes necessitaram realizar alterações na sua forma de ensino, uma vez que o ensino presencial migrou para o ensino remoto, havendo necessidade de transpor as metodologias e práticas pedagógicas tradicionais para aquele novo ambiente (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Sobre isso, as falas dos entrevistados D01, D05, D06, D08, D11 e D12 revelam essa situação.

Onde eu trabalho a gente tem cursos EAD, mas EAD são diferentes de cursos presenciais, assim como alunos EADs são diferentes de alunos presenciais. A gente começou a entender que, quando o aluno era presencial, ele estava predisposto a ter aquele tempo fora da casa dele, porque em casa praticamente não consegue estudar... A gente começou a empregar, a tentar empregar o modelo EAD nos alunos presenciais, só que não deu certo... Era presencial mediado pela tecnologia, não era uma turma EAD (D01).

O que a gente tem que fazer é caprichar um pouco mais no material didático, mas em essência, as aulas continuaram sendo expositivas, não mudei o padrão de aula, não foi propriamente um EAD, foi aula presencial de forma remota (D05).

A gente tinha um *tablet* também que funcionou bastante para escrever... A gente escrevia, o aluno conseguia ver... uma lousa... Isso foi um ponto importante, eu fazia o exercício como se fosse em um quadro negro... eu senti a necessidade de mostrar a resolução, não no formato do *word*, mas sim essa parte de escrever (D06).

Foram várias mudanças adaptativas que você tem que fazer para dar conta daquilo e inclusive mudar a tua forma didática, todos os instrumentos didáticos têm que ser mudados, a forma como você faz falar e a forma como você vai tentar transmitir aquilo para o que o aluno entenda (D08).

Eu tinha que fazer as minhas aulas de tal modo que fosse interessante o suficiente para ele, (tanto) quanto eu queria que fosse suficientemente interessante para mim (D11).

Foi reduzir o tempo de aula... Colocar mais questionamentos durante as aulas, não fazer nada tão expositivo, colocar atividades e dividir em grupos... Então, quando eu tinha uma sala maior de vinte alunos, eu dividia em pequenos grupos, e aí eu ia nos grupos e lá eu percebia que eles conseguiam conversar melhor comigo assim, eles ficavam menos inibidos (D12).

Moreira, Henriques e Barros (2020) falam que tudo ocorreu de forma emergencial e rápida. Neste sentido, a entrevistada D04, no trecho a seguir, revela o ocorrido.

Veja como marcou assim muito forte na minha vida isso. Foi uma quinta-feira, nós nos reunimos no auditório para conhecer a ferramenta Teams e saber manipular e a gente iria começar na segunda-feira a trabalhar de maneira remota, então foram quatro dias assim, de muito receio (D04).

Todo esse movimento, gerou aos docentes o sentimento de insegurança, pois tudo aquilo que estavam vivenciando era completamente novo. Para Da Silva e Missagia (2021, p. 135), “a situação de ensino remoto parece ter provocado nos docentes sentimentos de angústia e insegurança”. As falas dos entrevistados D02, D06 e D09 revelam essa situação.

Me senti inseguro, claro, porque primeiro que isso aconteceu com todos os nossos colegas, alguns já tinham algum tipo de contato, outros tinham menos. Enfim, tal, eu estava, te digamos entre o século XVIII e o século XIX. Sabia que ia me adaptar, mas na verdade, nós tivemos que trocar o pneu com o carro em movimento (D02).

Essa questão da transferência do conhecimento, da discussão do conhecimento, eu achei um pouco, fiquei um pouco preocupado assim, sabe? Porque as minhas disciplinas, elas são boa parte delas, práticas... Foi um desafio (D06).

No campus que eu atuo, ele tem expertise em EAD, então foi mais fácil, a gente já sabia mais ou menos como é que fazia as coisas... Mesmo assim, tivemos dificuldades, mas assim foi mais tranquilo. Então, trabalhar em casa, não teve assim esse desespero tão grande, pelo menos de minha parte, os colegas não ficaram tão assustados, também... Insegurança, vou falar que eu tive... Porque, por exemplo, eu trabalhava a disciplina de cálculo, foi muito, muito difícil trabalhar cálculo de casa, porque, imagina você ensinar derivada, integral (D09).

Eu ministrava aula, por exemplo, terça, quinta e sexta, das sete às dez da noite, ali na frente da tela com os alunos, então foi maçante assim no começo. Então essa, essa insegurança, foi por uma disciplina que é muito complicada para trabalhar, que é o cálculo e também por essas exigências que a nossa direção geral exigiu, essa obrigação de comprovar que os alunos estavam todo dia como se tivesse no presencial (D09).

O sentimento de insatisfação também se fez presente nas entrevistas realizadas, observa-se que os docentes acreditam que o ensino remoto não foi muito efetivo, sendo realizado somente para cumprir a carga horária de trabalho. Como pode-se observar nas falas dos entrevistados D10, D03, D06, D07 e D08.

Essa tentativa de dar aula prática, no caso, com metodologias ativas e ainda remoto, foi algo que não agradou. Nem eles (alunos), nem essa turma e nem eu, então isso foi para mim uma coisa que me deixou bastante triste como professor (D10).

Foi um ensino assim, bem eu chego a dizer, até que foi meio faz de conta que professor estava aqui, mas ele não sabia quem estava lá. Você não podia obrigar a abrir a câmera, pois até caía mesmo, o sistema não aguentava abertura de câmeras de todo mundo junto, então foi muito ruim. O ensino remoto, ele só seria bom se ele tivesse infraestrutura e as pessoas tivessem preparadas para isso (D03).

A gente pode ir usar o laboratório para mostrar alguns recursos... Mas mesmo assim, era eu explicando e o aluno lá no computador dele, recebendo a informação... Eu lembro que... foi assim, foi assim, não foi legal, pelo menos para nós... Sem falar também que a gente, pelo menos na sala de aula, a gente sabe que ele está lá... quer dizer, ele pode fisicamente estar lá (D06).

Frustração... Falta de participação e o sentimento de que era só uma coisa, que era para ser, era para constar, era para colocar o *check* na lista do que eu fiz, mas efetivamente o ensino ele corria... foi um monólogo (D07).

Eu senti que era uma forma só de cumprimento. O professor, ele tinha que cumprir sua carga horária de docência e o aluno tinha que cumprir o acesso e dizer que estávamos continuando uma programação didática dentro daquela instituição, mas era só um cumprimento formal, mas nada produtivo... impotente completamente, inclusive aborrecida, porque parecia que tudo o que eu falava não ecoava (D08).

Além disso, a falta de infraestrutura da residência para a realização do trabalho, foi citada pela entrevistada D03, conforme abaixo.

Eu sou de uma área que a gente trabalha com tecnologia, educação e tecnologias educacionais. Eu tenho uma disciplina no mestrado e tem exatamente esse processo pedagógico que é de tecnologias educacionais. Então, a gente utilizava, mas o problema é que nós não tínhamos infraestrutura em casa para isso (D03).

A busca por melhoria na conexão de *internet* foi revelada pelo entrevistado D05.

Eu já tinha tido experiência com algumas disciplinas EAD e trabalhei no curso de administração pública, trabalhei numa Pós que já tinha esse modelo remoto, talvez a minha maior dificuldade nesse modelo remoto... foi a nova ferramenta, que era o Teams, que era uma coisa que a gente não conhecia. Então, até tomar pé da situação, da minha conexão, internet não era das melhores em casa, então também tive que contratar uma banda mais larga, aquelas coisas todas. Mas no final das contas, resolvendo os problemas técnicos, isso tudo foi razoavelmente tranquilo (D05).

Contudo, as transformações no ensino acarretadas pela pandemia, geraram pontos de tensão. Para isso, a fala da entrevistada D03 foi selecionada para ilustrar essa afirmação.

Toda essa cobrança, né? Essa tensão, você dá conta e o ensino remoto é uma coisa engraçada. Todo mundo acha que ele é mais fácil e ele não é mais fácil. Ele exige de você preparo, exige de você estar online e exige de você depois, pois você precisa corrigir, porque você tem muita coisa para corrigir e exigem de você para aprender novas tecnologias, porque não é só abrir a câmera. Você tinha que aprender agora a fazer enquete, usar perguntas e respostas, usar alguma coisa para motivar o aluno. Então isso tudo gera tensão (D03).

Além da tensão, inicialmente esse contexto emergencial trouxe dificuldades aos docentes, que utilizando a criatividade e experiência conseguiram interagir com os alunos. A fala da entrevistada D04 revela essa situação.

Eu sempre trabalhei na minha disciplina, eu trabalhava muito a questão de laboratório, atividades assim, mais interativas e pelo *Teams*, eu não.... eu demorei na verdade para conseguir superar todas as dificuldades e fazer ter mais criatividade para poder interagir melhor com os alunos...Os seis primeiros meses assim eu poderia dizer que foi muito difícil e depois, com o tempo foram surgindo novas experiências. Perdendo medo, tendo outras interações, mas os seis primeiros meses assim foi muito difícil, um estresse muito grande (D04).

Mesmo após a flexibilização para o funcionamento das instituições de ensino, o sentimento de tensão se fez presente. É o que relata a entrevistada D08, no trecho a seguir.

Quando foi preciso grupos menores, porque tinha que dar um espaçamento maior para os alunos, então por exemplo, na sala tinha vinte alunos, por exemplo, dez ficavam em casa, os outros dez iam para a sala de aula com um distanciamento de um metro e meio. E nós ficávamos dentro da sala de aula, com o cara filmando e nós tínhamos que responder perguntas de alunos que estavam em casa de forma virtual e as perguntas dos alunos que estavam no presencial, nós ficamos muito tempo assim, até vir o presencial e era muito complicado, porque às vezes caía o *wi-fi* do que estava lá de forma virtual, e daí eu tinha que atender os que estavam em presencial e que atender os que estavam no virtual, o professor ficava louco (D08).

No entanto, o ensino remoto durante o contexto apresentado mostrou pontos positivos. Para Mukhtat et al. (2020), além de possibilitar um aprendizado acessível, permite a gravação das aulas. A fala do entrevistado D06, no trecho a seguir, relata essa afirmação.

Essa questão da gravação das aulas, isso eu achei interessante, sabe? É um ponto positivo que eu achei para o trabalho remoto... Por exemplo, eu vou lá fazer aquela explicação... Ele não vai entender na hora, muita gente não entende na hora, então ele vai voltar lá assistir a aula (D06).

Em compensação, o ensino remoto durante o período emergencial, possui limitações, tais como: falta de disciplina, de atenção e de *feedback* dos alunos (MUKHTAT et al., 2020). As falas dos entrevistados D01, D03, D05 e D07, demonstram o ocorrido.

A coisa que eu sentia mais falta assim, nesse processo era de estar presencial na sala de aula, olhando os rostos deles, e de estar sentindo, de olhar, aquele olhar, aquela expressão de que não compreendeu... Na sala de aula a gente percebe isso (D01).

Foi muito difícil, primeiro eu não sei se é porque ele não estava acostumado com a questão do meio digital. O segundo, eu acho que eles também estavam passando por ansiedade e tudo mais. Era muito difícil, porque quando a gente não trabalha online, você olha para a pessoa e pela alteração.... a comunicação não verbal te dá um retorno de como que está a situação e no online a gente não conseguia nem fazer que aparecesse na câmera... Então foi muito difícil (D03).

Tinha alunos que se sentiam muito à vontade e até pedem para conversar pelo Teams, abrir a câmera. Outros eu não conhecia a imagem, só tinha a fotinho lá no Teams, que aparece ou a sigla do nome, as iniciais do nome. Tinha comunicação, mas eu percebo que ficou muito distante, mesmo tendo a comunicação, era uma comunicação distante, porque o olhar nos olhos, o dialogar com os alunos como nós fazemos presencialmente, tem um outro significado (D04).

Devido às restrições legais e formais fica um pouco mais complicado, especialmente na graduação, porque a gente não pode sequer pedir para os alunos abrirem as câmeras, então tinha dias realmente que eu me sentia falando para as paredes... A gente perde esse contato, do olho no olho... Não tem empatia porque você não vê o aluno sabe... Está entendendo? Aí você pergunta assim, estão entendendo? Tem dúvidas?... Daí você olha assim, aquela tela parada... Eu diria assim, que teve alguma coisa desagradável durante a pandemia, foi esse fato de a gente não poder ter essa interação, claro dispositivos normativos e legais impediam a gente de sequer pedir para o aluno abrir a câmera, falar no microfone, senão estava assediando o aluno (D05).

No nosso caso, na graduação, era uma ausência muito grande assim dos alunos, câmera fechada, a bolinha com as iniciais do nome... Depois ia lá fazer o trabalho, depositava o trabalho lá, eu corrigia e pronto. Não tinha contato nenhum. Alguns alunos, eu não sei nem quem são (D05).

Nos grandes grupos, era só a minha projeção e a minha câmera, e isto gera o afastamento (D07).

Como resultado da falta de disciplina e atenção, a perda do significado da troca de experiência e prejuízos no campo pessoal são encontrados nos trechos das falas dos entrevistados D04 e D05.

Eu percebo que esse distanciamento dos alunos, ele, ele fez com que tivesse muita perda ao longo do caminho é do significado das trocas de experiências, mas com um significado maior (D04).

O bom aluno, ele é bom aluno no EAD, no remoto, no híbrido, no presencial, então, o mau aluno será mau aluno em qualquer modalidade. Então, o rendimento do aspecto pedagógico é o mesmo. Com alguns alunos eu mantive um contato mais próximo depois que a gente aprendeu a lidar com o Teams, a gente falava bastante... Então eu acho que o grande prejuízo no caso foi esse aspecto pessoal, não do pedagógico (D05)

Com objetivo de manutenção de um ensino similar ao que era realizado presencialmente, os entrevistados revelaram uma preferência por aulas na modalidade síncrona, a entrevistada D01 revela essa situação.

Eu gosto da presença realidade assim, do contato, do ao vivo que é a síncrona. Porque a gente sente, mesmo à distância, a gente sente o aluno, a gente pede para ele se manifestar e tudo mais... E essa coisa de você sentir, você vai vendo se o teu material está sendo utilizado, está sendo compreendido... Então o momento síncrono, servia para essa verificação de material (D01).

No entanto, apesar de ser uma ferramenta para verificação do material, as aulas síncronas, para o entrevistado D02, foi uma experiência triste, pois ocorreu uma baixa adesão por parte dos alunos.

A experiência síncrona foi triste, porque eu não tinha ninguém, eu ficava esperando os alunos...Eles não eram obrigados a assistirem, então eu, a gente teve que jogar todas as fichas na assíncrona e nos *chats* para resolver as questões, mas totalmente sem conversas (D02).

Apesar das aulas síncronas possuírem preferência entre os docentes entrevistados, por permitir uma maior interação com os alunos, ao serem questionados sobre a existência de alguma diferença na interação com alunos da graduação e de pós-graduação, um trecho da fala da entrevistada D12, demonstra de forma resumida como foi a experiência de lecionar no ensino remoto.

Os alunos não ligavam a câmera, eram poucos os que conversavam. Eu me sentia assim, desmotivada e frustrada de dar aula. Eu acho que essa é a palavra, sabe, desmotivação e frustração, porque dá uma impressão que eu estava dando aula para minha parede. Eu me conectava, eu deixava minha câmera ligada o tempo todo e conversava, chamava, ninguém respondia, sabe? (D12).

A respeito dos discentes de pós-graduação, um trecho da fala do entrevistado D05, demonstra que a interação professor-aluno se faz presente tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto.

Na pós-graduação, como as turmas são menores, e como a gente tem um contato mais íntimo, aí os alunos abrem a câmera, a gente tem um contato. Esse aspecto pessoal, ele é reforçado, claro que nada substitui a sala de aula presencial. Mas, na pós-graduação mesmo no remoto, a gente tinha essa característica de ter uma interação melhor com professor-aluno (D05).

Desta maneira, a comparação entre os discentes de graduação e pós-graduação se fez presente nas falas dos entrevistados D01, D02 e D03.

Alunos da pós-graduação, eles são muito autodirigidos, autodisciplinados... Quando a gente mudou da turma do presencial para o EAD, a gente não sentiu e eles não sentiram... Eles participavam, eles abriram a câmera, eles falavam, eles apresentavam... Eles davam resultados que a graduação não dava (D01).

A sim, com certeza, com certeza eu tenho que ser bem honesto. Uma vez que eu peguei a mecânica do ensino remoto para mim foi ótimo, você liga o automático praticamente..., mas para alunos que estão entrando na universidade, o ensino remoto não, não é legal, não presta, não presta não... A pós-graduação é completamente diferente, pois são turmas menores, você consegue fazer um tête-à-tête, você tem um nível de comunicação mais elevado e você trabalha muito mais ancorado em bibliografias (D02).

De pós-graduação, eu acho que eles têm mais responsabilidade, eles buscavam, eles entravam, eles perguntavam, eles interagiram no chat. O aluno de graduação, não. Ele ficou lá, quer dizer, não sei nem se ele estava lá (D03).

Porém, a respeito do sistema de avaliação o entrevistado D05 revela sobre um maior rendimento do aluno durante esse período.

O meu mecanismo para auferir o aprendizado do aluno são as avaliações. Quando a gente solta uma avaliação remoto, eu não tenho como saber se foi o aluno mesmo que fez aquilo, se ele fez individualmente, ou se ele fez junto com outro aluno que sabia mais. Então, inexplicavelmente, os alunos durante o ensino remoto tiveram um rendimento maior. A gente até imagina porque, né? Então, assim, há indícios, mas não há provas (D05).

A respeito do apoio institucional, os entrevistados D04, D06, D07 que atuam em IES Privada e a entrevistada D11 que atua em IES Pública revelam a existência de apoio institucional e a sua importância, com destaque o empréstimo de equipamentos de informática aos discentes. Os relatos dos entrevistados, vão ao encontro dos achados de Lourenço, Silva e Oliveira (2022), que demonstram a importância da empatia no ambiente organizacional em um contexto de crise.

Foi fundamental, porque se não tivesse esse apoio da instituição, não só professores, por exemplo, laboratório de informática para os alunos. A biblioteca atendeu, tem um laboratório dentro da biblioteca então assim, abrir a instituição durante a pandemia, para ter poucos alunos nos laboratórios, aqueles alunos que não tinham condições e não tinham computador de casa, sim, bacana, foi muito importante (D04).

Teve treinamento, sim, teve ajuda, isso aí eu não posso me queixar dela, teve computadores... Assim, ela disse que quem precisar de computadores a gente vai ceder, eu trouxe computador para cá... Tanto questões de software, de hardware, de computação, as coisas didáticas... Eu tenho que elogiar... É uma coisa muito forte o incentivo (D06).

Prestou, na época eles tinham, agora já não tem mais, mas tinha uma pessoa da TI que estava bem solícita e tirava dúvidas. E assim foi rápido, muito rápido para a gente começar, do presencial para o remoto, eles conseguiram estabelecer muito rápido (D07).

A instituição liberou computadores para os alunos, os laboratórios de informática foram completamente desestruturados para que os alunos pudessem levar computadores para casa, aqueles que precisassem, mas ao mesmo tempo, eu sinto que não é isso que o professor precisava (D11).

Contudo, as entrevistadas D03 e D11 que atuam em IES Pública e D08 que atua em IES Privada revelam que tiveram um baixo apoio institucional, conforme verifica-se abaixo.

Bom, se prestou eu não consegui aproveitar. Eu acho que não prestou. Eu acho que eles começaram a se preocupar com isso depois do primeiro ano assim, sabe, até porque, por ser instituição pública nesse primeiro ano, a gente ficou sem aula. As aulas da graduação voltaram no final do segundo ano, na pós-graduação a gente não parou (D03).

A única coisa que a instituição nos forneceu foram esses vídeos institucionais em que os colaboradores de TI, eles iam nos dando o passo-a-passo, aí às vezes, eles faziam reuniões virtuais com o próprio professor, para ver se o professor conseguia aprender esse passo-a-passo. Difícilimo, olhe tinha dias que eu queria tirar os cabelos fora e forneceram para a gente um fone de ouvido e pronto (D08).

O professor, na minha opinião, precisava de um direcionamento de como fazer, como é que vou dar essa aula? Como é que eu vou transformar duas horas e meia de aula presencial em aulas *online*? (D11).

O entrevistado D08 revelou o baixo apoio institucional, no entanto, expôs a existência da colaboração entre os colegas.

Eu tinha a colaboração dos meus próprios colegas, os próprios colegas que iam aprendendo isso, iam ensinando e iam fazendo uma chamada de vídeo, no celular ou fazia uma chamada de vídeo no *Meet* ou no celular e ia explicando (D08).

Neste mesmo sentido, o trecho da entrevista do entrevistado D02, revela o apoio dos colegas e o baixo apoio institucional.

Como diz a música “*With a Little Help From My Friends*”, a coordenadora do curso me ajudou... outros colegas, ajudaram a gente, a gente se ajudou, mas principalmente das autoridades superiores, ou seja, acima do departamento, nós sentimos que houve um certo o tempo inteiro, um certo descaso (D02).

Quando se trata de aulas práticas, principalmente dos cursos da área de saúde, o apoio institucional na aquisição de ferramentas tecnológicas foi fundamental para permitir um aprendizado acessível. A fala do entrevistado D08 revela a situação.

O que nós fazíamos quando deu uma melhorada, um pouco na pandemia. A instituição comprou coisas para filmar as aulas...e daí os caras iam lá filmar, chegou uma hora que eles deixavam o aparelho lá e a gente tinha que manejar até o aparelho, era uma coisa horrível. Mas dentro do laboratório, o aluno ficava em casa, nós usávamos os bonecos do laboratório e nós fazíamos um caso com o boneco e o aluno assistindo de lá as nossas aulas práticas, só ouvindo e assistindo, nós simulando uma consulta, a gente simulando um parto, a gente simulando alguma coisa dentro e eles iam acompanhando e a gente dava tarefas (D08).

Logo, fica evidente que o apoio institucional nas Instituições de Ensino Superior Privadas foi mais célere, pois são instituições onde por vezes é mais fácil o acesso a recursos, estes recursos advindos de diversas fontes como: dos discentes, das mantenedoras, recursos públicos, entre outras fontes.

Assim, o apoio institucional esteve presente, mas não foi uma unanimidade, por vezes, o suporte técnico e acadêmico foi insuficiente aos docentes, o que para muitos docentes gerou insatisfação pela falta de direcionamento sobre sua atuação no ensino remoto.

Outro ponto que merece destaque é a busca pela produtividade durante o período do isolamento social. De acordo com Pontes e Rostas (2020), o isolamento social fez com que o docente fosse em busca da produtividade, pois procurava pela normalidade da rotina, fato que não ocorreu, gerando assim o excesso de trabalho. A entrevistada D08, no trecho abaixo revela a situação.

Foi a época que eu mais trabalhei e menos resultado palpável eu tive com os alunos. Trabalhei demais, demais, demais, eu amanhecia com o computador e anoitecia com o computador (D08).

Para a entrevistada D04, durante o ensino remoto a dependência dos alunos aumentou, o que não permitiu produzir artigos. Segundo a entrevistada, na modalidade de ensino presencial o docente está inserido em um local criativo e de diálogo, fato esse que não ocorreu durante o ensino remoto.

Produtividade reduzida, sem dúvida nenhuma, porque a dependência dos alunos foi muito grande, então a gente trabalhava muito mais e se produzia pouco, produzia muito pouco, porque a demanda com os alunos era muito grande. Então, parece que a criatividade, as opções de criatividade, elas são muito diferentes do presencial, no presencial é uma situação criativa, a gente conseguia produzir visita, diálogo e projeto. E durante a pandemia a gente demorou para conseguir fazer isso (D04).

A entrevistada D03 revela que realizava pesquisas clínicas e com o advento da pandemia precisaram ser suspensas, gerando assim um impacto negativo, pois sua produtividade acadêmica diminuiu.

Não, e isso impactou bastante, inclusive, eu como pesquisadora, eu tenho que produzir tantos artigos.... e uma das baixas foi isso. Primeiro, porque você não estava mais pesquisando. Minhas pesquisas são clínicas, que são juntas de pacientes que não dava mais. Aí você teve que transformar as pesquisas para fazer tudo por questionário, mandar o instrumento... O pessoal não aguentava mais questionário, então a produtividade baixou bastante (D03).

No entanto, para a entrevistada D07, o fato de não existir deslocamento, distrações e a interação social ser menor, sua produtividade acadêmica aumentou, porém, acreditou ser uma “fuga” para aquele momento que estava vivenciando.

A produtividade aumentou até demais... Foi a época que eu mais produzi, pelo fato do não deslocamento e a questão de que todo mundo focado, as distrações elas ficaram menores, os encontros ficaram menores, o social ficou menor... Apareceu um capítulo de livro, escrevi meu primeiro artigo, produzi as aulas, revi as aulas, então revisei as aulas. Então isso foi notório, meio que foi uma fuga também (D07).

Diante do exposto, pode-se dizer que a produtividade acadêmica foi muito aquém do desejado pelos docentes, em vista do confinamento social trazer diversas limitações e dificuldades.

A ambivalência emocional, foi vivenciada pela entrevistada D11, que além do trabalho docente, era aluna de pós-graduação (*scripto sensu*), nível Doutorado. Essa situação, fez com que experimentasse a dubiedade, professor-aluno. No trecho abaixo, a entrevistada revela essa situação.

Nesse mesmo período eu estava estudando, no começo do doutorado, era uma situação muito dúbia, ao mesmo tempo que eu tinha que dizer para o aluno que estava tudo bem assistir aulas online, que ele devia não se preocupar com isso e prestar atenção nas aulas... como professora eu disse isso. Eu, como aluna tinha as mesmas dificuldades que eles de entender que estava tudo bem... É muito difícil você se posicionar para o seu aluno dizendo que está tudo bem assistir as aulas remotas e a gente vai conseguir fazer isso e ao mesmo tempo você ser aluna e você não sabe se você vai conseguir, eu me colocava muito na posição do meu aluno (D11).

Além das emoções vivenciadas em virtude do ensino remoto, o trabalho docente, migrou para um ambiente novo e com uma possível diferente percepção do tempo. Neste sentido, as emoções vivenciadas quanto as questões do “espaço-tempo” serão abordadas a seguir.

4.4 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – “ESPAÇO-TEMPO”

A partir da suspensão das atividades presenciais, as Instituições de Ensino Superior necessitaram adequar e transpor o formato do ensino, sendo assim, foi adotada a modalidade do ensino remoto.

Diante isso, para que pudesse desenvolver suas atividades o docente foi obrigado a buscar um espaço em sua residência, utilizando-se de recursos próprios e desdobrando-se para realizar suas atividades pessoais e profissionais em um mesmo ambiente.

De acordo com Klasen et al. (2023); Paddison (2019) e com o texto clássico de Hassard (1996), espaço e tempo são duas dimensões essenciais para toda a atividade humana, uma vez que o ser humano é considerado um ser espaço-temporal. No Brasil, conforme a portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 do MEC, em caráter excepcional autorizou-se que as aulas fossem ministradas por meios e tecnologias da informação, durante a vigência da pandemia de covid-19. A partir de então, o ensino universitário foi transferido para o ambiente doméstico (GAUTAM; GAUTAM, 2021). Assim, durante o confinamento social e o ensino remoto, essas duas dimensões espaço e tempo foram afetadas. No trecho abaixo a entrevistada D03 enfatiza essa situação.

Não existiam mais essas variáveis espaço e tempo... Porque você tem o computador na sua frente, daí você apaga a câmera e vai atender alguma coisa que está acontecendo. Daí você apaga, você não está mais no teu horário de serviço, mas o aluno entra em contato com você porque não está conseguindo resolver. Então essas variáveis, elas sumiram, e eu acho que isso é uma das coisas que fez a gente adoecer, criar ansiedade e criar tensão (D03).

Neste sentido, para os psicanalistas Mendonça Figueiredo, Souza, Lima Silva (2021), durante o período da Pandemia perdeu-se os limites de tempo, pois os dias tornaram-se monótonos e confusos, em razão da falta de temporalidade das atividades. Nos relatos das entrevistadas D01 e D08, fica claro seus desconfortos e a falta de orientação sobre o espaço e o tempo.

Eu acordava, eu não sabia o que fazer. Eu acordava, tomava café da manhã, aí eu não sabia se eu vinha para cá (a entrevista se refere ao escritório de sua residência) ou se fazia coisas do estudo ou se eu fazia coisas de casa. Eu ia deixando a coisa acontecendo... Eu fui levando sem organização e na verdade, quando a gente vai levando sem organização, a desorganização vai levando a gente. Isso é horrível, isso é horrível, aí então nos primeiros meses, eu fiquei muito estressada, porque a casa não ficava organizada, eu não conseguia dar conta de tudo e eu ficava extremamente estressada e eu ficava a noite adentro tentando dar conta do estudo, do trabalho e a casa estava bagunçada e não tinha lugar para trabalhar também. (D01)

A gente não tinha mais vida própria, a gente não dizia “agora encerrou” e agora eu vou fazer outras coisas, não existia isso... E a instituição não respeita, a instituição acha que “há, está em casa ele vai trabalhar” (D08).

Esse período de confinamento social e ensino remoto gerou a sensação de sufocamento, em virtude da sobrecarga de trabalho. Para Santos Cruz, Bizelli e Bizelli (2021), a partir do momento que as atividades profissionais começaram a ser desenvolvidas em seus domicílios, sem as limitações temporais e espaciais os docentes começaram a ficar sobrecarregados. A respeito disso, a entrevistada D01 relata a situação.

Em relação ao trabalho, assim eu fiquei meio sufocada também, porque eu não conseguia me organizar... Eu me senti sem tempo definido para trabalhar. Eu me sentia assim, sobrecarregada, porque eu não tinha horários. Lá no início, estava tudo bagunçado, era uma confusão na minha cabeça, era uma confusão do trabalho, do medo, tudo junto. Eu não consegui, não tinha lugar apropriado para trabalhar (D01).

Para a entrevistada D04, a demanda de trabalho durante o ensino remoto era maior do que no ensino presencial, o que gerou uma sensação de cansaço, em virtude

do aumento das demandas dos alunos, pois eles possuíam mais dúvidas durante esse período do que no ensino presencial.

Teve uma demanda muito maior do que o presencial, acho que até o cansaço até hoje foi por conta disso... Por mais que se fazia, eu dividia a minha rotina, me organizava... Os alunos eles demandavam muito mais, acho que eles perguntavam demais as coisas (D04).

A sobrecarga de trabalho e o imediatismo das trocas de mensagens geraram durante esse período uma sensação de cansaço; o relato da entrevistada D04 demonstra o ocorrido.

O estresse daquele imediatismo de troca de mensagens, não respeitava o horário, era muito sentimento junto que trazia essa angústia, esse estresse, esse cansaço, sabe, um cansaço muito grande (D04).

Segundo Fernandes et al. (2022), no contexto da pandemia o espaço doméstico era o único disponível naquele momento para a realização de todas as atividades, sejam elas profissionais e pessoais. Ainda para Fernandes et al. (2022), o espaço do lar juntamente com o espaço de trabalho, sobrecarrega o indivíduo em virtude da soma entre as atividades domésticas e profissionais.

De acordo com Oliveira, Pires e Martins (2017), o prolongamento da jornada de trabalho é advindo pela falta de limites entre a vida pessoal e profissional. O que de fato ocorreu durante o ensino remoto; a entrevistada D04 relata esse fato.

Era engraçado, porque, presencialmente acho que eu conseguia sair no horário da instituição, chegar em casa.... No remoto demorava para conseguir, mesmo me organizando anteriormente, mesmo assim, tinha aluno que queria continuar falando, que queria continuar conversando... Mas os alunos, eles tinham dificuldade, como se porque fosse no remoto, pudesse ultrapassar aquele horário, então isso era ruim... Eu também demorei um tempo para me adaptar com isso (D04).

Para complementar, no relato da entrevistada D03 é possível observar a falta de limites temporais, demonstrando que o tempo de trabalho estava relacionado ao tempo pessoal.

Como é que você vai dizer para um aluno que você não vai responder.... Ele nunca aparece, aí quando ele aparece, não vai atender? Então é muito complicado, e assim você não tinha mais o teu horário de casa e o teu horário de trabalho, estava tudo junto, o tempo inteiro (D03).

Neste sentido, a ausência de interação por parte dos alunos durante as aulas fez com que procurassem os docentes através de aplicativo de troca de mensagens, em horários inapropriados. Sobre esse fato, a entrevistada D01, relato o ocorrido.

O diálogo com os alunos foi difícil, e o pior é o que eles não falavam em sala de aula, eles falavam no *WhatsApp* com a gente, durante o dia e inclusive depois da meia-noite, não tinha horário... Então, o teu tempo que era para ser livre, não era (D01).

Quanto ao espaço de trabalho, a experiência de viver em confinamento social, pode ser ilustrada pelo relato do entrevistado D02. Para ele foi como viver dentro de um *bunker*, uma estrutura construída embaixo da terra para se proteger dos projéteis da guerra. “A gente tem a sensação de que a gente ficou numa espécie de *bunker*, durante dois anos e meio” (D02).

De acordo com Matias et al (2023) e Lima, Soares e Santana (2022), para o docente foi desafiador lidar com o espaço de trabalho, pois existia uma dificuldade em estabelecer e reconhecer limites entre as atividades pessoais e profissionais. Neste sentido, a entrevistada D11 fala sobre a importância de saber diferenciar o espaço de trabalho e o espaço pessoal, conforme o trecho da entrevista abaixo.

A diferença entre você saber o seu espaço de trabalho, seu espaço de estar em casa... Então, eu acho que para a nossa cabeça também é importante, você tem, e eu não digo nem separar o cômodo, eu digo, você não trabalhar na mesa que você almoça, na mesa que você janta. Você ter um lugarzinho naquele campo e que cabe o seu computador e que você, quando estiver lá, você está trabalhando, e quando você não tiver lá, você não está trabalhando (D11).

Tudo isso ocorreu em uma nova dinâmica de trabalho, exigindo dos docentes realizar suas atividades profissionais em um local/cômodo que não era apropriado. Os relatos das entrevistadas D01 e D08 narram o ocorrido e a consequência da falta de infraestrutura.

Eu ficava na sala, porque eu não tinha escritório, e na mesa da cozinha, numa cadeira que não era apropriada. Eu tive dor nas costas por conta disso, eu passei um ano assim (D01).

Eu tinha um computador, graças à Deus, o meu computador era bom. Mas não tinha um local adequado em que você pudesse estar sentada corretamente, com a coluna alinhada, uma cadeira boa, um local em que você não sentisse dor nas pernas, então tem toda essa questão, estrutural. Toda essa questão ergonômica, que estava errada, estava ruim. Eu tinha uma criança que era pequena, que não entendia que eu estava fazendo isso... Ele chorava... Quantas vezes eu tive que dar aula com ele sentado no colo, ele atrapalhava. Era bem ruim, o espaço físico inadequado, a estrutura de equipamentos que não era legal e além do que você tem que gerenciar a família e casa (D08).

Como sabemos a pandemia afetou a dinâmica do ensino no Brasil e no mundo. Seja em nível da educação básica, como no ensino superior. Sendo assim, além da falta de infraestrutura para realizar suas atividades profissionais, muitos docentes possuem filhos que estão em idade escolar e não são autônomos em seu ensino, dependendo de auxílio para a realização de suas atividades.

De acordo com Lima, Soares e Santana (2022), as mães docentes durante o contexto da pandemia tiveram uma intensificação em suas rotinas de trabalho, pois ocorreu uma sobreposição entre as atividades profissionais, domésticas e parentais.

Diante disso, confinadas e sem rede de apoio, as mães docentes ao ampliar os cuidados com os filhos acabaram por executar uma tripla jornada de trabalho, ocasionando problemas emocionais, psicológicos e físicos (LIMA; SOARES; SANTANA, 2022).

A docente entrevistada D08 é mãe solo de uma criança que na época do isolamento social tinha três anos, e relatou o ocorrido.

Eu não tinha um quadro negro, eu tinha que trabalhar dentro de um quarto, eu não tinha um espaço físico apropriado e didático para dar aula. Além do que, tinha uma criança batendo na porta, o tempo todo, chorando, pequena porque o meu filho estava com três anos, chorando, que queria ficar no colo, queria ficar junto e lá iria entender que eu estava trabalhando?! (D08).

Da mesma forma a entrevistada D12, mãe de duas crianças e que o marido estava trabalhando presencialmente durante a pandemia, relatou a sua experiência durante esse período, o que resultou em sobrecarga de atividades.

Foi horrível, o meu filho de sete anos estava sendo alfabetizado... Ele teve vinte dias de aula e aí parou tudo... Nesse primeiro ano eu tive que ajudar muito, né? Eu acho que ninguém estava preparado, inclusive o colégio, para pedir que as tarefas, eles queriam que mandasse por e-mail. Então, uma criança de sete anos não sabe mandar e-mail. Eles são muito inteligentes, mas mandar e-mail?... Eu percebi que era muita tarefa, muito e-mail e eu usava muito tempo do meu dia para isso. A minha filha de onze anos, se virou bem. Ela conseguiu entender o sistema do colégio, mas era muito pesado, muita tarefa, eles ficavam assim o dia inteiro na frente do computador. Então, o meu dia se resume, em dar aula de manhã, de tarde ficar com eles ajudando nas tarefas e à noite dar aula. Então, eu fiquei muito tempo realmente sobrecarregada em relação a isso (D12).

A entrevistada D11, mãe, docente e estudante de Doutorado, relatou que toda essa sobrecarga de atividades durante esse período, fez com que sua filha fosse negligenciada, no que diz respeito as atividades educacionais.

Minha filha foi muito negligenciada porque ela precisava de atenção com as atividades, e eu não sou a mãe paciente de um modo geral, tão pouco tinha tempo para isso (D11).

Contudo, a entrevistada D11 considerou que realizar todas as atividades, a maternidade, dar aulas e principalmente estar cursando pós-graduação em nível de Doutorado, contribuiu para a sua sanidade mental, uma vez que, em suas palavras não tinha tempo para ficar pensando no que poderia ocorrer no futuro.

Não tinha nada organizado, estava sempre tudo uma loucura. O doutorado estava rolando, eu acho que talvez estar fazendo o doutorado naquele momento me ajudou, ao contrário do que possa aparecer... Eu acho que talvez fazendo doutorado contribuiu para a minha sanidade mental ficasse boa. Porque eu não tinha tempo para ficar pensando no que ia acontecer amanhã, meu futuro (D11).

Conforme Fischer (1994), o local de trabalho é um importante elo de ligação entre a identidade e o indivíduo, o que possibilita tornar o ambiente em um espaço humano. Também, o local de trabalho determina se o indivíduo vem a aceitar ou rejeitar seu trabalho (FISCHER, 1994).

De acordo com Zientarki, Sousa e Martins (2021), o trabalho docente passou a ser realizado no espaço privado, e não existia separação entre o local de trabalho e moradia. Em vista disso, para Fuzyama et al. (2022), o domicílio do docente precisou ser adaptado para essa nova rotina de trabalho, o que exigiu delimitações de espaços dedicados ao trabalho docente.

A entrevistada D01 relatou como foi a sua experiência ao criar um espaço específico para o trabalho em sua residência, o que possibilitou um melhor gerenciamento do tempo e como consequência permitiu uma melhoria na produtividade acadêmica.

A única coisa que eu me arrependo de não ter feito, é ter montado logo esse espaço aqui do escritório, tal que eu fui fazer isso no final de 2020. Aí eu comprei uma cadeira supercara e tal, uma mesinha bacana, e esse espaço aqui foi fundamental para mim. Quando eu entro no quarto, neste escritório eu estou trabalhando... Eu comecei a me organizar da seguinte forma, eu acordava sempre no mesmo horário, comecei a montar o hábito de acordar às seis horas da manhã. Fazer meu café, limpar alguma coisa que desse para limpar, às oito horas eu começava a trabalhar... Eu fiz a minha organização e isso me ajudou bastante, eu comecei a não trabalhar de pijama... colocar uma blusa legal, sabe, assim de trabalho, eu comecei a ajeitar o cabelo para trabalhar, para fazer as aulas, porque eu também estava estudando na época, e comecei a me organizar assim... Nessa organização eu ainda fiquei estressada, eu ainda estava com medo da covid, mas estava saindo produção tanto do trabalho como do estudo (D01).

Segundo Fischer (1994), o espaço não possui somente uma função material, mas permite ao indivíduo desenvolver valores sociais. Sendo assim, durante o contexto da pandemia e em virtude do confinamento social, todo o cotidiano acabou tendo como única referência o espaço da casa (SILVA; FREITAS; CRUZ, 2020).

Diante disso, o isolamento social permitiu a ressignificação do lar, o que pode ter contribuído significativamente para o enfrentamento da pandemia (SILVA; FREITAS; CRUZ, 2020). Isso vai ao encontro do relato da entrevistada D01, demonstrando que com o passar dos dias durante o confinamento social sua casa ganhou um novo significado.

Antigamente, a minha casa era só um dormitório, daí eu comecei a achar a minha casa muito sem, sem vida. Deu certo tédio e deu aquela aflição de estar dentro dessa casa, assim o tempo todo, eu me sentia como se fosse um ratinho em uma jaula, sabe?... Eu moro em um apartamento, é muito pequeno, não tem área externa, tem uma varandinha, e eu me sentia meio enclausurada (D01).

Eu mudei a minha casa, eu não tinha nem animal, nem planta. Hoje eu não tenho um animal ainda, mas eu tenho planta. Eu enchi a casa de verde e eu acho que isso me deu mais vida, isso me deixou mais feliz (D01).

Eu não tinha um sentido da minha casa como um lar... Durante a pandemia, eu criei um sentido da casa como um lar. Eu tinha um sentido da minha casa como um dormitório, tanto que a decoração hoje, ela é mais afetiva, mais acolhedora do que no início da pandemia, que era mais branca, mais sóbria, sem vida... Então eu acho que ressignificou, sabe, essa coisa de casa para mim (D01).

No entanto, a adaptação à nova rotina de trabalho, juntamente com a impossibilidade de deslocamento, em virtude do isolamento social, desencadeou uma série de dificuldades (MATIAS ET AL., 2023). Contudo, possibilitou aos docentes um aproveitamento do tempo que anteriormente era destinado ao seu deslocamento para a instituição (MATIAS ET AL., 2023).

Assim, a ambivalência emocional se fez presente para o entrevistado D06, uma vez que o ensino remoto fez com que não houvesse a necessidade de deslocamento, o que foi um ponto positivo. Por outro lado, o ensino remoto gerou ansiedade, pois quando havia a necessidade de realizar alguma explicação mais aprofundada sobre respectivo assunto, não havia as ferramentas necessárias.

Eu estava aqui em casa e instantaneamente, eu já estava na instituição, então não tinha o trajeto, nesse sentido era uma coisa que eu gostava... Terminou a aula onze horas da noite, instantaneamente eu já estava em casa... essa parte foi bom... A parte ruim mesmo, é aquela coisa eu queria estar lá... Às vezes, a ansiedade que acontecia, era quando eu queria explicar alguma coisa, que eu sabia que lá no laboratório seria muito mais fácil (D06).

Por fim, até o presente momento foram apresentadas as emoções vivenciadas pelos docentes durante o ensino remoto. Porém, é importante trazer as emoções vivenciadas pelos docentes no retorno às suas atividades presenciais. É sobre isso, o tema que trata a seção seguinte.

4.5 EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – “DO REMOTO PARA O PRESENCIAL”

Após quase dois anos de atividades remotas, embora a decretação do final da pandemia de Covid-19 não tivesse ocorrido até aquele momento, o retorno as atividades presenciais das Universidades Públicas e Privadas começou a ocorrer em meados do início do ano de 2022, sendo obrigatório a partir da publicação da Portaria n.º 320 de 04 de maio de 2022, emitida pelo MEC, onde dispunha sobre o retorno às

aulas presenciais e sobre a excepcionalidade da utilização dos recursos educacionais digitais.

Dessa maneira, os docentes que estavam trabalhando de maneira remota e em isolamento social, necessitaram realizar mudanças em suas rotinas, fazendo com que sentissem emoções similares as que vivenciaram no início da pandemia da Covid-19 e do isolamento social.

Importante frisar que, os docentes em sua maioria retornaram as atividades sem o apoio institucional, visto que não possuíam diretrizes, planos e orientações, pois apesar de ser o retorno as atividades presenciais, algo que era parte inerente de sua rotina, essas atividades seriam realizadas em um ambiente hostil e isso é demonstrado pelo relato da entrevistada D03.

Sem apoio nenhum, pelo contrário, só com cobrança que você tem que dar conta e sempre dar conta. Eu achei assim, tudo bem, que eu acho que os próprios administradores não sabiam o que fazer, ninguém sabia o que fazer. Mas você não pode determinar algumas coisas que você não sabe como fazer. Acho que tem que construir junto num mesmo sentido (D03).

Diferentemente do que possamos imaginar apesar da ansiedade em poder estar em sala de aula, esse retorno não foi nada fácil, e uma demonstração disso é o relato do entrevistado D02.

Eu participei de *lives*, por exemplo, do pessoal da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, e eu vi que tudo mundo ficava, “ah, porque nós nos adaptamos, nós usamos os meios digitais, nós usamos isso, não sei o quê”, falando tudo bem e tal, e assim, e agora está voltando à normalidade. Eu questiono isso, porque o que nós passamos nos últimos dois anos e meio é como tivesse sido uma guerra, tivesse sido, me desculpa a comparação, o holocausto, então é uma experiência que teria que ter sido trazida para o centro das discussões didático pedagógicas e não pressupor que agora está tudo normal (D02).

Essa anormalidade citada pelo entrevistado acima, vem acompanhada pelo sentimento de medo, uma vez que a pandemia ainda não tinha finalizado, e o relato da entrevistada D12 demonstra esse sentimento.

Fui com máscara, com duas máscaras, luvas, óculos. Fui que nem um E.T., morrendo de medo, e mesmo assim eu voltei assim, meu Deus, é isso que eu gosto (D12).

A ansiedade em voltar as atividades presenciais foi relatada pela entrevistada D03, contudo as disciplinas que ministra são práticas em um ambiente hospitalar, sendo assim foi um período desafiador.

Eu voltei porque não aguentava.... mas assim, o retorno foi muito complicado... Eu sou de uma disciplina que é prática em hospital, eu não podia entrar no hospital com alunos e eu tinha que dar aquilo que eu vejo no paciente, tinha que dar pelo computador ou então no laboratório. Então, foi um retorno muito ruim, péssimo, péssimo para o professor, péssimo para o aluno... Não houve até preparo psicológico para o retorno... Eu tinha que vir e dar conta de uma coisa que não era assim que se fazia (D03).

A ânsia por estar em sala de aula foi relatada pela entrevistada D01, contudo a respeito das atividades burocráticas, em sua opinião ainda era preferível realizar em seu domicílio.

A sala de aula, nossa, incomparável presencial... Eu estava ansiosa para as aulas presenciais; para o trabalho burocrático presencial, não estava não. Tipo, os planos de aulas, a organização dos materiais isso tudo é muito melhor fazer em casa, no seu tempo (D01).

Portanto, toda essa readaptação do trabalho, inicialmente gerou uma sensação de esgotamento físico e mental. Sobre isso, a entrevistada D04 relatou esse sentimento.

Aquele cansaço que eu falei para você, que eu senti no primeiro semestre da pandemia, no primeiro semestre do presencial foi maior ainda. Esse esgotamento físico e mental para lidar com todas essas situações que os alunos trouxeram (D04).

Além disso, o retorno as atividades presenciais fizeram com que o docente precisasse repensar suas disciplinas, o que gerou um sentimento de confusão.

A questão do presencial... Eu achei meio que foi confuso... Foi difícil, eu voltar, para essa coisa do presencial de novo, assim, ter que repensar, essas questões da disciplina, essa sequência das aulas... Eu achei um pouco complicado assim, essa volta para o presencial... Foi mais difícil que eu imaginava (D06).

Segundo o entrevistado D02, após esse retorno as atividades presenciais, a faculdade estava diferente, uma vez que não aparentava ser mais um lugar de socialização. Abaixo o trecho demonstra essa situação.

A faculdade está esquisita, a faculdade não está normal, a faculdade não está um local de socialização como era antes, ela está diferente... Eu senti isso, mas evidentemente, foi do ponto de vista de aprendizado de discussão e tudo mais (D02).

A entrevistada D04 também relata sobre essa anormalidade, que o distanciamento social ocasionou.

Parece que teve uma ruptura de algumas formas, mesmo entre as pessoas que trabalham juntas, mesmo assim, parece que entre os professores, também parece que teve essa ruptura... Eu acho que é uma distância, meio que um distanciamento assim, por mais que “ah, é bom estar junto”, voltar, essa experiência não é a mesma coisa que era antes (D04).

Assim, o sentimento de ansiedade pelo retorno das atividades presenciais, se fez presente, é o que se observa no relato da entrevistada D03.

Me senti muito mal, muito frustrada. Não gostei tanto que eu fui uma das primeiras a retornar, assim que possível eu voltei a trabalhar presencial. Eu não gosto de trabalhar remoto (D03).

O sentimento de felicidade se fez presente, uma vez que foi possível o retorno das atividades presenciais e estar na presença dos alunos em sala de aula. Como podemos observar nos relatos dos entrevistados D01 e D05, conforme abaixo.

Eu gostei, eu gosto agora de trabalhar em casa, de ficar em casa e foi difícil retornar para te falar a verdade, mas foi um difícil que quando a gente está no trabalho é assim, uma felicidade. Poder reencontrar o aluno, encontrar o colega (D01).

Eu gosto de estar com os alunos, então para mim foi muito bem-vindo esse retorno presencial... Digamos assim, ansiedade por voltar, eu diria que foi gostoso retornar à atividade presencial de novo, olhar na cara dos alunos, ver todo mundo sentadinho na sala de aula, melhor ainda quando tiraram a máscara e a gente pode ver o rosto deles (D05).

Para os entrevistados D02, D03, D07 e D08, retornar as atividades presenciais gerou o sentimento de alegria e contentamento, pois conseguiram estar presencialmente com seus alunos, trazendo à tona novamente o sentimento do “ser professor(a)”.

Quando a gente se encontrou presencialmente, foi assim, emocionante. Foi emocionante, porque era como se a gente se conhecesse por cartas... O fato de termos navegado por tempos sombrios, que juntos termos produzido, termos discutido... Nos uniu muito (D02).

Felicidade, é muito bom estar aqui... Estou fazendo o que eu gosto (D03).

Então, o momento de muita alegria, quando a gente entrou, eu entrei na sala e vi ali os alunos (D07).

Sabe o que é chegar na faculdade nas primeiras vezes, que eu cheguei ali e dizer...Não podia ainda abraçar os amigos, mas dizes meu Deus, graças a Deus eu tirei a “vaca da sala”, senhor... É agradecer a Deus que nós começamos a ser docentes novamente, entendeu? Então, foi alegria, a palavra alegria, contentamento, pensar meu Deus, eu voltei a ser professor de novo. Eu voltei a encantar novos seres de uma forma muito próxima (D08).

Apesar da felicidade em retornar as atividades presenciais, tal momento foi de grande desafio, pois o docente precisou reaprender a realizar suas interações sociais, a entrevistada D07 relata essa situação.

Esse ano efetivamente é muito desafiador. Eu sinto que o momento está pior emocionalmente do que quando a pandemia, tanto para professores e alunos. E pior, por quê? Porque a gente está reaprendendo, na minha visão, reaprendendo a estar no social (D07).

Neste relato, a entrevistada D07 traz que grande parte do desafio estava em mediar os conflitos entre os alunos e o regramento imposto pela instituição no sistema avaliativo.

O que começou a acontecer esse ano, quando começaram as regras, o cumprimento de regras, então o cumprimento de regras, como. Olha, tem uma prova e eu, o sistema exige que essa prova seja sem consulta, neste tempo “x” e que você responda isso sem consulta... Então essa guerra, isso não é justo, eu quero consultar, eu quero, posso fazer com meu colega e as regras e horário (D07).

Também, nos relatos dos entrevistados surgem questões relacionadas aos colegas, principalmente sobre dispersão e a falta de objetividade dos colegas nas conversas. Isso é demonstrado pela entrevistada D01, conforme verifica-se no relato abaixo.

Percebi que a gente gasta muito tempo no presencial, conversando no corredor... Alguém passa na tua sala, decorre uma meia hora, quarenta minutos de um assunto que não é produtivo, falta de objetividade. Eu percebi que as reuniões presenciais, elas eram muito improdutivas...Eu acho que esse período assim, me ensinou a usar melhor o tempo, sabia? Eu aprendi a não procrastinar tanto, a ser mais objetiva, sabe? E eu acho que isso é legal, isso foi bem bacana. Eu me sinto muito produtiva (D01).

No entanto, para o entrevistado D05 o que está chamando sua atenção neste retorno é a ansiedade, o imediatismo por respostas, ansiedade por produtividade, mas acredita que no futuro as situações possam se acomodar e entrar no ritmo que era anterior à pandemia.

Parece que o povo hoje voltou numa ansiedade que assim, o cara te manda um e-mail, aí depois manda um WhatsApp para dizer que mandou um e-mail e depois liga para perguntar, porque que você não respondeu ainda no WhatsApp que ele mandou... isso tudo em dez minutos... Agora, talvez todo mundo esteja numa ansiedade muito grande de produtividade e tal, mas eu acho que a gente ainda vai precisar passar por uma acomodação para ter um ritmo mais natural como o que era antes (D05).

Por outro lado, a limitação dos papéis do docente se faz mais presente para alguns, no retorno as atividades presenciais, do que no período da pandemia, esse fato é manifesto no relato da entrevistada D01, no qual se observou a priorização das atividades pessoais, não ficando mais presencial desnecessariamente na instituição.

Antes da pandemia, eu era meio *workaholic*, sabe, passava além do meu horário de trabalho, porque lá tinha uma estrutura legal, eu tinha um computador bacana, a sala que eu trabalhava tinha pessoas legais e ao mesmo tempo tinha vazio de horário bacana para trabalhar... Eu chegava mais cedo e ficava lá durante o dia e às vezes dava aula à noite, já passei assim, três períodos, fácil, fácil durante a semana... Então eu te digo hoje que, diminuiu um pouco essa necessidade de espaço de trabalho para mim e aumentou a necessidade de cuidar de mim, de fazer exercício, de cuidar das minhas plantas, da minha casa, eu gosto de ficar em casa agora (D01).

Também, nesta mesma linha de raciocínio o relato da entrevistada D03 é sobre a importância da limitação entre os papéis.

Bem melhor, porque agora eu fecho as coisas e vou para casa e cuido da minha casa. Aí quando me ligam no horário de casa, eu digo que amanhã no meu horário de trabalho você me procura que eu te respondo... É muito bom você por limites, sabe, você tem vários papéis na tua vida, e você tem que ter limites entre eles, senão você não consegue fazer nada (D03).

A partir da volta as atividades presenciais, o docente retornou para a sala de aula e necessitou realizar as adaptações necessárias para a realização das suas atividades, e assim manter um diálogo e interação com os alunos. Para a entrevistada D08, o período das atividades remotas e do isolamento social, foi importante para a reafirmação do papel do docente, do docente de sala de aula, do docente que está em contato presencialmente com o aluno.

A gente reafirmou no nosso entendimento docente que não existe ensino-aprendizado sem, sem troca de olhar, sem troca de expressão do aluno... Sem contato com o professor, entende se ele está conseguindo atingir o objetivo dele e nem o aluno sabe se ele aprendeu alguma coisa, o contato é fundamental (D08).

Porém, para os professores(as), os alunos retornaram diferentes, o que está se tornando um desafio aos docentes em manter a interação. Isso foi demonstrado nos relatos das entrevistadas D03 e D04.

Então a gente voltou a ver os alunos, eles estão diferentes, não são iguais ao que eram. Eles estão vindo de uma formação online, que eles não sabem nada (D03).

Agora que nós retornamos ao presencial, os alunos eles estão diferentes, sabe? A gente demora para se reconhecer... sentir à vontade, é como se demorasse para se reconectar (D04).

A entrevistada D04 observou que os alunos estão ansiosos, inquietos, impacientes no retorno ao Ensino Presencial:

Eu fiz uma experiência, eu apliquei uma atividade, uma simulação, mas não deixei ninguém sair antes do horário, eu percebi, aluno com como se fosse aquela síndrome da perna inquieta, pedindo, perguntando se podia pegar o celular... É nítido isso, sabe, essa inquietude, essa ansiedade... O aluno está muito impaciente, muito imediatista... Ele não tem paciência, ele quer ir embora, quer tudo muito, muito rápido... (D04).

A sensação de exaustão se fez presente no relato da entrevistada D04, que percebeu como fonte de exaustão o surgimento de conflitos com os alunos, em virtude da nova didática e do sistema avaliativo.

Eu ainda estou exausta, em consequência do que foi o relacionamento com os alunos. Eu tive aluno que semestre passado trancou disciplina, porque não se dava com aquela turma, é a questão do relacionamento em sala de aula, foi muito complexo... O semestre passado, não foi de Deus, muitos problemas em sala de aula, aluno querendo mudar a didática do professor, eles queriam fazer somente prova e atividade via *Teams*... Para trazer o aluno para o eixo de novo está sendo muito difícil (D04).

A respeito da didática e do sistema avaliativo, essa tensão entre professor-aluno, para alguns professores, está se dando pelo fato de que os alunos estavam em uma zona de conforto, onde não eram supervisionados de uma maneira eficaz. A fala da entrevistada D08 demonstra essa situação.

Eles estavam desacostumados de serem avaliados, desacostumados de serem cobrados e desacostumados de alguém estar supervisionando algo, então isso também gera tensão, porque o aluno, ele não quer mais, ele não quer mais o controle... Eu vejo é uma tensão didática e que sentindo essa tensão didática estão os alunos, eles se acostumaram a não estudar mais, e agora, por exemplo, eu acabei de fazer uma prova, acabei de fazer uma prova anteontem, estava corrigindo... E tinha uma questão do específico.... é uma questão que a gente trabalha ali nos dias de estágio, então quer dizer, nós estamos falando aquilo todos os dias e a mesma coisa, todos os dias a mesma coisa, estamos cobrando ao aluno aquilo, a mesma coisa. Sabe quanto que eles tiraram? Zero, zero noventa e cinco, numa questão que valia seis... Os alunos, eles não conseguem mais raciocinar, ter foco, ter objetivo, sintetizar aquilo que é interessante, parece que emburreceram mais do que já estavam. Então, a pandemia trouxe para os alunos uma zona de conforto, de ficar em casa e fazer provas *online*, em que eles liam tudo e respondiam (D08).

A entrevistada D07 traz que a comunicação em sala de aula está difícil e a postura agressiva e reativa dos alunos está impossibilitando o diálogo.

Ele (o aluno) estava lá fazendo outra coisa, conectado ali com você, mas ele não estava mesmo, e agora você exige que ele esteja aqui no horário, senão ele leva falta. A gente não podia dar falta e agora ele leva a falta. Daí a prova você não chamava de prova, se chamava de avaliação, e agora é prova. Então isso tornou parte... muito reclamação, e assim a falta de educação que a gente está mais percebendo, também assim, a postura de se comunicar e as falas agressivas e reativas... Assim, não tem muito lugar de escuta, então está bem difícil, muito mais difícil do que quando estava no remoto, muito mais (D07).

Então, para o entrevistado D02, o diálogo precisar recomeçar e levará um tempo para que haja uma reaproximação entre professor-aluno.

O diálogo é uma coisa que requer sedimentar, requer tempo... Eu acho que uma das coisas mais importantes, de estar na universidade são suas conversas, conversas de corredor, as conversas do café, as conversas especulativas, faz parte do aprendizado, então isso foi rompido, então agora é como se nós estivéssemos nos reaproximando (D02).

Ademais, para o entrevistado D04, essa reaproximação com os alunos está cansativa e será objeto de uma conquista diária, pois ele encontra-se em um “universo paralelo”, onde não consegue conectar-se a realidade.

Isso é uma conquista diária, alguns ainda com dificuldade, outros, a gente percebe que gostam de estar junto... Mas tem horas que eu me sinto assim, como se cada aluno fosse um aluno, que a gente tem que fazer um trabalho individual e ir lá resgatar, parece que cada um tem um *time* para a gente fazer isso, ir lá conversar, resgatar, porque, parece que ele tá num universo paralelo, que ele quer estar fazendo duas, três coisas ao mesmo tempo, ele não se conecta... É muito cansativo, sabe, resgatar o aluno para que venha para sala de aula, que participe (D04).

Por consequência, o entrevistado D02 traz que esse retorno as atividades presenciais ocasionaram episódios de violência contra os docentes e discentes, seja violência física e virtual, fato que o deixa apreensivo.

Uma outra coisa que aconteceu, e a gente precisa colocar isso, é que se abriu a caixa de pandora da violência no Brasil, então houve muitos professores que sofreram algum tipo de perseguição, alunos que sofreram perseguição, que sofreram violência, violência virtual, violência física, então você fica um pouco apreensivo (D02).

Diante disso, para a entrevistada D07, aquele sentimento de união que existia durante a pandemia está ausente, assim teria surgido nas pessoas o sentimento de individualidade, e de egocentrismo. Essa situação é presente no relato da entrevistada:

Na pandemia, parecia que todo mundo estava com um sentimento de “estamos todos juntos”, “vamos lá, vamos cuidar e cuidar um do outro”. E agora tá assim, meio agressivo, cada um por si... E assim o professor, eu sinto que é uma figura na grande maioria, de você é o meu algoz, é você quem está tornando a minha vida difícil, e você tem que me entender, e você não está me entendendo (D07).

Assim, em virtude dessas situações de violência e de intolerância, o diálogo entre professor-aluno não está sendo espontâneo. Para a entrevistada D07, essa situação se faz presente.

Então, o diálogo, eu me sinto mais cuidadosa, eu vou te dar um exemplo. Eu tenho uma aluna agora que ela já nos ameaçou processar, porque ela se diz não acolhida nas necessidades. Então, as minhas conversas com ela, são todas gravadas e com a presença de mais uma pessoa (D07).

Consequentemente, por essa situação a entrevistada D07 já cogitou se afastar da atividade docente, o que fica evidente em seu relato.

Não tenho tanto tempo na docência, mas esse ano eu já pensei pelo menos uma vez de forma bem efetiva de me afastar, de ir para outra, para outra área, dentro da enfermagem, e não, não ficar mais aí, por essas razões assim... Pela tensão, com o aluno diretamente nessa questão da comunicação (D07).

Essa dificuldade na comunicação acendeu um alerta aos docentes, no que diz respeito à saúde dos discentes. Tal ocorrência vai ao encontro ao achado por Carvalho et al. (2022) onde observa que a pandemia fez emergir transtornos mentais pré-existentes, principalmente em jovens universitários, em virtude da necessidade da rápida adaptação ao novo modelo de ensino.

A entrevistada D03 traz que estando em sala de aula consegue observar os alunos, através da comunicação não-verbal e cita a ocorrência do número de discentes que estão com doenças mentais.

Com a comunicação não verbal a gente sabe quem é que está perdido e quem é que está com medo. E assim, muita doença mental... Eu tenho uma turma de 30, esse último semestre 10% são autistas, síndrome do pânico, olha tem de tudo (D03).

Além disso, a entrevistada D04 frisa que após o retorno as atividades presenciais, muitos alunos estão lhe procurando para conversar sobre os problemas ocasionados pela pandemia, onde pode-se destacar a depressão.

O número de alunos que me procuraram semestre passado, quando nós retornamos definitivamente para a modalidade presencial, falando dos problemas advindos da pandemia, questões de relacionamento, síndromes, depressão, qualquer tipo de fobia, depressão é impressionante, é principalmente a depressão (D04).

Ainda, para a entrevistada D04 na semana de provas é o período mais assustador, pois é grande o número de alunos que desencadeiam a síndrome do pânico “É assustador, para falar a verdade assim, na semana de prova, por exemplo, o número de alunos que desencadeiam síndrome do pânico” (D04).

Destarte, o medo de realizar provas e o receio de ficar próximos dos colegas são alguns gatilhos. Ainda para a entrevistada D04, é assustador o número de pessoas que tentaram suicídio ou pessoas próximas a eles, e no relato a seguir é possível verificar essa situação.

Alunos que estão com medo de fazer prova, que estão com receio de se aproximar dos colegas, um número muito assustador. Assim, pessoas que tentaram suicídio ou eles ou pessoas próximas a eles, muito assustador (D04).

Além disso, destaca-se que a buscar por orientações por parte dos discentes que possuem filhos, em virtude de doenças mentais que estão ocorrendo no ambiente familiar. A entrevistada D04, no trecho, revela essa situação.

Muitos alunos que têm filhos vieram pedir orientação, para crianças que estão com depressão, que estão se mutilando, que estão com dificuldade de se relacionar (D04).

Por consequência, o entrevistado D05 que é docente em uma instituição pública relata que a pandemia da Covid-19 ocasionou um aumento significativo na evasão e uma perda da competitividade por causa do calendário acadêmico.

Tivemos dois problemas grandes na universidade, uma foi a evasão muito grande durante a pandemia e segundo os nossos semestres ficaram meio descalibrados, pensando na graduação. Então, a gente teve um problema sério, perdemos competitividade na atração de alunos, muitos alunos migraram para outras instituições, por causa de calendário. Então, além de ter uma taxa de evasão maior, parece que nós tivemos um ingresso menor, tem uma coisa que a gente vê nas salas de aula, nos corredores, a gente vê menos alunos (D05).

Ainda, a entrevistada D08 acredita que o aprendizado regrediu durante esse período da pandemia, em virtude da falta de disciplina, interação e foco por parte dos discentes.

Falando em aprendizado discente, eu acho como professora, que os anos da pandemia no ensino remoto foi uma tragédia no aprendizado, foi uma tragédia, foi um retrocesso. Porque, os seres humanos não estão acostumados, a ser disciplinados... Nós, em geral, não só aluno, nós em geral não somos acostumados com a disciplina de sentar em frente a um computador que não interage muito com você e você estudar coisas e assuntos importantes para tua formação, nós não estamos disciplinados... E o aluno de graduação, menos ainda... Idade ainda muito precoce, muitos são adolescentes e a tal síndrome do pensamento acelerado, eles têm essa síndrome, eles não conseguem focar e absorver o conteúdo... Se torna muito difícil para o professor fazer com que o aluno entenda (D08).

A entrevistada D04 traz que esse período trouxe prejuízos na questão do aprendizado, principalmente pela ausência de ludicidade. Contudo, destaca os benefícios que as tecnologias trouxeram para o teleatendimento.

Mais prejuízos do que benefícios. Os benefícios foram maravilhosos em termos de saber que temos ferramentas, é possível fazer, por exemplo, o teleatendimento, ele é maravilhoso. Mas na formação essa vivência, questão ética, a questão do aprendizado, da ludicidade, faz muita falta, faz muita falta porque a área da saúde, ela é uma área muito peculiar (D04).

Os benefícios foram destacados, a entrevistada D08 relata sobre a facilidade de estabelecer contato através das tecnologias com pessoas que possuem expertise sobre determinado tema, sem precisar realizar deslocamentos e custos de transporte e hospedagem.

Um benefício que eu achei ótimo, que a gente aprendeu, é esse de repente eu quero, eu quero uma pessoa “bam-bam-bam” da nossa área, que quero trazer para dentro da realidade desses alunos e essa pessoa mora do outro lado do país, por exemplo, eu, nós descobrimos que podemos fazer um “Meet”, com essa pessoa e essa pessoa pode estar dentro da sala de aula falando de algo que acontece em outro país, ele pode ser um convidado virtual, então isso foi um grande benefícios, a gente fazer esse tipo de descoberta como docente... E saber que isso, que parecia distante, era distante até então, era tão distante da nossa ideia, pensar que poderíamos ter um convidado que entrasse dentro da nossa sala de aula e debatesse junto com os alunos uma realidade que não era próxima deles e nós não precisamos, quanto instituição, ter despesa de voo, despesa de hotel e essa pessoa não precisa se deslocar do seu país para contribuir conosco nisso, não precisava nem ser de um país, poderia ser interesse estadual, então isso eu achei fabuloso (D08).

Para o entrevistado D06, um aprendizado foi a criação de grupos em aplicativo de troca de mensagens, onde consegue concentrar as orientações, o que permite uma otimização do tempo.

Um aprendizado da pandemia, é que cada grupo mesmo presencial, eu criei um grupo no WhatsApp, para cada turma e se tem alguma dúvida, já pergunta... Se for alguma pergunta mais pesada, eu falo que na aula eu explico... Uso do WhatsApp assim, para alinhar, para tirar dúvidas assim, instalação de *software*, coisas rápidas (D06).

Sendo assim, como podemos observar o docente passou e está passando por um período de grande desafio, o que gerou e está gerando diversas feridas. O relato do entrevistado D02, demonstra que a pandemia, o isolamento social o machucou, e esse retorno as atividades presenciais com a sensação de normalidade não fez sentido.

Eu acho que todos nós, todos, eu não peguei covid, mas todos nós ficamos doentes, todos nós ficamos machucados, eu estou machucado, eu perdi colegas, então nós, nós teríamos que voltar isso como se fez no final da Segunda Guerra Mundial. Então, você não pode dizer para uma criança, que você estavam fazia dois anos que não te via, vamos continuar com a lição 23, OK, como se nada tivesse acontecido, eu questiono isso (D02).

A entrevistada D01, relata o desequilíbrio pessoal durante esse período, onde ficou com o emocional muito abalado, buscando no autoconhecimento e na meditação a solução para manter a atenção e o equilíbrio emocional.

Durante esse período eu senti o meu emocional muito abalado, assim no começo eu estava assim, meio até um desequilíbrio mesmo pessoal. Eu comecei a estudar sobre autoconhecimento, além do trabalho e do estudo, eu comecei a ver vídeos e a participar de grupo online de meditação, de fazer yoga online... Eles ensinavam a gente a meditar e tudo mais, e a exercer a atenção plena... Eu acho que me ajudou assim, além do que eu esperava, hoje eu ainda mantenho o hábito de meditar todos os dias (D01).

A partir da literatura apresentada e das análises dos dados obtidos nesta pesquisa, foi possível responder ao problema de pesquisa proposto neste estudo: Como as emoções foram vivenciadas pelos docentes de IES públicas e privadas, durante a pandemia de Covid-19, diante das mudanças no trabalho relacionadas a: tecnologias de ensino remoto e ao espaço e ao tempo?

Conclui-se que a pandemia de covid-19 provocou um misto de emoções entre os docentes, como: ansiedade, tristeza, medo, felicidade e alegria, que tiveram efeitos negativos e positivos em seus diversos papéis.

A fim de sintetizar os principais resultados desta pesquisa, elaborou-se o quadro 7, com objetivo de apresentar os dados obtidos conforme sistematização proposta, que é apresentado a seguir:

QUADRO 7: AS EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES

AS EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – DO PRESENCIAL PARA O REMOTO	
EM RELAÇÃO À COVID	Preocupação; Ansiedade; Surpresa; Medo; Tristeza; Alívio.
EM RELAÇÃO AO TRABALHO	Tristeza; Solidão; Alívio.
EM RELAÇÃO AOS ALUNOS	Tristeza; Angústia; Ansiedade
EM RELAÇÃO AOS COLEGAS	Indignação; Apoio.
EM RELAÇÃO AS DEMANDAS	Exaustão emocional; Esgotamento físico; Esgotamento emocional.
AS EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – TECNOLOGIAS DE ENSINO	
EM RELAÇÃO AS TECNOLOGIAS DE ENSINO	Insegurança. Insatisfação Frustração; Tristeza.
AS EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – ESPAÇO-TEMPO	
EM RELAÇÃO AO ESPAÇO-TEMPO	Sufocamento; Cansaço;
AS EMOÇÕES VIVENCIADAS PELOS DOCENTES – DO REMOTO PARA O PRESENCIAL	
EM RELAÇÃO AO TRABALHO	Ansiedade; Esgotamento físico; Esgotamento Mental; Confusão; Felicidade; Alegria; Contentamento.
EM RELAÇÃO AOS ALUNOS	Medo; Ansiedade; Preocupação; Cansaço.
EM RELAÇÃO AOS COLEGAS	Improdutividade; Apoio.
EM RELAÇÃO AS DEMANDAS	Esgotamento físico; Esgotamento Mental.

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Após esta síntese dos resultados, as considerações finais do trabalho são apresentadas na próxima seção, onde serão resumidos os principais resultados alcançados para cada objetivo específico. Em seguida, serão apresentadas algumas as contribuições teóricas e práticas do estudo, por fim, sugestões para novas pesquisas sobre os temas aqui abordados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possui, como objetivo geral, a compreensão das emoções vivenciadas por docente de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, durante o período pandêmico da Covid-19 e no retorno ao ensino presencial, diante das mudanças no trabalho relacionadas a: tecnologias de ensino remoto; e ao espaço e ao tempo.

O cenário empírico desta pesquisa é baseado no relato de 12 (doze) docentes entrevistados, de instituições de ensino superior públicas e privadas. A partir da literatura apresentada e por meio das entrevistas com os docentes, são apresentados a seguir os principais resultados para cada objetivo específico proposto para esta pesquisa.

O primeiro objetivo específico propôs compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas em questões relacionadas as mudanças do trabalho docente durante e posterior a pandemia de Covid-19. Na análise dos dados obtidos foi observado que os docentes vivenciaram neste período um misto de sentimentos, como: preocupação, surpresa, medo, alívio, tristeza, angústia e ansiedade.

Os relatos dos docentes entrevistados demonstram o quanto foi difícil o período pandêmico para esses profissionais, pois necessitaram mudar de forma abrupta sua maneira de trabalhar, saindo da sala de aula e lecionando através das telas, por vezes, sem conhecimento prévio das ferramentas e em um ambiente que não era preparado para executar sua função. Além disso, o confinamento social, o qual limitou as interações entre as pessoas para conter a propagação do vírus (Sars-Cov-2).

Diante disso, a preocupação com o vírus permeou os docentes, pois nenhum havia vivenciado algo parecido até aquele momento de sua vida, o que causou apreensão e medo do desconhecido, pois o vírus trazia uma grande ameaça à população de modo geral. Em vista disso, o confinamento social fez com que o docente sentisse a ambivalência emocional, pois ao mesmo tempo que sentia “alívio” e “segurança” em virtude de estar protegido do vírus desconhecido, experienciava a “tristeza”, “solidão”, “medo”, “ansiedade”, “tensão/stress” seja pelos efeitos do vírus, seja e pela falta de interação com os alunos através das telas. Logo, o docente estava

inserido em um ambiente novo e hostil, e relataram um sentimento de esgotamento emocional.

A adversidade da substituição das disciplinas presenciais por aulas remotas vai ao encontro do segundo objetivo específico que visava compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas relacionadas as novas tecnologias utilizadas no processo de ensino durante e posterior a pandemia de Covid-19.

A princípio, o desafio na adoção e adaptação das novas tecnologias e ferramentas de ensino, de forma rápida e emergencial, impactou de diversas maneiras os docentes entrevistados. A transposição das metodologias tradicionais para o novo ambiente trouxe aos docentes, especialmente aqueles que lecionam disciplinas práticas, o sentimento de “insegurança”, pois não possuíam expertise nas ferramentas tecnológicas que as instituições aderiram. Para alguns docentes, o sentimento de “insatisfação” ocasionado pela falta de efetividade do ensino remoto gerou a “angústia”, pois se tratava de um cumprimento formal, e nada produtivo, isso gerou questionamentos para alguns sobre seu papel de docente.

A utilização por aulas síncronas foi unanimidade para os docentes entrevistados, pois tinham o objetivo de criar um ambiente similar ao utilizado no ensino presencial, contudo, para muitos foi uma experiência triste, em vista da falta de interação e adesão por parte dos alunos. No entanto, para os docentes de pós-graduação, esse período foi proveitoso, uma vez que os discentes foram mais participativos e interagem.

Outro ponto verificado é a respeito do apoio institucional, quando positivo os docentes acreditam que foi essencial para a continuidade das atividades, e no caso da inexistência deste apoio institucional, é relatada a colaboração entre os colegas, que em vista do descaso institucional se uniram para aprender sobre as tecnologias e trocar experiências em busca de uma melhoria no ensino. A ausência de apoio institucional pleno foi experienciada por docentes das Instituições Públicas e das Instituições Privadas da mesma forma, ambos sentiram falta de mais apoio institucional no momento da pandemia.

Contudo, conforme os relatos dos entrevistados, pode-se verificar que as Instituições de Ensino Superior Privadas, foram mais rápidas para migrarem para o ensino emergencial remoto.

Mesmo assim, durante esse período a dependência dos alunos aumentou, ocasionando um excesso de trabalho, logo, para alguns a produtividade acadêmica diminuiu, seja pelo excesso de trabalho ou por não estar trabalhando em um local que considerassem de maior interação social, em virtude do confinamento social.

Portanto, a busca pelo equilíbrio entre as demandas profissionais e pessoais, nos leva ao terceiro e último objetivo específico, que visa compreender as emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas relacionadas as relações com o espaço e ao tempo durante e posterior a pandemia de Covid-19.

O confinamento social e o ensino remoto afetaram entre outras, duas dimensões, que são: o espaço e o tempo. Durante o período pandêmico perdeu-se os limites de tempo, em razão da falta de uma divisão formal das atividades, sejam elas profissionais e pessoais.

Com isso, sem as limitações espaciais e temporais e pela busca do equilíbrio entre as demandas profissionais e pessoais, os docentes prolongaram a jornada de trabalho e isso desenvolveu o esgotamento físico e mental, dessa maneira, os relatos vão ao encontro dos achados de Santos Cruz, Bizelli e Bizelli (2021), que constataram que durante esse período os docentes ficaram sobrecarregados pelo fato de suas atividades serem desenvolvidas nos domicílios sem as limitações de tempo e espaço.

Assim sendo, o período pandêmico impôs aos docentes realizar suas atividades profissionais em um ambiente que por vezes não havia sido preparado, seja pela falta de infraestrutura de equipamentos ou estrutura familiar. Muitos docentes possuíam filhos em idade escolar, que durante esse período estavam realizando suas atividades de maneira remota, necessitando assim de apoio para a realização das atividades.

Logo, docentes que possuem filhos em idade escolar relatam a sobrecarga de atividades, pois realizam suas atividades profissionais, os cuidados com o lar e o apoio aos filhos. Por vezes, os docentes relatam que os filhos em idade escolar foram de certa maneira negligenciados em virtude deste excesso de atividades.

Por fim, os docentes que criaram um espaço específico para a realização de suas atividades, relataram uma melhoria no gerenciamento do tempo e um aumento de produtividade acadêmica. Sobre o local de trabalho, Fischer (1994) cita que ele é importante para a conexão entre a identidade e o indivíduo, que pode determinar o aceite ou a rejeição ao trabalho. Logo, fica evidente que ao criarem um espaço específico para a realização de suas atividades, os docentes conseguiram aceitar

essa nova condição, o que permitiu alguma limitação entre a vida pessoal e profissional.

Então, após quase dois anos de atividades realizadas de maneira remota, ocorreu o retorno às atividades presenciais, e todo o misto de sentimentos que os docentes vivenciaram no início da pandemia, ressurgiu.

Inicialmente, os docentes relatam que tinham ansiedade em voltar as suas atividades presenciais, visto que a interação com os alunos inexistia. Então, o retorno as atividades presenciais gerou em primeiro lugar os sentimentos de “alegria”, “felicidade” e “contentamento”. Contudo, o docente necessitou repensar suas disciplinas e toda essa readaptação gerou o esgotamento físico e mental.

No entanto, os docentes relatam que após o retorno as atividades presenciais, observaram um distanciamento maior entre as pessoas, principalmente na relação professor-aluno. Essa ocorrência foi relatada pelos docentes, que avaliaram que a relação professor-aluno é um ponto de tensão neste momento e que está difícil manter a interação com os alunos. Para os docentes, os alunos estão impacientes e ansiosos, e todo esse conflito os está levando à exaustão. Dessa maneira, iniciar o diálogo com os alunos será uma conquista diária e poderá levar um tempo para realizar essa reaproximação. No mais, esse retorno as atividades presenciais possibilitou a limitação dos papéis e foi importante para o ressignificado do papel docente.

Ao final destas considerações, fica manifesto que o período pandêmico fez com que os docentes tanto nas Instituições Superiores Públicas e Privadas sentissem ambos as mais diversas emoções, tais como: ansiedade, medo, tristeza, solidão, alegria, felicidade e contentamento.

Por fim, esse período conturbado marcou a vida destes docentes, reconfigurando o ensino e a pesquisa, e mesmo diante de todas as dificuldades impostas, os docentes não desistiram, mas sim perseveraram apesar dos sentimentos de medo, ansiedade e tristeza.

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Quanto às contribuições deste trabalho, a contribuição teórica se deu a partir da proposta de compreender as emoções que foram vivenciadas pelos docentes de IES públicas e privadas, durante a pandemia de Covid-19, diante das mudanças no trabalho relacionadas as tecnologias de ensino remoto e ao espaço e ao tempo.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, pode-se afirmar que as emoções vivenciadas podem contribuir para as temáticas e ampliação do estado do conhecimento sobre processos afetivos nas organizações e ambivalência emocional em especial em tempos de crise como o contexto da Pandemia de Covid-19.

Além disso, esta pesquisa possibilitou introduzir à temática da ambivalência emocional nos estudos brasileiros, em especial na área de administração, uma vez que estudos sobre o tema ainda são escassos. A pesquisa também contribuiu teoricamente ao relacionar os temas processos afetivos com ambivalência emocional, tecnologias de ensino e espaço e tempo de trabalho, já que a literatura não apresenta muitos estudos que relacionem esses temas, principalmente em tempos de crise.

Como contribuição prática, procura-se fornecer informações relevantes para as IES públicas e privadas, para o desenvolvimento de ações e programas que possibilitem minimizar os fatores diretos e indiretos que ocasionaram as emoções negativas ocasionados durante o período pandêmico.

Outra contribuição prática importante é a utilização dos dados apresentados, para a melhoria das condições de trabalho docente, possibilitando que as organizações busquem melhorias nas formas de acolhimento e suporte psicossocial para estes profissionais.

Em vista disso, frisa-se a importância deste tipo de estudo, com o objetivo de chamar a atenção das Instituições de Ensino Superior sobre o impacto que a pandemia causou e está causando nos docentes, em virtude de todas as adversidades, como sugestão a citação do entrevistado D02.

Eu estou admirando a sensibilidade das suas perguntas, essas perguntas que você está me fazendo, são perguntas que de alguma forma, eu creio que a instituição devia ter colocado, feito *workshop* com todo mundo para ouvir e justamente, ou seja, para transformar uma experiência que foi fundamentalmente negativa, numa coisa positiva. É na crise que a gente constrói o futuro (D02).

5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Com o intuito de fomentar os estudos que envolvem a temática dos processos afetivos nas organizações e a ambivalência emocional, considera-se relevante que sejam desenvolvidas novas pesquisas que possibilitem compreender quais fatores

diretos e indiretos levam os profissionais da educação a experimentar emoções positivas e negativas, assim como ambivalentes, e como elas impactam o trabalho docente em relação à saúde física e mental.

Sugere-se ainda, realizar pesquisas que analisem o impacto que o apoio institucional ou a ausência deste sobre as emoções vivenciadas por docentes em um contexto de crise.

Considera-se de extrema importância, em virtude dos relatos presentes nesta pesquisa, a realização de outras pesquisas que analisem a relação professor-aluno durante o período pós-pandemia.

Por fim, acredita-se que estes estudos possam ampliar o entendimento dos processos afetivos nos estudos organizacionais, gerando novas discussões na comunidade acadêmica. Conclui-se dessa forma, as considerações inerentes a esta dissertação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL-PRADO, H. M.; BORGHI, F.; MELLO, T.; GRASSI-KASSISSE, D. M. The impact of confinement in the psychosocial behaviour due COVID-19 among members of a Brazilian university. **The International journal of social psychiatry**, 67(6), 720-727, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- ASHFORTH, B.; MAEL, F.A. The Power of Resistance: Sustaining Valued Identities. In: Kramer, R.M. and Neale, M.A., Eds., **Power and Influence in Organizations**, Sage, Thousand Oaks, 89-120, 1998.
- ASHFORTH, B.; ROGERS, K.; PRATT, M.; PRADIES, C. Ambivalence in Organizations: A Multilevel Approach. **Organization Science**, 25, 1453-1478, 2014.
- ASHKANASY, N. M., HUMPHREY, R. H., Current Emotion Research in Organizational Behavior. **Emotion Review**, Vol. 3, No. 2, p. 214–224, 2011.
- BARBOSA, D. J.; PEREIRA GOMES, M.; BARBOSA ASSUMPÇÃO DE SOUZA, F.; TOSOLI GOMES, A. M. Fatores de estresse nos profissionais de enfermagem no combate à pandemia da COVID-19: síntese de evidências. **Comunicação em Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 31, n. Suppl1, p. 31–47, 2020.
- BARSADE, S. G. & GIBSON, D. E. Why does affect matter in organizations? **Academy of management perspectives**, 21 (1), p. 36-59, 2007.
- BASTOS, A. V. B. O Ofício Acadêmico: Singular ou Plural? Réplica a: “A Carne e os Ossos do Ofício Acadêmico”, de M. Ester de Freitas. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 14, n. 43, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10921>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2006.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 155-168, dez. 2012.
- BERLE, D. Graded Exposure Therapy for Long-Standing Disgust-Related Cockroach Avoidance in an Older Male. **Clinical Case Studies**, vol. 6, 4, p. 339–347, 2007.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOCK, A. M.B.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMARGO, R. A. M. M.; LOURENÇO, M. L.; FERREIRA, J. M. Mulheres empreendedoras no Brasil: quais seus medos? **Revista Brasileira de Gestão de Negócios [online]**. v. 20, n. 02, pp. 178-193, 2018.

CARRILLO, C; Flores, M. A. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. **European Journal of Teacher Education**, 1–22, 2020.

CARVALHO, B. S.; SANTANA, L. G. H.; ZANONI, R. D.; CRUZ, F. M. P. da; CARVALHO, D. P. P. de; MACHADO, R. da S.; BERTONI, J. T.; SARAH, T. L.; SOUSA, A. M. de; AGUIAR, C. S. de. Formação acadêmica durante pandemia COVID-19: Análise e impacto na saúde mental de discentes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e586111033360, 2022.

CASTILLO, A. R. G.; RECONDO, R.; ASBAHR, F. R.; MANFROD, G. G. Transtornos de ansiedade. *Brazilian Journal of Psychiatry [online]*, v. 22, n. 2, pp. 20-23, 2000.

CHANCHÍ GOLONDRINO, G. E.; OSPINO PINEDO, M. E.; GARCÍA BOLAÑOS, M. A. Emociones y sentimientos en docentes universitarios durante la pandemia del COVID-19. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 26, n. 5, p. 123-139, 7 ago. 2021.

CHERNOVA Z. V.; SHPAKOVSKAYA L. L. Teaching During a Pandemic: Academic Neoliberalism and Emotionalization. **Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny**, v.3, p.155-178, 2021.

CHUNG, H.; Van Der Lippe, T. Flexible Working, Work–Life Balance, and Gender Equality: Introduction. **Social Indicators Research**, 151, 365–381, 2020.

CONFIRA escolas e faculdades que cancelaram as aulas devido ao coronavírus. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de mar. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/confira-escolas-e-faculdades-que-cancelaram-as-aulas-devido-ao-coronavirus.shtml>>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

CONTRA pandemia, estados cancelam aulas, compram mais insumos de saúde e decretam emergência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de mar. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/03/contra-pandemia-estados-cancelam-aulas-compram-mais-insumos-de-saude-e-decretam-emergencia.shtml>>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. Métodos de pesquisa em Administração. 12. ed. Me Graw Hill Education, 2016.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**, 2020.

COSTA, I. S. A. Controle em novas formas de trabalho: teletrabalhadores e o discurso do empreendedorismo de si. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 3, p. 462-474, 2013.

COSTA, M. M. da; LUGLI, R. S. G. Representações das emoções do trabalho docente em uma perspectiva histórica. *Educação e Pesquisa* [online]. 2020, v. 46 [Acessado 18 Setembro 2022], e217120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217120>>

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Maceió – AL. 2020.

CRAIG, L.; Churchill, B. Dual-earner Parent Couples' Work and Care during COVID-19. **Gender, Work & Organization**, 2020.

CRESWELL, J. W. et al. Qualitative research designs: Selection and implementation. **The Counseling Psychologist**, v. 35, n. 2, p. 236-264, 2007a.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, E. E. de A.; SANTOS, J. D. P.; SILVA, R. P. da. A SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. 1330–1338, 2022.

DA SILVA, R. C.; MISSAGIA, E. V. AVALIAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA À LUZ DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: RECURSOS TECNOLÓGICOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIATIVIDADE EM FOCO. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 116–139, 2021.

DENZIN, N. K. *On understanding emotion*. Routledge, 2007.

DE PÁDUA LIMA, H.; OLIVEIRA DE ARRUDA, G.; GONÇALVES PINHEIRO DOS SANTOS, E.; GERALDO ROZZA LOPES, S.; DE OLIVEIRA MAISATTO, R.; SOARES DE SOUZA, V. A vivência do medo por estudantes universitários durante a pandemia de covid-19 /The experience of fear by university students during the covid-19 pandemic. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 21, 14 mar. 2022.

DIETRICH, N.; KENTHESWARAN, K.; AHMADI, A. [et al.] Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. (2021) **Journal of Chemical Education**, 97 (9). 2448-2457.

EDWARDS, J. R.; ROTHBARD, N. P. Mechanisms Linking Work and Family: Clarifying the Relationship between Work and Family Constructs. **The Academy of Management Review**, 25(1), 178, 2000.

EICKELMANN, B; GERICK, J. Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten - In: Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster; New York: Waxmann, 2020.

EKMAN, P. An argument for basic emotions. **Cognition and Emotion**, 6(3-4), 169–200, 1992.

EKMAN, P.; CORDARO, D. What Is Meant by Calling Emotions Basic. **Emotion Review**, vol. 3, n. 4, p. 364–370, 2011.

FERNANDES, T. M.; VIELMO, P.; PEREIRA, C. O. de J.; MARQUES, G. C. M.; FERREIRA, S. L. A casa agora é Campus: Reconfigurações do trabalho doméstico-familiar na pandemia de Covid 19 na vivência de mulheres acadêmicas. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022.

FERREIRA, J. R. M. A relevância da inteligência emocional na comunicação de líderes para o desenvolvimento e engajamento dos empregados. **Comunicação com líderes e empregados**, v. 3, p. 16-21. Faculdade Cásper Líbero, 2017. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/3-A-releva%CC%82ncia-da-intelige%CC%82ncia-emocional-na-comunicac%CC%A7a%CC%83o-de-li%CC%81deres.pdf>. Acesso em: 02 fev 2021.

FINEMAN, S. A emoção e o processo de organizar. CLEGG, SR, HARDY, C.; NORD, **WR Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, 2001.

FISHER, G-N. Espaço, identidade e organização. In: CHANLAT, J. F. (Coord.), O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. Volume 2. São Paulo: Atlas, 1994.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Júlio. Fontes e Sentidos do Medo como Prazer Estético. In: Insólito, mitos, lendas, crenças – Anais do VII Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional/ II Encontro Regional Insólito como Questão na Narrativa Ficcional – Simpósios 2. Júlio França (org.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

FREIRE, L.O.F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência e Educação**. Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FURLONG, P; MARSH, D. A skin not a sweater: ontology and epistemology in political science. **Theory and methods in political science**, p. 184-211, 2010.

FUZYAMA, C. K.; BARBOSA, A. O.; CUENCA, R.; PEIXOTO, M. R.; ROSA, B. O. O trabalho docente durante a pandemia da Covid-19: desamparo e precarização no 'novo' cotidiano dos professores universitários. **Revista ADM.MADE**, v. 25, n. 2, p. 22-41, 2022.

FREDRICKSON, B. L. What Good Are Positive Emotions? **Review of General Psychology**: Journal of Division 1, of the American Psychological Association, vol. 2(3), 300-319, 1998.

GAUTAM, D. K.; GAUTAM, P K. Transition to online higher education during COVID-19 pandemic: turmoil and way forward to developing country of South Asia-Nepal. **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, vol. 14, n. 1, pp. 93-111, 2021.

G1. UFSCar suspende aulas nos 4 campi por conta do coronavírus a partir de segunda-feira. 14 de mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2020/03/14/ufscar-suspende-aulas-nos-4-campi-por-conta-do-coronavirus-a-partir-de-segunda-feira.ghtml>>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

GILL, M.J. "A Phenomenology of Feeling: Examining the Experience of Emotion in Organizations", *New Ways of Studying Emotions in Organizations (Research on Emotion in Organizations, Vol. 11)*, **Emerald Group Publishing Limited**, Bingley, pp. 29-50, 2015.

GOLDEN, T. D.; VEIGA, J. F.; SIMSEK, Z. Telecommuting's differential impact on work-family conflict: Is there no place like home? *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1340–1350, 2006.

GRUBER, A. (2020, abril 14). Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença. 14 abr. 2020. *Jornal da USP*. Recuperado de: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, 14(8), 835-854, 1998.

HASSARD, J. Tempo de trabalho: outra dimensão esquecida nas organizações. In J. J. Chanlat (Coord.), *O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas* (A. M. Rodrigues, trad., pp. 175-193). São Paulo: Atlas, 1996.

HERZBERG, F. Mais uma vez: como motivar seus funcionários? In. VROOM, Victor H. (Org.) *Gestão de pessoas, não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 55-81.

IIVARI, N.; SHARMA, S.; VENTÄ-OLKKONEN, L. Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? **International Journal of Information Management**, volume 55, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 abr 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/saude-mental-de-professores-e-alunos-e-o-principal-desafio-na-volta-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 31 jan 2022.

KITCHENER, C. Women academics seem to be submitting fewer papers during coronavírus. “Never seen anything like it,” say one editor. 24 de abr. 2020. Disponível em: <<https://www.thelily.com/women-academics-seem-to-be-submitting-fewer-papers-during-coronavirus-never-seen-anything-like-it-says-one-editor/>>. Acesso em: 30 de abr. 2022.

KLASEN, V.; BOGUCA, E. P.; MENG, L.; KRISP, J. M. (2023) How we see time – the evolution and current state of visualizations of temporal data, **International Journal of Cartography**, 2023.

KUMAR, R.; ABDIN, M. S. Impact of epidemics and pandemics on consumption pattern: evidence from Covid-19 pandemic in rural-urban India. **Asian Journal of Economics and Banking**, vol. 5, n. 1, pp. 2-14, 2021.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**; tradução Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LEITÃO, S. P.; FORTUNATO, G.; FREITAS, A. S. de. Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações: uma visão biológica. **Revista de Administração Pública** [online]. 2006, v. 40, n. 5, p. 883-907. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000500007>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LEMO, G. N. Home Sweet Home-office? Uma análise sobre tempo-espço de vida-trabalho no serviço público. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologia em Gestão Pública), Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2021.

LIM, J. H.; TAI, K.; KOUCHAKI, M. Ambivalent bosses: An examination of supervisor expressed emotional ambivalence on subordinate task engagement. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 165, 139–152, 2021.

LIMA, E. A. P. **Qualidade de vida e medo da Covid-19 em professores do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Modelos de Decisão e Saúde) Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 85, 2021.

LIMA, J. M. de; SOARES, D. P.; SANTANA, J. S. As fronteiras caíram e você lá trabalhando: maternidade e pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e49166, 2022.

LIMA, J. V. da S.; SOARES, B. dos A.; MARAN, B. M.; SOUZA, L. A. de; HYPPOLITO, M. Ângelo.; REIS, A. C. M. B. COVID-19 e a adaptação ao ensino remoto emergencial: revisão de escopo. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 55, n. 4, p. e-196129, 2022.

LOBÃO, R. Sobre Tempo e Espaço em tempos de pandemia. 10 de mai. 2021. Disponível em: < <http://www.ineac.uff.br/index.php/noticias/item/695-sobre-tempo-e-espaco-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 04 de mai. 2022.

LUCENA, J. P. O.; ALVES, T. C. L.; RAMOS, A. S. M. O professor no ensino remoto durante a pandemia do novo corona vírus: desafios enfrentados e quebra de sentidos. In: XXIV SEMEAD, 2021, São Paulo. Anais do XXIV SEMEAD, 2021.

LUCENA, J. P. O.; ALVES, T. C. L.; RAMOS, A. S. M. O professor no ensino remoto durante a pandemia do novo Corona Vírus: desafios enfrentados e quebra de sentidos. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, p. 139-162, 2022.

MALTA, D. C. et al. Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*, v. 44, n. Saúde debate, 2020 44(spe4), 2020.

MARCIANO DE MORAES FILHO, I.; SILVA DE SÁ, E.; SOARES SOUSA CARVALHO FILHA, F.; AMANCIO DE SOUSA, J.; CAI,NDIDA PEREIRA, M.; VILELA DE SOUSA, T. Medo, ansiedade e tristeza: principais sentimentos de profissionais da saúde na pandemia de COVID-19. **Saúde Coletiva (Barueri)**, [S. l.], v. 11, n. COVID, p. 7073–7084, 2021.

MARTINS, R. J.; BELILA, N. de M.; GARBIN, C. A. S.; GARBIN, A. J. Ísper. Medo e ansiedade dos estudantes de diferentes classes sociais ao tratamento odontológico. **ARCHIVES OF HEALTH INVESTIGATION**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2017.

MATIAS, A. B. et al.. A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 28, n. Ciênc. Saúde coletiva, 2023 28(2), fev, 2023.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MENDONÇA FIGUEIREDO, L. C.; SOUZA, O.; LIMA SILVA, P. S. Espaço, tempo e relacionamentos na pandemia: elaborações. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 28, n. 3, p. 669–694, 2021.

MERCHÁN-SANMARTÍN, B.; BROCEL-BAJANÁ, M.; OAMBABAY-CALERO, J.; BAUZ-OLVERA, S.; MONTALVÁN-BURBANO, N.; AGUILAR-AGUILAR, M.; CARRIÓN-MERO, P. Multivariate Analysis on Physical Activity, Emotional and Health Status of University Students Caused by COVID-19 Confinement. **International journal of environmental research and public health**, 19(17), 11016, 2022.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINELLO, A. The pandemic and the female academic. 17 de abr. 2020. Disponível em: < <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>>. Acesso em: 30 de abr. 2022.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF* [online]. 2015, v. 20, n. 1 [Acesso em 23 Março 2022], pp. 153-162. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=86441:mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais&catid=12&Itemid=86. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

MONTENEGRO, R. M. B.; MATOS, E. O. da F.; LIMA, M. S. L. Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v.2, n.3, p.1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6476>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364, 2020.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 58–71, 2005.

MORSE, J. Reframing rigor in qualitative inquiry. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5 ed. SAGE: 2018.

MUKHTAR, K; JAVED, K; AROOJ, M; SETHI, A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era, 2020.

OLIVEIRA, D.; PIRES, A.; MARTINS, A. Fronteiras Indistintas: espaço e tempo no trabalho de tecnologia da informação, **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, nº 46, 159-180, 2017.

OLIVEIRA, L de. Interação professor-aluno: elemento chave do processo de ensino-aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras e Artes) – Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, 2010.

Organização Pan-Americana da Saúde. (n.d.) Histórico da pandemia de COVID-19. Recuperado de <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

PADDISON, M. Time, Rhythm, and Subjectivity: The Aesthetics of Duration, in Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison (eds), *The Philosophy of Rhythm: Aesthetics, Music, Poetics* (New York, 2019; online edn, Oxford Academic, 2020).

PERNICIOTTI, P.; SERRANO JUNIOR, C. V.; GUARITA, R. V.; MORALES, R. J.; ROMANO, B. W. Síndrome de Burnout nos profissionais de saúde: atualização sobre definições, fatores de risco e estratégias de prevenção. **Revista SBPH**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 35-52, jun. 2020.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, [S. l.], v. 18, n. ESPECIAL, p. 278–300, 2020.

PRATT, M. G. & DOUCET, L. Ambivalent feelings in Organizational Relationships (11). In FINEMAN S. (Ed.). **Emotion in organizations**. London: Sage, vol. 2 p. 204-226, 2000.

RAJENDRAN, N.; WATT, H. M.G.; RICHARDSON, P. W. Teacher burnout and turnover intent. **The Australian Educational Researcher**, v. 47, n. 3, p. 477-500, 2020.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. Antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIZUN, M.; STRZELECKI, A. Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(18), 6468, 2020.

ROTHMAN, N. B.; PRATT, M. G.; REES, L.; VOGUS, T. J. Understanding the Dual Nature of Ambivalence: Why and When Ambivalence Leads to Good and Bad Outcomes. *Academy of Management Annals*, 11(1), 33–72, 2017.

SAI, L. Ambivalent Feelings About Organizational Change. EMONET XII Twelfth International Conference on Emotions and Worklife, 2020.

SALDANÃ, Paulo. Após confirmar coronavírus, Ministério da Saúde diz que há 20 casos sob suspeita. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/02/apos-confirmar-1o-caso-de-coronavirus-ministerio-da-saude-diz-que-ha-20-casos-suspeitos.shtml?origem=folha>. Acesso em: 14 de abr. de 2022.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, 9(3), 185–221, 1990.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: Continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 1, p. 28–43, 2011.

SANDERS, P. Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360, 1982.

SANTOS, W. M.; FERNANDES NETO, I. P. The challenges of remote learning in pandemic times: the use of digital technologies as pedagogical resource. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 15, 2021.

SANTOS CRUZ, José Anderson; BIZELLI, José Luís; BIZELLI, Thaís Vargas. Dossiê: Escola no brasil: tempo, espaço e pandemia. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], p. 280-290, 2021.

SILVA, A. L. de M.; FREITAS, A. J. de C.; CRUZ, M. K. da. Símbolos e Ressignificação da casa no enfrentamento da pandemia Covid-19. In: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 18., 2020. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANTAC, 2020.

SILVA, B. S. d.; FONSECA, P. I. M. N. d.; SILVA, P. D. d. As emoções à flor da pele e seus possíveis manejos na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, 10(10), 2021.

SMELSER, N. J. The rational and the ambivalent in the social sciences: 1997 Presidential address. **American Sociological Review**, 63(1), 1–15, 1998.

SMITH, J. A. Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. **Psychology & Health**, 11(2), 261-271, 1996.

SOUSA, J. C.; RABELO, L. N.; PORTO, A. P.; VALE, A. F. N. A relação entre a resiliência humana e a ansiedade em tempo de pandemia da covid-19. **Holos**, 3, 2021.

SOUZA, J. B. de; DE VASCONCELOS, C. A. Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. **Devir Educação**, [S. l.], p. 247–268, 2021.

SPERB, Paula. Depois da UFRGS, PUCRS também suspende aulas no Rio Grande do Sul. **Folhapress**, São Paulo, 16 de mar. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/03/depois-da-ufrgs-pucrs-tambem-suspende-aulas-no-rio-grande-do-sul-ck7ul28hs006k01qljlk6o1ka.html>>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

TALIDONG, K. J. B.; TOQUERO, C. M. D. Philippine Teachers Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. **Journal of Loss and Trauma**, 25:6-7, p. 573-579, 2020.

THOMPSON, M. M.; ZANNA, M. P.; GRIFFIN, D. W. Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. In R. E. Petty & J. A. Krosnick, **Attitude strength: Antecedents and consequences**, p. 361-386, 1995.

TOMBOLATO, Mário Augusto; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 293-304, dez. 2020.

TONIOLO-BARRIOS, M.; PITT, L. Mindfulness and the challenges of working from home in times of crisis. **Business Horizons**, v. 64, n. 2, p. 189-197, 2021.

TREVISOLI, M. S. A representação do medo em The Erlking de Joahann Goethe e Erl-King de Angela Carter. In: CENA IV, 2016, Uberlândia. **Anais do Cena**, v. 2. 2015.

TUNAL SANTIAGO, G. Reflexiones en torno a los análisis sobre el teletrabajo **Trabajo y Sociedad**, núm. 19, pp. 31-54, 2012.

USP suspende seminário sobre reformas constitucionais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 de mar. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/usp-promove-seminario-sobre-reformas-constitucionais.shtml>>. Acesso em: 14 de abr. de 2022.

VILLARROEL, Verónica et al. Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Form. Univ., La Serena*, v. 14, n. 6, p. 65-76, 2021.

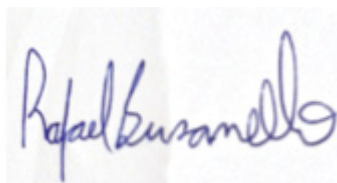
WATANABE, Phillippe. OMS declara pandemia do novo coronavírus Sars-Cov-2. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 de mar. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/03/oms-declara-pandemia-do-novo-coronavirus.shtml>>. Acesso em: 14 de abr. de 2022.

ZIENTARSKI, C.; SOUSA, E. M. O.; MARTINS, I. C. C. Trabalho docente em tempos de pandemia: a realidade vivenciada por professores e equipes gestoras de instituições de ensino da região metropolitana de Fortaleza/CE. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1012–1036, 2021.

APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO ANTI-PLÁGIO

Eu, Rafael Ecke Tavares Busanello, portador do documento de identidade nº 1077529749 e CPF:012.698.850-14, residente e domiciliado à Avenida Santa Bernadethe, nº 201, Apto 06 Bloco 02, bairro Portão, Curitiba, Paraná, declaro para todos os fins que a dissertação de mestrado intitulada: “AS EMOÇÕES VIVENCIADAS POR DOCENTES DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 RELACIONADAS A: NOVAS TECNOLOGIAS DE ENSINO E AO ESPAÇO E TEMPO DE TRABALHO” é resultado da investigação que realizei e de minha integral autoria, a qual assumo inteira e total responsabilidade, sujeitando-me às penas da lei em caso de utilização de autoria ou palavras de outrem sem a devida identificação ou autorização.

Curitiba/PR, 19 de fevereiro de 2023.



Rafael Ecke Tavares Busanello

APÊNDICE 2 – RELATÓRIO DE ANÁLISE DE PLÁGIO

The screenshot displays the CopySpider Scholar web application. At the top, there's a navigation bar with 'Ferramentas' and 'Ajuda'. Below it, a toolbar contains icons for 'Arquivo', 'URL', 'Iniciar', 'Parar', 'Limpar', 'Opções', 'Relatórios', and 'Scholar'. The main interface shows a table with columns: 'Nome do arquivo de entrada', 'Tempo', 'Progresso', 'Chance', 'Status', and 'Relatório'. A single entry is visible for the file 'C:\Users\Busan\OneDrive\Área de Trabalho\Rafael\PPGADM\Dissertação\Rafael Eke Tavares Busanello - Dissertação - Versão Final - Revisado.docx' with a time of 07:28, 100.0% progress, 0.2% chance, and 'Ok' status. Below this, a blue banner reads 'CopySpider Scholar' and 'Apoiar o CopySpider'. A row of buttons includes 'Exportar relatório', 'Exportar relatório PDF', 'Visualizar', and 'Gerador de Referência Bibliográfica (ABNT, Vancouver)'. The main content area shows the report for 'Rafael Eke Tavares Busanello - Dissertação - Versão Final - Revisado.docx (19/02/2023)'. It features a 'Resumo' section on the left with a list of sources and their similarity percentages. The main section displays a table of 'Arquivo encontrado' with columns for 'Arquivo encontrado', 'Qtd. de termos comuns', 'Similaridade (%)', and a 'Visualizar' link for each entry.

Arquivo encontrado	Qtd. de termos comuns	Similaridade (%)	Visualizar	
scielo.br/j/hoehnea/a/n3cyGs3FM7LgWPJGR6WY8KG/?lan...	2313	71	0,20	Visualizar
ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9518169	10061	72	0,17	Visualizar
pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36078733	1486	28	0,08	Visualizar
bbc.com/portuguese/geral-40942761	978	21	0,06	Visualizar
thelilly.com/women-academics-seem-to-be-submitting-fewe...	1774	19	0,05	Visualizar
genderavenger.com/blog/gareads-women-academics-see...	318	16	0,04	Visualizar
insights.bcdme.com/blog/the-return-of-live-events-custome...	938	4	0,01	Visualizar
google.com.br/url?esrc=s	27	2	0,00	Visualizar
twitter.com/plotinaeu/status/1257254995503853568	13	0	0,00	Visualizar

Figura 1: Relatório do programa anti-plágio Copy Spider

Fonte: Programa Copy Spider - O relatório completo pode ser acessado através do link:

https://files.copyspider.com.br/scholarfree/view/showStudyInCS3.php?&cfa=d6262d6590343c41390409f75b98988ba15401337&changeLang=pt_br

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data: _____ Hora da Entrevista: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ Idade: _____

Estado Civil: _____

Gênero: _____

Filhos: () Sim () Não - Se sim, quantidade: _____

Idade dos Filhos: _____

Na sua moradia, além de você, quem reside? _____

Tempo de Docência (em anos): _____

Docente: () Graduação () Pós-Graduação

Instituição: () Privada () Pública Qual: _____

Perguntas:

PANDEMIA – DO PRESENCIAL PARA O REMOTO

1. Como você se sentiu a partir do momento que a instituição suspendeu as atividades presenciais?
2. Em relação à COVID-19, você sentiu-se inseguro?
3. Em relação ao ensino remoto, você sentiu-se inseguro?
4. Você sentiu-se ansioso?
5. Ocorreu algum tipo de tensão? Como foi? Com quem?
6. Durante o ensino remoto, você mudou suas práticas pedagógicas? Quais foram as principais mudanças?
7. Como foi realizar essas mudanças pedagógicas? Como você se sentiu? Que emoções sentiu?
8. Como foi para você manter o diálogo com os alunos durante o ensino remoto?
9. Os alunos interagem? Como você se sentiu em relação a um isso?
10. Na sua opinião, conexões sociais são importantes? Durante o ensino remoto, você acha que melhorou ou piorou?
11. Como foi a experiência de lecionar através do ensino remoto?
12. Sentiu alguma diferença de aprendizado entre os alunos da graduação e pós-graduação (*latu sensu e strictu sensu*)?

PANDEMIA – TECNOLOGIAS DE ENSINO

13. Que tecnologias de ensino você utilizou durante o ensino remoto?
14. A Instituição onde trabalha prestou algum apoio no uso destas tecnologias? Como foi?
15. Realizou alguma capacitação para utilizar as ferramentas? Teve ou não apoio institucional?
16. Como você se sentiu com/sem este apoio?
17. Você utilizou aulas síncronas e/ou assíncronas? Como foi esta experiência?
18. Que emoções experimentou relacionadas a estas aulas?
19. Estas emoções geraram algum tipo de comportamento? Como por exemplo, aproximação ou afastamento deste tipo de aula síncrona/assíncrona (ou ambas)?

PANDEMIA – ESPAÇO-TEMPO

20. Como foi o gerenciamento do tempo de trabalho?
21. A pandemia, aliada ao ensino remoto, para você permitiu um ganho de produtividade nas questões acadêmicas? Ganho de tempo nos afazeres pessoais?
22. Quem era responsável pelas atividades domésticas, antes e durante o ensino remoto?
23. Você sentiu tédio, durante o ensino remoto? Que outras emoções você sentiu em relação ao espaço de trabalho e ao tempo de trabalho?
24. Além da docência, dedicou-se à outras atividades durante o ensino remoto? Descobriu um novo hobby durante o isolamento?
25. Lembra de alguma situação que tenha lhe marcada durante o ensino remoto?

PÓS-PANDEMIA – DO REMOTO PARA O PRESENCIAL

26. Com o “fim” da pandemia, como está sendo seu retorno às atividades presenciais?
27. Que emoções você está sentindo?

28. Quais os sentimentos você está tendo em relação ao seu espaço de trabalho?
29. Você sentiu-se ansioso?
30. Ocorreu algum tipo de tensão? Como foi? Com quem?
31. Como está para você manter o diálogo com os alunos?
32. Os alunos estão interagindo? Como você se sentiu um isso?
33. Como está o gerenciamento do tempo de trabalho? Melhorou ou piorou?
34. Quanto ao hobby, está conseguindo dedicar-se?
35. Em relação à COVID-19, você ainda se sente inseguro?
36. Quanto as atividades domésticas, como está a situação?
37. Recebeu apoio institucional neste retorno? Acha que foi uma imposição da instituição?
38. Como está sendo o retorno ao espaço físico? Na sua opinião, havia necessidade?

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rafael Ecke Tavares Busanello, pesquisador principal e Mariane Lemos Lourenço, pesquisadora orientadora, estamos convidando [Professores atuantes no ensino superior em IES públicas ou privadas] a participar de um estudo intitulado: **As emoções vivenciadas por docentes de IES públicas e privadas no contexto da pandemia de covid-19: frente as novas tecnologias de ensino e ao espaço e tempo de trabalho**. Este trabalho de pesquisa, faz parte do Projeto: Dimensões Humanas nas Organizações: Processos afetivos, emoções e humores; aprovado no Comitê de Ética em Pesquisas em Saúde da UFPR (SCS-UFPR), CAAE: 36086620.6.0000.0102, e está sendo desenvolvido como parte dos requisitos de Mestrado do PPGADM/UFPR, do pesquisador Rafael Ecke Tavares Busanello.

Ao contribuir com esta pesquisa, você nos ajuda a compreender as emoções vivenciadas no contexto da pandemia por docentes de Instituições do Ensino Superior. E, com isso, fornecer embasamento empírico para a adoção de práticas organizacionais condizentes com as necessidades dos docentes.

O objetivo desta pesquisa é compreender as emoções vivenciadas por docentes de Instituições do Ensino Superior públicas e privadas, durante o período pandêmico da Covid-19, diante das mudanças no trabalho relacionadas: as tecnologias de ensino remoto; e ao espaço e ao tempo.

Caso você participe da pesquisa, será necessário responder às perguntas realizadas pelo(s) pesquisador(es) em forma de entrevista, que acontecerá de forma virtual ou presencial.

Para tanto, você poderá indicar a plataforma de sua preferência para a realização das entrevistas ou poderá ser de modo presencial. Estas podem durar entre 45-60 minutos dependendo de sua disponibilidade para conversarmos a respeito de suas experiências durante o período pandêmico.

É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao cansaço em responder aos questionamentos. Em caso de desconforto, lhe é assegurado o direito em interromper a entrevista quando julgar necessário.

Os benefícios diretos esperados com esta pesquisa consistem na possibilidade de reflexão pelo participante acerca do tema discutido durante a entrevista. Como benefício indireto, é possível que esta pesquisa possa trazer contribuições e melhorias ao ambiente organizacional em geral, trazendo benefícios indiretos ao participante, bem como à sociedade.

Os pesquisadores Rafael Ecke Tavares Busanello e Mariane Lemos Lourenço fazem parte do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração Geral e Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Administração. Av. Prefeito Lothário Meissner, 632, 2º andar, Jardim Botânico. Curitiba-PR. Telefone institucional: (41) 3360-4365. E podem ser contactados pelos e-mails a seguir mencionados: rafael.busanello@ufpr.br; marianellourenco@ufpr.br para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhes as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso, os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

O material obtido por meio da entrevista será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado após o prazo de cinco anos.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como por exemplo, transporte para o local da entrevista, material impresso, dentre outros não são de sua responsabilidade e, você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de 2022.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]