



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO - PRPG  
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA - CEAD  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE  
NACIONAL - PROFIAP

**RODRIGO RAMOS DA CRUZ**

**VOLTANDO AO “NOVO NORMAL”: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E  
PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA**

**Teresina**

**2023**

RODRIGO RAMOS DA CRUZ

**VOLTANDO AO “NOVO NORMAL”: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E  
PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Pública.

Orientador:

Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro

**Teresina**

**2023**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Divisão de Representação da Informação

C957v Cruz, Rodrigo Ramos da.  
Voltando ao “Novo normal” : desafios, oportunidades e paradoxos do retorno ao trabalho docente no contexto da pandemia / Rodrigo Ramos da Cruz. -- 2023.  
189 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação Aberta e à Distância, Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública, Teresina, 2023.  
“Orientador: Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro”.

1. Trabalho remoto. 2. Ensino remoto emergencial. 3. Professor. 4. Pós-pandemia. I. Pinheiro, Leonardo Victor de Sá. II. Título.

CDD 351

RODRIGO RAMOS DA CRUZ

**VOLTANDO AO “NOVO NORMAL”: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, na Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de Concentração: Administração Pública

Linha de Pesquisa: Administração Pública

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro

Aprovado em 10 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADO:**



Documento assinado digitalmente

LEONARDO VICTOR DE SA PINHEIRO

Data: 20/03/2023 09:02:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro (UFPI)  
Orientador



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO RICARDO DUARTE

Data: 21/03/2023 09:31:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Francisco Ricardo Duarte (UNIVASF)  
Examinador Interno ao Programa e Externo à UFPI



Documento assinado digitalmente

MARCIA ZABDIELE MOREIRA

Data: 21/03/2023 08:49:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Márcia Zabdiele Moreira (UFC)  
Examinadora Externa à Instituição

Ao meu filho Rodrigo Miguel, pelo amor  
dedicado, e por dar mais sentido à vida.  
Eu te amo do tamanho do espaço sideral.

## AGRADECIMENTOS

Ainda quando trabalhava nesta dissertação, brincava em como seria difícil escrever os agradecimentos. Durante esta trajetória, muitos foram aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que enfim pudesse me manter firme nesta caminhada. É incrível como neste percurso, deparei-me com tantas pessoas que me ajudaram a compreender o amor em diferentes formas, e que a seu modo, foram de extrema importância para que conseguisse manter-me firme no meu propósito.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Criador, pois sem dúvidas, em momentos de angústia, foi em tuas sábias palavras e ensinamentos que busquei auxílio. É incrível como teus ensinamentos, que passaram a ser ratificados através de um livro que começou a ser escrito há mais de 3000 anos, conseguiram me mostrar o caminho em horas difíceis. À ti, Pai, pela dádiva da vida, pelo consolo em noites turbulentas, pelo teu amor, pela proteção física e espiritual, e por sempre me guiar pelos bons caminhos, meus infinitos agradecimentos.

Ao meu filho, Rodrigo Miguel, pelo crescimento e sabedoria, que me impulsiona todos os dias a ser alguém melhor. De nossas inúmeras conversas, sempre obtive boas e sábias respostas de uma criança. Olhar o mundo com teus olhos me faz perceber todos os dias a beleza da vida. Tuas icônicas respostas, como as que me disseste um dia antes da defesa deste trabalho, sempre foram envoltas de inocência, mas profundamente recheadas de sabedoria. Obrigado por estar sempre a meu lado. Como você mesmo diz, “eu te amo, do tamanho do espaço sideral!”.

À minha companheira, Hildelayne, por todo o amor ofertado em nosso convívio diário. Por estar comigo não somente nos momentos de sofrimento, mas também por compartilhar teu tempo e carinho todos os dias, nos mínimos detalhes. Você, que sempre acredita mais em mim do que eu mesmo. Você é com quem eu compartilho todas as minhas angústias, aflições, desejos e sonhos. Que mais que companheira, é minha confidente, minha melhor amiga. Obrigado pelas nossas aventuras, por caminhar sempre a meu lado, e por estar sempre a me dar forças em todos os momentos. Eu te amo.

Peço licença ao leitor, para compreender que, antes de começar os próximos dois parágrafos de agradecimento, preciso repetir um ritual ao qual me orgulho de ter aprendido com aqueles que serão sempre meus mestres de vida.

“Bença, Pai!”, “Bença, mãe!”. À minha mãe, Maria do Socorro, e meu pai Joeig, por sempre me incentivarem a ir mais longe. Desde pequeno, as palavras de vocês sempre me impulsionaram a alçar novos voos, cada vez maiores. Hoje, concretizo mais uma parte desse voo. E embora longe de casa, reconheço a necessidade e importância de sempre recordar do

meu ponto de partida. Assim, sigo minha vida, voando. Porém, consciente de que minhas aventuras encontram muito mais sentido quando penso no local mais acolhedor e aconchegante do mundo, os braços de vocês. Suas lições sempre serão os mais belos e puros ensinamentos, porque traziam consigo não somente o cuidado, mas eram regados de palavras amorosas. E assim, nenhuma outra frase poderia ser dita, a não ser: Eu amo vocês!

“Bença vó!”, “Bença vô!”. À Minha vó Francisca, que mais que vó, foi uma mãe. Ainda cedo, quando decidi sair de casa em busca de novos voos e aventuras, sempre me apoiou e me colocou ainda cedo a tarefa de ser um homem respeitoso e virtuoso. À ti, minha velhinha, meu amoroso e carinhoso, muito Obrigado. Ao meu avô Schneiffitz, ou melhor, Mestre Cruz. Sempre lhe disse que teria esse título, mas você sempre vai ser o mestre dessa família. Aqui estou meu amigo, meu companheiro. Obrigado por todas as risadas e histórias, tão ricas de sabedoria (nos mais diferentes níveis). À minha vó “Do Santo”, que desde quando brincava em seu quintal, orgulhosamente sempre acreditou na minha “inteligência”. Minha infância tem o sabor doce do dindim, sempre dentro da sua geladeira, e adoçado com sua ternura e amor. Ao meu avô, sr. José “Dandico” (*in memoriam*). Meu amigo, que não por acaso, chamava-se José e era carpinteiro, assim como o pai de Cristo. Sei que de onde está, sempre torce por mim. A terra foi pequena pro senhor, e daí de cima, consegue enxergar melhor e ajudar tanto nessa caminhada.

Ao meu melhor amigo, meu irmão, Randerson. Teu incentivo foi força motriz para não parar. Sabemos o quão difícil é se desbravar no mundo, mas tudo se torna mais fácil quando encontramos alguém em quem contar, num apoio mútuo, recíproco e incansável. Obrigado por sempre alegrar meu dia, com tuas risadas, teu sorriso, tuas histórias e estórias, que muitas vezes serviram como refúgio e pausa necessária. Afinal, foi da risada certa de nossos encontros, das nossas conversas regadas a cervejinhas, que tirei tantas ideias pra minha dissertação. Você é incrível, e me orgulho em te chamar de irmão. Eu te amo.

Aos amores, amigos(as), colegas e companheiros(as) que não mencionei antes, e que fica até difícil mencionar todos, pois tanto foram suas contribuições. À Ylanna, pelo colo, abraços, diálogos, e principalmente pelo forte apoio nos dias que antecederam à defesa. Amo você! Ao meu irmão de vida que encontrei em Grajaú, Afonso, por compartilhar dos mesmos perrengues, e assim sempre nos apoiamos. Ao meu outro irmão de vida, Benedicto, por compartilhar a sua sabedoria, da melhor maneira possível, sempre atento e com os melhores conselhos possíveis. Aos meus outros amigos(as) aos quais não posso mencionar nominalmente, para não correr o risco de cometer injustiça, mas sintam-se todos abraçados e saibam que contribuíram fortemente para que eu chegasse até aqui.

Aos colegas de sala. Compartilhamos ideias, lamentos, mas principalmente demos forças uns aos outros, para que pudéssemos atingir todos o mesmo objetivo, sem deixar ninguém para trás. Foi incrível contar com vocês, e continuo na torcida por cada um.

Um agradecimento especial ao Léo, ou melhor, professor Leonardo Victor. Falar deste ser humano como professor orientador é pouco, pois seria uma tentativa muito falha de resumilo a um simples papel. Há muito lhe digo que mais que um orientador de dissertação, você é um orientador pra vida! Durante essa jornada, você compartilhou sua bagagem pesadíssima, recheada de conhecimentos adquiridos na tua trajetória, e mesmo assim, o fez de uma maneira tão simples e acolhedora, que quando ousei preencher um pouco a minha bagagem baseado em tuas experiências, tudo pareceu bem mais leve (estamos diante de mais um paradoxo, não é mesmo professor?). Obrigado pela paciência e pela amizade. Foi um enorme privilégio contar com você nessa jornada.

Aos membros da banca, Profa. Márcia Zabdiele (UFC) e Prof. Francisco Ricardo (UNIVASF), que fizeram grandes contribuições para que o trabalho pudesse ficar mais rico. O olhar de vocês tornou esta pesquisa ainda melhor. Os elogios ao final da defesa aqueceram meu coração, mas só foi possível porque seus questionamentos e multiplicidades de visões despertaram em mim, novas possibilidades e maneiras de enxergar a necessidade de dar voz e vez àqueles que lutam diariamente pela manutenção e sobrevivência de uma Universidade Pública de qualidade.

À equipe do programa PROFIAP-UFPI. O desafio de voltar à sala de aula depois de tanto tempo ficou para trás nos primeiros contatos com vocês. Os conhecimentos vindos dos professores, sempre buscando direcionar à nossa vivência profissional, foram inúmeros. Porém, mais do que mestres em administração pública, sempre se preocuparam em nos ajudar a compreender melhor nosso papel, hora como administrador público, responsável da honra que é prestar serviços à comunidade, hora como cidadão, consciente da necessidade de melhoria contínua da sociedade. Não poderia esquecer da Zilda, que, como secretaria do programa, prontamente aparecia para tirar nossas dúvidas e auxiliar em nossos problemas.

E assim cumpro mais esta etapa em minha vida. Lembrando sempre da felicidade que foi seguir caminhando, cantando, e fazendo minha própria canção. Cheio de amores na mente, admirando as flores no chão. Nem com tanta certeza à frente, mas certo de que foi uma linda história, onde aprendi e ensinei tantas novas lições.

E foi bom! Termino esta fase, e agora preciso seguir pensando em trilhar novos caminhos. Mostrando como sou, sendo como posso, jogando meu corpo no mundo, andando por tantos e belíssimos cantos. Quão bom foi contar com vocês nessa caminhada. E já que pela



lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto, daqueles que recebi um belo tanto de carinho, eu deixo os meus mais calorosos agradecimentos.

Muito obrigado!

## RESUMO

A pandemia de covid-19 intensificou a utilização do trabalho remoto na Administração Pública. Na área educacional, o trabalho remoto docente foi implementado como estratégia para substituição do ensino presencial, que teve que ser bruscamente interrompido. Pesquisas sobre o trabalho dos professores neste período relatam obstáculos como dificuldades com as tecnologias, falta de equipamentos, carga horária de trabalho aumentada, dentre outros. Contudo, apesar de que o período pandêmico não tenha passado e embora seus efeitos e impactos continuem sendo estudados, as universidades federais brasileiras já retornaram às atividades presenciais, em busca de um “novo normal”. Nesse sentido, esse estudo procura identificar os desafios, oportunidades e paradoxos de docentes públicos federais em relação ao retorno às atividades presenciais no contexto da pandemia provocada pela Covid-19. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como estratégia o estudo de caso com docentes da Universidade Federal do Maranhão – Campus Grajaú. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma *online*, que posteriormente foram analisados com o auxílio do *software* ATLAS.ti., à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram identificados 10 paradoxos, e os desafios e oportunidades foram agrupados em 6 categorias. Os entrevistados relataram dificuldades ligadas ao ensino, falta de capacitação, problemas físicos como obesidade, dores musculares, cefaleia e exaustão, além de problemas mentais como ansiedade, angústia e estafamento mental. A sobrecarga de trabalho foi percebida por todos os docentes. Os professores relataram que a ausência do campus prejudicou suas atividades, devido a problemas de comunicação, ausência de feedback e falta de estrutura em casa para a realização do trabalho remoto. Apesar das dificuldades enfrentadas, os entrevistados relataram que continuariam a utilizar as TIC's num momento pós-pandêmico, e que gostariam de trabalhar num modelo híbrido, que mesclasse atividades presenciais e remotas. A falta de planejamento para a implementação do trabalho remoto prejudicou as atividades, pois houve necessidade de adaptação forçada e repentina aos sistemas utilizados pela universidade. Os conhecimentos oriundos desta pesquisa podem, no ponto de vista da prática, ajudar a Administração Pública, provendo-lhe informações para auxiliar ulteriores discussões acerca da implementação do trabalho remoto como complementação de carga horária presencial, ensino híbrido, regulação da jornada remota e desafios para manutenção da qualidade de vida dos servidores, além de evidenciar falhas ocasionadas pela implementação sem experiência prévia nem plano de trabalho.

**Palavras-chave:** Trabalho Remoto. Ensino Remoto Emergencial. Professor. Pós-pandemia.

## ABSTRACT

The covid-19 pandemic intensified the use of remote work in Public Administration. In the educational area, teaching remote work was implemented as a strategy to replace face-to-face teaching, which had to be abruptly interrupted. Research on the work of teachers in this period reports obstacles such as difficulties with technology, lack of equipment, increased workload, among others. However, although the pandemic period has not passed and although its effects and impacts continue to be studied, Brazilian federal universities have already returned to face-to-face activities, in search of a “new normal”. In this sense, this study seeks to identify the challenges, opportunities and paradoxes of federal public teachers in relation to the return to face-to-face activities in the context of the pandemic caused by Covid-19. For this, a qualitative, exploratory approach was adopted, using as a strategy the case study with professors from the Federal University of Maranhão – Campus Grajaú. Data were constructed through semi-structured interviews, conducted online, which were subsequently analyzed with the help of the ATLAS.ti software., in the light of Bardin’s (2011) content analysis. 10 paradoxes were identified, and the challenges and opportunities were grouped into 6 categories. Respondents reported difficulties related to teaching, lack of training, physical problems such as obesity, muscle pain, headache and exhaustion, as well as mental problems such as anxiety, anguish and mental exhaustion. Work overload was perceived by all professors. Professors reported that being away from campus hampered their activities, due to communication problems, lack of feedback and lack of structure at home to carry out remote work. Despite the difficulties faced, respondents reported that they would continue to use ICTs in a post-pandemic moment, and that they would like to work in a hybrid model, which merges face-to-face and remote activities. The lack of planning for the implementation of remote work hampered activities, as there was a need for forced and sudden adaptation to the systems used by the university. The knowledge arising from this research can, from a practical point of view, help the Public Administration, providing it with information to support further discussions about the implementation of remote work as a complement to face-to-face workload, hybrid teaching, remote working hours regulation and challenges for maintenance of the quality of life of the servers, in addition to highlighting failures caused by the implementation without previous experience or work plan.

**Keywords:** Remote work. Emergency Remote Teaching. Teacher. Post-Pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações conceituais do teletrabalho .....	26
Figura 2 - Perspectivas do ensino pós-pandemia.....	39
Figura 3 - Inquérito Sanitário Docentes .....	40
Figura 4 - Fluxograma de busca de Estudos Correlatos 1 .....	42
Figura 5 - Fluxograma de busca de Estudos Correlatos 2 .....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Adoção do trabalho remoto: oportunidades e desafios identificados.....	35
Quadro 2 - Aspectos sociais do trabalho remoto.....	36
Quadro 3 - Revisão da Literatura utilizando os termos " <i>teachers</i> " e " <i>post-pandemic</i> ".....	45
Quadro 4 - Revisão da Literatura utilizando os termos ("remote work" OR "telework" OR "home office") AND (teacher) AND (pandemic OR covid).....	49
Quadro 5 - Perfis dos Participantes .....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNJ</b>	Conselho Nacional de Justiça
<b>COE</b>	Comitê de Operações de Emergência
<b>DE</b>	Dedicação Exclusiva
<b>DINTE</b>	Diretoria de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais
<b>EAD</b>	Ensino à Distância
<b>ERE</b>	Emergency Remote Education – Ensino Remoto Emergencial
<b>FODT</b>	<i>Forced Online Distance Teaching</i>
<b>FOGO</b>	<i>fear of going out</i>
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>ME</b>	Ministério da Economia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>QV</b>	Qualidade de vida
<b>SARS-CoV-2</b>	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
<b>SERPRO</b>	Serviço Federal de Processamento de Dados
<b>SIPEC</b>	Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal
<b>SOBRATT</b>	Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades
<b>TAE</b>	Técnicos Administrativos em Educação
<b>TCU</b>	Tribunal de Contas da União
<b>TCLE</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido
<b>TIC'S</b>	Tecnologias da informação e comunicação
<b>TR</b>	Trabalho Remoto
<b>TRE</b>	Trabalho Remoto Emergencial
<b>TST</b>	Tribunal Superior do Trabalho
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
1.1	Contextualização	16
1.2	Problematização	19
1.3	Objetivos	20
1.3.1	Objetivo Geral	20
1.3.2	Objetivos Específicos	20
1.4	Justificativa	21
1.5	Estrutura da Dissertação	21
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>23</b>
2.1	Teletrabalho e Trabalho Remoto – Contexto Histórico e Conceitos	23
2.2	Histórico do Trabalho Remoto no Serviço Público Brasileiro	27
2.3	Trabalho remoto emergencial no serviço público brasileiro em função da pandemia	29
2.4	A Pandemia e o Trabalho Remoto nas IFES Brasileiras	30
2.5	Trabalho Docente na Pandemia	32
2.6	Trabalho Remoto Emergencial: Impactos e desafios	34
2.7	Paradoxos Tecnológicos	37
2.8	Docentes Pós-Pandemia: Ensaando um possível retorno	38
2.9	Estudos Correlatos	41
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>56</b>
3.1	Tipo de pesquisa	56
3.2	Participantes	58
3.3	Instrumento	60
3.4	Procedimentos	61
3.5	Análise dos dados	62
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO</b>	<b>66</b>
4.1	Perfil dos Participantes	66
4.2	Paradoxos do trabalho docente no contexto da pandemia	67
4.3	Oportunidades e desafios	86
4.4	O retorno	116
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>122</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>180</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

O mundo está cada dia mais conectado. A tecnologia está em constante aperfeiçoamento, com novos modelos, transformações, lançamentos e descobertas. Globalização, serviços em rede e a comunicação quase que instantânea vem alterando a percepção do que é o trabalho, além de modificar o modo em que se apresenta desde o início de sua história. Imaginar o trabalho sendo realizado de forma não-presencial era algo praticamente utópico até o final do século passado.

As jornadas de trabalho tradicionais, com horários rígidos a serem cumpridos, estão gradativamente sendo substituídas por modalidades flexíveis, auxiliadas principalmente pelo crescimento exponencial dos avanços tecnológicos realizados nas duas últimas décadas (VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021). Termos como trabalho intermitente, ócio criativo, salários baseados em metas e trabalho remoto ganham progressivamente mais espaço nos ambientes organizacionais afim de caracterizar, nomear e classificar as várias possibilidades de trabalho oriundos dos mais diferentes arranjos laborais.

O trabalho remoto surgiu para preencher lacunas organizacionais advindas com o crescimento acelerado da humanidade. Redução no desperdício de tempo em deslocamento dos colaboradores às suas estações laborais (LEMONS; BARBOSA; MONZATO, 2020; NILLES, 1997), maior motivação dos colaboradores, melhorias em qualidade de vida, aumento de produtividade e redução de custos com manutenções em infraestrutura (VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021) são só alguns dos benefícios que ajudaram a definir o trabalho remoto como um tema que pode trazer bastante interesse ao setor público (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015), pelos benefícios organizacionais que ele pode proporcionar.

A adoção dessa modalidade, porém, não é uma tarefa tão simples, em virtude das mudanças sociais, organizacionais, econômicas, ambientais e legais necessárias para sua implementação, além das modificações estruturais e de rotinas já consolidadas (ROCHA *et al.*, 2021; SAKUDA; VASCONCELOS, 2005). Ou seja, envolve um período de planejamento prévio quanto às mudanças necessárias no *design*, preparação e adaptação organizacional, afim de fornecer o apoio necessário para que os funcionários consigam garantir a produtividade almejada (GALANTI *et al.*, 2021). Realizar estas modificações, no entanto, demandam mudanças que são ainda mais difíceis de serem contornadas na esfera pública, onde são

encontradas estruturas bem engessadas, fazendo assim com que o trabalho remoto ainda seja relativamente novo no cenário organizacional público brasileiro (SILVA, 2014).

De todo modo, com o surgimento da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), popularmente conhecido como COVID-19, no final de 2019, o trabalho remoto, que antes era utilizado de forma mais reduzida, passou a ser considerado como uma alternativa possível de ser implementada de modo urgente em todas as organizações (ROCHA *et al.*, 2021), sendo bastante utilizada pela Administração Pública. O que antes era tido como exceção praticamente se tornou regra, com o intuito de manter a continuidade na prestação do serviço público, a saúde dos servidores e reduzir a proliferação do vírus (LOSEKANN; MOURÃO, 2020). Embora a possibilidade de trazer grande avanço ao modo como o ofício público funciona fosse evidente, a necessidade de implementação urgente do trabalho remoto sem qualquer tipo de treinamento afetou drasticamente as relações laborais e o modo como os órgãos operavam, ratificando a necessidade de utilização de novas tecnologias para a realização das atividades de trabalho.

Nesse sentido, diversos estudos (BRASIL, 2020b; 2020d; 2020) foram realizados pelo governo brasileiro de modo a evidenciar a continuidade na prestação do serviço público. Entretanto, em sua maioria, sempre são utilizados indicadores que quantificam a eficiência nos gastos ou na manutenção do serviço prestado, baseado no princípio da transparência e publicidade, de modo a dar respostas para a sociedade como um todo, reiterando a eficiência do trabalho produzido (ENAP, 2020; MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2020; MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2020).

Por sua vez, surge a necessidade da percepção de como o trabalho remoto afetou a vida dos trabalhadores que tiveram que adotar repentinamente esta modalidade laboral. No período da pandemia, diversas críticas foram tecidas ao trabalho dos servidores públicos no Brasil. Enquanto a iniciativa privada, orientada principalmente para a obtenção de resultados mensurados em cifras e números, rapidamente se reorganizou para que as organizações pudessem sobreviver no mercado, o serviço público buscou alternativas e diferentes modelos de trabalho para que pudessem continuar prestando os serviços aos cidadãos, ao mesmo tempo em que buscou preservar a saúde de seus servidores.

Assim, ao desempenharem os trabalhos remotamente, determinados discursos que acusavam os servidores públicos como “agentes preguiçosos” que não desejavam trabalhar, que o trabalho remoto servia somente para que estes pudessem estar em casa ganhando dinheiro “sem fazer nada”, ou falas agressivas de agentes do alto escalão governamental aos servidores públicos que buscavam reajustes salariais comparando-os com “parasitas” foram depreciando,

ainda mais, a imagem desta classe de trabalhadores. Neste sentido, expõe-se que, se a pandemia pode ter afetado drasticamente as relações de trabalho dentro das repartições públicas, visto que mesmo que os servidores continuassem desempenhando seus trabalhos, rotineiramente eram surpreendidos com novos ataques às suas atividades. Tais discussões, inclusive, ajudavam a desviar a atenção, mascarando problemas aos quais a própria administração pública não buscou/tinha soluções, como a necessidade de reajustes salariais, ausência de investimento em equipamentos para desempenho do trabalho remoto, reformas trabalhistas e tributárias, irresponsabilidade governamental para compras de vacinas, cortes de verbas em áreas como ciência e saúde, extinção de ministérios, dentre outros.

Nesse contexto, Undurraga, Simburger e Mora (2021) expõem as adversidades enfrentadas por estes trabalhadores, que tiveram suas residências invadidas por seus ofícios, evidenciando as dificuldades da realização das atividades laborais de forma remota mediante a elevação do conflito trabalho-família. Niu *et al.* (2021) indicam que o trabalho realizado de forma remota pode trazer um efeito negativo na saúde individual do trabalhador. Elenca-se, ao exemplo a já bastante conhecida síndrome de *burnout* com bastante relatos de agravamentos em função da pandemia (FREITAS *et al.*, 2021; MOURA; FURTADO; SOBRAL, 2020). Branco-Pereira (2021) também expõe uma nova patologia denominada “síndrome da cabana”, onde os acometidos relatam uma fobia tida como irracional de sair de casa e do convívio com outras pessoas, o que ganhou bastante notoriedade e repercussão, em virtude do isolamento social forçado exigido em função da pandemia e ao estímulo ao retorno gradual às atividades anteriormente desenvolvidas. Posteriormente, a referida síndrome ganhou outra nomenclatura, FOGO – *fear of going out* –, e “passou a referir-se à resposta emocional considerada desproporcional que determinadas pessoas apresentavam diante das reaberturas da economia pós-quarentena” (BRANCO-PEREIRA, 2021, p. 133), em busca de um ‘novo normal’. Estes estudos são apenas alguns exemplos das várias mudanças psicológicas e comportamentais ocasionadas pelo surgimento da pandemia de covid-19.

Jackson Filho e Algranti (2020) atentam para a necessidade de planejamento e realização de estudos acerca do retorno às atividades presenciais, visando uma redução dos riscos e proteção dos colaboradores, e que para tal, estes devem ser agentes ativos e participantes nas políticas de elaboração e implementação do plano de retorno. De fato, como os autores explanam, as atividades ainda estão longe da normalidade, razão pela qual reforça-se a necessidade de estudos como o que aqui será realizado, tendo em vista compreender as percepções e óticas dos trabalhadores diretamente envolvidos, bem como identificar evidências que posteriormente possam ser utilizadas pelos formuladores de políticas públicas, para

“mitigar os riscos psicossociais associados e os problemas de saúde mental que poderão acometer os trabalhadores” (JACKSON FILHO; ALGRANTI, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, Lizana *et al.* (2021) apontam que os professores sofreram grandes mudanças, ocasionadas pela alteração da forma de trabalho, relacionadas à qualidade de vida. Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2021) acrescentam que essas mudanças tem afetado bastante a saúde mental da classe docente, e que seu cuidado (ou a falta deste), influencia desde aspectos relacionados à qualidade de vida, como bem-estar emocional, até impactos relativos ao ensino, como o comprometimento dos discentes.

Pesquisas sobre o trabalho docente na pandemia como, por exemplo, os realizados por Saha *et al.* (2022), Yldirim e Eslen-Ziya (2021) e Lizana *et al.* (2021) relatam grandes obstáculos no ensino remoto. Em seus estudos, Saha *et al.* (2022) evidenciam problemas no acompanhamento dos alunos, dificuldades práticas e *feedbacks* insuficientes. Yldirim e Eslen-Ziya (2021) apontam que adversidades quanto ao domínio e uso efetivo das ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino *online* afetam diretamente na qualidade dessa modalidade de ensino. Lizana *et al.* (2021), por sua vez, dão grande destaque a complicações relacionadas à qualidade de vida, indicando que problemas já evidenciados em pesquisas anteriores à pandemia foram agravados nesse período, como elevação de sintomas estressantes, redução na qualidade de vida, sentimentos de medo, ansiedade e depressão, e exaustão em virtude da alta carga de trabalho.

## 1.2 Problematização

A modalidade de trabalho remoto é um fenômeno relativamente novo para algumas áreas da Administração Pública e, portanto, existiam poucas pesquisas sobre essa temática (FILARDI; CASTRO; ZANINI, 2020) até antes da pandemia. Leite, Lemos e Schneider (2019) atentam para a necessidade da realização de mais estudos acerca do trabalho remoto em virtude de sua escassez, principalmente em instituições públicas brasileiras, onde o seu uso vem crescendo de forma exponencial. Contudo, apesar das experiências de sucesso obtidas, das evidências promissoras e dos benefícios encontrados nessa modalidade, a expansão de forma tímida no serviço público pode “ter como base a resistência às mudanças pela insegurança e despreparo da administração em gerir pessoas neste novo modelo de trabalho” (FILARDI; CASTRO, 2017, p. 5).

Entretanto, com a pandemia de COVID19, a necessidade de evitar a proliferação do vírus e a impossibilidade de atendimentos presenciais, o trabalho remoto teve que ser adotado

por diversos órgãos em suas mais variadas esferas. Transcorridos dois anos desde o início da pandemia, diversas organizações já retornaram ao trabalho presencial, e o serviço público desloca-se nesta mesma linha. Pesquisas já desenvolvidas trazem como sugestões e lacunas, a realização de observação da realidade nesse período pós-pandêmico, buscando entender impactos da pandemia nos docentes sobre questões mentais, práticas de ensino remoto (SANTOS; CALDAS; SILVA, 2022), desvantagens em fatores comportamentais, isolamento social, ausência de infraestrutura, e aspectos econômico-financeiros como estressores adicionais (NASCIMENTO; CORNACCION JR; CARVALHO, 2021).

Apesar das sugestões de pesquisas elencadas acima, pouco se sabe como essas mudanças podem afetar este momento de retorno às atividades presenciais. Estabelecida a existência de dificuldades em relação ao trabalho remoto docente, e que ainda existem dúvidas sobre como impactará no momento de retorno às atividades presenciais, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Quais os desafios, oportunidades e paradoxos de docentes públicos federais em relação ao retorno as atividades presenciais no contexto da pandemia? Este estudo pode, portanto, ajudar a Administração Pública provendo maior conhecimento acerca das implicações do fenômeno do trabalho remoto, os resquícios por ele deixados e como estão afetando esse grupo de servidores integrantes da Administração Pública.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Identificar os desafios, oportunidades e paradoxos de docentes públicos federais em relação ao retorno as atividades presenciais no contexto da pandemia provocada pela Covid-19.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Indicar os paradoxos encontrados nas falas dos docentes da UFMA – Campus Grajaú relacionados ao trabalho remoto.
- Identificar os desafios e oportunidades percebidos pelos docentes com a implementação do trabalho remoto.
- Analisar o processo de retorno dos docentes ao ensino presencial.

## 1.4 Justificativa

O trabalho remoto docente em meio a pandemia foi implementado como estratégia para continuação das atividades de ensino presenciais, que tiveram que ser bruscamente interrompidas por efeito da Covid19 (ALGHAMDI *et al.*, 2021). Contudo, sua realização decorreu de uma necessidade urgente, o que impossibilitou a execução de estudos e/ou planejamento prévio. Ainda que o período pandêmico não tenha passado, e embora seus efeitos e impactos estejam sendo estudados (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022; LIZANA *et al.*, 2021; NÓVOA; ALVIM, 2021), até o dia 19 de julho de 2022, 29 universidades federais já retornaram ao ensino presencial e 12 se encontram em um modelo de ensino híbrido, sendo este último o caso em que a UFMA se enquadra (BRASIL, 2022). Nesse sentido, considerando que esse retorno ocorre num momento onde os impactos do trabalho remoto ainda estão sendo estudados, acrescido ao fato de que novos surtos, cepas e variantes do coronavírus são descobertas com determinada frequência, esse estudo surge com o anseio de compreender as percepções de docentes públicos federais em relação ao retorno às atividades presenciais.

Tal conhecimento pode ser de grande importância para construir o aprendizado e identificar algumas lições, afim de evitar a repetição dos erros de epidemias recentes e passadas (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022). No campo teórico, essas respostas poderão agregar no conhecimento sobre o tema, e ajudar na construção de dados e preenchimento de várias lacunas encontradas atualmente acerca desse momento de rara excepcionalidade (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022; LEMOS; BARBOSA; MONZATO, 2020; LIZANA *et al.*, 2021; RAIŠIENE *et al.*, 2020; UNDURRAGA; SIMBURGER; MORA, 2021). No ponto de vista da prática, podem contribuir com a Administração Pública, provendo-lhe dados para auxiliar ulteriores discussões acerca da implementação do trabalho remoto como complementação de carga horária presencial, ensino híbrido, regulação da jornada remota e desafios para manutenção da qualidade de vida dos servidores, além de evidenciar falhas ocasionadas pela implementação sem experiência prévia nem plano de trabalho.

## 1.5 Estrutura da Dissertação

Além desta seção introdutória, esta pesquisa está dividida em mais 2 capítulos. No capítulo 2, referente à fundamentação teórica, contextualiza-se o tema trabalho remoto, afunilando em segundo momento para o histórico de sua utilização no serviço público, e posteriormente, seu emprego de modo emergencial em virtude da pandemia de covid-19. Em

seguida, apresenta-se um panorama sobre o trabalho remoto emergencial nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, seguidas por aspectos do trabalho docente e impactos e desafios laborais que a pandemia trouxe à tona. Posteriormente, aborda-se um panorama do trabalho docente no retorno às atividades presenciais. Por fim, foi realizada também uma revisão sistemática dos estudos correlatos ao tema desta pesquisa.

O capítulo 3 trata sobre os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa. Neste capítulo, elenca-se a abordagem utilizada, tipologia, participantes, instrumentos, procedimentos e ferramentas utilizadas para análise dos dados. O capítulo 4 contém a Análise e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, sendo dividido nos subtópicos 4.1 – Perfil dos participantes, 4.2 - Paradoxos do trabalho docente no contexto da pandemia e 4.3 - Oportunidades e desafios. Consta ainda nesse estudo o APÊNDICE A, que evidencia o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, o Apêndice B - Termo de autorização para posse e utilização de imagem e som de voz para fins educacionais, Apêndice C - Roteiro da entrevista utilizado para obtenção dos dados, seguido do Apêndice D – cronograma utilizado na pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são expostos conceitos ligados ao tema desta pesquisa, afim de facilitar/esclarecer o conhecimento sobre o objeto da pesquisa. Inicia-se com a discussão dos conceitos e contexto histórico do trabalho remoto, de modo a tentar dirimir a confusão existente sobre o tema e a ampla gama de nomenclaturas utilizada. Vez que os conceitos foram expostos, apresenta-se um breve histórico sobre a modalidade no serviço público, tratando em seguida sobre sua utilização em caráter emergencial em entidades governamentais, frente a pandemia de coronavírus iniciada em 2019. Posteriormente, afunila-se para a utilização do trabalho remoto nas IFES.

### 2.1 Teletrabalho e Trabalho Remoto – Contexto Histórico e Conceitos

O teletrabalho não é um tema recente. Embora não exista definição concreta sobre sua origem, estudiosos classificam como uma das pioneiras a experiência norte-americana que em 1857, realizada pelo engenheiro civil e industrial norte-americano John Edgard Thompson, então presidente da empresa *Pennsylvania Railroad Company*, percebeu que poderia gerenciar unidades remotas de sua companhia ferroviária através do telégrafo, o que acabou facilitando a operacionalização descentralizada de tarefas (KUGELMASS, 1995; SILVA, 2014).

A revolução informacional, ocorrida na segunda metade do século XX devido aos grandes avanços tecnológicos e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), trouxe novas perspectivas de mudanças nos processos organizacionais, através da utilização de máquinas e mecanização de algumas tarefas. Além disso, o desenvolvimento das telecomunicações e de tecnologias computacionais aumentava a possibilidade de descentralização das atividades realizadas dentro do escritório, e poderia acelerar o processo de realização do trabalho fora do ambiente organizacional (ALMEIDA, 2019; MELLO, 2011; SILVA, 2004).

Contudo, tanto a expressão “teletrabalho” quanto sua ideia, começaram a ter mais amplitude a partir de Jack Nilles, até então um consultor de foguetes em Los Angeles. Depois da crise petrolífera de 1973, programas de redução de energia passaram a ter bastante foco no cenário mundial. Nilles passou a dirigir uma equipe interdisciplinar com pesquisadores da *University of Southern California*, investigando a relação entre telecomunicação e transporte, afim de averiguar a possibilidade de eliminar o trajeto diário dos colaboradores das suas residências e seus respectivos trabalhos utilizando as tecnologias existentes (NILLES, 1997).



Em suma, o pensamento de Nilles era “levar o trabalho ao trabalhador em vez do trabalhador ao trabalho” (NILLES, 1997, p. 25).

A eliminação do traslado/viagens ao trabalho passa a ser o ponto principal da definição do que Nilles passou a chamar inicialmente de *telecommuting*, que em tradução literal seria algo como “tele-deslocamento ou tele-trajeto”. Nesse sentido, Allen, Golden e Shockley (2015, p. 41) reforçam que o objetivo pretendido era “transferir o trabalho para os trabalhadores, em vez de transferir os trabalhadores para o trabalho, em um esforço para aliviar os problemas de tráfego e reduzir o consumo de energia”.

A partir de então, o número de pesquisas sobre o trabalho sendo realizado fora das dependências da organização foi aumentando. Entretanto, a vasta gama de termos utilizados para sua definição, bem como a inexistência de uniformidade nos conceitos, causa confusão na literatura específica, de modo que até hoje, não há um consenso conceitual sobre o tema. Essa dissensão ocorre tanto na literatura nacional, quanto na internacional, onde há utilização de diversas nomenclaturas com o objetivo de caracterizar o mesmo fenômeno, além da confusão criada com a utilização de termos genéricos, desconsiderando assim as particularidades e especificidades do fenômeno (SAKUDA, 2001). Rocha e Amador (2018), reforçam essa confusão levando em consideração os locais e enfoques:

Nos EUA, é mais frequente o uso do termo *telecommuting*, enquanto na Europa sobressai o uso do *telework*. O primeiro termo enfatiza (a falta de) deslocamento entre o centro demandante do trabalho e o local onde é realizado, sendo substituído pelo uso de ferramentas telemáticas; o segundo enfoca as atividades realizadas por meios tecnológicos. Também se encontra com frequência o termo *home office* – que, contudo, diz respeito a uma categoria específica dentro do contexto maior do *telework* ou *telecommuting*, especificamente quando o trabalho é realizado na casa do trabalhador (ROCHA; AMADOR, 2018, p. 153).

Sullivan (2003) acrescenta que a construção de conceitos e definições sobre o “*telework*” e “*work at home*” tem sido uma área de grande debate, sendo crucial para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas na área. Allen, Golden e Shockley (2015) ratificam esse pensamento ao comentarem que existem vários estudos sobre essas modalidades laborais, porém, com diversas definições e terminologias. Para os autores, a falta de uma padronização nas definições e conceitos dificulta a compreensão e aprofundamento desse modo de trabalho sendo o *telecommuting* chamado também de:

[...]’*telework, remote work, distributed work, virtual work, flexible work, flexplace, distance work,*’ entre outros rótulos. Esses vários termos, embora se

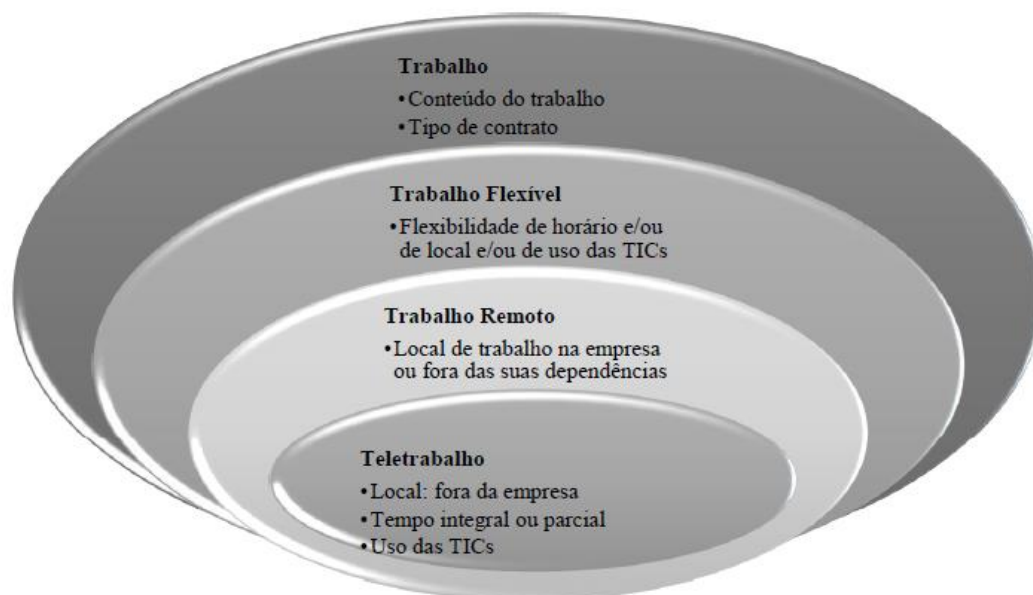
sobreponham, muitas vezes incorporam diferentes conceituações de teletrabalho. Mesmo em estudos que usaram o rótulo idêntico de *telecommuting*, a definição real oferecida pode variar (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015, p. 42, tradução nossa)

Leite, Lemos e Schneider (2019) corroboram com esta ideia, ao afirmar que essa desarmonia conceitual influencia negativamente nas pesquisas, ao empecer a comparação dos estudos realizados, além de dificultar a quantificação e qualificação do fenômeno. Contudo, na tentativa de identificar os elementos comuns às diversas nomenclaturas, Haddon e Brynin (2005) ao estudarem as definições existentes à época, perceberam que embora houvesse vasta gama de conceitos, termos como tecnologia, localidade, contratos de trabalho e tempo apareciam com grande reincidência.

Dessa forma, a ausência de consenso nas definições de termos como trabalho remoto, teletrabalho, trabalho flexível, trabalho de casa, prejudica bastante a literatura nacional (MELLO, 1999). Expressões como *telework* e *telecommuting* são frequentemente traduzidas ao português como sinônimos. Esse movimento de tradução automática aliado à indefinição de limites e características conceituais são alguns dos principais obstáculos encontrados nas pesquisas relacionadas ao tema (LEITE; LEMOS; SCHNEIDER, 2019).

Leite, Lemos e Schneider (2019) em seu estudo de revisão conceitual, buscam concatenar as ideias e conceitos trabalhados à época, de modo a tentar elucidar os pesquisadores sobre o enquadramento de definições e diferenciações de trabalho flexível, trabalho remoto e teletrabalho. Como pode ser visualizado na Figura 1, mesmo com diferentes definições, categorias como locais de trabalho, uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e periodização laboral, ajudam a distinguir os conceitos ao estabelecer limites e diferentes atributos.

**Figura 1** - Relações conceituais do teletrabalho



**Fonte:** Leite; Lemos; Schneider (2019).

Nesse contexto, de acordo com a Figura 1, os tópicos: “local fora da empresa” e “uso das TIC’s”, são características que ajudam a delimitar e caracterizar o termo teletrabalho (*telework*). Essas palavras-chave para a definição do termo podem ser visualizadas no conceito da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao estabelecer que o teletrabalho pode ser “definido como o uso de informações e **tecnologias de comunicação** TICs - como smartphones, tablets, laptops e computadores *desktops* - com o propósito de trabalhar **fora das instalações do empregador**” (EUROFOUND; ILO, 2017, p. 1, tradução e grifo nosso).

Ainda de acordo com a Figura 1, nota-se outra característica não mencionada: “Tempo integral ou parcial”, aspecto enfatizado na definição de *telecommuting*, conforme explicam Allen, Golden e Shockley (2015) ao definirem *telecommuting* como:

Uma prática de trabalho que envolve membros de uma organização que substituem uma parte de suas horas de trabalho típicas -variando de algumas horas por semana a quase em tempo integral- para trabalhar fora de um local de trabalho central - geralmente principalmente de casa - usando a tecnologia para interagir com outras pessoas conforme necessário para realizar as tarefas de trabalho (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015, p. 44, tradução nossa).

Identifica-se, portanto, que o teletrabalho é o trabalho desempenhado de forma flexível (substitui horas de trabalho) realizado de forma remota (longe do local de trabalho), tendo como

principal diferença das definições acima, a utilização de TIC's para a realização laboral e comunicação organizacional, podendo ser realizado de forma parcial ou integral.

Como mencionado anteriormente, no Brasil, o teletrabalho segue sendo aplicado como sinônimo de trabalho remoto, embora conforme Leite, Lemos e Schneider (2019) expõem, aquele pode ser considerada uma categoria deste, havendo, portanto, diferenças, mesmo que sutis. Essa confusão pode ter acontecido porque, dada a globalização e o caráter ubíquo das tecnologias de informação, inevitavelmente os trabalhadores utilizam os recursos tecnológicos para realizarem suas atividades, quando em trabalho remoto.

O objetivo desse trabalho não é exaurir as discussões conceituais, tampouco buscar delimitar e categorizar as definições já existentes. Contudo, ressalta-se aqui que ambos os termos são utilizados, principalmente na Administração Pública brasileira, por vezes de forma errônea ou descuidada, seja pela atual indissociação do trabalho e tecnologia da informação, seja pela má tradução ou por desconhecimento do tema. Desta maneira, vários documentos trazem as duas nomenclaturas (TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, 2012; BRASIL, 2017; CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016), razão pela qual, utilizar-se-á nesse estudo preferencialmente a nomenclatura trabalho remoto, visto que conforme previamente exposto, essa categoria incorpora outras definições como teletrabalho, *telecommuting* e *home-office*. A seguir, trataremos sobre a utilização do trabalho remoto dentro da Administração Pública nacional.

## **2.2 Histórico do Trabalho Remoto no Serviço Público Brasileiro**

De acordo com a Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades (SOBRATT), o órgão público pioneiro em estudos para implementação do teletrabalho foi o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), que em 2005 lançou seu projeto piloto afim de averiguar a eficiência, melhoria na qualidade de vida, entre outras variáveis (SOBRATT, 2018). A adesão ao programa tinha um caráter voluntário, onde os candidatos ao trabalho remoto passavam por várias etapas de avaliação, para inferir se estavam aptos a participarem do programa. A investigação perpassava aspectos como perfil psicossocial, análise ergonômica, automotivação e autodisciplina (PINTO, 2003). Cabe, porém, ressaltar, que o regime de trabalho dos servidores desta unidade é a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

O primeiro projeto piloto do SERPRO trouxe resultados bastante expressivos. Neves (2007) relata que houve um aumento de produtividade de 10,5% e uma economia em logística de 47,1%. Esta experiência inovadora realizada no SERPRO, auxiliou com a criação de uma

base de conhecimento à Administração Pública nacional acerca do tema, com contribuições categóricas sobre benefícios obtidos com a realização do trabalho remoto (SILVA, 2014), e embora com regime de trabalho diferente, os bons resultados obtidos pelo SERPRO e o conhecimento adquirido com a implementação do projeto piloto de 2005, passam a abrir portas na Administração Pública brasileira para que outros estudos sejam realizados e mais programas pilotos pudessem ser praticados.

Em 2009, foi emitida pelo Tribunal de Contas da União a portaria TCU Nº 139, de 9 de março de 2009, que dispunha sobre a realização de trabalhos do Tribunal fora de suas dependências, visto a necessidade de imprimir maior produtividade, além de averiguar a possibilidade de redução de custos operacionais do Tribunal (BRASIL, 2009). Em decorrência a esse fato, e observando as experiências bem-sucedidas obtidas, outros órgãos realizaram estudos neste mesmo tema, como fez em 2012 o Tribunal Superior do Trabalho, em 2015 a Receita Federal, em 2016 a Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (Portaria PGFN 487, de 11 de maio de 2016), o Governo do Estado de São Paulo (Decreto 62648 de Junho de 2017) e Supremo Tribunal Federal em 2018.

Ainda em 2018, a Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão trouxe, através da Instrução normativa nº 1, de 31 de agosto de 2018, o denominado Programa de Gestão (BRASIL, 2018). Este programa, entre outros aspectos, facultou às Unidades integrantes do sistema, a possibilidade de implementação em seus planos de Gestão, as modalidades de execução das atividades laborais por tarefa, semipresencial e trabalho remoto, referindo-se a este como:

[...] categoria de implementação do programa de gestão em que o servidor público executa suas atribuições funcionais integralmente fora das dependências da unidade, mediante o uso de equipamentos e tecnologias que permitam a plena execução das atribuições remotamente, dispensado do controle de frequência, nos termos desta Instrução Normativa (BRASIL, 2018, p. 1).

Percebe-se, portanto, a construção do conceito de trabalho remoto na Administração Pública. Baseado no princípio da eficiência do servidor público e respeitando as diretrizes, o trabalho remoto despontava como futura possibilidade, visto que os estudos eram cada vez mais frequentes (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013; MELLO, 1999). Entretanto, no final de 2019, um fato novo acelerou a implementação dessa modalidade de execução do trabalho: a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), o COVID-19.

### 2.3 Trabalho remoto emergencial no serviço público brasileiro em função da pandemia

No final de 2019, a China anunciou uma série de casos de uma misteriosa pneumonia viral. Ao primeiro momento, a enfermidade parecia estar ligada diretamente a um mercado de mariscos localizado na província chinesa de Hubei, mais precisamente na cidade de Wuhan. As autoridades chinesas confirmaram que essa doença estava associada a um novo coronavírus (SARS-CoV-2) (RÍOS-GONZÁLEZ, 2019) e o termo COVID-19 passou a ser noticiado em jornais do mundo todo sobre o perigo desta nova enfermidade, que tinha como uma das principais características, seu caráter de alta transmissibilidade.

Devido a sua rápida propagação e o alto índice de transmissibilidade, o coronavírus forçou governos do mundo todo a buscarem várias alternativas para conter sua proliferação (GRAÇA, 2021). Na busca por soluções rápidas e eficazes para a preservação de vidas, e até então, sem a disponibilização de vacinas ou remédios para o tratamento da doença, políticas públicas de distanciamento social passaram a ser amplamente discutidas e recomendadas pelo governo federal e estaduais, afim de evitar aglomerações e por conseguinte, contaminações (IPEA, 2021; PRATA- LINHARES *et al.*, 2020).

O distanciamento social cruzou os limites do âmbito privado e passou a afetar concomitantemente as relações de trabalho, à medida em que houve a necessidade de flexibilizar horários, implementar escalas e até mesmo manter os colaboradores laborando a partir de suas residências. “No dia 16 de março, o Comitê de Operações de Emergência (COE) do Ministério da Educação se reuniu pela primeira vez para iniciar ações de prevenção à disseminação do novo coronavírus no sistema escolar” (PRATA- LINHARES *et al.*, 2020, p. 555, tradução nossa). Ainda em março de 2020, o Governo Federal brasileiro ampliou e modificou as relações de trabalho também no ambiente público, em caráter emergencial, afim de preservar não somente os beneficiários do serviço público como também seus agentes. Todo esse movimento implicou numa aceleração da implementação do trabalho remoto nas organizações públicas, considerando a exigência da manutenção da prestação dos serviços públicos (ROCHA *et al.*, 2021; LOSEKANN; MOURÃO, 2020; SÁ; MIRANDA; MAGALHÃES, 2020).

Ainda no início do período pandêmico, o Ministério da Economia estabeleceu orientações acerca do trabalho remoto excepcional em março de 2020, através das Instruções Normativas nº 19, de 12 de março de 2020, ME e nº 21, de 16 de março de 2020. Esses documentos traziam em seu texto, entre outras orientações, medidas de afastamento de servidores públicos, integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal

(SIPEC), de seu ambiente laboral para: “servidores e empregados públicos que realizarem viagens internacionais, a serviço ou privadas, e apresentarem sintomas associados ao coronavírus (COVID-19)[...]” (BRASIL, 2020, p. 1) e “servidores e empregados públicos: a) com sessenta anos ou mais; b) imunodeficientes ou com doenças preexistentes crônicas ou graves; e c) responsáveis pelo cuidado de uma ou mais pessoas com suspeita ou confirmação de diagnóstico de infecção por COVID-19, desde que haja coabitação;” além de “servidoras e empregadas públicas gestantes ou lactantes” (BRASIL, 2020, p. 1).

Os servidores integrantes do Ministério da Educação ainda tiveram como documento normatizador, a Portaria nº 491, de 19 de março de 2020, que ampliou as medidas estabelecidas nas Instruções anteriores, acrescentando em seu Art. 3º que os atendimentos deveriam ser realizados preferencialmente por meio eletrônico. Evidencia-se desta maneira, que em primeiro momento, as atividades remotas somente eram exercidas para servidores ou empregados públicos considerados como “grupo de risco” (BRASIL, 2020).

#### **2.4 A Pandemia e o Trabalho Remoto nas IFES Brasileiras**

Diante da celeridade das informações, e as mudanças advindas com a pandemia na tentativa de conter os avanços da proliferação do vírus, vários países interromperam seus compromissos presenciais como estratégia para prevenção do coronavírus, inclusive no âmbito educacional (SAHA *et al.*, 2022; WU, 2021). E no Brasil, dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) isso não foi diferente (BRASIL, 2020).

Grande parte dessas IFES fomentaram a importância de reformulação das atividades de ensino para uma modalidade remota. A utilização dessa medida fora acalorada com a publicação do Ministério da Educação de sua portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). O referido ato normativo aplicava-se às instituições educacionais integrantes do sistema federal de ensino, e licenciava às organizações a utilização de ensino remoto por 30 dias, passíveis de prorrogação em caso de orientação do Ministério da saúde. Ressalta-se, porém, o caráter autorizativo dessa portaria, que em seu parágrafo segundo atribuía às instituições a definição das disciplinas, a disponibilização das ferramentas e as avaliações realizadas (BRASIL, 2020). Simultaneamente, ao estabelecer uma portaria com um caráter somente autorizativo, o Ministério da Economia, de um lado respeitava as autonomias institucionais, mas do outro, acabou fixando mais responsabilidade às referidas organizações, em função de não estabelecer qualquer outro

auxílio, tão necessário para o enfrentamento de situação peculiar. Diante do avanço e proliferação do vírus, o prazo estabelecido previamente, acabou sendo estendido por mais 30 dias pela portaria 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020), e posteriormente, até o dia 31 de dezembro de 2020, através da portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020).

Frente aos atos normativos do Ministério da Educação, tão logo foram sendo publicadas resoluções internas das instituições de ensino, discentes e docentes passaram a realizar suas atividades remotamente, principalmente a partir de suas casas, estivessem elas dentro da localidade de ensino ou não. Prata-Linhares *et al.* (2020, p. 3, tradução nossa) afirmam que “os efeitos da pandemia desencadearam uma reação imediata, suspendendo os cursos de licenciatura no ensino superior federal”.

Destaca-se aqui, a Universidade Federal do Maranhão, que sob orientação de seu Comitê Operativo de Emergência de Crise (COE/UFMA), emitiu a Resolução Nº 1.978-CONSEPE, no dia 18 de março de 2020, quase que concomitantemente às instruções Normativas do Ministério da Economia, e até mesmo de forma prévia à Portaria nº 491, de 19 de março de 2020, que dispunha sobre a preferência por atendimentos realizados por meio eletrônico, emitida pelo Ministério da Educação citada no parágrafo anterior. Respeitando as legislações supracitadas, bem como outras normas e entendimentos emitidos à época, a Portaria da Universidade Federal do Maranhão estabeleceu em seu Art. 2º que “o funcionamento das unidades administrativas, independente da área de execução, será realizado por meio remoto, estando suspensos os atendimentos presenciais” (UFMA, 2020).

Segundo Losekann e Mourão (2020), a pandemia do novo coronavírus revolucionou as relações de trabalho em modos nunca antes visualizados. Questões relacionadas à segurança modificaram amplamente o trabalho e suas variáveis. A dinâmica trabalhista mudou, bem como fez com que o sujeito tenha que se adaptar muito mais aos novos aspectos laborais. O teletrabalho que antes era exceção, do dia para a noite tornou-se regra com o objetivo de reduzir o contágio e, conseqüentemente, o alastramento do vírus.

Não obstante, a implementação urgente desse novo método de trabalho sem prévio planejamento para as empresas implicou em mudanças internas, novas políticas e investimento em recursos tecnológicos. De outro lado, impactos como mudanças nas formas de interação e comunicação, além da necessidade instantânea sobre o manuseio de novas tecnologias (LOSEKANN; MOURÃO, 2020) foram amplamente percebidos pelos colaboradores. A necessidade da implementação urgente evidenciou que o regime de teletrabalho precisa ainda ser debatido e estudado, tendo em vista globalmente ainda se está em processo de aprendizado e compreensão das mudanças ocasionadas pela pandemia (LOSEKANN; MOURÃO, 2020),



principalmente sobre aspectos e impactos que trouxe a diferentes esferas e diferentes categorias de trabalhadores.

## 2.5 Trabalho Docente na Pandemia

Desde 1990, o ensino à distância vem ganhando mais força no cenário global (WU, 2021). Termos como “*e-learning* [...] aprendizagem online, ensino a distância, aprendizagem digital, aprendizagem móvel e os recentes Cursos Online Abertos Massivos (MOOCs), têm mostrado uma tendência de aprendizagem via Internet” (WU, 2021, p. 1, tradução nossa).

Entretanto, em resposta à pandemia de COVID-19, esse movimento foi acelerado ao passo que mundialmente foram adotadas técnicas de ensino virtuais nas escolas e universidades, fazendo assim com que professores e alunos tivessem que readaptar seus métodos de ensino e aprendizagem, mesmo que não tivessem experiências prévias com práticas de educação online (SAHA *et al.*, 2022; WU, 2021), e ninguém “questionou se todos os envolvidos nos processos pedagógicos nas universidades estavam pedagogicamente e materialmente preparados para isso” (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022, p. 1, tradução nossa). Dentro da esfera acadêmica, já existem até algumas nomenclaturas próprias para esse fenômeno tais como *Emergency Remote Education* (ERE) (WU, 2021) e *Forced Online Distance Teaching* (FODT) (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022).

Saha *et al.* (2022) afirmam que embora não tenha ocorrido planejamento prévio, e em função do prolongamento da pandemia e uma crescente perda de aprendizado dos discentes, a inevitável utilização de práticas de ensino virtuais trouxe divergência por parte dos educadores com relação a sua adoção, visto que “devido a essa plataforma recém-introduzida, alguns educadores a tomaram como a opção necessária e frutífera, enquanto outros tiveram percepções diferentes desse sistema” (SAHA *et al.*, 2022, p. 2, tradução nossa).

Outro aspecto a se levar em consideração são as implicações do trabalho não-presencial na vida pessoal dos docentes. Lizana *et al.* (2021) reforçam que em função do curto período de adaptação, aliados aos desafios que o teletrabalho traz, como a da falta de controle sobre a jornada de trabalho, aumento dos riscos psicossociais associados ao estresse e à sobrecarga de trabalho, os impactos significativos no equilíbrio, ou a falta deste, na vida profissional e pessoal, resultando em esgotamentos físicos e mentais, os professores podem desenvolver índices elevados de *burnout* e *technoestresse*, principalmente se levado em consideração que, conforme os autores, mesmo antes da pandemia, docentes já relatavam diminuição da percepção de qualidade de vida (QV). Souza *et al.* (2021) também consideram que houve intensificação das

jornadas diárias e sobrecargas de trabalho. “Tudo isso ocorre em um contexto de sobrecarga de trabalho multiplicada pelo teletrabalho e outros fatores que resultam na deterioração da QV física e mental” (LIZANA *et al.*, 2021, p. 2, tradução nossa).

Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2021) apontam que mesmo antes da pandemia, a larga utilização das TIC’s poderia ser fator desencadeante de tensões, esgotamento físico e outros sentimentos, acrescentando que:

Portanto, a supersaturação que os professores sofreram com as TIC nestes meses de pandemia pode ser uma das causas desta sintomatologia. Se somarmos a isso o efeito psicoemocional adverso que o próprio confinamento traz, os níveis de sofrimento psicológico que os professores têm sofrido têm sido muito elevados. Na verdade, a Unesco já identificou confusão e estresse entre os professores como uma das consequências adversas do fechamento de escolas devido à brusquidão dos fechamentos, incerteza sobre sua duração e falta de familiaridade com o ensino a distância. Essa situação de estresse pode ter consequências na saúde dos professores e, conseqüentemente, levar a licenças médicas, absenteísmo e baixo desempenho no trabalho (OZAMIZ-ETXEBARRIA *et al.*, 2021, p. 2, tradução nossa)

Outras questões ainda permeiam o trabalho remoto durante a pandemia. Diversos estudos atentam para as dificuldades em conciliar o conflito trabalho-família nesse período (FILARDI; CASTRO; ZANINI, 2020; LEMOS; BARBOSA; MONZATO, 2020; UNDURRAGA; SIMBURGER; MORA, 2021; VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021). Nesse sentido, Undurraga, Simburger e Mora (2021) expõem esta dificuldade no âmbito docente chileno. As autoras relatam que as disparidades nos desenhos familiares influenciam diretamente na experiência do trabalho remoto docente durante a pandemia, ao evidenciar que fatores sociodemográficos, como a existência de filhos, suas respectivas idades, existência de companheiro, são “elementos relevantes para prenunciar as diversas condições de trabalho e bem-estar das acadêmicas durante a pandemia” (UNDURRAGA; SIMBURGER; MORA, 2021, p. 9, tradução nossa). Complementam, ainda, que o trabalho remoto significou acréscimo de trabalho, tanto pela extensão das horas trabalhadas quanto pela intensificação por ele causada, em virtude de sua permanência em casa todo o tempo, indicando assim uma acumulação e simultaneidade do trabalho com tarefas domésticas, fato que foi exacerbado ainda pelos confinamentos e posterior fechamento das escolas de seus filhos, deixando-as sem redes de apoio.

Para além do conflito trabalho-família, pode-se falar também sobre o obstáculo que foi a realização emergencial do trabalho docente através de aulas remotas. Nesse novo cenário, a necessidade do suporte gerencial, tecnológico e pedagógico tornaram-se mais evidentes (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022, p. 3, tradução nossa), como, por exemplo, afirmam

Fauzi e Khusuma (2020), ao identificarem problemas com internet, ergonomia do espaço, planejamento e avaliação da aprendizagem, ineficiência e insatisfação percebida, ligada inclusive à falta de interação entre os diferentes atores da aprendizagem. Burgin, Coli Coli e Daniel acrescentam:

A crise mundial exigiu que os seres humanos se isolassem e usassem máscaras para cobrir rostos, sorrisos e expressões humanas que contribuam para a comunicação e transmitam nossos pensamentos completos. Os professores não usavam máscaras ao ensinar online; no entanto, eles lutaram para interagir e observar os processos de aprendizagem de salas de aula inteiras de alunos em uma tela (BURGIN; COLI COLI ; DANIEL, 2021, p. 55, tradução nossa).

Não diferente, Saha *et al.* (2022) reconhecem os esforços por parte das instituições de ensino na realização de cursos, seminários e oficinas, na tentativa de promover a capacitação, ao mesmo tempo que buscavam suprir as necessidades circunstanciais e emergenciais que a pandemia trouxe. As atividades didáticas e práticas não puderam parar. E de fato não pararam, muito em função do modo remoto. As salas de aula online aconteceram, e independente dos ônus e bônus, o momento de retorno ao presencial já é realizado em algumas instituições.

## **2.6 Trabalho Remoto Emergencial: Impactos e desafios**

Passados mais de 2 (dois) anos desde o primeiro caso de coronavírus identificado na cidade chinesa de Wuhan, os aprendizados e adaptações a esta situação pandêmica ainda estão sendo construídos. Peters *et al.* (2022) afirmam que a pandemia trará impactos de longo prazo às organizações, e que “as especificidades desses impactos, no entanto, permanecem incertas” (PETERS *et al.*, 2022, p. 191, tradução nossa). Portanto, há a necessidade de maior atenção e monitoramento sobre os movimentos que agora se iniciam num cenário de retorno às atividades. Mesmo com vários picos da crise epidemiológica, o aparecimento frequente de novas variantes do vírus e parcelas populacionais ainda não imunizadas, determinados serviços já retornaram aos postos presenciais de trabalho e, aparentemente, a readaptação não tem sido tão fácil como se esperava, conforme afirma Nasciutti (2020), ao dizer que:

Ainda vivemos sob o impacto de tantas rupturas bruscas, mas sabemos que “voltar ao normal” não só será dificilmente exequível quanto indesejável - posto que foi “do normal” que surgiu toda essa crise reveladora da fragilidade em que o planeta se colocou - e que é fundamental que novos caminhos e novas formas de viver sejam pensados (NASCIUTTI, 2020, p. 83).

Ainda tratando sobre os impactos percebidos pelos trabalhadores remotos durante a pandemia, Chafi, Hultberg e Yams (2022) realizaram um estudo buscando 1) “identificar os

benefícios e desvantagens do trabalho remoto durante a pandemia do ponto de vista dos funcionários e de líderes”; e 2) “Mapear desafios esperados e potenciais de cenários de trabalho híbridos para informar a criação de ambientes de trabalho futuros sustentáveis” (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022, p. 3, tradução nossa). Ao entrevistarem servidores públicos na Suécia, os autores identificaram oportunidades e desafios percebidos pelos trabalhadores, cujos resultados versam sobre os principais aspectos percebidos pelos trabalhadores em função do trabalho remoto emergencial, vivenciados na pandemia e podem ser visualizados no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Adoção do trabalho remoto: oportunidades e desafios identificados**

Oportunidades do trabalho remoto	Desafios do trabalho remoto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de novas ferramentas digitais que melhoram a colaboração da equipe</li> <li>• Desenvolvimento acelerado de habilidades digitais</li> <li>• Maior autonomia, flexibilidade e empoderamento</li> <li>• Desenvolvimento acelerado de estratégias de autoliderança</li> <li>• Maior produtividade individual</li> <li>• O tempo economizado no deslocamento pode ser usado para mais reflexão e aprendizado</li> <li>• Maior facilidade em integrar o exercício físico e as caminhadas na jornada de trabalho</li> <li>• Trabalhar ao ar livre na natureza</li> <li>• Mais tempo de qualidade com a família, animais de estimação, amigos</li> <li>• Pegada de carbono reduzida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegando pela incerteza</li> <li>• Desafios com a mudança de mentalidade e cultura do trabalho de escritório para o trabalho remoto</li> <li>• Suporte técnico, infraestrutura e ferramentas digitais insuficientes devido a sistemas de TI antigos, medidas rígidas de segurança cibernética e obstáculos na aquisição de novos sistemas de TI</li> <li>• Habilidades digitais limitadas e muitas novas ferramentas para aprender</li> <li>• Lidar com sobrecarga cognitiva e exaustão de reuniões consecutivas</li> <li>• Disponibilidade e notificações constantes</li> <li>• Estabelecendo limites em termos de tempo de trabalho</li> <li>• Má ergonomia da estação de trabalho e pré-condições de escritórios domésticos</li> <li>• Automotivação na ausência de estimulação e significado</li> <li>• Falta de apoio na tomada de decisão e feedback sobre a progressão do trabalho</li> <li>• Estabelecer bons hábitos (para resolver a falta de pausas e atividade física limitada)</li> <li>• Equilibrando a produtividade específica da tarefa com criatividade, aprendizado e desenvolvimento</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Chafi, Hultberg e Yams (2022)

Chafi, Hultberg e Yams (2022) reforçam outro aspecto além dos impactos da pandemia sobre a realização do trabalho em si: os aspectos sociais. Para os autores “o ambiente de trabalho social foi um dos aspectos mais afetados negativamente pelo trabalho remoto” (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022, p. 8, tradução nossa), baseados nos resultados obtidos de sua pesquisa, que podem ser visualizados no Quadro 2.

**Quadro 2 - Aspectos sociais do trabalho remoto**

Oportunidades do ambiente de trabalho	Desafios do ambiente de trabalho
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas formas de socialização (atividades sociais online, trabalhar ao ar livre, etc.)</li> <li>• Colaborar com pessoas de outras partes da organização, que antes era mais difícil devido à distância geográfica</li> <li>• Reuniões mais estruturadas</li> <li>• Coesão em grupos geograficamente distribuídos e maior inclusão e participação</li> <li>• Tornar-se mais proativo na reserva de tempo para compartilhamento coletivo de conhecimento e <i>coffee-breaks online</i> (coisas que aconteceram espontaneamente no escritório)</li> <li>• Mais possibilidade de ajustar diferentes formas de colaboração às diferentes necessidades dos membros da equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difícil de entender o que está acontecendo com os colegas, como eles se sentem</li> <li>• Desconexão da própria equipe, de outros grupos e da organização devido a interações espontâneas limitadas</li> <li>• Sentir-se desconectado do gerente ou excessivamente micro gerenciado (dependendo do gerente)</li> <li>• Captar insights sutis sobre os aspectos organizacionais devido ao aumento do uso da comunicação escrita</li> <li>• Menos tempo dedicado à formação de equipes e fazendo coisas divertidas juntos (o trabalho remoto é mais orientado a objetivos e tarefas)</li> <li>• Construir confiança e relacionamentos é mais difícil, especialmente com novos funcionários</li> <li>• Menor compreensão e visão geral do que os outros na equipe estão fazendo</li> <li>• Feedback limitado na equipe</li> <li>• Ferramentas e habilidades insuficientes para colaborações online e atividades criativas</li> <li>• Compartilhamento de conhecimento limitado, que aconteceu organicamente no escritório</li> <li>• Ter uma noção do público/participantes (especialmente em reuniões maiores)</li> <li>• Frustrações com reuniões online: conexões de internet ruins, higiene das reuniões ou</li> <li>• familiaridade limitada com as ferramentas</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Chafi, Hultberg e Yams (2022)

Embora os resultados sejam extremamente válidos, tais análises, porém, não podem ser demasiadamente generalizadas, visto a necessidade de se estudar as particularidades de cada trabalhador e o ambiente/organização em que estão inseridos. Peters *et al.* (2022) relatam que as experiências dos trabalhadores remotos eram diferentes de acordo com algumas variáveis como o local onde “trabalhava e morava, idade, sexo, raça, educação, nível de treinamento, experiência de trabalho e demandas domésticas, bem como sua indústria, ocupação e demandas específicas de trabalho” (PETERS *et al.*, 2022). Buscando esse olhar mais particular, a seguinte sessão expõe os resultados de algumas pesquisas sobre as experiências e impactos em docentes e as perspectivas para um possível período de retorno às atividades presenciais.

## 2.7 Paradoxos Tecnológicos

O conceito de paradoxo, também chamado de oxímoro, embora tenha sido desenvolvido de várias maneiras ao longo do tempo, traz como ideia central que, sobre um mesmo assunto, é possível a coexistência de condições opostas, ou seja, são afirmações que aparentam ser autocontraditórias, porém, ambos os lados possam ser válidos, desde que bem fundamentado (MICK; FOURNIER, 1998). Os autores acrescentam que “um paradoxo sustenta que algo está X e não-X ao mesmo tempo” (MICK; FOURNIER, 1998, p. 125, tradução nossa).

Em se tratando de tecnologia, os estudos de Jarvenpaa e Lang (2005) apontam que os paradoxos ligados à sua utilização emergem a partir das perspectivas do usuário, e, portanto, levam em consideração todo o contexto e situações que o englobam. Desta maneira, um usuário pode obter percepções diferentes acerca do uso de um mesmo dispositivo, de acordo com a finalidade desejada, gerando situações paradoxais. As tecnologias, por exemplo, podem ajudar as pessoas a se sentirem mais empoderadas, a ponto de trazerem mais autonomia, conectando-os o tempo todo àquilo que desejam e necessitam, seja na vida pessoal ou no trabalho. No entanto, simultaneamente, pode evidenciar sentimentos de escravidão, em que se torna difícil desligar-se dessa cultura de sempre estar *online*, tornando o usuário refém dos dispositivos, conforme as notificações se tornam mais frequentes e assim podem passar a controlá-lo.

A tecnologia pode, também, ser aliada à evolução e melhoria do trabalho, à medida que traz novas possibilidades a partir de sua utilização. Na pandemia, a utilização de TIC's foi de extrema importância para a manutenção dos serviços prestados, seja no âmbito público ou privado. Neste sentido, conforme Jarvenpaa e Lang (2005) o emprego de novas tecnologias pode trazer aos usuários novos meios de realizar tarefas antigas, até mesmo de uma forma mais eficiente e eficaz do que realizado anteriormente. Contudo, a competência recentemente adquirida pelo uso de tecnologias pode demandar conhecimento prévio, estudo ou período de ambientação para que sejam corretamente utilizadas, e isso num primeiro momento, pode gerar uma sensação de incompetência.

Deste modo, de acordo com Mick e Fournier (1998),

O confronto insistente com os paradoxos pode vir a afetar a experiência e o comportamento do usuário como um todo. Dessa maneira, torna-se relevante compreender o papel efetivo destas tecnologias no cotidiano de trabalho destes usuários, pois as dualidades e conflitos oriundos deste uso merecem ser analisadas a fim de buscar soluções que visem minimizar os aspectos conflitantes associados ao uso destas tecnologias” (MICK; FOURNIER, 1998, p. 125, tradução nossa).

Este estudo busca, portanto, analisar os paradoxos encontrados nas falas dos docentes no contexto da pandemia, tendo em vista que nesse período, houve uma grande utilização de tecnologias para o desempenho do trabalho e do ensino remoto. Deste modo, é possível que devido a vasta gama de locais de fala e formação dos professores, tenham experimentado diferentes pontos de vista e percepções acerca da utilização de tecnologias como ferramentas de trabalho.

## **2.8 Docentes Pós-Pandemia: Ensaçando um possível retorno**

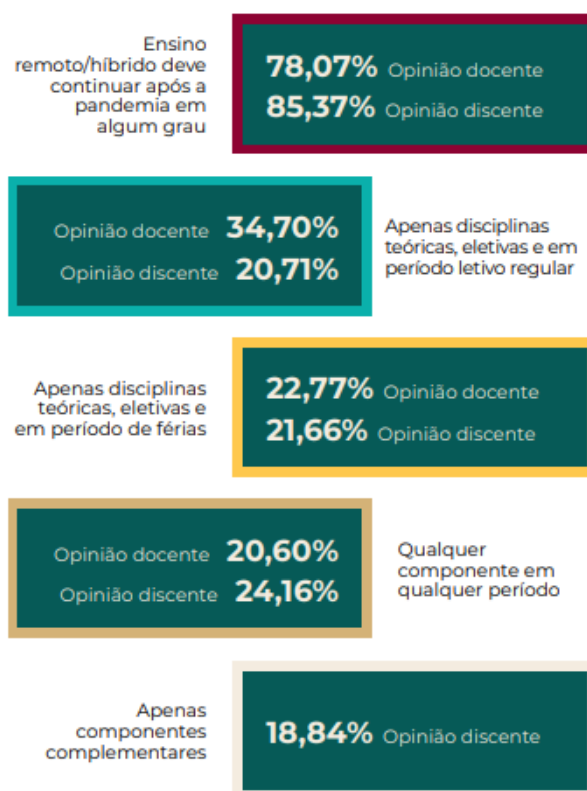
Apesar da pandemia não ter acabado, as instituições de ensino brasileiras já vinham sofrendo pressões para o retorno às aulas presenciais. Motivadas pelo grande período de aulas remotas que pareciam desgastar cada vez mais os alunos, aliadas à vacinação em massa disponibilizada pelos governos e às aberturas comerciais de vários outros segmentos, as pressões para o voltar ao presencial ou “normal”, cresceram e ganharam grande destaque na mídia brasileira (G1, 2021; G1, 2022; IMIRANTE, 2022; MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2021).

Antes de entrar na discussão se o momento de retorno é adequado, faz-se importante elencar quais os impactos percebidos pelos docentes na pandemia. Chafi, Hutilberg e Yams (2022), já evidenciaram alguns desses impactos para os trabalhadores em geral, como visto no Quadro 1. Entretanto, falando mais especificamente de trabalhadores docentes e profissionais da educação, os resultados existem, porém ainda são escassos. Conhecer esses resultados e impactos são extremamente importantes, pois como afirmam Dolenc, Šorgo e Ploj-Virtič (2022), é necessário que se tenha uma análise do que foi realizado e como foram conduzidas as ações e respostas dadas, visto que em casos de novas cepas ou novas pandemias, analisando as ações anteriores pode-se tirar lições que venham a ajudar na prevenção de futuros erros.

Estudos como o de Dolenc, Šorgo e Ploj-Virtič (2022) realizados especificamente com professores, apontam que muitos docentes eslovenos estavam propensos a retornar ao ensino presencial tradicional quando as universidades fossem reabertas. Saha *et al.* (2022), entretanto, encontraram em seus achados que os professores preferiram o ensino presencial e misto num cenário pós-pandêmico. Nesse sentido, percebe-se não haver univocidade acerca dessas predileções em um cenário de retorno, visto que “a preferência de ensino pós-pandemia foi afetada pela idade, experiência, disciplina acadêmica, horas de aulas online ministradas por semana, conexão à internet utilizada, tipos de aulas e se realizaram algum exame online” (SAHA *et al.*, 2022, p. 9, tradução nossa).

Em fevereiro de 2022, a Universidade Federal do Maranhão publicou em seu site oficial os resultados preliminares de uma pesquisa elaborada pela diretora de extensão, Li-Chang Shuen e o superintendente de tecnologia da informação, Anilton Maia, que trata sobre a avaliação do ensino remoto e ações da UFMA na pandemia, mais precisamente, busca entender as “dificuldades dos alunos e professores,[...] acertos e erros, problemas e soluções e levantar dados sobre o ensino remoto desde que a pandemia obrigou as universidades a adotá-lo (UFMA, 2022)”. O estudo conta com 5 (cinco) eixos: 1) Inquérito sanitário, 2) Jornada digital do professor/aluno; 3) Ferramentas; 4) Ações institucionais e; 5) Aspectos Pedagógicos, e contou com a participação de 830 docentes e 7.161 discentes da universidade. Ao avaliar os aspectos pedagógicos, 62,53% dos docentes classificaram a experiência com o ensino remoto/híbrido como boa ou muito boa, acrescentando ainda que 78% dos docentes da UFMA também acreditam que o remoto/híbrido deve continuar após a pandemia em algum grau (Figura 2). Ainda sobre as respostas docentes, a pesquisa ainda aponta níveis elevados da avaliação de auto desempenho (69%) e boa satisfação com a experiência remota (58%). Em contrapartida, mesmo evidenciando o aumento na assiduidade discente (51,93%), os professores elencaram a falta de interação com os alunos como um dos problemas percebidos (43,25%).

**Figura 2 - Perspectivas do ensino pós-pandemia**



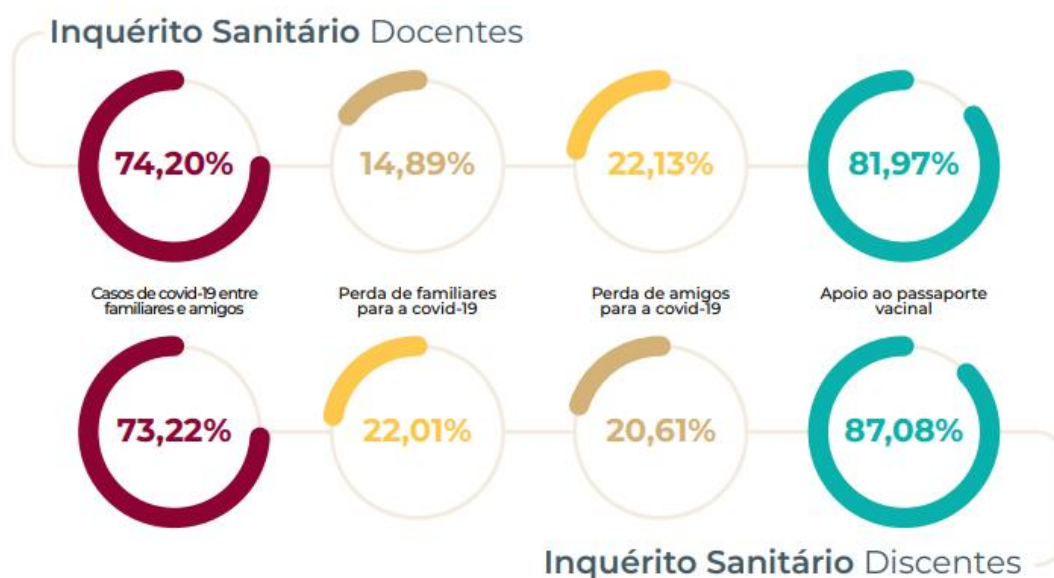
Fonte: Avaliação do Ensino Remoto e das ações da UFMA na Pandemia (2022)



Acerca do eixo inquérito sanitário, através da Figura 3, retirada da pesquisa realizada na UFMA, percebe-se alto grau de docentes que tiveram ou possuíram casos de covid-19 entre amigos e familiares, além de um grande percentual de docentes que eram a favor do passaporte vacinal (81,97%) para o retorno às aulas. Saraiva, Traversini e Lockman (2020) consideram que a ansiedade frente às questões sanitárias, aliadas a outras questões como insegurança e a invasão do lar pelo trabalho “são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12). Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2021) apontam que as incertezas e incontabilidades de eventos frequentemente afetam o aspecto psicológico dos professores, inclusive com apresentação de sintomas depressivos. Os autores complementam ainda:

Isso pode claramente estar acontecendo com grande parte do corpo docente neste momento, já que a incerteza é uma das principais emoções que a sociedade como um todo, e os professores em particular, estão vivenciando durante essa pandemia” (OZAMIZ-ETXEBARRIA *et al.*, 2021, p. 5, tradução nossa).

Figura 3 - Inquérito Sanitário Docentes



Fonte: Avaliação do Ensino Remoto e das ações da UFMA na Pandemia (2022)

Não obstante, Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2021) também alertam para o cuidado com os níveis de estresse e ansiedade dos docentes, visto que pode ter impacto direto em um curto e longo prazo na saúde física e bem estar emocional dos professores. Ao realizarem suas

pesquisas em dois períodos (na pandemia e logo antes do retorno às atividades presenciais na Espanha), constataram que aproximadamente um terço dos pesquisados apresentaram sintomas depressivos, o que pode ter consequências para saúde “e como resultado, se transformar em baixas por enfermidades, absenteísmo e um baixo rendimento laboral” (OZAMIZ-ETXEBARRIA *et al.*, 2021, p. 2, tradução nossa).

Cabe ressaltar que os dados apresentados na pesquisa da Universidade Federal do Maranhão são essencialmente estatísticos e generalistas, visto que foram obtidos através de questionários fechados (UFMA, 2022). Eles buscam demonstrar um panorama geral de como se encontram discentes e docentes. Contudo, os referidos dados podem não ressaltar e nem dar voz às particularidades e percepções dos pesquisados, enquadrando-se aqui o presente estudo como proposta para compreensão destas individualidades.

## 2.9 Estudos Correlatos

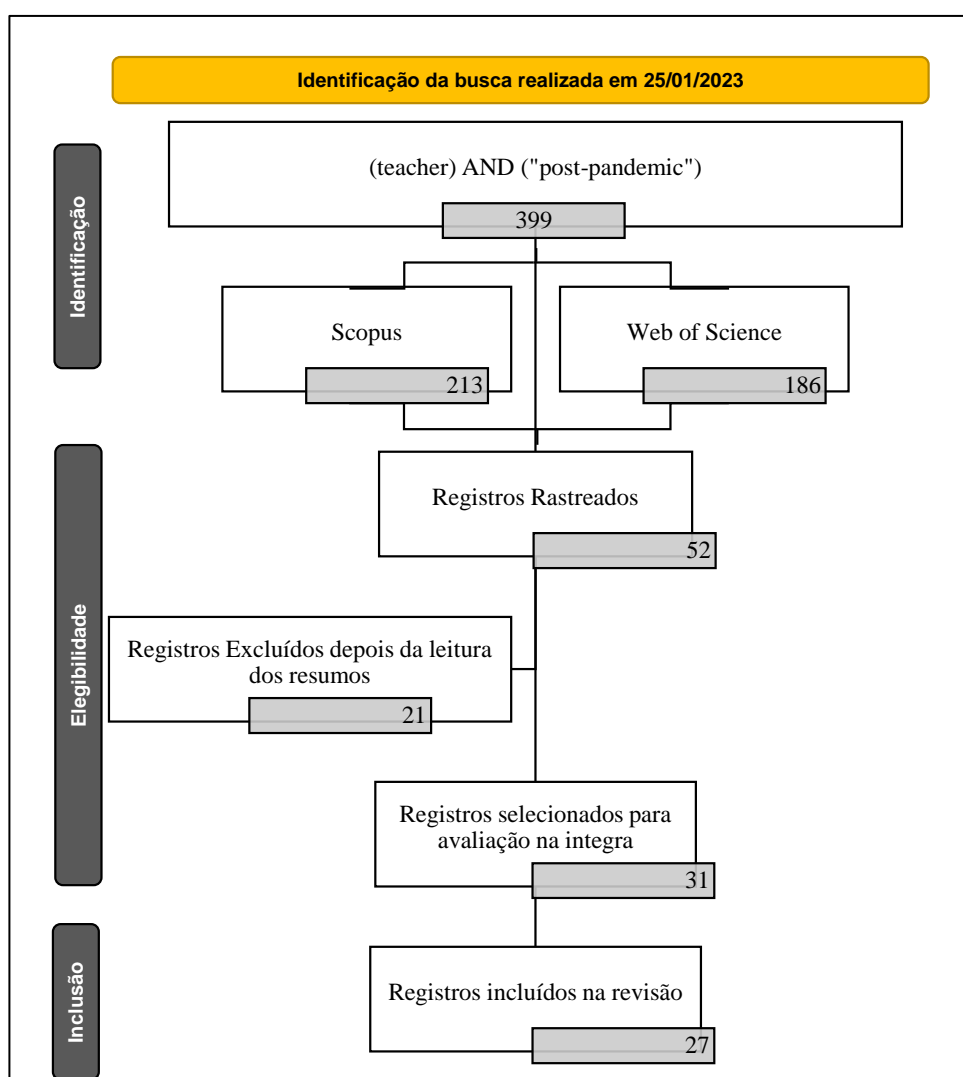
Com o intuito de obter uma maior aproximação com o conhecimento existente acerca do ensino e o trabalho remoto docente adotado de forma emergencial em virtude da pandemia de covid 19, foi realizado um mapeamento da literatura científica dos referidos temas. Esse tipo de estudo se faz imprescindível, visto que mesmo quando se trata de temas em que há uma “situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 240).

Nesse sentido, objetivando investigar o estado da arte e sistematizar a literatura empírica sobre o tema, foram realizadas buscas nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, utilizando o ano de 2019 como marco temporal inicial e 2022 como marco final, período que compreende a pandemia de covid 19. As buscas envolveram termos que abordassem o trabalho remoto docente na pandemia, e os docentes no pós-pandemia, combinados através de alguns operadores booleanos, para que pudesse retornar com materiais mais próximos possíveis ao tema deste estudo.

A primeira busca foi realizada no dia 25 de janeiro de 2023, utilizando-se os termos de buscas e o respectivo operador booleano: “*teacher*” AND “*post-pandemic*” nos títulos, resumos ou palavras-chaves. A priori, foram identificados 399 arquivos (*Scopus*=213 e *WoS*=186). Posteriormente, adotou-se como critérios de elegibilidade: a) arquivos que não fossem do tipo “artigo”, como livros, chamadas editoriais e; b) publicações que não tivessem os professores como foco principal do estudo, resultando assim em 33 pesquisas. Afim de identificar aqueles

que se relacionavam diretamente com o tema desta pesquisa., foram lidos os títulos, palavras-chave e resumos, resultando em 21 novas exclusões, restando 31 publicações para serem lidos na íntegra. Após a leitura destes, 27 artigos foram incluídos na revisão. O diagrama de fluxo para inclusão dos artigos na revisão pode ser visualizado na Figura 4 - Fluxograma de busca de Estudos Correlatos 1.

**Figura 4 - Fluxograma de busca de Estudos Correlatos 1**

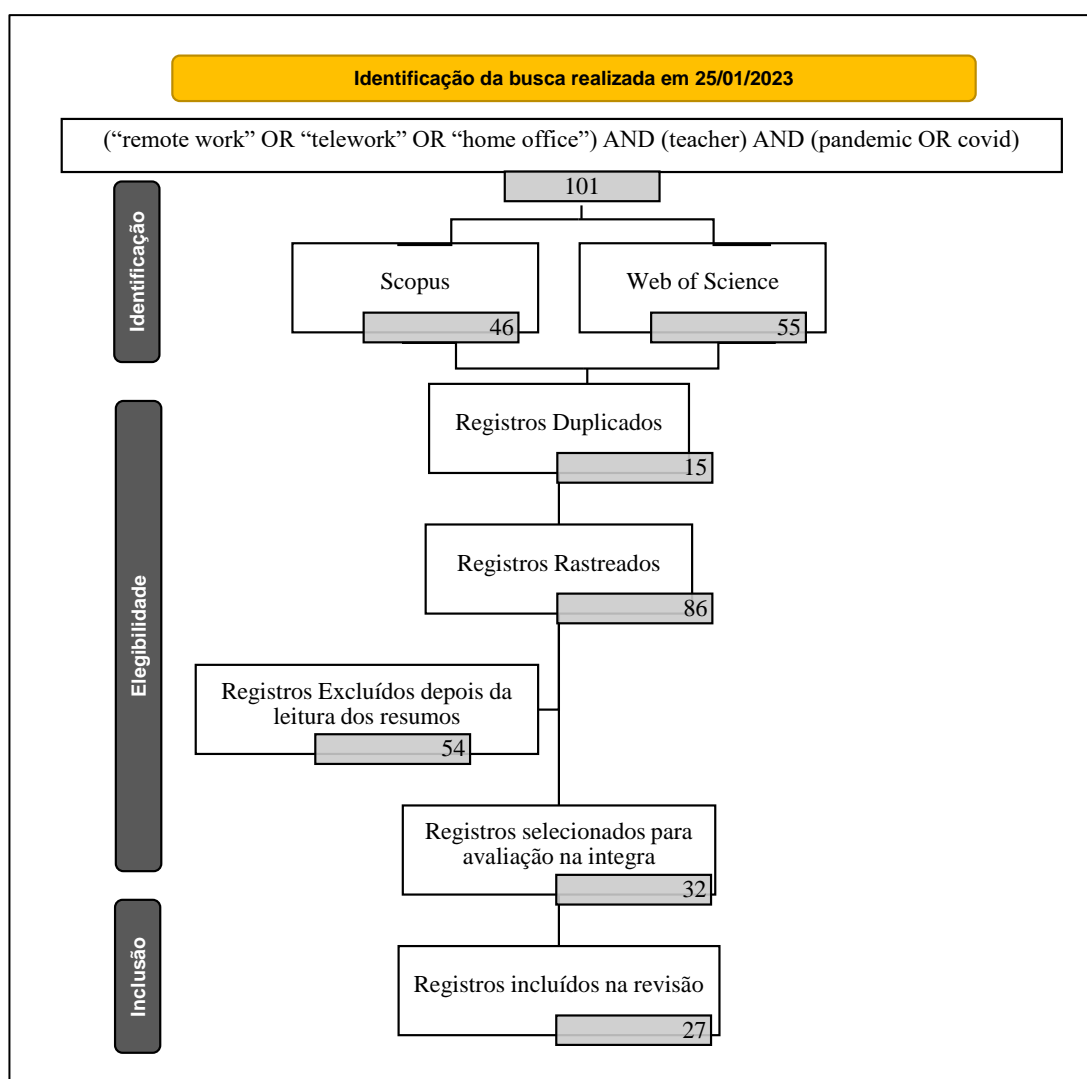


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Posteriormente, uma segunda investigação foi realizada nas mesmas bases de dados, com a utilização dos seguintes termos e respectivos operadores booleanos: (“*remote work*” OR “*telework*” OR “*home office*”) AND (“*teacher*”) AND (“*pandemic*” OR “*covid*”), limitando a publicações do tipo “artigo”, afim de verificar como foi o trabalho remoto para os docentes

durante a pandemia. A busca ocorreu no dia 25 de janeiro de 2023, e teve 101 arquivos como resultados iniciais. Em seguida, 15 arquivos foram excluídos, restando 86 artigos. Após a leitura dos títulos, palavras chaves e resumos, foram removidos 54 artigos, resultando em 32 publicações para serem lidas por completo. Destas, 27 arquivos foram incluídos na revisão. O fluxograma deste procedimento também pode ser visto na Figura 5 - Fluxograma de busca de Estudos Correlatos 2.

**Figura 5 - Fluxograma de busca de Estudos Correlatos 2**



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No Quadro 3 - Revisão da Literatura utilizando os termos "*teachers*" e "*post-pandemic*" e no Quadro 4, são expostas as sínteses dos estudos encontrados nas duas buscas, elencando os autores e principais resultados das referidas pesquisas. No apêndice D e apêndice E, pode-se encontrar a versão completa destes quadros, em que são acrescentados outros dados, como

objetivos de estudo e metodologias utilizadas, bem como as referências completas dos estudos, com indicação de títulos, periódicos e outras informações relevantes.

**Quadro 3 - Revisão da Literatura utilizando os termos "teachers" e "post-pandemic"**

Referência	Resultados
(AL-ABDULLATIF; ALSUBAIE, 2022)	O estudo busca investigar os fatores que impactam nas intenções dos professores de usar (e o uso que fazem) da plataforma digital 'I Read Arabic' (IRA) para alfabetização no período pós-pandemia. Os resultados quantitativos indicaram que motivação hedônica, hábito, a expectativa de esforço, a expectativa de desempenho e o valor do preço foram preditores significativos da intenção comportamental dos professores de usar a plataforma digital IRA para o ensino da alfabetização. O uso da plataforma digital IRA pelos professores mostrou ser significativamente influenciado pela intenção comportamental e pelas condições facilitadoras. Os resultados qualitativos renderam dois temas principais: as vantagens e os desafios do uso da plataforma digital IRA.
(ALAWAJEE; ALMUTAIRI, 2022)	O estudo foi realizado com professores da Arabia Saudita e constatou que as preocupações dos professores em relação às necessidades de seus alunos e a participação dos professores no planejamento do processo de ensino em sala de aula podem prever os níveis de prontidão dos professores. Os resultados também sugeriram que esses professores de educação especial acreditavam estar prontos para voltar a lecionar em sala de aula
(ALGHAMDI <i>et al.</i> , 2021)	Esta pesquisa qualitativa buscou investigar quais são os impactos positivos e negativos do COVID-19 experimentados durante a pandemia na perspectiva das mulheres pós-graduadas do Med, e indica que há sete impactos positivos e oito negativos da educação a distância emergencial causados pelo <i>lockdown</i> da pandemia. Para ter sucesso na era pós-pandemia, os professores precisam adquirir conhecimento de conteúdos pedagógicos online e estratégias de ensino, conduzir uma avaliação eficaz dos alunos e envolver os alunos em laboratórios e salas de aula virtuais e presenciais
(ANSARI <i>et al.</i> , 2022)	O estudo foi realizado com professores paquistaneses, e buscava identificar quais dos benefícios declarados do ensino on-line os professores experimentaram, quais problemas eles enfrentaram, sua vontade de adotar soluções cada vez mais avançadas para esses problemas e sua inclinação para o ensino on-line em comparação com o ensino em sala de aula presencial. No geral, os professores estão dispostos a adotar soluções de computação pervasiva tecnicamente complexas para os problemas que enfrentaram. e apesar da maior disposição dos professores em incorporar a tecnologia nas aulas, a presença física do professor com seus alunos na mesma sala e a energia, disciplina e foco não podem ser substituídos por tecnologias educacionais on-line e abrangentes, pelo menos por enquanto.
(BETANCOURT-ODIO <i>et al.</i> , 2021)	O estudo foi realizado com 427 professores de diferentes países e confirmou a necessidade do desenvolvimento de uma formação relacionada com as competências digitais e a capacidade de ir além da seleção e adaptação de recursos, para que os professores sejam capazes de promover a inovação através das tecnologias e, especificamente, através da utilização do <i>m-learning</i> .

(BOUMAAIZE <i>et al.</i> , 2021)	Ao investigar as percepções de professores estagiários sobre a educação a distância realizada no período da pandemia de COVID19, os pesquisadores apontaram que apesar da abordagem virtual ter tornado o aprendizado mais flexível e não limitado pela distância, espaço e tempo, os professores ainda preferem o contato presencial.
(BRIGANDI <i>et al.</i> , 2022)	Estudo relata que os professores perceberam que a pandemia influenciava o que ensinavam, como ensinavam e os papéis e relacionamentos entre professores, pais e alunos. Os professores adaptaram-se ao ambiente educacional em mudança, desenvolvendo proficiência em ferramentas online e habilidades para melhorar a comunicação. O ambientes de aprendizado remoto, juntamente com o envolvimento incerto dos pais, desafiavam os professores em suas avaliações formativas do conhecimento dos alunos.
(CALLIMACI; FORTIN, 2022)	O estudo aponta que a complexidade tecnológica impacta negativamente na intenção de usar tecnologia educacional, enquanto a utilidade percebida impacta positivamente, indicando que os professores realizam uma análise de custo-benefício para a tomada de decisão.
(CAO <i>et al.</i> , 2021)	Pesquisa realizada com professores chineses aponta que, em relação à percepção dos professores quanto ao aprendizado dos alunos, os entrevistados sugeriram que a maioria deles não poderia garantir que o ensino online surtiria efeito, por critérios como falta de habilidades de autoaprendizagem dos alunos. Relativo às dificuldades, apesar do crescimento e da integração da tecnologia, o estudo sugeriu que muitos problemas continuam a ocorrer na prática, especialmente quando os professores não estão preparados para incorporar a tecnologia em sua prática instrucional online. outro problema bastante citado é que a interação professor-aluno e instrução matemática durante o ensino online requer sabedoria substancial dos professores, maior do que na sala de aula presencial
(CHOI; JINE; KIM, 2022)	A pesquisa tinha como objetivo explorar as experiências de ensino clínico e laboratorial de docentes de enfermagem durante a pandemia de COVID-19. A análise identificou quatro temas. Os temas incluíam sentir-se impotente no sistema de gerenciamento de infecção, incerteza sobre a eficácia do treinamento prático alternativo, aceitação de mudanças e preparação para o treinamento prático futuro.
(DERONCELE-ACOSTA <i>et al.</i> , 2021)	Os autores buscavam avaliar o estresse, engajamento e competências digitais de professores da américa latina. Foram feitas várias correlações a exemplo: Quanto maior o nível de estresse, menor o nível de engajamento; Os fatores (ambiguidade, conflito e sobrecarga) têm um impacto negativo na satisfação no trabalho; O estudo também mostra que quanto maior o nível de Estresse, menor o nível de Competência Digital; quanto maior o nível de competência digital, maior o engajamento; dentre outras
(DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022)	Os resultados do estudo mostram que os professores se adaptaram ao novo ambiente adaptando os métodos de ensino existentes ao ensino à distância online, o que indica uma decisão de adaptação sábia, mas não necessariamente ótima do ponto de vista de resultados de aprendizagem de qualidade. Os resultados mostraram que a maioria dos professores transferiu suas aulas para um formato online “talking heads”, que na perspectiva do aluno, é um formato passivo, utilizando o sistema de videoconferência.
(GARCÍA <i>et al.</i> , 2021)	Revisão sistemática sobre o tema.

(GUTIÉRREZ <i>et al.</i> , 2022)	Os relatos obtidos no estudo apontam que as necessidades socioeconômicas dos alunos limitam o acesso a equipamentos tecnológicos e à Internet. Para driblar as adversidades, os professores precisaram ser mais criativos e inovadores na utilização de estratégias para desenvolver a compreensão leitora na educação a distância no contexto da pandemia.
(HENRIQUES; CORREIA; DIAS-TRINDADE, 2021)	Estudo aponta que os Professores modificaram seu trabalho pedagógico, exposições críticas das vivências dos professores no processo da pandemia, e exposição de oportunidades possíveis em uma realidade pós-pandemia
(HOROUB; ZARGAR, 2022)	Os resultados mostram um efeito significativamente positivo na satisfação no trabalho na presença de líderes capacitadores, observa-se o papel moderador do LMX juntamente com o impacto mediador da confiança. Isso implica que os líderes capacitadores são altamente influentes na melhoria do local de trabalho para professores universitários na era pós-pandêmica.
(IBROHIM; SUDRAJAT; SAEFI, 2021)	O estudo aponta dificuldades como: falta de comunicação e interação com alunos, falta de treinamento e capacitação, e dificuldades em realizar avaliações online. 94,6% dos professores demonstraram a possibilidade de usar o ensino a distância no pós-pandemia.
(KWEЕ, 2022)	Estudo aponta que uma melhor gestão do tempo e um ambiente de aprendizagem positivo são as razões para continuar o ensino de línguas online, enquanto as crenças pessoais sobre a educação e as expectativas negativas de resultados de ensino são as razões para interromper o ensino de línguas online.
(LIANG <i>et al.</i> , 2022)	Foi demonstrado que o transtorno de estresse pós-traumático tem um efeito direto e indireto no sofrimento psicológico dos professores. O efeito indireto foi mediado por problemas de sono. O distúrbio de jogos na internet desempenhou um papel moderador entre problemas de sono e sofrimento psicológico.
(MELNYK <i>et al.</i> , 2022)	O estudo aponta 9 tendências pedagógicas. Mesmo em período de guerra, e com as inúmeras dificuldades que as universidades ucranianas passam, os padrões não diferem tanto daqueles encontrados no resto da Europa. A análise comparativa demonstrou que os programas educacionais, listas de literatura educacional, incluindo aqueles com a possibilidade de usar livros didáticos eletrônicos, manuais e aplicativos educacionais, precisam ser atualizados nas universidades ucranianas. A investigação provou que a continuidade requer a implementação e apoio para o desenvolvimento de um sistema efetivo de transformação digital nas universidades ucranianas nas seguintes direções: o ambiente educacional digital é acessível e moderno; desenvolvimento de competências digitais dos participantes do processo educacional; o conteúdo da educação em TIC atende aos requisitos modernos etc.
(MONGUILLOT <i>et al.</i> , 2023)	O cumprimento dos protocolos de contingência, as limitações de espaço e material, o desamparo institucional, e a incerteza diante de uma situação totalmente nova têm gerado estresse e desgaste emocional no corpo docente. A pandemia da COVID-19 acelerou o uso da tecnologia, a promoção da autonomia dos alunos e a necessidade de seleção de conteúdos curriculares de acordo com os protocolos de contingência. A utilização de metodologias ativas mediadas pela tecnologia que promovam a auto-regulação da aprendizagem, abre portas para novos modelos híbridos de ensino em Educação Física que devem ser estudados.



(ÖZEN; ERDOĞAN; MALAS, 2022)	Professores se mostraram inclinados a misturar elementos do ensino a distância com o ensino presencial em um momento de pós-pandemia, favorecendo no futuro a inclusão destes elementos nos cursos de anatomia
(PINARGOTE-MACÍAS <i>et al.</i> , 2022)	O professor universitário passou a desempenhar vários papéis que vão além da transmissão do conhecimento técnico, abrangendo aspectos de desenvolvimento humano e profissionais dos alunos. Ou seja, o professor passou a exercer um papel de liderança e modelador, que pode ajudar a potencializar as características dos alunos que estão sob sua responsabilidade
(SAHA <i>et al.</i> , 2022)	Os professores perceberam o ensino online como eficaz durante a pandemia, eficiente em termos de tempo, fácil de compartilhar materiais, inadequado para monitoramento ou realização de aulas práticas e menos eficazes para avaliação. Mais de três quartos dos professores preferiram ensino online durante a pandemia, e a maioria preferiu o ensino físico e misto no pós-pandemia
(TAVARES <i>et al.</i> , 2021)	Os resultados versam sobre a percepção dos professores quanto ao seu despreparo para o ensino a distância e o conseqüente aumento de sua carga horária, percepção da ausência dos alunos nas aulas, influência dos filhos na sensação de despreparo. Questões como produtividade, identidade profissional e bem-estar devido à flexibilidade também demonstraram correlação com a sensação de preparação para o ensino remoto
(WANG <i>et al.</i> , 2021)	Os resultados revelaram que a maioria dos professores teve opiniões positivas sobre o ensino online com vários benefícios percebidos, mas também reconheceu os desafios e desvantagens de ensinar online. As diferenças de idade, formação educacional, títulos profissionais e experiência anterior de ensino online afetaram significativamente as atitudes dos professores em relação ao ensino online.
(WOJTERA <i>et al.</i> , 2022)	Estudo indica que os níveis pós-pandêmicos de ansiedade, estresse e depressão melhoraram significativamente em comparação com os níveis iniciais no início da doença por coronavírus. Os autores ainda apontam que os níveis de ansiedade, estresse e depressão melhoraram com o passar do tempo, não afetando o desempenho acadêmico dos professores. Preocupações sobre o aprendizado virtual foram levantadas, sugerindo que ele pode ser combinado com o aprendizado em sala de aula, mas não como uma alternativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

**Quadro 4 - Revisão da Literatura utilizando os termos (“remote work” OR “telework” OR “home office”) AND (teacher) AND (pandemic OR covid)**

Autores	Resultados
(ARSLAN <i>et al.</i> , 2022)	A pesquisa concluiu que o suporte técnico é bastante eficaz para aliviar o technoestresse. Com a amostra realizada, em contraponto a muitos estudos, os instrutores mais velhos pareciam estar mais preparados, desde que recebessem o devido suporte. Resultados apontam o "Surto digital" (barnes,2020) como uma das principais causas do technoestresse. Instrutores com filhos e de instituições privadas tem mais propensão ao technoestresse. Instrutores de universidades foram menos afetados, devido sua infraestrutura de trabalho mais avançada.
(BASURTO; YAMBAY; BARQUET, 2022)	O estudo demonstrou que o suporte organizacional percebido pelos professores universitários estabelece uma relação positiva entre as novas formas de trabalho e o comprometimento do funcionário. O estudo também aponta que os funcionários que percebem que sua organização os apoia estão mais comprometidos com seu trabalho. Isso pode ser demasiadamente interessante, principalmente em momentos em que há utilização de novas formas de trabalho.
(BIANCHI; CASO, 2021)	Corroborando com outros estudos já realizados na área, os autores apontam que a ansiedade relacionada ao computador e o equilíbrio trabalho-família estão positivamente associados ao burnout e ao impacto negativo do burnout nas dimensões do bem-estar.
(ESTRADA-MUÑOZ <i>et al.</i> , 2021)	Este estudo apontou diferenças estatisticamente significativas quando a variável gênero é introduzida. Os resultados mostraram que as professoras sofrem maior fadiga e ansiedade com o uso da tecnologia como meio educacional.
(GONZÁLEZ <i>et al.</i> , 2020)	Neste estudo realizado com professores chilenos, os autores expõem que principalmente as professoras, os professores responsáveis pelo atendimento de crianças e os que trabalham em estabelecimentos privados são os docentes que tiveram seu bem estar psicológico mais afetado durante a pandemia.
(HORTON, 2022) .	O estudo teve 222 respondentes, e os resultados sugerem que os professores de nível superior que trabalharam em um programa híbrido ao longo de 2020 sentiram que tinham mais controle no trabalho e uma maior qualidade geral de vida no trabalho, enquanto aqueles que trabalhavam apenas remotamente ou no campus sentiram mais estresse no trabalho. Os resultados também sugerem que menos tempo gasto trabalhando em casa contribui para maior estresse e percepção de diminuição do controle no trabalho.
(HURTADO <i>et al.</i> , 2021)	Apesar das limitações, os docentes estão buscando metodologias para organizar seu tempo e cumprir com a sua missão. A adaptação à tecnologia continua sendo um fator limitador. O estudo também indica aumento da carga horária e dificuldades financeiras para investir em ferramentas de trabalho, afim de que o desempenho laboral não fosse afetado.
(IACOLINO <i>et al.</i> , 2023)	Os resultados mostram que a inteligência emocional consegue mediar a relação entre certos fatores de risco do trabalho remoto, bem como estresse e burnout. Além disso, a metacognição foi considerada um fator moderador significativo na relação entre fatores de risco e inteligência emocional.

(ILINA <i>et al.</i> , 2021)	O estudo mostra que existem diferenças significativas entre a “primeira” e a “segunda” onda do ensino a distância associada às mudanças na atuação profissional dos professores universitários. Os professores agora se sentem mais tecnologicamente confiantes com a maioria dos entrevistados notando seu sucesso considerável em dominar as mais recentes tecnologias da Internet. O ambiente online deixou de ser hostil e é visto por muitos como um formato educacional perfeitamente aceitável, cujo uso parcial deve continuar mesmo após o término da pandemia. No entanto, nenhum professor acredita que o formato a distância deva ser usado exclusivamente.
(KHAWAND; ZARGAR, 2022)	Os participantes apontam que tiveram que gastar mais tempo para aprender a se familiarizar com as novas tecnologias e assim realizarem seus trabalhos. Relatam ainda que sentimentos de isolamento, solidão e exaustão levaram à sofrimentos psicológicos. A autonomia no trabalho e suporte organizacional também foram citados como itens que merecem destaque para que o trabalho pudesse ser bem desempenhado. Os participantes relatam que o conflito trabalho-família são fatores que implicaram negativamente na saúde mental.
(KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022)	O estudo apontou que, após um ano de pandemia, o estresse e o esgotamento continuam altos para os professores, com 72% dos professores se sentindo muito ou extremamente estressados e 57% se sentindo muito ou extremamente esgotados. Muitos professores lutaram para ter um equilíbrio satisfatório entre trabalho e família (37% nunca ou quase nunca; 20% só às vezes).
(MÄKELÄ <i>et al.</i> , 2022)	Segundo os autores, no início da pandemia os professores se encontraram em estado de sobrevivência, porém, com o decorrer da pandemia, o impacto negativo no bem-estar e na autonomia dos professores tornou-se mais aparente. Neste sentido, os autores concluem que devido as grandes mudanças repentinas na modalidade de trabalho, os professores experimentaram sentimentos de incapacidade devido à falta de competências necessárias, influenciando assim, diretamente no seu bem-estar.
(PALMA-VASQUEZ; CARRASCO; HERNANDO- RODRIGUEZ, 2021)	Neste estudo realizado com professores chilenos, os autores apontam que os contextos sociodemográficos, pedagógicos e de trabalho devem ser levados em consideração para estudar sua relação com a saúde mental dos professores. Resultados também sugerem maior atenção à regularização da jornada de trabalho para que haja maior alocação de horas para os professores planejarem seu trabalho.
(PIRRO <i>et al.</i> , 2022)	O estudo aponta que a educação remota emergencial impactou de forma negativa nas condições laborais dos pesquisados. Neste sentido, piorou várias dimensões no aspecto profissional dos professores, como o tempo e carga de trabalho, ausência de limites entre vida pessoal e profissional, conflito trabalho-família, dentre outras. Este problema, no entanto, pode ser amenizado de acordo com as capacitações, e nível de controle e gerenciamento das instituições.
(PRIETO-GONZÁLEZ <i>et al.</i> , 2021)	Nesta pesquisa realizada com professoras de escolas primárias, secundárias e terciárias nas regiões eslovacas, apontou-se que 7% das respondentes relataram algum tipo de dor nas costas. Em ordem de intensidade de dor, a pesquisa apontou maior incidência em: pedagogos da região de Presov (3,74), aqueles que trabalham no setor de educação especial (3,83), aqueles que ministravam cinco aulas online por semana (3,58), os que não realizavam atividade física (3,86), os pedagogos que não trabalhavam de acordo com as recomendações ergonômicas (3,59), os que apresentavam estresse moderado ou intenso (3,66) e os que estavam sentados o tempo todo ou a maior parte do tempo (3,62). Os principais fatores de

	risco identificados foram: não realização de Atividade física, não cumprimento das recomendações ergonômicas e estresse.
(QUINONES-LAVERIANO <i>et al.</i> , 2022)	A pesquisa foi realizada no Peru, e buscava determinar a correlação entre estresse e estilo de vida em professores durante o teletrabalho em 2020. Como resultado, relata-se que 64% dos professores tinham um estilo de vida bom e excelente; 27,2%, regular; e 8,49%, mal ou perigoso. O escore FANTASTIC teve correlação inversa com a Teaching Stress Scale (ED-6), ajustado para idade e coabitação com filhos. Da mesma forma, professores entre 40 e 49 anos apresentaram um estilo de vida melhor; e professores que moravam com crianças, pior estilo de vida.
(QUISPE <i>et al.</i> , 2022)	Estudo realizado no Peru, que buscava examinar as relações entre carga de trabalho, estresse percebido, percepção de teletrabalho e satisfação no trabalho em professores. Os resultados indicaram que a carga de trabalho e o estresse têm um efeito baixo sobre a satisfação no trabalho, e este último um efeito moderado sobre o teletrabalho.
(ROBLES-OJEDA; GALICIA-MOYEDA; SÁNCHEZ-VELASCO, 2022)	Este estudo buscou identificar o estresse, a satisfação e a vontade de continuar usando ferramentas tecnológicas, bem como as principais condições físicas e emocionais na realização de atividades EAD apresentadas por uma amostra de professores mexicanos de diferentes níveis. Como resultado, evidenciou que a maior parcela dos participantes não demonstrou estresse ou satisfação ao realizar suas atividades de forma remota. Os participantes demonstraram vontade de continuar usando as tecnologias nas suas aulas. Os professores de nível superior demonstraram menores índices de estresses e maior satisfação pelas atividades remotas, demonstrando que desejam continuar a usar tecnologias nas aulas, se comparados com professores de outros níveis.  Metade dos docentes afirmou ter alguma mudança na sua saúde física, como dores musculares, cefaleia e insônia, e 60% dos professores relataram problemas emocionais, como angústia, ansiedade, medo, dentre outros.
(SADŁOWSKA-WRZESIŃSKA; PIOSIK; NEJMAN, 2022)	O estudo aponta que a sobrecarga de trabalho é o fator mais importante que afeta a segurança do trabalho remoto. O stress, a organização do tempo, e o conflito trabalho-família prejudicam o desenvolvimento do trabalho remoto. Ainda segundo os autores, a pesquisa mostrou que os aspectos selecionados do trabalho remoto podem ter um impacto significativo no alcance de metas de desenvolvimento sustentável por uma determinada organização e, em relação aos indivíduos, na qualidade de vida e na sensação de segurança e saúde no trabalho. O estudo apresenta bons resultados, ao descrever as questões da educação remota no nível acadêmico e os desafios enfrentados pelos professores acadêmicos durante a pandemia do COVID-19.
(SÂRBU <i>et al.</i> , 2021)	A pesquisa destacou uma série de características da educação online, incluindo: o maior grau de aceitabilidade das atividades de ensino online no sistema de ensino superior, em comparação com o sistema de ensino pré-universitário; esforço adicional na atividade docente exercida pelos professores, com efeitos negativos na sua demanda neuropsíquica; avaliação do progresso dos alunos, como principal impedimento ao ensino online, etc. O teletrabalho entre docentes levou a um aumento dos níveis de stress e esforço, tendo de ser combinados métodos de ensino clássicos com os interativos, o que levou a repensar técnicas e encontrar novas ferramentas para captar e manter o interesse dos alunos.
(SOLANA-VILLANUEVA;	Os resultados apontam, dentre outras coisas, que as professoras foram principalmente afetadas que os professores, pois assumiram o papel principal nos cuidados e tarefas domésticas, conciliando essas exigências com o teletrabalho, à

HEROS; MURILLO-LÓPEZ, 2022)	custa de reduzirem as suas horas de sono e verem a sua saúde física e mental afetada (estresse, depressão, ansiedade). Isso resultou num fortalecimento do conflito trabalho-família, acentuado pelas desigualdades de gênero e dos papéis atribuídos na divisão do trabalho doméstico
(SOUZA <i>et al.</i> , 2021)	Neste estudo realizado em Santa Catarina – Brasil, os autores reafirmam que as demandas e sobrecargas fazem parte do cotidiano docente, mas a pandemia agravou consideravelmente esse cenário, interferindo negativamente no processo saúde-doença desses profissionais
(SOUZA <i>et al.</i> , 2021)	Estudo realizado no Rio de Janeiro – Brasil. Esta pesquisa buscou problematizar aspectos do processo de trabalho de professore(a)s da educação básica no contexto pandêmico, e sua relação com a saúde, tomando por base registros diários de professore(a)s em cadernetas digitais. Traz como principal resultado que os professores(a)s vivenciam o aprofundamento de formas de opressão, precarização e intensificação do trabalho.
(VERGINE <i>et al.</i> , 2022)	De acordo com a pesquisa, a angústia e o estresse relacionados à utilização de sistema de informações no trabalho mostraram-se como variáveis dependentes, e os criadores e inibidores do tecnoestresse os independentes e gênero e idade como variáveis de controle.
(VILLA; SEPÚLVEDA; BURGOS, 2020)	Os principais resultados revelaram o aumento da intensificação do trabalho, o uso prolongado de plataformas virtuais, diminuição do tempo de descanso, indefinição das esferas público-privadas, desgaste profissional-pessoal e sobrecarga existencial. Os docentes evidenciam desconforto e desgaste pessoal e profissional por terem que necessariamente adaptar as suas aulas nas respectivas casas, esta é uma exigência com a qual não se sentem à vontade.
(ZHOU; ZHOU, 2022)	O estudo aponta que a obrigatoriedade do trabalho remoto afeta positivamente a percepção de esgotamento dos professores, e por conseguinte, diminui a harmoniosidade e paixão pelo trabalho. O tamanho da moradia e as condições físicas do ambiente podem ajudar a moderar esses efeitos.
(ZYZNAWSKA; BARTECKA, 2021)	Nesta pesquisa realizada em 16 províncias polonesas, os autores apontam que existe uma relação entre a ocorrência de dores nas costas e a mudança na natureza do trabalho no grupo de professores em conexão com a declaração da pandemia de COVID-19. Houve um aumento estatisticamente significativo na intensidade da dor nas costas dos professores desde a introdução do ensino a distância. Dependendo do número de horas passadas no computador, o grau médio de dor nas costas declarada no grupo de estudo aumentou estatisticamente significativamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar a versão completa destes quadros, dispostas no Apêndice D e E, nota-se que os 54 artigos foram publicados de forma bem diversificada em 42 periódicos diferentes. No total, 9 (nove) revistas possuem mais de uma publicação sobre a temática. A “*Revista Venezolana de Gerencia*” possui 2 publicações com pesquisas relacionadas aos professores no pós-pandemia. Garcia *et al.* (2021) com o trabalho “*De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia*”, e Pinargote-Macías *et al.* (2022), “*Competencias del docente universitario em tiempos de pandemia*”. Outra revista que se repete é a revista Holandesa “*Work*”, com 3 publicações (HOROUB; ZARGAR, 2022; KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022; QUINONES-LAVERIANO *et al.*, 2022) que remetem ao trabalho remoto de professores na pandemia de ensino básico, médio e superior, atentando-se ao fato de que os artigos de Horton e Jacobs (2022) e Kotowski, Davis e Barratt (2022) foram publicados na mesma edição Especial “*Working From Home*”, v.71, n.2. O periódico Sustainability também possui 3 publicações, “Using Digital Learning platforms for teaching arabic literacy” de Al-Abdullatif e Alsubaie (2022), “Self-perceptions on digital competences dor M-Learning and education sustaninability” de Betancourt-Odio *et al.* (2021), e de Liang *et al.*, (2022), com o trabalho “The Association between Post-Traumatic Stress Disorder and Psychological Distress among Primary School and Middle School Teachers during the COVID-19 Epidemic: A Moderated Mediation Analysis”. As outras revistas que se repetem são a Education Sciences (HENRIQUES; CORREIA; DIAS-TRINDADE, 2021; MÄKELÄ *et al.*, 2022), European Journal of investigation in health, psychology and education (IACOLINO *et al.*, 2023; PALMA-VASQUEZ; CARRASCO; HERNANDO-RODRIGUEZ, 2021), Frontiers in Education (BRIGANDI *et al.*, 2022; VERGINE *et al.*, 2022), Frontiers in Psychology (HOROUB; ZARGAR, 2022; KHAWAND; ZARGAR, 2022), e a Revista Conrado (BASURTO; YAMBAY; BARQUET, 2022; HURTADO *et al.*, 2021).

Relativo ao período, percebe-se que os temas estão em uma crescente de publicação. Enquanto que em 2020 somente foi localizada uma pesquisa, no primeiro semestre de 2021 foram encontradas 4 publicações, seguidas de 15 produções no segundo semestre do mesmo ano, totalizando 19. Já em 2022, foram achados 32 artigos, e ainda que a busca tenha sido realizada no primeiro mês de 2023, já conta com 2 novas publicações.

Ainda conforme os dados elencados nos Quadro 3 e Quadro 4, é possível visualizar que as pesquisas estão sendo realizadas em diferentes locais. Aglomerando-as por continente, listam a seguinte ordem de incidência: América (20), Europa (18), Ásia (14), Europa (8), África (1) e Oceania (1). Relativo aos países, aqueles onde mais houve pesquisas foi a Itália (5), China e Chile apareceram com 4 pesquisas, seguidas de Brasil e Peru com 3 publicações cada um.

No tocante à abordagem adotada na metodologia de pesquisa, evidencia-se a grande ocorrência de pesquisas quantitativas, correspondendo aproximadamente a 61% dos achados, seguidas de pesquisas qualitativas (26%) e de características mistas (13%). Quanto aos instrumentos adotados como fontes de dados, nota-se que poucos estudos utilizaram fontes de dados secundárias. A maioria utilizou fontes de dados primárias, sendo notadamente utilizados os questionários *online* como instrumentos de coleta (79%). Houveram somente 7 estudos que coletaram dados através de entrevistas. (AL-ABDULLATIF; ALSUBAIE, 2022; CAO *et al.*, 2021; GUTIÉRREZ *et al.*, 2022; ILINA *et al.*, 2021; KWEE, 2022; SOLANA-VILLANUEVA; HEROS; MURILLO-LÓPEZ, 2022; VILLA; SEPÚLVEDA; BURGOS, 2020).

Os resultados mostram que a pandemia afetou diretamente o trabalho docente, principalmente num primeiro momento, em que o ensino remoto teve que ser implementado de forma emergencial, sem que estes educadores tivessem tanta familiaridade com o uso das tecnologias para realizar suas aulas (CAO *et al.*, 2021; ILINA *et al.*, 2021). Preocupados com a qualidade do ensino e com as necessidades dos estudantes, os professores precisaram assumir papéis diferentes aos do que usualmente exerciam, saindo da transmissão de conhecimento técnico e ajudando a potencializar aspectos do desenvolvimento humano, para que pudessem atravessar esse momento tão difícil (ALAWAJEE; ALMUTAIRI, 2022; ALGHAMDI *et al.*, 2021; CAO *et al.*, 2021; PINARGOTE-MACÍAS *et al.*, 2022; SÂRBU *et al.*, 2021). Não obstante, os docentes ainda precisaram lidar com dificuldades que surgiram no ensino remoto emergencial, como a utilização de recursos de aprendizagem tecnológicos, dificuldades em mensurar o aprendizado através das avaliações, e a baixa interação professor-aluno em formatos de aulas que, por vezes, se assemelhavam a pequenas palestras (CAO *et al.*, 2021; DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022; IBROHIM; SUDRAJAT; SAEFI, 2021; SÂRBU *et al.*, 2021; TAVARES *et al.*, 2021).

Entretanto, com a modalidade remota sendo implementada como alternativa para a não interrupção do ensino ao utilizar tecnologias, alguns benefícios puderam ser percebidos como a possibilidade de tornar o aprendizado mais flexível e sem limites físicos, além do fato de que alguns professores puderam perceber novas alternativas para realizar procedimentos antigos, como consultas à bibliotecas virtuais, assinaturas de documentos eletrônicos, facilidade de compartilhamento de materiais, entre outros (ALGHAMDI *et al.*, 2021; BOUMAAIZE *et al.*, 2021). Ao longo da pandemia, com uma maior adaptação com as tecnologias, a quantidade de docentes que passaram a compreender o ensino online como uma alternativa positiva foi aumentando (ALGHAMDI *et al.*, 2021; SAHA *et al.*, 2022; WANG *et al.*, 2021), com uma aceitação maior no ensino superior (SÂRBU *et al.*, 2021).

Contudo, apesar de algumas pesquisas apontarem que os professores estavam prontos para o retorno (ALAWAJEE; ALMUTAIRI, 2022) e elencarem que continuarão utilizando as tecnologias num momento de pós-pandemia (AL-ABDULLATIF; ALSUBAIE, 2022; IBROHIM; SUDRAJAT; SAEFI, 2021; ÖZEN; ERDOĞAN; MALAS, 2022), a importância das aulas presenciais pareceu ser unanimidade entre os docentes, seja num momento de ensino totalmente presencial ou híbrido (ALGHAMDI *et al.*, 2021; ANSARI *et al.*, 2022; BETANCOURT-ODIO *et al.*, 2021; BOUMAAIZE *et al.*, 2021; ILINA *et al.*, 2021).

Acerca do trabalho remoto, as pesquisas apontaram que grande parte dos docentes sofreram dificuldades com manuseio das tecnologias, internet, infraestrutura, comunicação, e falta de suporte (ALGHAMDI *et al.*, 2021; CALLIMACI; FORTIN, 2022; TAVARES *et al.*, 2021). A carga de trabalho docente aumentou substancialmente. Tanto pelo fato da necessidade de adaptação às novas tecnologias, quanto pelo fato de que agora o trabalho deveria ser realizado dentro de casa, sem as devidas estruturas físicas e ergonômicas necessárias. Com isso, relações de conflito entre trabalho-família passaram a ser mais comuns, visto que a ausência de limites físicos entre o lar e o trabalho passaram a ficar cada vez mais evidentes, principalmente quando inseridas variáveis como gênero, trabalho na iniciativa privada e existência de filhos (ALGHAMDI *et al.*, 2021; ARSLAN *et al.*, 2022; BIANCHI; CASO, 2021; DERONCELE-ACOSTA *et al.*, 2021; ESTRADA-MUÑOZ *et al.*, 2021; HOROUB; ZARGAR, 2022; KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022; QUINONES-LAVERIANO *et al.*, 2022; TAVARES *et al.*, 2021; VILLA; SEPÚLVEDA; BURGOS, 2020).

A falta de condições ergonômicas adequadas também contribuiu para que problemas relacionados à saúde física fossem elevados (PRIETO-GONZÁLEZ *et al.*, 2021; ZYZNAWSKA; BARTECKA, 2021), bem como a sobrecarga de trabalho colaborou para que problemas relacionados à saúde mental fossem evidenciados, como o *burnout*, aumento no nível de estresse, ansiedade, fadiga e *technostress*. (ARSLAN *et al.*, 2022; BIANCHI; CASO, 2021; DERONCELE-ACOSTA *et al.*, 2021; ESTRADA-MUÑOZ *et al.*, 2021; HOROUB; ZARGAR, 2022; KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022; MONGUILLOT *et al.*, 2023; PALMA-VASQUEZ; CARRASCO; HERNANDO-RODRIGUEZ, 2021; PRIETO-GONZÁLEZ *et al.*, 2021; QUINONES-LAVERIANO *et al.*, 2022).

Entretanto, apesar da grande quantidade de dificuldades encontradas, e de uma baixa satisfação no trabalho, alguns professores ainda relatam que o trabalho remoto trouxe grandes benefícios, como a redução de tempo de deslocamento, maior segurança, maior tempo com a família, maior qualidade de vida, entre outros aspectos (ALGHAMDI *et al.*, 2021; HOROUB; ZARGAR, 2022).



### 3 METODOLOGIA

Apresentam-se neste capítulo os elementos e aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos utilizados nesse estudo, afim de obter as respostas referentes aos objetivos traçados no escopo desta pesquisa. Segundo Oliveira (2016, p. 43), a metodologia “engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar e conhecer a realidade e produzir novos conhecimento”. Dessa maneira, as próximas seções buscam explicitar os métodos e técnicas adotados, sendo divididas em: tipo pesquisa, participantes, instrumento, procedimento e análise dos dados.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é fundamentada em abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como estratégia o estudo de caso. Para Oliveira (2016, p. 60), pode-se caracterizar a pesquisa qualitativa como um “estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”. A autora acrescenta ainda que essa abordagem parte em busca de informações confiáveis para inferir em profundidade as peculiaridades do objeto estudado. Nesse sentido, escolhe-se aqui a abordagem qualitativa, pois não se busca inferir um padrão comportamental para posteriormente generalizá-lo, e sim, compreender e analisar suas particularidades.

Não obstante, outro motivo para adotar esta abordagem, dá-se em virtude de sua flexibilidade, ao permitir que sejam seguidas novas indicações à medida em que vão surgindo a partir da construção ou coleta dos dados (CHARMAZ, 2009). Essas novas direções são de extrema importância, principalmente se levado em consideração que os objetos desta pesquisa - trabalho remoto, retorno presencial e pandemia - são essencialmente excepcionais e, até então, raros, e ainda existem várias lacunas acerca do conhecimento sobre o tema (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022; LEMOS; BARBOSA; MONZATO, 2020; LIZANA *et al.*, 2021; RAIŠIENE *et al.*, 2020; UNDURRAGA; SIMBURGER; MORA, 2021).

Ainda em função do caráter singular atribuído à pandemia e suas implicações, essa pesquisa possui um caráter exploratório. Conforme Gonsalves (2003), a pesquisa exploratória, também chamada de “pesquisa base”, caracteriza-se pelo desenvolvimento e elucidação de ideias, na busca por fomentar uma visão panorâmica, um contato inicial com um fenômeno que ainda não fora esmiuçado. Gil (1989, p. 45) confirma esse pensamento ao afirmar que as pesquisas exploratórias são realizadas com o intuito de trazer um caráter mais aproximativo

sobre determinado fato, sendo realizado especialmente quando “o tema proposto é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Piovesan e Temporini (1995, p. 321) acrescentam ao explicar que o estudo exploratório “tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre”. Nesse sentido, este estudo não pretende exaurir as discussões sobre o fenômeno, mas sim buscar sua melhor compreensão, bem como aprimorar e contribuir para a construção do conhecimento deste tema tão atual.

Elenca-se também o estudo de caso como estratégia a ser utilizada nessa pesquisa, tendo em vista que essa modalidade permite uma análise mais rigorosa e detalhada sobre o fenômeno pesquisado. De acordo com Gil (1989, p. 79), o estudo de caso tem grande utilidade nas pesquisas exploratórias, e devido a seu caráter flexível, “é recomendado nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema”, o que, pelo que já fora discutido anteriormente, encaixa-se perfeitamente na investigação a ser realizada nesta pesquisa.

Ademais, o estudo de caso possibilita o estudo de fenômenos contemporâneos, organizacionais, sociais ou políticos, ao passo que busca suas compreensões, especialmente quando ainda existe obscuridade nas divisas entre fenômenos e contextos (YIN, 2001). Goldenberg (2004) acrescenta que em pesquisas realizadas através de estudos de caso, é possível obter conhecimentos sobre o fenômeno estudado através de uma exploração intensa de um único caso, e que não é raro o surgimento de novos problemas que não foram inicialmente pensados no início da pesquisa, mas que acabam se tornando tão relevantes quanto. A autora complementa:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

Ainda sobre o estudo de caso, Gil (1989) considera que possuem um processo de coleta mais completo que outras modalidades de pesquisa, visto que quase sempre se utiliza mais de uma técnica para realizá-la. O autor acredita que é impreterível que esse princípio básico não seja descartado, e, por isso, afirma que o estudo de caso é, dentre todos os delineamentos, aquele que pode ser considerado o mais completo (GIL, 2002).

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Maranhão – Campus de Grajaú. O Campus de Grajaú foi escolhido devido a sua relevância no contexto regional em que está instalado, produzindo impactos, diretos e indiretos, na cidade de Grajaú e circunvizinhas. Por ser o campus em que o pesquisador deste estudo é lotado, os resultados desse estudo de caso poderão contribuir para propostas de implementação e melhorias nos demais Campis da UFMA, estimulando práticas de acompanhamento e percepção acerca dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos docentes em períodos de transição de modelos de trabalho. Ademais, por ser um Campus localizado no interior do estado do Maranhão, nota-se que algumas particularidades se fazem presentes, tendo em vista a rotatividade de servidores e que nem todos os docentes possuem residência fixa na cidade, fazendo o traslado de outras cidades e até mesmo estados semanalmente. Logo, a distância física pode ser bastante percebida, vez que os servidores agora mantiveram-se longe de seu local de trabalho durante bastante tempo.

A UFMA conta atualmente com 9 campus, cuja sede, campus Bacanga, fica na capital Maranhense. Os demais campi, também chamados de campi do continente, em virtude da sede encontrar-se na ilha de São Luís, estão espalhados por 8 cidades do Maranhão, a saber, Bacabal, Codó, Pinheiro, São Bernardo, Chapadinha, Imperatriz, Balsas e Grajaú (UFMA, 2022). Localizado na cidade homônima, o Campus de Grajaú iniciou sua história em 2011, ano em que a referida cidade comemorava seu bicentenário. Inicialmente, as atividades eram realizadas em espaço provisoriamente cedido pela Prefeitura Municipal Grajauense, até que em 25 de setembro de 2015 inaugurou suas instalações físicas. O campus de Grajaú atende áreas do centro-sul Maranhense e disponibiliza os cursos de licenciatura Interdisciplinar em ciências naturais/Habilitação em Química, licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Habilitação em Geografia de forma regular, sendo também sede de cursos ligados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em pedagogia e história, além de uma Especialização *lato sensu* em Gestão e Educação Ambiental (UFMA, c2022; FERREIRA, 2016).

### **3.2 Participantes**

A unidade UFMA-Grajaú conta atualmente com 23 docentes efetivos, atentando-se ao fato que nestes números não estão inclusos professores externos que ministram aulas no curso de especialização e PARFOR, tampouco professores substitutos contratados em caráter temporário (UFMA, c2022). O corpo de docentes efetivo é composto por 14 (quatorze) doutores

e 9 (nove) mestres (UFMA, 2022), todos atuando com jornada de trabalho em regime de dedicação exclusiva (DE).

Até abril de 2022, em virtude das características curriculares do curso, e da grande quantidade de disciplinas que não exigem aulas práticas, os docentes da UFMA-Grajaú continuaram realizando aulas *online*, de modo a proteger e preservar as saúdes dos envolvidos. Entretanto, no dia 06 de abril, foi emitida a resolução nº 415-CONSUN, estabelecendo a volta das atividades acadêmicas presenciais. Neste sentido, a Universidade Federal do Maranhão se organizou para que a partir de 30 de maio de 2022, fosse realizado um “retorno presencial planejado aos espaços de sala de aula, até o limite de 50% (cinquenta por cento) dos componentes curriculares teóricos” (UFMA, 2022, p. 7) no primeiro semestre letivo, 2022.1. Estabelecendo ainda que para o semestre 2022.2, a ser iniciado em 5 de setembro, todos os componentes curriculares devem ser lecionados de forma presencial. Portanto, esta pesquisa foi realizada num momento de transição, onde os professores se preparavam para sair do ensino remoto emergencial para um retorno gradual programado presencial.

Goldenberg afirma que na pesquisa qualitativa, o pesquisador não deve se preocupar com “a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14). Nesse sentido, a partir do universo disponível para a realização deste estudo, os docentes participantes foram escolhidos através de amostragem não-probabilística e por acessibilidade, que, segundo Oliveira (2016), é utilizada quando o pesquisador decide analisar o fenômeno sem a necessidade de inferir generalizações quanto ao universo, devendo ser adotado também o critério de saturação teórica (CHAMAZ, 2009).

Como critérios de inclusão dos participantes da pesquisa, adotou-se: a) ser docente efetivo e ativo da UFMA; b) estar lotado no Campus da UFMA de Grajaú; c) ser maior de 18 anos; d) não estar em período de afastamento para qualificação e; e) ter realizado ao menos uma disciplina na modalidade de ensino remoto. Escolheu-se esses critérios para possibilitar que a pesquisa contemplasse uma ampla gama de locais de fala, com diferentes níveis de qualificação, realidades pessoais, experiências com ensino remoto, carga horária, campo científico de atuação, dentre outros aspectos que pudessem enriquecer o estudo. Após serem escolhidos os docentes através dos critérios anteriormente mencionados, o pesquisador precisou estabelecer contato e verificar se estavam propensos e se desejavam contribuir com esta pesquisa, facilitando assim a familiarização entre entrevistado e entrevistador, necessárias posteriormente na fase de *rapport* da entrevista. Caso estivessem de acordo, decidiram em comum acordo, as datas e horários mais oportunos para a realização da entrevista.

Nesta pesquisa, foram entrevistados 12 docentes, o que corresponde a 52% do total de professores da unidade. Cabe ressaltar que para a realização desta pesquisa foram adotadas algumas ações para garantir a segurança e anonimato dos participantes, como a troca por nomes fictícios, conforme será exposto em maior profundidade no tópico de procedimentos desse estudo. De acordo com Oliveira (2016), é necessário garantir ao entrevistado a continuidade de seu sigilo quanto às informações, bem como não haverá identificação alguma ao final da pesquisa.

### **3.3 Instrumento**

Yin (2001) considera que as entrevistas são uma das principais e essenciais fontes para um estudo de caso, podendo assumir diversas formas, que vão desde o levantamento formal, focal até a espontânea, sendo esta última a mais comumente utilizada, pelo fato de permitir que o pesquisador possua maior flexibilidade, em virtude da possibilidade de indagar os entrevistados sobre os fatos, suas opiniões ou mesmo suas interpretações sobre certos acontecimentos. O autor acrescenta a importância do entrevistado contribuir com suas interpretações, visto que dessa forma passaria de um simples respondente para um “informante”, peça essencial para o sucesso de um estudo de caso.

Desta forma, a escolha pela entrevista como técnica de coleta de dados tornou-se essencial para essa pesquisa, em virtude da necessidade de respostas mais profundas, objetivando resultados fidedignos, onde somente os sujeitos participantes podem emitir opiniões concretas sobre o tema em virtude de seu conhecimento real sobre o assunto estudado (ROSA; ARNOLDI, 2014). As autoras acrescentam que as entrevistas não podem ser consideradas como um mero diálogo, mas sim, “uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2014, p. 17).

Desta forma, entendida a necessidade da realização de entrevistas para conhecer e explorar o objeto tema deste estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que, segundo Triviños (2019), é um dos principais meios para o investigador coletar os dados em pesquisas qualitativas, pois “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2019, p. 146). Ainda de acordo Triviños, a entrevista semiestruturada é:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2019, p. 146).

A livre participação e ideia do entrevistado se tornou, portanto, essencial para que as percepções deste pudessem ser coletadas e posteriormente analisadas. O protocolo de entrevista (Apêndice C), contempla 05 (cinco) etapas, iniciando por questões que versam sobre aspectos sociais e demográficos, afim de conhecer melhor o entrevistado, como: gênero, estado civil, nível de escolaridade, quantidade de filhos(as), dentre outros. Em um segundo momento, seguiu-se para perguntas disparadoras sobre o ensino remoto no período da pandemia, a experiência prévia dos docentes, dificuldades percebidas no ensino, e outras. A terceira etapa contempla questões acerca do trabalho remoto, as dificuldades, percepções, suporte institucional.

Posteriormente, a entrevista passou para a realização de perguntas mais diretivas acerca da volta às atividades presenciais, bem como os sentidos e significados desse retorno. Por fim, foi dado espaço para que o entrevistado também pudesse acrescentar alguma informação que achasse importante ser ressaltada, tirar dúvidas sobre a pesquisa e indicar outro(a) docente do *Campus* para participar da entrevista, utilizando-se, assim, a estratégia *snowball* ou bola de neve.

### **3.4 Procedimentos**

Em função da pandemia e seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que recomenda que os pesquisadores deem preferência para uso de tecnologias remotas para a realização de seus estudos, todos os contatos com os entrevistados foram realizados de forma eletrônica, considerando a necessidade de manutenção do distanciamento como forma de prevenção à COVID-19. O primeiro contato foi realizado por telefone, e-mail ou mensagens de aplicativos instantâneos (*WhastApp, Telegram*) e redes sociais, pois neste momento, o intuito era verificar a disponibilidade do docente para a realização da entrevista. Posteriormente, foram enviados e-mails para o correio eletrônico dos participantes, convidando-os formalmente a

participar do estudo e solicitando retorno com a disponibilidade de horários para a realização da entrevista.

Faz-se importante ressaltar que foram tomados todos os cuidados éticos previstos para as pesquisas com seres humanos, sendo esta pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer de nº 5.320.324.

Conforme Triviños (2019), também é conveniente o acordo sobre a duração média da entrevista, pois isso permite tanto que o investigador planeje seu tempo, como demonstra respeito pelas atividades do informante. As entrevistas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, e tiveram o tempo de duração média de 30 minutos. Essa informação constou também no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja anuência foi considerada pré-requisito para a realização da entrevista.

Relativo ao TCLE, este foi enviado ao participante antes da realização da entrevista, através do formulário eletrônico *Google Forms*. Conforme disposto no conteúdo desta pesquisa (APÊNDICE A), o participante deveria expressar sua concordância, após ter sido esclarecido sobre o objetivo, importância e o modo como os dados foram coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará. Ademais, foi reforçada a possibilidade do docente recusar a participação mesmo depois de aceitá-la, podendo retirar a autorização a qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo e, caso queira, da possibilidade de acesso aos resultados da pesquisa. As gravações obtidas serão mantidas sob guarda do pesquisador em arquivos seguros e protegidos por senha por um prazo de 5 (cinco) anos.

Quando da conclusão da entrevista, o pesquisador realizou o procedimento de transcrição. Oliveira (2016) atenta para a importância da gravação, para que se possa ter tais registros com exatidão, que pode ser aumentada, se logo forem transcritas e estudadas (TRIVIÑOS, 2019). Nesse sentido, esse procedimento foi realizado tão breve quanto possível e antes de ser efetivada a próxima coleta, de modo a obter a “passagem completa, com todos os detalhes, da entrevista gravada para a escrita” (MEIHY, 1996, p. 77) a fim que nada pudesse ser perdido posteriormente no processo de transcrição, como pausas, suspiros ou risos, cujos relatos enriquecem a fala e posteriormente suas análises.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelo pesquisador aleatoriamente, sem qualquer ligação à característica do indivíduo ou que pudesse caracterizá-lo.

### **3.5 Análise dos dados**

Uma vez que a coleta de dados foi realizada e as entrevistas transcritas em arquivo de texto, o *corpus* construído prosseguiu para análise, de acordo com as codificações feitas inicialmente, através do processo dedutivo, estabelecido *a priori*, baseado na literatura já existente e revisada no referencial teórico. Simultaneamente, ao realizar análise mais profunda e em função da natureza exploratória desta pesquisa, poderão ser encontrados códigos indutivos, que também serão categorizados e investigados através da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser organizada cronologicamente através de três pontos, sendo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para a autora, a pré-análise é a fase de organização e objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, possuindo três missões: a) escolha dos documentos; b) formulação das hipóteses; e c) a elaboração de indicadores que possibilitem fundamentar a interpretação final.

A fase de exploração do material, refere-se à execução e aplicação sistematizada das decisões tomadas na fase anterior. Esta fase consiste, basicamente, “em operações de codificação, decomposição ou enumeração de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). A autora considera que a codificação é uma etapa essencial para a realização da análise de conteúdo, e consistem em uma transformação dos dados brutos do texto, onde através de recortes, agregação e enumerações, torna-se possível alcançar e esclarecer ao pesquisador sobre as características dos textos analisados (BARDIN, 2011).

A terceira fase elencada compreende a etapa de tratamento dos resultados, onde os resultados brutos são tratados para se tornarem válidos e significativos, e a partir daí o analista poderá propor inferências e interpretações dos objetivos anteriormente previstos ou mesmo de descobertas impremeditadas (BARDIN, 2011). Antes dos tratamentos dos resultados, alguns paradoxos preexistentes na literatura foram estabelecidos inicialmente como objeto de estudo, como Competência X Incompetência (JARVENPAA; LANG, 2005; MICK; FOURNIER, 1998), Eficiência X Ineficiência (MICK; FOURNIER, 1998), Integração X Isolamento (MICK; FOURNIER, 1998), Engajamento X Desengajamento (JARVENPAA; LANG, 2005; MAZMANIAN; ORLIKOWSKI; YATES, 2006; MICK; FOURNIER, 1998), Público X Privado (JARVENPAA; LANG, 2005) e, Continuidade X Assincronicidade (MAZMANIAN; ORLIKOWSKI; YATES, 2006).

Aliado a isso, também foram elaboradas algumas categorias iniciais para análise (procedimentos por caixas), que são aquelas definidas ainda quando o investigador começa a obter conhecimento prévio da literatura: questões relacionadas à autonomia (ALLEN;



GOLDEN; SHOCKLEY, 2015; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; FILARDI; CASTRO, 2017; GALANTI *et al.*, 2021; NIU *et al.*, 2021; VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021), dificuldades com a comunicação (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; FILARDI; CASTRO, 2017; GALANTI *et al.*, 2021; LEITE; LEMOS; SCHNEIDER, 2019; VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021), sentimento de isolamento social/profissional (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; GALANTI *et al.*, 2021; RAIŠIENE *et al.*, 2020; VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021), fatores ergonômicos (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; FILARDI; CASTRO; ZANINI, 2020; GALANTI *et al.*, 2021; NIU *et al.*, 2021; OZAMIZ-ETXEARRIA *et al.*, 2021), fatores psicológicos (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; HORTON, 2022; KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022; MOURA; FURTADO; SOBRAL, 2020), dificuldades relacionadas ao tempo de trabalho (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; ESTRADA-MUÑOZ *et al.*, 2021; KHAWAND; ZARGAR, 2022; KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022) e conflito trabalho-família (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; ILINA *et al.*, 2021; LEMOS; BARBOSA; MONZATO, 2020)..

Não obstante, conforme já mencionado, em função da natureza exploratória desta pesquisa e da relativa escassez do tema estudado, alguns códigos e categorias poderão ser adicionadas *a posteriori* (procedimento por acervo), dada a possibilidade de surgir a partir da análise em profundidade das transcrições das entrevistas. Cabe ressaltar que todas as categorias serão revistas ao final desta pesquisa, de forma a conseguir as melhores categorias possíveis, baseados nos princípios estabelecidos por Bardin (2011) de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade.

Tendo em vista auxiliar a etapa de análise, como ferramenta de apoio para manuseio, tratamento, organização dos dados, codificação e categorização, será utilizado o ATLAS.ti, que é um *software* especializado para análises qualitativas em textos, materiais visuais, áudios e gráficos. Ressalta-se a escolha por esta ferramenta, visto que ela se mostra de grande importância na condução de pesquisas qualitativas sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018). A utilização de *softwares* como o Atlas.ti colabora com a análise de interpretação dos dados através de sua organização e sistematização no tratamento (BAUER; GASKELL, 2008), ajudando ainda, na redução do tempo gasto manualmente com referência e codificação, possibilitando com que o pesquisador consiga concentrar mais esforços na análise do conteúdo, fazendo as devidas correlações e análises de acordo com seu referencial teórico (SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018).



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo são elencados os resultados obtidos nesta pesquisa. Em primeiro momento, aponta-se o perfil dos participantes entrevistados, afim de melhor caracterizá-los e, portanto, compreender seus respectivos locais de fala. Posteriormente, afunila-se para a demonstração dos paradoxos encontrados em suas falas, seguidos dos desafios e oportunidades relatados com a implementação do trabalho remoto e do ensino remoto emergencial.

### 4.1 Perfil dos Participantes

A pesquisa contou com a participação de 12 docentes, sendo 9 doutores e 3 mestres. Esta amostra, que corresponde a 52% do universo de professores do campus Grajaú, mostrou-se diversificada em relação ao estado civil, quantidade de filhos, idade, e tempo de trabalho. No Quadro 5, são sintetizadas as informações dos participantes para melhor caracterização dos entrevistados.

**Quadro 5 - Perfis dos Participantes**

Nome	Gênero	Estado Civil	Formação	Aulas	Idade	Filhos	Tempo de UFMA em Anos
<b>Alceu</b>	Masculino	Solteiro(a)	Doutorado	Presencial	37	1	7
<b>Anitta</b>	Feminino	Solteiro(a)	Mestrado	Híbrida	36	0	6
<b>Beth</b>	Feminino	Casado(a)	Doutorado	Remotas	52	0	5
<b>Cássia</b>	Feminino	Solteiro(a)	Doutorado	Remotas	39	0	6
<b>Chico</b>	Masculino	União Estável	Doutorado	Híbridas	40	0	1,5
<b>Elis</b>	Feminino	Casado(a)	Doutorado	Remotas	37	1	1
<b>Gal</b>	Feminino	Casado(a)	Mestrado	Remotas	39	3	2
<b>Gilberto</b>	Masculino	Solteiro(a)	Mestrado	Remotas	38	0	8
<b>Ivete</b>	Feminino	União Estável	Doutorado	Remotas	40	3	9
<b>Marisa</b>	Feminino	Solteiro(a)	Doutorado	Remotas	38	1	12
<b>Samuel</b>	Masculino	Casado(a)	Doutorado	Remotas	40	1	2,5
<b>Tim</b>	Masculino	Casado(a)	Doutorado	Remotas	48	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Dos entrevistados, 58% eram mulheres e 42% homens. A idade média dos entrevistados é de 40 anos, e o tempo de trabalho na Universidade Federal do Maranhão variou entre 1 (um) a 12 (doze) anos, com média de 5,08 anos. Analisou-se também a existência/inexistência de filhos, visto que essa variável mostra-se como fator que influencia diretamente em questões que

podem dificultar a execução do trabalho remoto, como os exemplos que relatam conflito trabalho-família, concentração e produtividade (ALGHAMDI *et al.*, 2021; ARSLAN *et al.*, 2022; BIANCHI; CASO, 2021; DERONCELE-ACOSTA *et al.*, 2021; ESTRADA-MUÑOZ *et al.*, 2021; HOROUB; ZARGAR, 2022; KOTOWSKI; DAVIS; BARRATT, 2022; QUINONES-LAVERIANO *et al.*, 2022; TAVARES *et al.*, 2021; VILLA; SEPÚLVEDA; BURGOS, 2020).

## 4.2 Paradoxos do trabalho docente no contexto da pandemia

Neste capítulo serão expostos os principais paradoxos encontrados a partir das falas dos entrevistados, considerando os códigos que foram gerados pela análise de conteúdo, e as opiniões conflitantes ou divergentes acerca de um mesmo tema.

### 4.2.1 Competência X Incompetência

Acerca do paradoxo Competência X Incompetência, estudos (MICK; FOURNIER, 1998; JARVENPAA; LANG, 2005) apontam que a “tecnologia pode facilitar sentimentos de inteligência ou eficácia, e a tecnologia pode levar a sentimentos de ignorância ou inépcia” (MICK; FOURNIER, 1998, p. 126, tradução nossa). Jarvenpaa e Lang (2005) acrescentam que algumas tarefas consideradas aparentemente simples podem acabar se tornando bem mais “difíceis de ser utilizadas e eficiências recentemente adquiridas tendem a ser limitadas [...] A ideia de que uma competência recém-obtida rebaixa outra, [...] faz com que os usuários experimentem incompetência, seja real ou apenas percebida (JARVENPAA; LANG, 2005, p. 15, tradução nossa).

Nas entrevistas realizadas, nota-se que uma parcela dos docentes já possuía experiência prévia e certo domínio ao manusear tecnologias, o que cooperou bastante nas competências para a execução do trabalho de forma remota sem a necessidade de novas capacitações, como afirmam os participantes Tim e Alceu:

“[...] eu não tive problema por conta das minhas experiências, embora eu já estava há mais de 5 anos, em que eu não lidava com essas tecnologias. Mas eu me adaptei bem. Para mim, foi tranquilo, né?” (Tim, 48 anos).

“Eu lembro que chegou no meu e-mail, alguns e-mails da UFMA oferecendo curso de capacitação, como trabalhar remoto, como mexer em plataformas. Eu lembro que recebi e-mails dessa natureza. Mas eu não cheguei a fazer nenhum

não. Porque eu não encontrei tanta dificuldade. Colocava ali nas plataformas *zoom*, *google meet*... achei até razoavelmente fácil mexer com elas. Difícil foi preparar as aulas, mas depois foi tranquilo” (Alceu, 37 anos).

As experiências anteriores, portanto, se fizeram de grande valia para a execução dessa modalidade de trabalho. A familiaridade e a aptidão com tecnologias foram expressamente citadas por alguns professores como fatores que colaboraram para o bom desempenho e competência para realização das aulas remotas. Tais habilidades puderam ser bastante exploradas, e mesmo aquelas obtidas anteriormente para outros fins, que não fossem para a realização do trabalho de forma remota ou do ensino à distância como as vivenciadas no percurso acadêmico pela entrevistada Beth, contribuíram bastante neste momento pandêmico:

“No meu doutorado eu fiz vários cursos de utilização de ferramentas, mas sempre ligado à minha área... Então eu tenho familiaridade com as tecnologias sim. Não tive nenhuma dificuldade pra esse acesso. Foi fácil pra mim. Diferentemente dos professores, por exemplo, do ensino médio, que a gente sabe que tem muitos professores tradicionalistas, que ainda não absorveram as tecnologias” (Beth, 52 anos).

Embora a competência percebida tenha sido importante para a execução do trabalho remoto, alguns usuários demonstraram um sentimento de incompetência real, como declara Marisa ao afirmar “*Ter que mexer em ferramentas de tecnologia, que eu também não sou muito expert. Mas mesmo esses cursos rápidos, que eu acho que não é muito eficaz, eu também não fiz. Então, quando eu retornei, nem esse básico eu sabia*” (Marisa, 38 anos), corroborando o mencionado por Jarvenpaa e Lang (2005). Destaca-se paradoxalmente a própria fala da entrevistada Beth, quando menciona “*Meu tempo ficou bem restrito devido a ter que estudar mais essas novas tecnologias, pra proporcionar um ensino e aprendizagem melhor para nossos alunos*” (Beth, 52 anos).

A necessidade de aprimorar as competências tecnológicas para a realização do ensino remoto afetou diretamente o tempo para execução dessa modalidade e de outras tarefas realizadas. A prática, no entanto, em alguns momentos parece ter suprido a necessidade de formações específicas, facilitando o processo:

“Então no primeiro momento é um pouco difícil. Porque a gente não tem aquela formação em informática. Aquela formação mais a fundo daquela habilidade. Então geralmente a gente precisa de uma orientação, de uma ambientação. Ai depois a gente vai aprendendo e praticando e vai ficando melhor esse processo” (Gal, 39 anos).

Entretanto, em outros casos, algumas competências e habilidades não puderam ser melhoradas ou adquiridas, por limitações pessoais, como exemplificado na fala da entrevistada Anitta, “*E eu não tinha a sensibilidade de usar uma lousa, aquela lousa digital. eu não tinha habilidade motora. Eu tentei, mas eu não me adaptei. e eu não tive esse tempo para fazer essa adaptação porque estava correndo as aulas*” (Anitta, 36 anos).

Por outro lado, a preocupação dos professores deu-se não somente em vista da sua competência na execução laboral, mas também pensando na efetividade e qualidade do serviço prestado. Alguns docentes mostraram-se atentos às necessidades dos alunos, buscando sempre correlacionar o ensino realizado de forma remota com o vivenciado no ensino presencial.

“A primeira coisa, a primeira dificuldade é a aula em si. Eu nunca dei aula por *powerpoint*. Eu tive que preparar todas as aulas. Eu usei o *powerpoint*. Teve gente que usou outras ferramentas. Essa é uma das dificuldades. Porque é chato.[...] Eu gosto de usar quadro. Desenvolver uma equação, por exemplo, quando está de forma presencial, você vai desenvolvendo as formulas, as equações, e vai explicando. Porque o aprendizado precisa de tempo, entende? É muito diferente você escrever no quadro, e o aluno ir vendo aquilo ali. Muito diferente do que chegar e mostrar o *powerpoint* pronto. Não tem a explicação do passo a passo. É como se você mostrasse o resultado e não mostrasse o princípio de cada coisa. Isso é uma dificuldade. Talvez a maior delas” (Alceu, 37 anos).

Ao observar este paradoxo, conclui-se, portanto, que as sensações de competência e incompetência percebidas pelos docentes iam além de autoconhecimento sobre suas aptidões. Vários professores relataram que, mesmo possuindo as habilidades necessárias para a execução das tarefas, ainda duvidavam da eficiência de seus trabalhos, por não conseguirem avaliar se as habilidades estavam sendo bem utilizadas a ponto de conseguir transmitir de maneira correta os ensinamentos e apontamentos inerentes às suas atividades.

#### **4.2.2 Eficiência X Ineficiência**

Mick e Fournier (1998, p. 126, tradução nossa), ao definirem o paradoxo Eficiência x Ineficiência, afirmam que “a tecnologia pode facilitar menos esforço ou tempo gasto em certas atividades, e a tecnologia pode levar a mais esforço ou tempo em certas atividades”. Neste sentido, a utilização de tecnologias para o desempenho do trabalho remoto, aliado à necessidade de manuseio para a realização do ensino remoto emergencial a partir dos lares dos docentes, trouxe à alguns participantes a sensação de aumento na carga horária. Samuel, por exemplo, afirma que quantidade de horas trabalhadas durante a pandemia foi:

“Maior do que no presencial porque como a gente tem que fazer adaptações nas aulas, um maior número de atividades até menores, para manter os alunos ligados na disciplina... O trabalho também de ter que ficar postando, é, mais coisas no SIGAA [Sistema utilizado pela universidade], edição de vídeo... Isso tudo leva um tempo considerável” (Samuel, 40 anos).

Os esforços despendidos para a preparação das aulas também aparecem em outros relatos. Cabe ressaltar que parte dos docentes mencionaram que esta atividade já era desempenhada a partir de seus lares. Contudo, diferentemente do período pré-pandêmico, o ensino remoto reforçou a necessidade de um maior tempo de preparação, justamente para que algumas dificuldades desse modelo de ensino pudessem ser dribladas, causando inclusive pequenos retrabalhos, influenciando diretamente no tempo adicional dispendido para a realização da atividade:

“Mas é bem complicado, devido à questão de preparar as aulas. porque não é só preparar. A gente prepara 2, 3 vezes a mesma aula. [...] aqui é um pouquinho mais complicado. Tipo, além de eu fazer isso que eu já fazia, eu tenho que preparar slides, tem que preparar outras coisas. [...] Então eu releio. E como eu faço a minha nota de aula, em cima dessa nota eu faço meu slide. Depois que eu faço meu slide, eu vou fazer uma outra nota, que é de acompanhamento do slide, que eu deixo do meu lado. Essa nota é que eu vou acompanhar meu slide. Depois que eu faço isso, eu vou tornar a revisar meu slide, com minhas coisas e faço tipo um ensaio. E eu faço isso 1, 2, 3 vezes... Pra ver a forma que fica melhor e sempre procurando várias formas de explicar a mesma coisa. Porque se eu perceber a dificuldade deles, eu arrumo uma outra forma de explicar aquilo” (Gilberto, 38 anos).

Cabe ressaltar, porém, que a quantidade de disciplinas ministradas pelos professores em modo remoto não foi aumentada se comparado ao período antes da pandemia. De acordo com a resolução 1.999/2020-CONSEPE da UFMA, durante a pandemia, somente as disciplinas de cunho teórico poderiam ser ofertadas, em virtude do isolamento social trazer a incapacidade de realizar a parte prática, como as lecionadas dentro de laboratórios e aulas de campo. Diante disso, mesmo com a manutenção da carga horária de disciplinas ou mesmo a redução daquelas que não puderam ser ofertadas, alguns professores vivenciaram uma sensação de ineficiência percebida quanto ao esforço e tempo necessário para o planejamento das aulas, como menciona Gilberto:

“Em relação à quantidade de aulas continua a mesma que eu estava ministrando antes. Só que o tempo que eu tomo agora para trabalhar, para preparar minhas coisas, eu acho que eu tenho que usar muito mais tempo do que eu utilizava antes. Isso pra mim mudou bastante. Vamos supor, se para preparar uma aula, eu utilizava em torno de 4 horas, [agora] estou usando praticamente o dobro disso. Umas 8 horas para preparar uma aula. [...] Bem,

tem dias que na verdade, tiro até um pouco mais. Tem vezes que eu tiro o dia todo para preparar. Dá bastante trabalho mesmo. Tinha vezes, que no presencial, em uma manhã eu já fazia meu resumo, e já estava pronto para dar minha aula. Percebe a diferença? Isso numa manhã [!]. Chegava aqui umas 2, 3 horas, eu já tinha o trabalho pronto. Agora não dá" (Gilberto, 38 anos).

Se de um lado, o tempo para preparação foi exponenciado, a própria aula em si, teve que ser adaptada e reduzida, afim de evitar possíveis cansaços tecnológicos, fadiga, desvio de atenção, entre outros problemas enumerados pelos docentes como dificuldades vivenciadas no modelo do ensino remoto emergencial.

“Enfim, tanto que as aulas presenciais, a mesma aula, de novo, comigo ta? Não sei se com todo mundo é assim, mas acredito que sim. Mas comigo elas demoravam muito mais, a aula presencial do que a remota. Uma aula que eu me preparava pra dar em 2, 3 horas, quando ela dada de forma remota, dura uma hora. Porque não tem intervenção, a coisa fica muito virtual, como tem que ser mesmo” (Alceu, 37 anos).

“Então essa questão do tempo da aula também é mais curta, porque não tem como eles se concentrarem. É uma outra questão que eu vejo que é um complicador. Porque a aula termina sendo reduzida. o conteúdo também. eu termino escolhendo textos mais acessíveis, numa linguagem mais acessível, para poder facilitar. Porque eu sei que o estudo deles vai ser muito mais sozinho em casa do que tendo interação comigo. Então, caso seja um texto que eles possam ler, com uma melhor linguagem, talvez essa minha ausência nesse ensino presencial, possa ser minimizado. Então, essa é uma outra questão, o tempo da aula e o conteúdo que é escolhido” (Marisa, 38 anos).

“[...] o pessoal fala: “Ah, porque o ensino a distância é fácil, o professor fica em casa, o aluno fica na casa dele...” Não é assim não! É muito trabalho. Você trabalha mais do que o presencial. O presencial é fácil. Eu saio daqui de São Luís, vou aí em Grajaú, dou minhas 2 aulinhas, venho embora para casa. O ensino à distância, não é assim não. No ensino à distância, você traz trabalho para casa. Você tem que responder o aluno, você tem que entregar as atividades, né? Por isso que muita gente se esgotou. Porque você trabalha triplicado. muito trabalho” (Tim, 48 anos).

Nota-se, portanto, que, se de um lado, o período utilizado para a execução da aula foi reduzido, do outro, a quantidade de horas dedicadas ao planejamento prévio e o acompanhamento realizado depois das aulas foram aumentados, tendo em vista a necessidade que os docentes tiveram de repensar seus métodos de ensino, escolhas de tema, revisão do conteúdo programático, avaliações, dentre outros aspectos. Neste sentido, o Ensino Remoto Emergencial trouxe aos docentes uma maior exigência quanto à planificação e planejamento dos seus trabalhos, afim de que pudessem garantir a eficiência na execução da aula em tempo reduzido.



### 4.2.3 Integração X Isolamento

Este paradoxo prenuncia que a tecnologia pode facilitar a união humana, mas também pode levar à separação humana (MICK; FOURNIER, 1998). Relativo a este paradoxo, os docentes expõem que um dos grandes benefícios do ERE (Ensino Remoto Emergencial) foi a possibilidade do ensino transpor os limites físicos. Os professores puderam ter experiências diversas, como dar aulas à alunos de diferentes localidades, como também trazer profissionais externos para suas aulas, afim de que pudessem agregar outros conhecimentos.

“O alcance talvez seja a maior das vantagens. O fato de tu ter um alcance global. Sem dúvidas, essa é a maior das vantagens. [...]Por isso que eu acho que é o futuro. O caminho é esse. Não sei se tem como voltar. A gente tá voltando, mas acho que não vai ficar mais do mesmo jeito não” (Alceu, 37 anos).

“Bom, como todo mundo teve que aprender a mexer nessas plataformas e se aprofundar um pouco mais nessas tecnologias computacionais, acaba que o ensino remoto se extrapolou bem para algumas áreas antes não tão exploradas, não é? Como por exemplo, seria muito difícil a gente se trazer pessoas do Brasil inteiro para dar uma palestra, ou alguma coisa aqui para os alunos” (Samuel, 40 anos).

“Benefício? São pouquíssimos. Por exemplo, a acessibilidade ao conhecimento, nesse lado foi muito bom. Porque universidades de diferentes países ofereçam bons cursos de forma remota. Universidades boas mesmo. Dos EUA, da Inglaterra... Então várias universidades possibilitaram esse conhecimento à distância para nós que temos um bom *notebook*, uma boa internet. [...] Eu vou sentir falta da acessibilidade ao conhecimento de um modo geral. Porque eu fiz vários cursos durante essa pandemia que possibilitou pra nós professores uma melhor profissionalização. Uma melhor qualificação para o desenvolvimento de aulas. Para melhor desempenho em sala de aula. Então a gente aprender novas ferramentas que a gente poderá utilizar na aula presencial. Então isso foi um ponto positivo. Eu vou sentir falta disso” (Beth, 52 anos).

Como visualizado na fala dos participantes, a maior facilidade no acesso ao conhecimento e redução das fronteiras para atividades de ensino foram percebidas como grandes benefícios do ERE, pois os professores puderam ter o contato e vivenciar a experiência de lecionar para alunos de diferentes locais. Contudo, não necessariamente o acréscimo na quantidade de discentes implicou em maior contato com suas realidades, em razão da percepção de isolamento que o ERE trouxe.

“A gente tem alguns grupos de professores, e a maioria relata isso. Ai gente, é muito ruim. O professor fica sozinho na sala. Os alunos não aparecem.

Alunos não falam nada, e tudo... eu realmente eu fico muito triste. Fico triste assim, porque eu fico pensando que eu não to fazendo meu papel direito. Entendeu? Se não tão ligando a câmera, é porque não tão com vontade de assistir minha aula. Eu penso que a culpa é minha. Ai eu começo: “bora liga a câmera, que a professora tá aqui... bora...” e aí eu fico insistindo, insistindo... Aí as vezes eles ligam. Daqui a pouco eles desligam. Aí eu digo assim: “eu não vou mais dar aula se vocês não ligarem a câmera”. E fico sempre com essa instigação sabe? Pra ver se eles se animam, entendeu?” (Cássia, 39 anos).

Ao tempo em que os professores percebiam a tecnologia como facilitadora da comunicação, puderam experimentar, paradoxalmente, aquilo que foi exposto por Mick e Furnier (1998), em que esta também pode ser prejudicada em função da utilização das TIC's. A falta de interação nas aulas, a resistência ao ligar a câmera, o sentimento de isolamento, ausência de respostas e *feedbacks* discentes, foram relatados como dificuldades enfrentadas constantemente nesse formato de ensino.

#### 4.2.4 Engajamento X Desengajamento

Corso, Freitas e Behr (2012), definem o paradoxo Engajamento x Desengajamento como, “a tecnologia pode facilitar o envolvimento, o fluxo ou atividade das pessoas, como pode provocar desconexão, acomodação ou passividade”. Adaptando este paradoxo à realidade docente vivida na pandemia, trata-se aqui como a tecnologia sendo promotora do engajamento, para as realizações de atividades de ensino e tarefas docentes, ou mesmo diretamente na interação com alunos e outros colegas de trabalho, como exemplifica Tim:

“Não vi também muita dificuldade, como os colegas falam, com os alunos. A grande maioria dos alunos estavam presentes, mesmo no celular. Participavam, participam das aulas, interagem nas aulas. Claro que ninguém aguenta também ficar 2 horas assistindo um professor de X falar de Kant, Aristóteles, Platão, sem que isso leve a um esgotamento. Sem que isso leve a uma certa fadiga do aluno. Isso é normal” (Tim, 48 anos).

O Engajamento percebido pelos docentes, também foi incentivado pela possibilidade de trazer a vivência e experiência dos alunos para dentro do conteúdo das disciplinas. Ao utilizar as tecnologias como meio de comunicação, e por estarem todos conectados a uma mesma rede, porém com diversas realidades sendo vivenciadas em localidades distintas, a busca pela relação do conteúdo ministrado e as experiências obtidas.

"[...] eu nunca tinha parado pra pensar que durante as aulas, o desabafo de alunos durante a pandemia, poderia me fazer refletir em assuntos que eu posso relacionar Com minha disciplina. [...]. e no remoto, como você está mais

focado na conversa, porque você automaticamente apresenta os *slides*, mas você sempre faz uma pergunta. E aí os alunos batem mais papo, conversam mais” (Anitta, 39 anos).

De outro lado, nota-se que os professores puderam experienciar baixas interações com os mesmos indivíduos, dada a necessidade de utilização de canais formais para comunicação entre colegas de trabalho, ou mesmo a troca da falta de interação pessoal tida anteriormente nos corredores dos prédios onde lecionavam pelas mensagens eletrônicas:

“A questão da gente está falando com alguém sem saber se realmente está ali escutando. Às vezes eu tenho que desligar, e sair da sala, porque eu chamo, chamo, chamo o aluno, e o aluno não responde. Ou seja, ou ele dormiu ou ele deixou o celular ligado e foi fazer outra coisa. Então isso aí, eu acho que não vou sentir falta não (risos)” (Ivete, 40 anos).

Essa desconexão causada pela baixa interação devido ao uso das tecnologias, trouxe a necessidade dos docentes inovarem também em seus métodos de ensino, na tentativa de buscar a atenção e o foco dos alunos para as atividades:

“Às vezes eu boto um som antes de começar. Boto um jogo de luz e tudo. A galera começa a mandar no bate papo aqui: a professora hoje tá empolgada. Aí eu falo assim: hoje o bicho vai pegar. Hoje a aula vai ser boa... e tudo. Então eu me viro muito bem. Porém eu tenho essa falta. Eu sinto essa falta. [...] Mas eu costumo muito inovar. Costumo muito tentar atrair a atenção deles, porque é muito importante. Eu já vi aluno postando também, voltando a questão da rede social, postando em rede social o celular ligado, o professor dando aula, e o aluno dormindo do lado” (Cássia, 39 anos).

Contudo, mesmo com tamanhas modificações, é praticamente unívoco entre os pesquisados que o ERE não é tão produtivo quanto o ensino presencial, tendo em vista que o modelo remoto, na maioria das vezes, distancia as interações entre os participantes, que são tão essenciais, principalmente nas relações de produção e construção do conhecimento dentro da academia:

“[...] me incomoda isso. então você fica como se fosse num formato de palestra, em que só um fala. Não é palestra, é aula! eu detesto, detesto esse, esse formato. É como se o professor, só uma pessoa tivesse o conhecimento. E não é. Eu quero ouvir os alunos. Eu quero ouvir o que que aquela leitura provocou para ele, que teve as experiências de vida diferentes. O que que essas experiências do mundo do trabalho, que muitos deles têm, podem acrescentar para aumentar a minha compreensão sobre o ensino [...] O que que eu posso aprender a partir das experiências dos próprios Alunos” (Chico, 40 anos).

“Não vou sentir falta de jeito nenhum dessa impossibilidade de interação dos alunos. O lado ruim desse processo de aulas online é isso. Nós seres humanos, a gente precisa desse contato físico. Eu gosto muito de abraçar os alunos, olhar

no olho, até pra ter o lado de desabafo deles. Quando eles estão com problemas muito graves e não conseguem solucionar, eles acabam desabafando com os professores. Esse lado humanista é o que me levou pra essa carreira né?” (Beth, 52 anos).

Deste modo, destaca-se que apesar das tecnologias poderem trazer mais convívio, e maior quantidade de tempo conectados, os docentes apresentaram muitas percepções de desengajamentos, e dificuldades nas interações pessoais, corroborando com o exposto por Corso, Freitas e Behr (2012) neste paradoxo, principalmente relativos àqueles indivíduos com que possuem mais contatos, os discentes.

#### 4.2.5 Público X Privado

A tecnologia móvel pode ser utilizada privadamente, mas ao poder ser usada em todo lugar e em todo momento, pode acarretar a invasão do espaço alheio (CORSO; FREITAS; BEHR, 2012). Ao tempo que as universidades buscaram a implementação do ERE e do trabalho remoto como alternativa para a manutenção e continuidade das atividades de ensino e dos serviços por ela prestados, evidenciou a necessidade dos docentes estarem continuamente conectados a partir de seus próprios dispositivos. Devido ao fato de que a UFMA não disponibilizou qualquer material físico específico para os docentes realizarem seus trabalhos, considerando ainda a baixa familiaridade com os novos ambientes virtuais que tiveram que ser implementados na pandemia, houve a necessidade de divulgação de números, caixas de entradas eletrônicas e até mesmo redes sociais, afim de facilitar a comunicação. E apesar da necessidade de utilizar meios formais de comunicação, os contatos privados disponibilizados, como os de *WhatsApp*, tornaram-se “oficiais”:

“Porque eu priorizo sempre o e-mail. Em último caso, uso o *WhatsApp*. Mas eu percebo que muitas pessoas encaram contrário. Prioridade é se comunicar pelo *WhatsApp*, para depois: ‘Ah, precisa mandar por email? Então eu mando’. Eu sou da geração que aprendeu a estabelecer as relações e, principalmente, coisas que são formais, precisa ser formalizado. Tem que estar registrado no e-mail. Isso a pandemia, o ensino remoto, diluiu isso completamente” (Chico, 40 anos).

Na maioria dos casos, porém, não houve uma separação de dispositivos para ser utilizado em cada finalidade. Neste sentido, apesar de ainda ser possível utilizar as tecnologias para uso pessoal, a publicização dos contatos dos docentes trouxe à tona sentimentos de invasão do espaço privado, ausência de limites entre a vida pessoal e profissional. Mesmo limitando

horários e dias específicos para atender as demandas do trabalho, não raras as vezes que aconteciam contatos em fins de semana, em horas de descanso ou mesmo em períodos de férias.

“Uma das coisas que eu gostaria de ter feito na pandemia e não fiz, é que deveria separar minha vida pessoal da minha vida profissional comprando um celular, outro chip, pra atender as demandas profissionais [...] Eu não consegui fazer isso porque eu achava que ia me dar mais trabalho. Mas eu me arrependo um pouco, porque hoje a gente vê (que seria melhor). Porque quando você vai ver, está respondendo mensagem no sábado, no domingo!” (Chico, 40 anos).

“A questão do contato com os alunos de forma online no começo, principalmente por *WhatsApp*, mensagens o dia inteiro. Então isso também foi um modo de estresse também. Porque a gente não tinha isso antes” (Samuel, 40 anos).

Importante perceber, portanto, que essa dependência exclusiva da tecnologia para realizar os trabalhos, pode desencadear diversos outros sentimentos, como tecnofobia ou *tecnoestresse* para aqueles que necessitam de descanso e se sentem invadidos, ou mesmo a nomofobia, principalmente para os usuários gestores, que precisam estar comunicáveis o tempo todo.

#### 4.2.6 Comodidade X Desconforto

Seja através da mesa de jantar, da sala de estar, um espaço adaptado ou mesmo um escritório com todo o preparo e infraestrutura necessária, na pandemia, os professores puderam vivenciar a universidade diariamente a partir de seus lares. No entanto, ao serem surpreendidos com a implementação do ERE e do trabalho remoto, muitos docentes apontam que não tinham seus espaços preparados para a realização dessas modalidades de trabalho. Essa dificuldade pode ser visualizada nas falas de alguns entrevistados, tanto nas questões dos recursos tecnológicos necessários para a realização dessas atividades, quanto na adaptação de espaços e das rotinas em suas residências.

“[...] aqui em casa, que cachorro fica latindo, tem criança que é minha sobrinha, meus sobrinhos e aí chega aqui, ela zoada toda... Toda vez que eu vou dar aula, a primeira coisa a fazer, é já sair lá fora e dizer: ‘gente, por favor, não atenta esse cachorro aí para ele fazer zoada, ou vocês mesmos por favor, fiquem calados’. Na hora funciona, mas tem vezes que eles até se esquecem, aí fica com essa bagunça toda” (Gilberto, 38 anos).

O participante complementa:

“A gente, principalmente quem não estava preparado para isso, teve que arrumar, ou pelo menos comprar alguma coisa, comprar uma mesa, comprar uma cadeira... E é capaz do professor até não ter nenhum computador em casa (risos) eu sei que tem alguns que não tem... (risos) [...] Aí tem que comprar um computador porque não vai usar um celular para chegar e dar aula dele. [...] eu acho que eu conheço poucos professores da universidade que eu já tive aula, que tinha uma salinha que fosse tipo um escritóriozinho deles” (Gilberto, 38 anos).

Barros e Silva (2010) comentam que não é incomum que as pessoas que executem o trabalho remoto não disponham de um local específico para a realização de suas atividades, e mesmo quando este espaço existe, na maioria dos casos ele tem que ser compartilhado com outros familiares que tem suas respectivas demandas de trabalho ou estudos. Deste modo, gerenciar estes espaços adaptados e/ou compartilhados, tornou-se objeto de grande atenção para que fossem evitados conflitos entre trabalho-família, tendo em vista que além da necessidade de conciliar os locais, a adaptação muitas vezes teve que ser desfeita logo após a execução do trabalho para que o espaço não pudesse ser descaracterizado continuamente, como nos casos de atividades sendo realizadas em mesas de jantar e quartos.

“Uma das coisas que eu brincava com ela [esposa] foi o seguinte: ela ficava monopolizando esse espaço aqui do escritório, enquanto eu tive que ficar trabalhando no mesmo espaço em que a gente comia, fazia as refeições, na mesma mesa, ela vinha para cá, se fechava no escritório tranquilamente. Ligava o ar condicionado. E eu ficava lá passando calor (risos)” (Chico, 40 anos).

Para além desse alinhamento interno, houve a necessidade e preocupação com interferências externas. Como o isolamento social foi aplicado à maioria das pessoas, não raras foram as vezes em que os servidores foram atrapalhados com barulhos de condôminos ou vizinhos. Estas situações foram inclusive vivenciadas quando da realização das entrevistas deste estudo, como pode ser visualizado na fala de:

“Espera aí que eu tenho um vizinho aqui que ele chegou aqui com um som. Ai meu Pai! Mas vamos lá? Acontecia isso de vez em quando na pandemia, sabia? Acontecia e atrapalhava. Porque minhas aulas são a noite. Então eu tenho um vizinho que já chegou momentos dele, de pedir a colaboração. Porque atrapalha né? Principalmente porque é aula remota, e as vezes é aula gravada. Então fica assim, acaba incomodando. Então é um dos problemas que o ensino remoto traz” (Gal, 39 anos).

Contudo, mesmo com as adversidades vividas através das adaptações de espaços e rotinas existentes, os professores perceberam certa comodidade em realizar o trabalho remoto,

vez que questões como segurança, conforto, qualidade de vida e bem-estar ao permanecer próximos aos seus familiares foram considerados importantes nas suas falas.

“[...]o ponto positivo que eu falei da comodidade do lar. Porque eu sempre via como uma coisa negativa, de achar que estava uns espaços muito misturados e que talvez eu não tivesse desempenhando tão bem o meu lado profissional, porque eu estava muito dentro de casa. Achar que eu estou aparecendo com cara sobrecarregada. Mas tem um lado também positivo, que é esse de você estar na tranquilidade do seu lar. Você não precisa se deslocar. Mesmo que em Grajaú não tenha trânsito, mas tem todo um preparo que você tem que fazer para poder se deslocar. Então, eu nunca olhava por esse outro lado, da comodidade” (Marisa, 38 anos).

Nota-se, portanto, paradoxalmente, que apesar das dificuldades percebidas pelos docentes para a implementação e organização desses espaços de trabalhos adaptados, a comodidade de realizar suas atividades a partir de casa, junto de seus entes familiares, influenciou de forma positiva para a percepção da comodidade, principalmente se levado em consideração o formato de execução do trabalho presencial realizado de forma anterior em campus distante de grandes centros urbanos ou de cidades de difícil acesso, em que são demandados maiores tempos de deslocamento, caso em que pode se enquadrar o campus de Grajaú.

#### **4.2.7 Conexão X Desconexão Familiar**

Ao executar as atividades em modo remoto a partir de suas casas, aliados ao período de isolamento social e fechamento de creches e escolas, muitos servidores puderam experimentar uma maior conexão familiar. Apesar disso, a proximidade com os membros familiares pode ter ocorrido apenas fisicamente, tendo em vista que mesmo nesse período onde o trabalho pode ser executado a partir de seus lares, onde os limites entre a vida pessoal e profissional ficaram cada vez menos evidentes, e que os professores puderam estar à uma parede de distância de seus filhos ou dos cuidados domésticos, alguns docentes experimentaram um sentimento de desconexão com a família, tendo que diminuir o tempo com seus entes, afim de que pudessem continuar desempenhando seus trabalhos.

“Não vou te dizer que também eu vou estar o dia todinho realmente só voltada para o trabalho. A gente tem que tirar também aquele tempinho assim para família, para você. Pra estar assistindo filme com os filhos... Mas isso a gente deixa mais pro final de semana. Mas durante a semana mesmo a gente tenta... (barulho de criança ao fundo) Tipo, tô aqui no computador. Eu estou bem aqui,

e às vezes eu estou aqui no computador, a neném tem que estar aqui nas minhas pernas. Já quer pegar o *mouse*, e tomar de conta” (Ivete, 40 anos).

Estar em casa e ao mesmo tempo estar no trabalho mostrou-se um conflito difícil de ser administrado, justamente porque a execução das atividades profissionais necessita de tempo, foco e a devida concentração, razões pelas quais, houve uma necessidade de isolamento e por vezes, a escolha pela diminuição de atenção dada ao lado pessoal ou profissional. Este conflito trabalho-família foi apontado como uma das maiores dificuldades quando do início da pandemia, onde as adaptações tiveram que ser realizadas de forma muito repentina.

“Por mais que a gente tente reservar um tempo para realizar as atividades do trabalho, por mais que tenha os horários que estão destinados a atividades do trabalho, tenha os horários destinados para os afazeres de casa, às vezes a gente acaba não conseguindo. Ou a gente acaba fazendo mais a atividade do trabalho ou mais atividades de casa, os afazeres domésticos. Então essa dificuldade de conciliar também, no início, de certa forma, me prejudicou muito” (Ivete, 40 anos).

Entretanto, em certos momentos, a decisão sobre qual lado demandava mais atenção não foi realizada exclusivamente pelos docentes. A grande quantidade de atividades a serem executadas, aliadas às novas funções e adaptações necessárias ao novo método de trabalho, foram consideradas como fatores que poderiam influenciar negativamente no tempo dedicado à família.

“Mesmo convivendo confinado durante a pandemia, a atenção para a família diminui. Justamente porque tem essa sobrecarga a mais de trabalho que gente teve que fazer durante a pandemia. Depois eu consegui me organizar. Períodos para família, períodos para o trabalho. Mas no começo foi tudo muito caótico, principalmente os 3 primeiros meses” (Samuel, 40 anos).

“No começo, eu fiquei *workaholic*. Trabalhava que nem um louco. De manhã, de tarde, de noite. Aí começou os atritos, não é? De você estar em casa, e tem que ajudar também a fazer o serviço de casa. E aí, com o tempo eu comecei a me organizar, a trabalhar só na parte da tarde. Fazia o que tinha que fazer na parte da manhã... lidar com a atenção com a família, etc. [...] Nessa ânsia de aproveitar, eu sentava aqui de manhã e só saía 11 horas da noite, escrevendo, publicando artigos, escrevendo livro, organizando coisas, entendeu? No começo foi assim. Mas depois eu, conforme eu fui vendo que cada vez mais estava distante de acabar... Porque eu pensei assim: ‘eu vou aproveitar, essa pandemia vai acabar. Então eu quero aproveitar o máximo.’ E claro que quando você faz isso, você deixa o outro lado vazio, que é a convivência. E que é o mais legal de estar em casa” (Tim, 48 anos).

Percebe-se, portanto, que o trabalho remoto, mesmo que traga a possibilidade ao servidor de passar um maior tempo dentro de suas residências, não necessariamente se converte



em tempo de convívio com seus familiares. Isto foi especialmente visto dentro da pandemia, quando membros da família tentaram realizar suas atividades a partir de casa nos mesmos moldes das executadas em modo presencial. É preciso atentar-se que o trabalho remoto tem suas particularidades, e quando não respeitadas e seus limites não são bem estabelecidos, podem consumir mais tempo que o usualmente designado às mesmas atividades em modo presencial.

#### 4.2.8 Informação x Desinformação

Apesar do distanciamento imposto pela pandemia, as tecnologias puderam ser utilizadas pelos professores, permitindo que “praticantes culturais geograficamente dispersos, em capilaridade de cursos, polos e múltiplas identidades culturais possam estar inseridos com os seus pares através de interação no digital” (ALMEIDA; SANTOS, 2022, p. 3). Neste sentido, além do trabalho letivo convencional, os docentes propuseram-se a driblar algumas adversidades como a falta de atenção dos alunos, distrações, dentre outras dificuldades vivenciadas nesse modelo de ensino emergencial através das TIC’s, correlacionando os conteúdos disciplinares com as experiências pessoais dos alunos, que agora se multiplicavam em razão da multiplicidade de locais onde se encontravam, como exemplifica Anitta:

“É muito mais fácil você querer assistir outra coisa do que assistir uma aula de X. Porque às vezes o professor está falando uma coisa que não é do seu interesse. Mas assim, graças a Deus, eu consegui em algumas aulas, eu consegui falar de alguns assuntos que os alunos realmente tinham interesse. Eu lembro de uma aluna que falou uma frase que me marcou muito, que ela disse assim: - ‘professora, se eu tivesse assistido essa aula, há um tempo atrás, eu teria descoberto que a minha mãe tinha uma doença mais séria na coluna. Eu teria como falar sobre isso. Eu teria a propriedade’[...] Então eu fiquei feliz porque o remoto, talvez me deu a abordagens de bater papo com os alunos dentro da minha aula. de abordar situações que eles se sentiram à vontade para conversar. Talvez na sala de aula eu não teria essa liberdade porque eu estaria mais focada em experimentos, em contas” (Anitta, 36 anos).

A propagação de materiais informacionais e a busca por novas metodologias e canais de disseminação do conhecimento também ganharam força como estratégias adotadas para compartilhar informações e diferentes vivências. Alguns relatos dos participantes apontam que vários canais do *youtube*, *podcasts*, perfis em redes sociais, dentre outros modelos, foram utilizados como conteúdos complementares, que instigassem o discente a participar da aula, ou buscar materiais que o auxiliassem a compreender os temas abordados, aproveitando assim o que já estava na mão dos alunos, e se tornou o único meio de comunicação possível durante parte da pandemia.

“Então essa experiência, por mais que tenha sido recheada de altos e baixos nesse percurso, eu acho que foi uma experiência boa, foi uma experiência válida. Porque a gente também no remoto, é obrigado a pensar em outros materiais, né? Como *podcasts*, compartilhar também canais no *YouTube*... porque a gente sabe que essa geração dos alunos do ensino superior que estão aí nessa fase dos 18 a 20 e poucos anos, eles estão muito conectados nas redes, né? Então a gente precisa também se cercar de boas fontes, para pensar a matéria através desses canais. E felizmente tem muitos professores que estão dispostos a criar esses outros canais para a divulgação do conhecimento em outras plataformas, em outros formatos. Mas eu acho isso muito válido, acho válido mesmo” (Chico, 40 anos).

Entretanto, apesar do avanço na utilização de diferentes meios de informação para contornar as adversidades vividas no momento pandêmico, utilizadas para propagação do conhecimento e conexão de diferentes locais, ao se avançar para a utilização de mídias sociais como canais de informação surge também “o desafio de monitorar e responder rapidamente a conteúdos falsos disseminados nestes canais, e de forma que possam igualmente circular nos mesmos” (LANA *et al.*, 2020, p. 3). A ausência de políticas que pudessem controlar a propagação em massa de desinformações, afetou a população desde as parcelas com menor poder instrucional, até mesmo em ambiente de pluralidades e construção de saberes como o acadêmico. Relatos como o de Samuel, demonstram a situação vivenciada no período pandêmico, onde parte do tempo de convívio com os discentes, agora reduzido e mediado por tecnologias, teve que ser despendido para a discussão ou elucidação de *fakenews*:

“Não tivermos um comitê de pandemia, que trabalhasse de forma concisa, principalmente na questão das *fakenews*. Porque a cada semana saía uma coisa completamente estapafúrdia. Então isso foi uma coisa que atrapalhou. E atrapalhou também o ensino, porque a gente tinha que perder muito tempo, para explicar para os alunos de forma científica, que aquilo que estava sendo gerado, inclusive por alguns governantes de qualquer nível, que aquilo era mentira e tudo mais. Então não teve uma gestão nesse sentido. A descrença na ciência também foi uma coisa bastante visível durante a pandemia, não é? Que é tão perigoso para a gente que é daqui, da academia. Além dessa parte científica, todos esses movimentos que a gente está tendo no nosso país, de aumento de fanáticos religiosos. E muitos, tanto governantes como pessoas, sendo contra a ciência” (Samuel, 40 anos).

Conforme visualizado na fala de Samuel, diante do descaso governamental no monitoramento e combate às falsas notícias, e no movimento de tentativa de descrédito à ciência, os docentes precisaram assumir papéis ainda mais ferrenhos na luta contra as *fakes news*. O embate entre desinformação e informação travado no campo de batalha tecnológico, foi muito mais desfavorável aos cientistas, tendo em vista a necessidade de embasamento e

tempo para a realização de pesquisas que pudessem comprovar suas hipóteses. Contudo, vez que os dados eram obtidos e validados, aos profissionais ficou a incumbência de realizar atividades de propagação, através a criação de meios próprios e canais em diferentes mídias sociais.

“Conhecimento em tempos de negacionismo, *Fake News*, eu acho que é fundamental que esses profissionais ocupem esses espaços, não é? E eu não ocupei esses espaços, porque não tenho talento para isso (risos). Eu confesso que eu não tenho formação nem talento para isso (risos). Mas eu admiro os colegas que têm se aventurado pelas redes sociais, para divulgar conteúdos de qualidade e confiáveis. O que é difícil. Porque no meio de uma pandemia, que a gente sabe que o que teve de *fake news* relacionados às vacinas, ao não-uso de máscaras... Então, eu fico feliz de ver os colegas terem se aventurado nas *lives*, na divulgação do conhecimento de qualidade, informações confiáveis nas redes. Acho que é importante ocupar esses espaços também. Então isso eu acho que incrementou, digamos assim, a maneira como a gente compreende o ensino. A gente não pode apenas achar que o conhecimento está restrito ao texto escrito” (Chico, 40 anos).

Percebe-se, portanto, que ao mesmo tempo em que foi possível buscar novas maneiras e canais para propagação do conhecimento e informação, os docentes precisavam enfrentar massivas quantidades de materiais desinformativos (*Fake News*). Este tipo de (des)informação, teve que ser combatido, não somente para que o docente pudesse desempenhar o seu papel de educador, mas também, a partir de seu conhecimento, seu papel de cidadão, que foi sumariamente exigido num momento em que as notícias enganosas e tendenciosas punham em risco o crédito à ciência, e mais do que isso, a vida.

#### **4.2.9 Distanciamento x Aproximação**

Quando da execução das entrevistas desta pesquisa, não havia uniformidade nos modelos de ensino nas universidades federais brasileiras. Algumas se encontravam totalmente em remoto, outras já tinham retornado ao presencial, enquanto outra parcela encontrava-se no modelo híbrido, ou sejam, em um movimento de transição para o retorno às atividades presenciais, caso em que a UFMA se enquadrava. Contudo, passados dois anos desde o início da pandemia, percebe-se na fala de alguns docentes participantes, o quão motivados se encontravam para voltar a desenvolver suas atividades habituais no modelo presencial, mesmo que em um “novo normal”:

“No lado profissional, eu estou animada, porque eu vou estar próxima dos alunos. Eu vou poder começar a desenvolver meus projetos de pesquisa, retornar meu grupo de estudo... Eu quero desenvolver também projetos de extensão. Eu quero construir um projeto junto com eles, então isso tá me animando. Eu espero que eles também estejam animados, não é?(risos) Então, pelo lado profissional, é isso, esse contato com os alunos, que para mim é importante e também para esse outro lado de desenvolvimento, da pesquisa de projetos de extensão, também, eu acho interessante” (Marisa, 38 anos).

“A volta presencial num local de trabalho que reúne todas as condições adequadas para esse retorno, poxa é uma honra, não é cara? É uma gratidão enorme que eu tenho assim, sabe? Poxa, eu tenho batalhado tanto para estar num lugar que eu sempre quis, numa universidade pública de qualidade, que reúne condições necessárias para a gente trabalhar, estudar, desenvolver pesquisas. Então eu particularmente estou muito feliz, muito empolgado mesmo para, para retornar presencial” (Chico, 40 anos).

Mesmo com bastante motivação, os docentes mostraram-se preocupados em relação ao momento de retorno e com seus possíveis impactos. Retornar ao modelo presencial depois de um período tão difícil como o vivido no contexto pandêmico, não se mostrou uma tarefa tão simples, tendo em vista que os servidores necessitariam se readaptar ao modelo anterior de ensino. A ansiedade em estar em sala de aula novamente, do convívio com os alunos e seus pares, poderia até mesmo atrapalhar, como exposto por Samuel:

“[...] a ansiedade pode atrapalhar, tem a questão da contaminação, a gente não sabe como é que vai funcionar isso dentro da aqui do da universidade. Mas em relação ao trabalho, eu acho que vai ser mais motivante. Eu acho que a parte motivacional, tanto pessoal do professor quanto a parte dos alunos, eu acho que a motivação vai ser maior, com certeza. Porque agora, no final do ensino remoto, dá para perceber que os professores estão cansados, os alunos estão cansados. Então o retorno vai ser uma questão positiva, essa motivação da volta. Agora, quais serão os impactos? É um pouco difícil ainda de prever. Porque eu acho que essa maior motivação, pode impactar de forma positiva na produtividade até” (Samuel, 40 anos).

Além da motivação pessoal para o retorno, cabe ressaltar também a motivação através de pressões externas:

“Já voltou várias coisas, já vai ter carnaval, já tá tendo festa... E tudo voltou e aí o professor não volta. Então a gente é criticado como se a gente não quisesse trabalhar, sendo que não é a gente que decide isso tudo, é um comitê” (Anitta, 36 anos).

Independentemente de quais fatores fossem os principais influenciadores/motivadores para o retorno, ressalta-se uma grande preocupação sobre o *modus operandi* deste momento. A resistência mais ressaltada nas entrevistas foi exatamente questões relacionadas à segurança,

obediência à protocolos sanitários, e negacionismo da ciência dentro de um espaço de construção de conhecimento, como o acadêmico:

“Dois anos longe, primeiro que você vai ter que voltar de uma forma totalmente diferente. Vai ter que voltar de máscara, vai ter que tá alertando os alunos disso, daquilo... Vai ter que conviver infelizmente com alguns alunos que não tão vacinados. E acho que isso vai ser um problema pra mim, porque eu fico louca com negacionismo na ciência. Afinal de contas sou cientista. Como que eu vou de encontro a ciência? Então eu acho que isso pode sim impactar com relação a isso” (Cássia, 39 anos).

O momento de retorno pode ser planejado, diferentemente do vivido à época da implementação do TR (Trabalho Remoto) e do ERE. O longo período em casa, aliado à quantidade de tempo e informações disponíveis acerca do comportamento do vírus, trouxe maior elucidação e possibilidade de reflexão acerca da volta às atividades presenciais.

#### **4.2.10 Continuidade X Descontinuidade**

Este paradoxo foi adaptado das pesquisas anteriores de Mazmanian, Orlikowski e Yates (2006). Os autores apontam que as tecnologias permitem que os trabalhadores podem permanecer continuamente conectados ao fluxo de comunicações, ao mesmo tempo em que esta continuidade pode ser descontinuada de acordo com o desejo do trabalhador, à medida em que ele pode utilizar a assincronia para escolher o tempo e modalidade mais conveniente para efetivar sua resposta (MAZMANIAN; ORLIKOWSKI; YATES, 2006).

Neste sentido, reforça-se que em virtude das características que originaram o ERE e TR, e da necessidade de adaptação forçada e não-planejada dessas modalidades, muitos docentes, ao disponibilizarem-se para atender os alunos e suas respectivas necessidades, não raras vezes foram surpreendidos com trabalhos e demandas em horários não-convencionais, diferente do que acontecia anteriormente com o ensino presencial, como expõe o entrevistado Samuel:

“O aluno queria falar com a gente, falava pessoalmente na universidade na hora da aula. E de forma remota, o aluno não tem muita noção da hora que manda mensagem, meia-noite, 1 hora, 1h30 da manhã, estão mandando mensagem. Você acha que é alguma coisa urgente. Acorda, vai ver é mensagem de aluno. Então isso também foi bastante estressante. Não tinha limite não, não tinha limite” (Samuel, 40 anos).

A grande quantidade de mensagens forçou os professores a repensarem suas estratégias. Se inicialmente, os números pessoais foram disponibilizados em várias redes oficiais da UFMA,

conforme o tempo foi passando, toda a comunidade foi aprendendo a se readaptar para vivenciar esse período sem deixar de atender as demandas de trabalho:

“E a minha estratégia é que eu priorizo sempre, por exemplo, acordo, tomo café e ligo o computador para ver se tem mensagens e e-mails urgentes para responder. Se não, eu vou programando minha vida. Vou montando as aulas. vou relendo o texto que a gente vai trabalhar ao longo da semana. Para ligar o *WhatsApp*, eu costumo ligar depois do almoço. [...] É assim que eu faço, cara. Tentando desligar do celular, do *WhatsApp* de manhã, para fazer as minhas coisas, e aí depois, à tarde que eu vou ligar, para ver se tem alguma mensagem, alguma coisa que eu posso atender” (Chico, 40 anos).

A continuidade de informações ultrapassou os limites laborais, passando a afetar também o lado pessoal. A necessidade de implementar horários e fixar limites, tanto de um lado como o do outro, forçou os docentes a estabelecerem novas rotinas, de modo que pudessem estar presentes e manter produtivas as atividades e relações de ambos os lados:

“Pois é, à noite, eu gosto muito de estudar a noite. E eu também produzo bem. A minha qualidade é maior a noite. Mas assim, eu tento priorizar mais o turno da tarde. Tanto pra ter a noite pra dar atenção [aos filhos], tanto pro esposo que passa o dia trabalhando, e chega à noite em casa. Então a gente fica meio, tendo que ver o lado familiar nesse sentido. Então, eu busquei concentrar minhas coisas mais no turno da tarde. Corrigir TCC? À tarde. Dar devolutiva pra aluno de alguma coisa? À tarde. Estudar? À tarde. Organizar aula? À tarde. Alimentar sistema? À tarde. O que não conseguia à tarde, eu concluía a noite” (Gal, 39 anos).

A escolha do tempo e modalidades para dar as devolutivas e respostas necessárias, descrita por Mazmanian, Orlikowski e Yates (2006) como assincronicidade, é a característica paradoxal da continuidade. Alguns contatos por meios tecnológicos realizados antes da pandemia, eram ignorados ou postergados, dada a possibilidade de resolução dos problemas em modo presencial.

“Essa questão do *WhatsApp* era uma coisa que as pessoas não sabiam usar e continuam sem saber. E agora ficou pior, porque como é, muitas vezes, o meio mais fácil de acesso, as pessoas não dosam o horário nem o dia. Antes da pandemia, eu te confesso que muitas vezes, eu ignorava algumas mensagens de aluno, dependendo do horário que eles mandassem, e do dia que eles mandavam. Então se eu via que era uma mensagem de alguma coisa que eu tinha falado não sei quantas vezes em sala, e que ele tinha ignorado, eu ignorava” (Marisa, 38 anos).

Contudo, mediante a nova realidade, de comunicação exclusiva através de ferramentas digitais, desconectar-se do “modo professor” ficou cada vez mais difícil, fazendo assim com que os profissionais se rendessem à esta nova realidade:

“Com essa questão do ensino remoto, que eu sei que tem toda essa questão, dessa complicação deles terem acesso a mim pessoalmente, no momento que eles possam me encontrar na UFMA ou eles mesmo tirar alguma dúvida, com a coordenação ou com a secretaria. E essa questão do diálogo mesmo, nas disciplinas, às vezes eu posso ter falado alguma coisa que no momento, eles não conseguiram ouvir... Então, por conta disso, eu estou respondendo todas as mensagens. Eu estou realmente utilizando o *WhatsApp* como uma forma de comunicação” (Marisa, 38 anos).

Deste modo, percebe-se que embora os professores pudessem escolher quando respondiam as mensagens e quais os horários que mais lhes eram convenientes, lidar com a continuidade destas mensagens em função da grande utilização de aplicativos de mensagens instantâneas, foi mais uma tarefa que dificultou o gerenciamento do tempo gasto com essa nova função adquirida para a realização do trabalho remoto.

### **4.3 Oportunidades e desafios**

Para além da identificação dos paradoxos expostos anteriormente, outro objetivo desta pesquisa é o de mapear os desafios e oportunidades percebidos pelos docentes com a implementação do TR e do ERE, e que posteriormente pudessem contribuir ou dificultar o retorno às atividades presenciais. Para atingir esse objetivo, foram elaborados alguns códigos para a análise das entrevistas, tais como: ansiedade, aptidão com tecnologia, cansaço, comunicação, concentração, conflito trabalho-família, criatividade, deslocamento, ergonomia, infraestrutura, fadiga, dentre outros, partindo do princípio dedutivo, baseados na literatura já existente e revisada no referencial teórico (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; FILARDI; CASTRO; ZANINI, 2020; FREITAS *et al.*, 2021; GALANTI *et al.*, 2021; GRAÇA, 2021; NIU *et al.*, 2021; RAIŠIENE *et al.*, 2020; VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021).

Não obstante, após as análises das transcrições das entrevistas, foram estabelecidos novos códigos, através do princípio indutivo. No total, foram identificados 115 códigos, que foram agrupados e sintetizados em 7 (sete) categorias, discutidas adiante.

### 4.3.1 Saúde Física e Mental

Embora as modalidades de trabalho remoto tenham sido utilizadas como uma solução para a continuidade dos serviços em meio a pandemia, sua implementação emergencial pode ter desencadeado efeitos negativos à saúde dos indivíduos. (NIU *et al.*, 2021). Robles-Ojeda, Galicia-Moyeda e Sánchez-Velasco (2022) apontam que a preocupação com questões físicas e mentais são constantes no ponto de vista dos trabalhadores, e que as instituições devem ter maior atenção a este ponto, tendo em vista que o foco institucional quase sempre fica em questões administrativas e de utilização de ferramentas digitais. Os autores ainda expõem que as atividades à distância podem causar distúrbios de sono, dores de cabeça, musculares, sedentarismo e obesidade (ROBLES-OJEDA; GALICIA-MOYEDA; SÁNCHEZ-VELASCO, 2022). Neste estudo, alguns entrevistados relataram que, mesmo passando um período maior dentro de casa, houve certa dificuldade em conciliar o trabalho e o tempo para cuidados pessoais, o que em alguns casos acabou afetando diretamente na aparência física e na qualidade de vida, como desabafa Anitta:

“Muito mal feito. Conciliei, mas muito mal feito (risos). Eu engordei e me descuidei como, como pessoa. Eu acabei descuidando da saúde, descuidei da aparência. Eu engordei muito. Eu não tinha tempo para malhar, ou para me cuidar. Então eu acabei descuidando um pouco, ficou uma coisa mais assim. Engordei bastante na pandemia, por falta de atividade física, por aquela questão de ‘eu tô muito estressada, eu mereço comer mais um pouco’, então a comida, dava um certo conforto, não é? Então eu ganhei peso, e eu perdi qualidade de vida nesse período. Esse foi o custo, de tentar dar conta de tudo” (Anitta, 36 anos).

Estudos anteriores confirmam que a pandemia afetou diretamente também a saúde mental dos professores, ao acumularem alto nível de estresse, principalmente pela necessidade de adaptação emergencial, e que o trabalho a partir de casa acabou aumentando os sentimentos de tensão, ansiedade, esgotamento entre outros (OZAMIZ-ETXEBARRIA *et al.*, 2021). Une-se a isto o fato de que neste período, as notícias de perdas, proliferação e mutação do vírus e quantidades absurdas de mortes diárias foram aumentando, causando um sentimento de insegurança com o futuro, e piorando problemas psicológicos obtidos anteriormente. A pandemia literalmente:

“Tirou do eixo, não é? Eu tive depressão. Eu sofro de depressão. Eu faço tratamento psiquiátrico. Por conta disso, eu não tinha percebido que tinha me abalado tanto [o isolamento social], não é? [...] E a pandemia meio que



“mascarou esse problema, porque se está muito em casa, porque a gente fica em casa e eu não me dei conta que eu estava realmente precisando de ajuda médica” (Anitta, 36 anos).

Além das patologias mentais, a atenção também foi voltada para a necessidade de cuidados físicos, e alguns professores relatam que ficar sem atividade física foi tão ruim quanto ficar em isolamento social. No período pandêmico locais habituais de práticas desportivas como academias e ginásios estavam fechados. Sendo assim, para que os cuidados com o corpo pudessem ser mantidos, sem desrespeitar as regras de isolamento social, uma das alternativas encontradas pelos entrevistados para atravessarem esse período pandêmico foi encontrar atividades que pudessem ser realizadas dentro de suas residências ou ao ar livre, em que fosse possível manter o distanciamento social necessário:

“Tem até o ditado popular, cabeça vazia é casa do demônio, não é assim? Então eu acho, tanto que tenho muitos amigos que tiveram problemas do tipo, depressão, crise de ansiedade, pânico e tudo mais, por conta da pandemia. Obviamente tem aquele terrorismo todo, de ligar qualquer televisão, qualquer jornal e o tempo todo estar falando de morte. Isso certamente não é legal. Mas também acho que o fato de ficar parado, faz mal para as pessoas. É bom a pessoa se movimentar. É tanto que na pandemia, as vezes não tinha nada pra fazer, e você ia procurar coisas pra fazer, capinar um quintal, arrumar telha, subir no teto, correr, fazer alguma coisa. Porque ficar parado, dá um certo tédio. Eu acho que isso faz um mal psicológico imenso pra pessoa” (Alceu, 37 anos).

“Eu estou correndo todo dia praticamente. Pelo menos 5 dias da semana, eu estou correndo, de segunda a sexta. Eu era muito boleiro [...] até poderia buscar os lugares aqui para jogar que eu sei que tem. mas é que eu gostei tanto da corrida. É um hábito tão bom de correr. nossa durante uma hora, você sai p\*\*\* da vida com as coisas às vezes e volta outra pessoa” (Chico, 40 anos).

Os cuidados com a saúde física portanto, mostraram-se fundamentais para que os danos à saúde mental fossem reduzidos ou amenizados, e assim, a máxima exposta pelo poeta romano Juvenal no final do século I vem bem a calhar nesse período “*Mens sana in corpore sano*” (Mente sã num corpo sã). A busca pelo equilíbrio físico e mental teve que ser realizada com aquilo que estava ao alcance dos professores no momento de isolamento, e para tanto, percebe-se que muitos optaram pela aquisição de novos *hobbies* e hábitos, como cozinhar, assistir filmes com a família, atividades de leitura e até mesmo a música:

“Se tem algo que, do ponto de vista da minha saúde mental foi fundamental buscar um equilíbrio, e atingir esse equilíbrio, foi através da música, cara. [...] E eu falei: “cara, eu preciso segurar um pouco a onda. Segurar toda essa ansiedade e toda essa dificuldade em compreender e assimilar tudo o que está acontecendo” [...] então eu precisei encontrar algo que me dê prazer, que me

dê equilíbrio. Foram duas coisas, basicamente que conseguiram com que eu tivesse equilíbrio. Em alguns momentos, é claro. Por que a gente fica nervoso por estar muito tempo dentro de casa, principalmente no início da pandemia, não é? Mas foram sobretudo as leituras. foi a literatura. [...] E também esse instrumento musical que você está vendo ali atrás (apontando para um objeto atrás dele) pendurado” (Chico, 40 anos).

Percebe-se, portanto, que essas atividades vivenciadas no lado pessoal, serviram como válvula de escape para que fosse mantido a saúde mental dos professores. De fato, a pandemia e as situações de distanciamento impostas desgastaram ainda mais o psicológico destes indivíduos. Os medos de uma doença nova, e que durante um bom tempo permaneceu sem cura ou vacina para prevenção, desencadeou sentimentos diversos como stress, cansaço tecnológico e o medo da morte:

“Algumas pessoas com pânico. Tem um transtorno chamado síndrome da cabana, que as pessoas não querem mais sair de casa e elas sentem medo umas das outras. Sentem aversão, na verdade. Tem pessoas até com arritmia cardíaca, com sudorese, e tudo mais. Depois de tanto tempo longe... porque não foi uma questão de férias de 2 anos. Foi passar 2 anos inclusive com medo da morte, não é?” (Samuel, 40 anos).

Mais dificuldades ainda foram percebidas por aqueles indivíduos que foram classificados dentro do grupo de risco, como os que possuíam comorbidades, idosos e gestantes, em que além das dificuldades sofridas pela maioria da população, tivera que redobrar seus cuidados e atenção:

“Além dessa dificuldade de internet, dessa conexão, da dificuldade de associar o trabalho com os afazeres doméstico, teve o emocional. Então o emocional, eu no início da pandemia, eu fiquei bastante afetada. Porque teve a questão da gravidez, o risco de contrair o vírus na gravidez. Aqui teve 2 casos que me abalou. Mães que tiveram covid no final da gravidez e que acabaram falecendo e deixando aí os recém-nascidos. Então isso, de certa forma, me abalou bastante, porque eu engravidei no início da pandemia. A pandemia iniciou em março, e aí teve essa questão do isolamento, E em março eu engravidei. então foi uma gravidez de muitas tensões, e eu tive realmente um abalo emocional muito grande, que eu vim conseguir me restabelecer já no final do ano passado” (Ivete, 40 anos).

Nas entrevistas realizadas, ainda foram relatadas diversas outras questões relativas à saúde mental e física. A solidão que o isolamento impôs, aliadas à fadiga de realizar atividades o tempo todo, bem como a ansiedade para que a pandemia terminasse e o retorno às atividades presenciais fosse realizado, implicou diretamente em sentimento de stress, medo, frustração e cansaço, afetando a qualidade de vida, satisfação e o bem estar dos funcionários. Como afirmou Samuel, diante de tudo isso, na pandemia, “O professor cansa, o aluno cansa” (Samuel, 40 anos), que complementa: “[...] teve essa pressão psicológica. Gente que nós conhecemos

morrendo. E o medo de chegar a nossa vez”. Fica claro portanto, que as adversidades vividas na pandemia afetaram diretamente a saúde desses trabalhadores, que de uma hora pra outra, foram surpreendidos com mudanças radicais em seus estilos de vida pessoal e profissional.

#### 4.3.2 Conflito Trabalho-Família

Conforme Niu *et al.* (2021) afirmam, ao permanecerem em casa durante a pandemia, os trabalhadores que tiveram que aderir ao trabalho remoto de forma inesperada acabaram visualizando os limites entre a vida pessoal e profissional sendo cada vez mais apagados. A redução dessa barreira foi agravada principalmente por questões relacionadas à percepção do aumento de trabalho:

"A carga de trabalho durante a pandemia... foi maior do que no presencial. porque como a gente tem que fazer adaptações nas aulas, um maior número de atividades até menores, para manter os alunos ligados na disciplina... O trabalho também de ter que ficar postando é mais coisas no SIGAA... edição de vídeo... Isso tudo leva um tempo considerável". (Samuel, 40 anos)

"[...] e uma outra questão, é encher a minha caixa de e-mail, de trabalhos e provas, fora que, eu tenho que baixar todas as provas e todos os trabalhos. Encher o meu computador com pastas de trabalhos e provas de aluno, e depois enviar de volta. Acaba sendo um trabalho a mais que a gente não tinha antes, essa questão de baixar e depois ter que enviar tudo de volta para eles. Então isso também é uma coisa muito cansativa, estressante de fazer" (Marisa, 38 anos).

Ainda que os entrevistados relatem que o tempo de trabalho aumentou devido às novas atividades e peculiaridades que o ensino remoto trouxe, algumas atividades anteriormente realizadas, aos quais os profissionais já estavam habituados a fazer, tiveram que ser redesenhadas e repensadas na busca por manter a eficiência do serviço prestado:

“O tempo de preparação de aula, ele foi aumentado, justamente porque dá mais trabalho para fazer, não é? Acaba estafando a gente. Essa parte de ter que ficar muito tempo também, sentado na frente do computador, além de toda a preparação da aula, E depois da aula, tem que fazer edição dos vídeos!” (Samuel, 40 anos).

Cabe ressaltar uma dificuldade vivida pelos integrantes do serviço público nacional, em especial àqueles ligados à rede de educação federal. No Brasil, o período pandêmico coincidiu com um período em que a alta cúpula governamental impôs, além de duras críticas às universidades públicas federais, frequentes cortes orçamentários (REVISTA GALILEU, 2022). Essa situação ficou ainda mais difícil de contornar, quando apoiadores ferrenhos ao governo à

época, replicavam os discursos de seus líderes em tons de ataque à estas instituições, como também aos servidores públicos em um modo geral. (G1, 2020). Numa ótica extremamente voltada à custos operacionais, houve quem defendesse que a prática de ensino a distância fosse mantida por ser mais benéfica aos cofres da união, desconsiderando as dificuldades dessa modalidade implementada emergencialmente e os impactos que trouxe ao ensino e à quantidade de trabalho e qualidade de vida do servidor, o que gerou certa indignação em alguns entrevistados, como relata Tim:

“O pessoal fala: “Ah, porque o ensino a distância é fácil. O professor fica em casa, o aluno fica na casa dele...” Não é assim não! É muito trabalho. Você trabalha mais do que o presencial. [...] Por isso que muita gente se esgotou. Porque você trabalha triplicado. [...] porque no presencial você faz tudo lá. Você aplica uma prova, você corrige na hora e entrega ao aluno. Aqui, no remoto, o aluno te entrega o trabalho, você tem que abrir o e-mail, analisar, fazer os comentários ponto por ponto, devolver ao aluno. Aí o aluno reclama da nota, você tem que refazer sua nota. E isso de 1 por 1. Isso demanda tempo, demanda custos pra você fazer isso. Então, é ledô engano achar que o trabalho remoto é o trabalho aonde você não trabalha. Trabalha-se muito mais do que o presencial” (Tim, 48 anos).

De fato, existem diversas pesquisas que apontam a sobrecarga como uma das principais dificuldades na modalidade remota de trabalho. Ao exemplo, Chafi, Hultberg e Yams (2022) expõem a dificuldade de desligar-se do trabalho, principalmente se levado em consideração que o momento expôs a necessidade de ficar disponível *full time*, com aparelhos conectados, à prontidão para receber e responder e-mails e demandas de trabalho, que muitas vezes bombardeavam os trabalhadores com notificações desde o início da manhã até os seus horários de descanso noturno. Notadamente, isso estava ligado intimamente à dificuldade em estabelecer limites claros entre o âmbito pessoal e profissional:

“Não organizei. Foi tudo no meio do caos. Caótico. Caótico assim mesmo. Vai respondendo de acordo com as mensagens que você vai recebendo, vai vendo a ordem de prioridades. Porque é outra coisa que a pandemia também trouxe. É que assumindo esses cargos (de gestão), a gente fica mais sobrecarregado” (Chico, 40 anos).

“A gente trocava o dia pela noite, a gente não tinha esse gerenciamento do tempo, justamente pela falta de experiência anterior que a gente não tinha, a gente não foi formado, a gente não teve formação pra trabalhar de forma online, pra viver o que a gente viveu. Então foi uma espécie de período de adaptação no início da pandemia” (Anitta, 36 anos).

“[...]foi praticamente 24 horas por dia A Anitta trabalhando. quando eu estava dormindo, estava falando: “tem que mandar um memorando, tem que mandar

um memorando. (risos)” E tem outra coisa assim, quando a gente tava na UFMA, você está na salinha da coordenação, que tem um telefone, você consegue ligar para um setor. Você ligava para o setor para falar, e respondia, e resolvia. Se chegava um aluno para conversar com você sentava lá, resolvia. Você ia embora, e acabou. Agora só no outro dia” (Anitta, 36 anos).

Ressalta-se, porém, que conforme o tempo ia passando, os docentes buscaram continuamente ajustar-se a esse período. Ao irem se adaptando com as novas ferramentas e modos de trabalho, os profissionais puderam compreender melhor as implicações, as dificuldades e também as oportunidades que este momento de isolamento proporcionou. As produções acadêmicas, que fazem parte de um dos três eixos de atuação das universidades – ensino, pesquisa e extensão – em certo momento puderam ser aumentadas, tendo em vista que logo no início da pandemia as universidades passaram por um curto período em que as atividades de ensino não puderam ser ministradas. Contudo, a exigência de concentração para esta produção, mais uma vez parece ter desencadeado uma sobrecarga de trabalho expressiva, dessa vez, demandada pelos próprios servidores:

“E aí, com o tempo eu comecei a me organizar, a trabalhar só na parte da tarde. fazia o que tinha que fazer na parte da manhã... lidar com a atenção com a família, etc. Aí é uma questão de ajuste, né? Mas no começo, como eu vi que era tudo o que eu queria da minha vida. Era ficar em casa para produzir e estudar [...] Eu falei ‘É agora que eu vou aproveitar’. E acabei ficando, no começo, bem *workaholic*. Trabalhando de domingo a domingo, enfim, de 12, 13, 15 horas, sem parar. Nessa ânsia de aproveitar, eu sentava aqui de manhã e só saía 11 horas da noite. escrevendo, publicando artigos, escrevendo livro, organizando coisas” (Tim, 48 anos).

A euforia de poder finalmente ter tempo para suas produções, desejos pessoais e crescimento profissional, mostrou-se como uma grande oportunidade desse período. A produtividade enfim poderia ser aumentada, e de certa forma, o isolamento pode contribuir para que principalmente projetos antigos, e que necessitavam de poucos ajustes difíceis de serem realizados anteriormente pela escassez de tempo em meio às inúmeras atividades realizadas de forma presencial, pudessem sair do papel:

“[...] teve um período da pandemia, principalmente no começo, que os professores aproveitaram os resultados que tinham de pesquisa e que não tinham publicado. Então acho que no começo da pandemia foi um pouco mais produtivo, mas com o passar do tempo [...] foi acabando com o gás” (Samuel, 40 anos).

Veza que o “gás” foi acabando, foi necessário reduzir o calor de tentar produzir, para que assim a chama da vida pudesse se manter acesa. As rotinas precisavam ficar mais equilibradas,

para suportar as adversidades desse momento tão peculiar. Grande quantidade de energia e esforços foram gastos para o aprendizado e familiaridade com essa nova modalidade, para que enfim pudesse se partir em busca de uma homeostase, do equilíbrio, ou pelo menos, chegar perto disso:

“Eu me sinto menos, um pouco menos, sobrecarregado hoje. Porque também eu fui me familiarizando com as disciplinas que eu ministro hoje. Hoje eu já tenho os textos selecionados, os tipos de atividades que eu quero e gosto de trabalhar. E ouvindo muito os alunos a cada término de semestre. Então hoje eu não me sinto tanto” (Chico, 40 anos).

Neste sentido, é importante ressaltar que os próprios docentes se atentaram para a necessidade de redimensionamento dos limites em termos de tempo de trabalho. O trabalho precisou invadir a casa dos professores, mas não precisava invadir todo o seu tempo. Não foram raras as vezes em que os servidores mencionaram a necessidade de desconexão com a tecnologia para que pudessem organizar seu tempo de maneira mais eficaz, e assim, pudessem atender todas as demandas, fossem pessoais ou profissionais:

“Por exemplo, acordo, tomo café e ligo o computador para ver se tem mensagens e e-mails urgentes para responder. se não, eu vou programando minha vida. [...] para ligar o WhatsApp, eu costumo ligar depois do almoço, cara, porque eu vejo que qualquer mensagem que chega, pode ser de ordem pessoal, familiar, às vezes te desestabiliza cara. E você não consegue estar bem, estar concentrado no trabalho ao longo do dia [...] é assim que eu faço, cara. tentando desligar do celular, do *WhatsApp* de manhã, para fazer as minhas coisas, e aí depois, à tarde que eu vou ligar, para ver se tem alguma mensagem, alguma coisa que eu posso atender” (Chico, 40 anos).

As notificações constantes, e o fato de trabalhar a partir de casa não foi, e nunca vai indicar, disponibilidade *full time*. Foi preciso realmente equilibrar essas relações entre a vida profissional e a vida pessoal. Se de um lado houve a necessidade de dar atenção aos discentes, aos colegas de trabalho, e às dificuldades e discussões que as instituições propunham para amenizar os prejuízos causados pela pandemia, do outro, apareciam familiares e pessoas próximas que precisavam de tanta atenção e cuidado tanto quanto os alunos.

“O aluno queria falar com a gente, falava pessoalmente na universidade na hora da aula. E de forma remota, o aluno não tem muita noção da hora que manda mensagem, meia-noite, 1 hora, 1h30 da manhã, estão mandando mensagem. Você acha que é alguma coisa urgente. Acorda, vai ver é mensagem de aluno. Então isso também foi bastante estressante. Não tinha limite não. Não tinha limite. Até que eu pedi para mandar e-mail. Mandem e-

mail fora do horário de expediente normal, e mensagem só durante o dia” (Samuel, 40 anos).

“Porque sempre tem uma interferência. As vezes chega uma pessoa, e você tem que atender. Você acaba misturando os horários. Tem um horário pra você ir pra academia, e muitas vezes você deixa de ir porque um aluno liga, e diz que tá com algum problema, e aí você vai ter que atender. Então houve essa desorganização de horários, e atrapalhou significativamente na minha rotina diária” (Beth, 52 anos).

As rotinas precisaram ser adaptadas e os limites tiveram que ser reconstruídos, em busca do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Este equilíbrio não pode ser medido em uma balança simples, contabilizando puramente horas trabalhadas e horas não trabalhadas. O descanso, garantido pela legislação, por vezes foi convertido em tempo de trabalho:

“Olha, infelizmente pra minha vida pessoal, a minha vida profissional ficava nas madrugadas. Então eu tentava fazer tudo nas madrugadas que era o tempo que eu tinha. Muitas vezes caindo de sono, muito cansada, então era nos intervalos ou cedo. Muitas vezes eu não conseguia, então era mais na parte da noite, entrando pela madrugada” (Marisa, 38 anos).

“Eu acabei não conseguindo dosar o que é trabalho e o que não era trabalho. Eu acabei trabalhando direto. Tinha hora que tinha aluno mandando mensagem para mim, 1 hora da manhã, e eu vendo. E às vezes eu via, às vezes eu respondia. E eu acabei me embolando. Eu não consegui separar” (Anitta, 36 anos).

Trabalhar a partir de casa, especialmente para aqueles que não possuem local propício para tal realização, é tão complicado quanto confuso. O trabalho tinha sim hora pra começar, mas agora parecia não ter mais hora ou data para terminar, justamente porque quando não há um lugar específico da casa para trabalhar, o teletrabalhador não consegue se desconectar fisicamente, pois para isto, preciso sair de sua casa, o que não foi possível no período de isolamento. De fato, ninguém estava preparado para viver uma pandemia, principalmente porque ela passou a alterar as rotinas domésticas. Neste sentido, foi imprescindível que várias adaptações pudessem ser realizadas, mesmo que forçadamente. Isso contribuiu para que os professores notassem a dificuldade em:

“[...]organizar o seu tempo, você gerenciar com uma infinidade que também acontece na sua vida pessoal, porque é uma pandemia, então todo mundo tá envolvido nisso, foi uma questão bem complexa. Porque no início da pandemia, a gente não tinha treinamento algum pra viver uma experiência, nem parecida como o que a gente viveu” (Elis, 37 anos).

“A pandemia e o trabalho remoto, meio que quebraram essas fronteiras entre a nossa vida pessoal e a nossa vida profissional. Quando você vai ver, está fazendo coisas no final de semana, atendendo demandas, atendendo chamados. Então isso é ruim, né? Porque a gente sente mais cansado e começa a semana já baleado né cara?” (Chico, 40 anos).

O trabalho remoto exigiu cada vez mais que os encontros e reuniões fossem previamente planejados para que se pudesse buscar esse equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Alguns encontros que antes eram realizados de formas mais espontâneas, nas salas de aula, nos corredores do campus ou laboratórios, passaram a ser visualizadas como reuniões formais, e para tanto, houve a necessidade de maior planejamento do ambiente que a envolvia, de modo a minimizar possíveis interferências domésticas, principalmente para aqueles indivíduos que possuíam filhos pequenos, que demandam atenção frequente de seus cuidadores.

“A dificuldade de se trabalhar em casa, no trabalho remoto, é justamente ser em casa. Principalmente para quem tem filhos pequenos. Eu tenho X filhos, [...] e filhos requerem atenção. Às vezes a gente está aqui numa reunião e aí a gente escuta o choro. A gente está na sala de aula, aí vem a questão da necessidade da atenção, mesmo tendo o pai ali assessorando. E nesse período de pandemia praticamente era eu e meu marido aqui com os meninos. Então, para a gente dar conta do trabalho virtual e dos afazeres aqui de casa e das crianças, foi uma dificuldade muito grande. [...] Então, trabalhar em casa é difícil porque às vezes, acaba tirando também o foco. Aparece algum outro imprevisto aqui que acaba tirando essa atenção” (Ivete, 40 anos).

Além deste conflito, os professores tiveram que lidar com a quantidade expressiva de reuniões e orientações dadas em sessões individuais para fornecer instruções e materiais aos alunos, o que agravou ainda mais a percepção de aumento na carga horária, visto que estas atividades de suporte demandavam grande quantidade de tempo mesmo antes de iniciada, em virtude da necessidade de preparação, leitura prévia de diferentes materiais e/ou aprofundamento das pautas a serem discutidas (MÄKELÄ *et al.*, 2022). Esta situação foi ainda mais difícil para aqueles servidores que participavam de comissões, coordenações, orientações discentes, conselhos, cargos de gestão e chefia:

“É extremamente desgastante, cansativo. Tinha dias, que de tantas reuniões, e com aulas também, reuniões de orientação... Nossa! A cabeça (sinal de explosão)... eu chego no final do dia, você fica assim, explodindo! Eu não conseguia nem olhar mensagens no celular” (Chico, 40 anos).

Se de um lado, alguns relatos mostram a necessidade de escapar do trabalho, do outro, devido as circunstâncias vividas por alguns docentes, foi necessário fugir para poder enfim



trabalhar. Como escolas e creches foram fechadas, e familiares que podiam constituir redes de apoio estavam confinados, os docentes que possuíam filhos tiveram que lidar com a responsabilidade adicional de cuidar das crianças, além de assisti-las no âmbito educacional, com suas respectivas atividades de ensino online. Ressalta-se que nesse sentido, quando os espaços públicos e privados foram mesclados, as professoras acadêmicas foram mais afetadas que os professores, devido as desigualdades de gênero, reforçando hábitos que usualmente são realizados pelas mães, como as tarefas domésticas e cuidados com os filhos. (UNDURRAGA; SIMBURGER; MORA, 2021; YILDIRIM; ELEN-ZIYA, 2021). Esta questão foi bem retratada por Marisa e Elis:

“Então termina sendo ruim para mim, porque mistura uma coisa com a outra. mistura os meus afazeres de dentro de casa, com essa questão do meu trabalho. Uma outra coisa, é que coincidiu, como eu te falei, a maternidade e esse ensino remoto também. Quando eu trabalhava em casa [antes], era tranquilo porque eu não tinha uma filha o tempo todo demandando de minha atenção, não é? Então, agora eu queria muito ter um gabinete, lugar que eu pudesse fugir realmente para poder trabalhar” (Marisa, 38 anos).

“[...] eu ministrava aula de manhã e de tarde, de segunda a sexta. E ao mesmo tempo a minha filha também tinha aula. E todo mundo ainda estava se adaptando. Então muitas vezes ela não conseguia mexer em alguma coisa no notebook, no computador. E eu estava ministrando aula. E aí as vezes eu não podia sair. Às vezes eu tinha que sair, não tinha jeito [risos]. As vezes tinha que ajudar, às vezes eu tinha que ser ajudada. E foi uma dinâmica muito complicada. Porque as crianças não eram adaptadas. Principalmente as crianças. Elas não eram adaptadas a assistir a aula online” (Elis, 37 anos).

Não obstante, o alinhamento entre as tarefas domésticas e profissionais precisou ser revisto, para que o desempenho do trabalho e a produtividade buscasse ser mantida. Mesmo em famílias onde as atividades eram divididas, as desigualdades de gênero na realização destas tarefas ainda se mostrou acentuada, e as professoras tiveram que dedicar ainda mais tempo no planejamento da rotina, afim de que pudessem reduzir os conflitos entre o trabalho e a família, almejando o equilíbrio entre a qualidade de vida pessoal e bom desempenho profissional:

“A gente que é professora, pesquisadora, tem que ter uma organização do tempo, pra lidar com os serviços de casa. Porque no meu caso, eu tinha uma pessoa que trabalhava comigo, mas eu despachei porque não havia necessidade eu estando dentro de casa. Então eu estou a dois anos, sem ter uma secretária. Então sou tudo eu que faço, com auxilio dos filhos, do esposo, mas teve todo esse processo relacionado a tempo pra isso[...] tem que ter isso muito bem controlado, porque senão as atividades domesticas interferem muito! E faz com que você subtraia (o tempo), e perca um pouco a qualidade

do profissional. Então tem que tá tudo muito bem desenhado e alinhado, pra que nenhuma entre no espaço da outra” (Gal, 39 anos).

Além do próprio conflito vivido dentro de casa, outro obstáculo encontrado foi a quantidade de interferências externas às atividades docentes. Diversas vezes as entrevistas foram interrompidas por ligações, notificações ou mesmo pelo aparecimento de filhos, cônjuges e pets. Os habitantes das casas dos servidores indiretamente, foram forçados a conviver e disponibilizar um pouco de sua privacidade e tiveram seus espaços invadidos para que as universidades pudessem continuar desempenhando seu papel. Porém, no caso dos coabitantes, todos os professores relataram que um diálogo prévio era realizado, para que tomassem ciência do horário de trabalho e não fossem surpreendidos com câmeras ligadas e outros inconvenientes que pudessem ferir ainda mais sua privacidade. Contudo, se já é difícil manter certo controle quanto às circulações e interferências dentro de casa, tendo em vista que estes indivíduos também possuem suas próprias demandas, mais complexo ainda foi lidar com adversidades externas, como nos casos em que os professores foram surpreendidos com os barulhos de carros de som, ou mesmo de condôminos vizinhos:

“Eu tenho um vizinho aqui que ele chegou aqui com um som. Ai meu Pai. Acontecia isso de vez em quando na pandemia. Acontecia e atrapalhava. Porque minhas aulas são a noite. Então, eu tenho um vizinho que já chegou momentos dele, de pedir a colaboração. Porque atrapalha né? Principalmente porque é aula remota, e as vezes é aula gravada. Então fica assim, acaba incomodando. Então, é um dos problemas que o ensino remoto traz” (Gal, 39 anos).

Observa-se, portanto, que a alta carga de trabalho influenciou diretamente no equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Este equilíbrio também foi agravado pelos conflitos vivenciados entre o trabalho e a família. Mais que isso, além deste conflito vivenciado dentro do lar, é necessário atentar-se também para a influência de fatores que não estejam diretamente ligados ao desempenho laboral, como a ação de agentes externos, aos quais, o docente não possui controle sobre suas atividades.

### **4.3.3 Habilidades, Competências e Recursos**

Niu *et al.* (2021) apontam que a maioria dos teletrabalhadores não estavam preparados para mudanças bruscas nos seus trabalhos, tendo em vista que fatores ergonômicos, espaço, entre outros, dificultam e apresentam-se como desafios para a implementação do teletrabalho.

Corroborando com esta ideia, quando questionados se os docentes se consideravam preparados para o trabalho remoto e suas implicações, 75% dos entrevistados afirmaram estarem aptos para este momento enquanto 25% não se sentiam preparados.

“Nem um pouco preparada. Justamente por isso. Essa questão de ter acontecido muito rápido, não é? A gente teve um período sem dar aula, em que os professores não estavam trabalhando diretamente com a aula. E aí a gente ficou meio perdido, sem saber o que fazer” (Anitta, 36 anos).

“Eu acredito que ninguém se sinta realmente preparado. Ou esteve preparado para esse ensino. Mesmo quem já estava atuando na educação à distância” (Ivete, 40 anos).

“Então a gente foi formado para o ensino presencial. Nossa formação foi para ministrar aula no ensino presencial, com o grupo de alunos juntos. Todo aquele processo, e esse formato, além dele ter vindo como veio, dentro de um cenário... então foi uma imposição, na verdade né? Você tá aqui, você tem que fazer. E você tem que dar conta disso, entendeu” (Gal, 39 anos).

“Ao longo da minha vida acadêmica, estudantil, eu nunca utilizei dessas tecnologias. Quanto na minha formação enquanto profissional, na graduação, nunca foi utilizado. Nós fomos formados, a minha geração, respondo por mim. foi formada sem a utilização dessas tecnologias. Então imagina que você, da minha área, os professores, eram mais antigos, professores que ainda tinham caderninho, ainda tinham, o quadro... Então, é muito difícil. Você foi formado, sem essa necessidade” (Anitta, 36 anos).

Ainda que os professores se encontrassem preparados ou não para viver este período de intensas mudanças, eles tiveram que começar a exercer suas atividades utilizando muita improvisação (DOLENC; ŠORGO; PLOJ-VIRTIČ, 2022). Para que essas adversidades na formação pudessem ser contornadas, as instituições de ensino superior passaram a fornecer cursos, afim de capacitar seu corpo docente a trabalhar com estes novos métodos de ensino, na busca por amenizar as dificuldades percebidas e enfrentadas pelos professores. Neste sentido, vários foram os elogios à Universidade Federal do Maranhão por estar atenta e disponibilizar rapidamente essas capacitações para que as aulas pudessem ser realizadas.

“Então a UFMA, por exemplo, ofereceu vários cursos. E eu fiz aproximadamente uns 10. Sobre a utilização do *Google Meet*, o *classroom*, e várias outras ferramentas que possibilitaram desenvolver essas aulas remotamente” (Beth, 52 anos).

Entretanto, para alguns, mesmo com vários cursos ofertados nas mais diferentes áreas, devido à escassez de tempo para a melhoria das competências necessárias para o desenvolvimento das atividades em modo remoto, o período de preparação não foi considerado

suficiente, tendo em vista que o aprendizado destas novas habilidades teve que ser quase que simultaneamente realizado com a prática vivenciada, pois conforme as palavras de Gal, essas dificuldades apareceram “[...] *pra todo mundo, porque foi uma formação ‘aligeirada’ pra poder dar conta de tudo em tão pouco tempo.*” Deste modo, tais habilidades não puderam ser totalmente desenvolvidas, dado o pouco tempo de familiaridade com as novas ferramentas. Khawand e Zargar (2022) apontam que a grande quantidade de novas ferramentas a serem aprendidas, bem como as habilidades digitais limitadas são pontos que desfavorecem a adoção da prática remota aos docentes, agindo como influências negativas para sua execução. À exemplo, expõe-se a fala de Gal:

“Não me senti preparada. E a gente não teve tanta preparação. Nós tivemos investimento da instituição pra cursos, né? Aqueles cursos que a gente fez de carga horária pequena, de como usar o *Meet*, de como usar *classroom*. Essas coisas aí, nós tivemos essa preocupação da instituição no sentido de promover isso. Mas quando a gente vai mexer, é outro processo” (Gal, 39 anos).

Como percebido, essas dificuldades foram encontradas não somente com sistemas de informação antigos, aos quais os professores já possuíam certa familiaridade como o SIGAA, mas também com as novas ferramentas necessárias para a implementação do ERE. Neste sentido, Chafi, Hultberg e Yams (2022) apontam que outras dificuldades enfrentadas pelos docentes são inerentes à aquisição de novos sistemas de TI. A Universidade Federal do Maranhão logo adquiriu o pacote *Google Business*, que disponibilizava à toda sua comunidade acadêmica o acesso às plataformas como Google Meet para chamadas de vídeo, editores de texto online, e armazenamento ilimitado na nuvem para que as aulas pudessem ser gravadas e demais arquivos utilizados para realização do ERE fossem compartilhados. Entretanto, essa medida mais generalista não conseguiu abarcar as necessidades específicas de algumas áreas, como no caso enfrentado pelos docentes de química do campus Grajaú.

As práticas laboratoriais, que tiveram que ser suspensas em modo presencial, em determinadas ocasiões tiveram que ser feitas através de aplicativos de laboratórios virtuais. Dolenc, Šorgo e Ploj-Virtič, (2022, p. 171, tradução nossa) expõem que esse tipo de trabalho com práticas laboratoriais foi “severamente limitado no ambiente virtual e muitas vezes não podia ser substituído por vídeos, animações ou simulações”, e mesmo assim, teve que ser realizado. Porém, como não houve suporte financeiro nem planejamento para a aquisição destas ferramentas, os professores precisaram lidar com versões limitadas, o que prejudicou o andamento em alguns momentos, como expõe Ivete:

“Eu acho que o desafio maior é o uso dessas ferramentas. Agora mesmo, na disciplina X, a gente fez uma busca de laboratórios virtuais. Consegui apresentar para eles, e eles puderam fazer práticas utilizando laboratório virtual, mas muito limitado. Porque aqueles laboratórios que podem dar uma realidade, que estão mais próximos da realidade de fazer uma prática, eles eram pagos, não era de acesso livre e aí já complicou mais” (Ivete, 40 anos).

A falta de recursos constituiu-se como outra grande dificuldade para a realização do trabalho remoto durante a pandemia. A necessidade de trabalhar a partir de casa demandou dos professores certa estruturação, com aquisição de equipamentos tecnológicos, ajustes de espaços, ergonômias de estações de trabalho, montagem e melhorias em escritórios em casa e outros problemas. Pesquisas anteriores apontam que no início da pandemia, a maioria dos trabalhadores não possuíam locais apropriados para realizar o trabalho remoto, tampouco receberam auxílio organizacional para a montagem destes espaços (ALLEN; GOLDEN; SHOCKLEY, 2015; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022; FILARDI; CASTRO; ZANINI, 2020; FREITAS *et al.*, 2021; GALANTI *et al.*, 2021; GRAÇA, 2021; NIU *et al.*, 2021; RAIŠIENE *et al.*, 2020; VILARINHO; PASCHOAL; DEMO, 2021). Esta situação também fora vivenciada pelos servidores públicos, onde por parte do governo, não houve suporte financeiro para a aquisição das ferramentas necessárias para a realização do trabalho remoto. Neste sentido, no caso em específico das Universidades Federais, onde os servidores já vem sofrendo perdas salariais há pelo menos 5 anos, tanto pela falta de reajustes como pela crescente inflação que vem consumindo o poder de compra, quando houve a necessidade de aquisição por conta própria dos recursos necessários para que pudessem continuar desempenhando seu serviço em favor do Estado, os planejamentos foram afetados, e os professores demonstraram indignação com essa falta de suporte financeiro.

“[...]tem um custo também para quem fica em casa. Você tem que arcar com a luz, com a internet, e que é privada. É sua. Você utiliza. [...] O custo é todo meu. Porque que há uma movimentação aí de implementar o ensino a distância através de uma minuta que foi feita agora na UFMA? Eles sabem que se implementam os cursos à distância, ou pelo menos 40% dos cursos à distância, a UFMA, as universidades vão ter uma economia brutal de internet, de água, de luz, dos campus!... E porquê? Porque isso vai ficar ao custo da gente. Eu vou pagar aqui a minha (operadora) precária. [...] Minha luz é meu custo, E eu estou dando um serviço para UFMA, que me paga obviamente. Mas em boa parte desse serviço o custo sai meu e do aluno, quando na verdade, isso deveria ser subsidiado, uma vez que aqui é uma universidade pública” (Tim, 40 anos).

“Eu tive que comprar equipamentos modernos. Eu comprei um *notebook* caríssimo. Comprei microfone. Comprei ferramentas que pudessem me

auxiliar nessas aulas remotas. Com relação à universidade, não ofereceu nenhum suporte à mais, tecnológico para os professores. Ofereceu apenas para os alunos. Então os professores, de um modo geral, tiveram que comprar novos *notebooks*, microfones, e ferramentas que pudessem subsidiar essas aulas de forma remota” (Beth, 52 anos).

“Não tem esse suporte da universidade. Você não ganhou a mais para isso. Tudo ficou igual, mas o seu trabalho foi dobrado. [...] Não teve material, nem computador. E é um problema. [...] Eu estou com um problema no teclado do meu computador e o computador inflacionou demais. [...] se você for comprar um computador melhorzinho, está em torno de R\$5000, sabe? e não tem condições. Não tem condições financeiras. Aumentou muito. O salário não aumenta na mesma proporção. [...] Eu não tive condições de comprar um computador novo” (Anitta, 36 anos).

Como dito anteriormente, além da compra de novos equipamentos tecnológicos, a necessidade de estruturação e ajustes de espaços configurou-se como uma nova demanda para a realização do trabalho no período pandêmico. Não raras as vezes, os entrevistados mencionaram as dificuldades ao desempenhar suas atividades em ambientes adaptados, sem os ajustes ergonômicos necessários para o bom desempenho laboral. Niu *et al.* (2021) em suas pesquisas realizadas com teletrabalhadores japoneses, relatam que menos de 40% de seus entrevistados possuíam ambiente profissional de escritório, e que o ambiente despreparado, aliado à falta de ferramentas de formação, ausência de espaço de trabalho e velocidade de internet constituem-se como um dos quatro principais inconvenientes para a realização do TR, situação que não diferiu muito da encontrada nos relatos dos entrevistados desta pesquisa:

“O que mudou foi dar aula de casa. Eu tenho a mesma dificuldade que eu vejo em relação aos alunos, porque a minha casa não estava preparada para virar uma sala de aula” (Marisa, 38 anos).

“[...] olha, eu acho que eu conheço poucos professores da universidade que eu já tive aula, que tinha uma salinha que fosse tipo um escritorzinho deles. Principalmente na área X. Onde o cara nem pensa em fazer isso, porque geralmente tem a sala de aula, que é onde a gente trabalha dentro da universidade mesmo, né? Então são poucos que eu conheço que tem” (Gilberto, 38 anos).

“Não, eu tenho um escritório. Só que ele fica na sala. É um recuado da sala, mas eu nunca faço lá. Porque se eu fizer lá, minha filha olha, então nunca me deixa trabalhar, então lá só ficam meus livros, a mesa, os livros, o computador... Quando eu desligo, eu boto lá. Então eu tenho que procurar um outro lugar. Como ela fica andando pela casa, eu não posso nem procurar um lugar lá na minha casa. [...] Então eu venho para um espaço na casa da minha mãe, que é sempre o mesmo. É um espaço aonde a internet pega legal, que eu tenho uma mesa, tem um ar-condicionado. Então tem um espaço confortável,

onde eu posso fazer reunião, ou então dar aula para os alunos, orientação ou alguma coisa assim” (Marisa, 38 anos).

A adaptação dos espaços passa sim pela demanda de construir um ambiente propício para a realização das aulas. Mas além disso, conforme afirmam Niu *et al.* (2021), vez que os trabalhadores remotos conseguem obter um local relativamente fechado em que podem desempenhar suas atividades, isso pode ter influência direta em índices como o de satisfação no trabalho, bem como na privacidade e produtividade, itens que são bem relevantes para o bom desempenho da categoria docente.

#### 4.3.4 Comunicação

As mudanças percebidas na comunicação quando da realização do trabalho remoto foram além do local onde elas aconteceram. No momento pandêmico, os canais de comunicação foram alterados, e as mensagens enviadas pelo emissor precisaram ser adaptadas, de modo que o receptor pudesse captá-las com o mínimo de interferência possível. Neste sentido, como as aulas estavam sendo realizadas e transmitidas a diversos dispositivos, alguns professores afirmaram ficar mais contidos e polidos quanto às palavras e expressões utilizadas, afim de que não pudessem ser mal interpretados. Estas dificuldades ao se expressar, a atenção demandada para usar o tom certo em reuniões, videochamadas e comunicações escritas, bem como a impossibilidade de perceber sinais corporais que facilitam a comunicação, criaram uma maior sensação de desconexão, seja com os membros da própria equipe, de seus pares, ou mesmo com outros grupos da organização (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022) como a interação obtida com os alunos.

“Eu não vou sentir falta? De não ter os slides, de ficar sem meu quadro, de não poder andar, de não poder me comunicar com os gestos. Eu não vou sentir falta de estar muito contida. Eu sou muito contida no ensino remoto. A minha comunicação fica menor do que eu me comunicaria, se eu tivesse presencial. Eu fico presa numa caixinha. Eu quero me expressar, eu quero falar, e aí ficou tudo, fica muito pequenininho” (Anitta, 36 anos).

“Não vou sentir falta de jeito nenhum dessa impossibilidade de interação dos alunos. O lado ruim desse processo de aulas online é isso. Nós seres humanos, a gente precisa desse contato físico. Eu gosto muito de abraçar os alunos, olhar no olho, até pra ter o lado de desabafo deles. Quando eles estão com problemas muito graves e não conseguem solucionar, eles acabam desabafando com os professores. Esse lado humanista é o que me levou pra essa carreira né?” (Beth, 52 anos).

A baixa interação com os alunos foi um ponto bastante relatado pelos entrevistados. O formato em que o ensino remoto foi moldado, fez com que as aulas acontecessem praticamente com uma comunicação unilateral, onde os professores ministravam suas aulas, mas não obtinham o feedback necessário. Embora o espaço ainda desse a oportunidade de fala para os discentes, por diversas circunstâncias, estes apenas assistiam as aulas, sem propiciar os feedbacks necessários para a discussão e aprofundamento dos assuntos. Acerca disso, expõe-se a fala de Chico e Alceu:

“[...] me incomoda isso. Então você fica como se fosse num formato de palestra, em que só um fala. Não é palestra, é aula. Eu detesto, detesto esse formato. É como se o professor, só uma pessoa tivesse o conhecimento. E não é. Eu quero ouvir os alunos. Eu quero ouvir o que que aquela leitura provocou para ele, que teve as experiências de vida diferentes. O que que essas experiências do mundo do trabalho, que muitos deles têm, podem acrescentar para aumentar a minha compreensão sobre o ensino de X (disciplina), por exemplo. O que eu posso aprender a partir das experiências dos próprios alunos” (Chico, 40 anos).

“Porque não tinha experiência. [...] Parece que não é real. Parece videogame, sei lá. Então eu não sabia se o que eu tava falando estava sendo ouvido. Porque na sala de aula, tu dá aula e sempre algum aluno pergunta. Tem alguma pergunta, alguma dúvida. E no trabalho remoto não. Tu da aula e só você fala, dificilmente algum aluno, pelo menos comigo, interrompeu a aula pra algum tipo de pergunta ou sugestão” (Alceu, 37 anos).

A ausência de feedback no ambiente online, e a baixa interação dos alunos contribuíram para que fossem percebidos sentimentos de desconexão, que foram agravados por outros fatores, como o fato de não ligarem a câmera. Neste sentido, além da desconexão, outro ponto bastante relatado foi a impessoalidade/despersonalização. Os professores não conheciam seus alunos a fundo, como se tinha anteriormente no ensino presencial. As pessoas tornaram-se caixinhas, com fotos pessoais minúsculas, avatares aleatórios ou mesmo, somente letras iniciais, que nada contribuíam para a caracterização do indivíduo:

“Ah, não vou sentir falta da... impessoalidade da relação. Porque, pô, a aula remota é totalmente impessoal. Tu não vê a cara de ninguém. Aliás, tu pode até ver, mas não reconhece, porque enfim, é um quadradinho, uma caixinha no máximo. Enfim, isso eu não vou sentir falta não, dessa despersonalização” (Alceu, 37 anos).

“Por que os alunos são aquelas letrinhas. Porque eu não aguento andar na cidade e tem um monte de gente me cumprimentando, e eu não fazia a menor ideia de quem é. Já perguntava logo, é aluno? De qual turma? (risos) E isso é muito ruim, porque às vezes a gente passa perto da pessoa, a pessoa conhece a gente, e a gente não conhece. É como não conhece, não cumprimenta. E não



tem como a gente saber porque só aparece as caixinhas. é impossível a gente conhecer. Caixinhas com os nomes no máximo, não é? No máximo uma foto. mas aí, como as pessoas não andam na rua com crachá, fica difícil” (Samuel, 40 anos).

“Então a coisa que eu menos vou sentir falta é a questão da interação. Uma vez que no campus, a gente vai interagir mais, eu vou saber quem são meus alunos, e não figuras, né? Cara de cachorrinho, uma bonequinha... Impessoalidade! Você não tem a identidade das pessoas. Elas estão escondidas por fotos. Então isso eu não vou sentir falta, não?” (Tim, 48 anos).

“[...] na parte do ensino, foi muito ruim ter aquela parte das caixinhas com nomes. Foi muito ruim, porque os alunos não ligavam as câmeras. E eu acho muito constrangedor você exigir da pessoa. ‘Liga a Câmera!’. Você não sabe onde é que a pessoa está. Você não sabe como é que a pessoa vai se sentir. Às vezes quando a gente vai dar aula, a gente procura um fundo melhor. E às vezes a nossa casa não tem (fundo melhor). Então é constrangedor você exigir que o aluno ligue a câmera. Eu acho constrangedor. E eu não exigia isso” (Anitta, 36 anos).

Essas falhas na comunicação, foram itens considerados muito prejudiciais ao TR e principalmente ao ERE. A impossibilidade de interação pessoal, da socialização obtida anteriormente dentro do campus na forma presencial, a impessoalidade/despersonalização, a baixa interação devido as tecnologias e a ausência de feedback contribuíram para sentimentos de isolamento e solidão, que puseram em questão a eficiência e o sentido do trabalho docente. Diversos relatos foram obtidos quanto aos questionamentos que os próprios professores faziam sobre a qualidade do seu trabalho quando do período pandêmico.

“A gente tem alguns grupos de professores, e a maioria relata isso. Ai gente, é muito ruim, o professor fica sozinho na sala. Os alunos não aparecem. Alunos não falam nada, e tudo... Eu realmente fico muito triste. Porque eu fico pensando que eu não tô fazendo meu papel direito. Entendeu? Se não tão ligando a câmera, é porque não tão com vontade de assistir minha aula. Eu penso que a culpa é minha” (Cássia, 39 anos).

“Quando eu estou aqui ministrando e ninguém pergunta e eu faço questionamento e ninguém me responde, aí eu já fico sim preocupada. Porque eu estou sabendo que eles não estão compreendendo o que eu estou falando. Então, na mesma aula ou na aula seguinte, eu já vou fazer diferente”(Ivete, 40 anos).

Contudo, quanto à comunicação realizada fora das aulas, grande parte dos entrevistados relataram que as mudanças não foram tão prejudiciais assim. A facilidade no compartilhamento de materiais, a criação de grupos de discussão em redes sociais e a rapidez nas respostas obtidas através dos aplicativos de mensagens instantâneas, foram tratadas como mudanças benéficas, e que ajudaram a contornar as adversidades vivenciadas no período de isolamento.

“[...] mas aí eu vi que realmente facilita muito, até essa questão de mandar o link para ter aula, de falar qual é a página do PDF... ou algum trabalho para eles enviarem... Então, agora eu mesmo crio o grupo da disciplina e respondo” (Marisa, 38 anos).

“[...] mesmo que eles mandem mensagens dia de domingo, pergunta besta, eu respondo, entendeu? Eu respiro fundo e respondo. Respondo sem problemas porque eu entendo. Essa questão de estar longe, é muito difícil para eles e também para mim. Até porque quando eu preciso de alguma coisa com eles, eu vou para o meio do *WhatsApp*. Então eu tenho que fazer essa troca. Você tem que ter essa reciprocidade com eles também” (Marisa, 38 anos).

Deste modo, com a interação aluno/professor fora do momento da aula sendo aumentada, foi possível que diversos outros assuntos fossem tratados. Esta, inclusive, foi uma estratégia relatada por Anitta. A entrevista relata que as falas e conversas realizadas com seus alunos sobre assuntos não necessariamente ligados às disciplinas, foram de extrema importância para que ela pudesse adaptar suas aulas, e assim resgatar a atenção e interesse dos alunos. Na pandemia, vários discentes voltaram às suas localidades de origem, o que trouxe uma pluralidade de realidades e vivências distintas. O campus de Grajaú continuou sendo o local de estudos desses alunos, mas que agora vivia recheado de histórias cotidianas de outras cidades do Maranhão, o que agregou muito no conhecimento e possibilidade de interação e discussão das diversas realidades vividas por cada indivíduo.

“Eu acho que estava todo mundo muito mais aberto à conversa. aberto a falar de suas experiências. porque a gente estava num momento de muito temor. todo mundo muito assustado estava acontecendo. Então, as conversas que os alunos traziam, os fatos do cotidiano deles, que eles conseguiram trazer para mim, a gente conseguiu relacionar com alguns assuntos da disciplina e isso gerou uma conversa que talvez a gente não teria em sala de aula, sabe? Uma nova abordagem de um conhecimento que eles estavam tendo” (Anitta, 36 anos).

Deste modo, estratégias como a mencionada pela entrevistada Anitta ajudaram a reduzir os impactos causados pela comunicação estritamente realizada em meios tecnológicos. Neste estudo, as dificuldades com novos discentes foram bastante relatadas. A impessoalidade e a falta de conhecimento sobre os locais de fala dos alunos novatos puderam enfim, ser contornadas quando os professores encontraram caminhos diferentes do habitual, como o contato informal, através de conversas sobre assuntos que não faziam parte diretamente do conteúdo disciplinar. Neste sentido, a adaptação das formas de interação, e a criatividade para formulação de novas estratégias pode ter, apesar das dificuldades mencionadas, criado/fortalecido o elo entre aluno e o professor, colaborando para que mutuamente, pudessem ultrapassar este momento tão difícil vivido na pandemia.

#### 4.3.5 Metodologias, Ensino e Adaptação ao Ensino Remoto Emergencial

A mudança repentina da modalidade de ensino trouxe dificuldades à realização desta prática. Dolenc, Šorgo e Ploj-Virtič (2022, p. 163, tradução nossa) afirmam que com essa mudança efetuada praticamente da noite para o dia, “ninguém questionou se todos os envolvidos nos processos pedagógicos nas universidades estavam pedagogicamente e materialmente preparados para isso”. Logo, o Ensino Remoto Emergencial, além de forçar que estas atividades passassem a serem desempenhadas a partir de outros canais de comunicação e em diferentes localizações geográficas, exigiu que os docentes fizessem adaptações em suas metodologias de ensino, métodos de avaliação, realização de atividades e utilização de diferentes recursos para que conseguissem executar seu trabalho da forma mais significativa possível. Neste sentido, a primeira barreira encontrada para que os docentes conseguissem obter o aprendizado de seus alunos, foi a de que os próprios professores necessitaram aprender primeiro a prática do ensino através das TIC’s, afim de que posteriormente pudessem fazer as devidas adaptações para que pudessem transmitir seus conteúdos disciplinares.

“[...] é sempre um aprendizado. Formas de ministrar diferentes, metodologias de ministrar o conteúdo, e fazer com que realmente haja o aprendizado. O desafio é a gente fazer com que haja aquele aprendizado, né? Que o aprendizado seja realmente significativo para o aluno” (Ivete, 40 anos).

“Então, quando começou, eu ainda não estava preparado, então eu pedi para os alunos, como a gente estava no período de férias, me dêem mais uma semana. Ainda estou aprendendo a mexer no *YouTube*, estou aprendendo a editar vídeos, ainda estou mexendo um pouco nas aulas. Então me deem uma semana. Então a gente começou a disciplina uma semana atrasada. Uma disciplina que eu já tinha todas as aulas prontas, de uma disciplina que eu já tinha dado, mas mesmo assim eu tive que fazer adaptações” (Samuel, 40 anos).

Neste sentido, complementa-se que uma outra grande dificuldade mencionada pelos entrevistados foi a de deixar o ERE mais dinâmico e menos passivo. Como relatado em outros tópicos desta pesquisa, nesta modalidade de ensino os professores sentiam-se cada vez mais isolados e sem o feedback dos alunos, tão necessário para a interação e construção do conhecimento. Segundo Dolenc, Šorgo e Ploj-Virtič (2021) não é possível encontrar uma única maneira ou fórmula que vá funcionar para todos os professores, logo, sabiamente cada um deverá escolher de forma individual, se irá se adaptar ao novo ambiente, adaptar o ambiente ou mudar o ambiente. Para resolver esta questão, alguns entrevistados relataram que adaptaram o

ambiente, onde as ferramentas utilizadas foram reajustadas, de modo que objetivassem promover uma maior interação nas plataformas disponibilizadas pela universidade. Assim, houve, por parte dos docentes, uma grande busca por atividades onde o aluno atuasse no papel de construção ativa do conhecimento, e não puramente como um simples ouvinte do conteúdo, para que enfim o ensino remoto emergencial pudesse cumprir a sua finalidade, de continuar as atividades de ensino. Embora tenha-se que ressaltar que, o ERE é uma estratégia alternativa e temporária, e foi moldado exclusivamente para o momento atípico vivenciado no período pandêmico. Porém, mesmo que o caráter desse método fosse temporário, a preocupação com a adaptação foi constante, tendo em vista que não havia uma data certa para a volta à “normalidade”, o que fez com que os docentes buscassem cada vez mais novos meios de realizarem suas aulas. Acerca disso, expõe-se a fala de alguns entrevistados.

“[...]é desafiador. No sentido da gente estar buscando ferramentas que deixa o ensino mais dinâmico. Então a gente tinha um desafio de deixar essas aulas mais dinâmicas, mais lúdico, mais atrativa para o aluno. Porque a gente, utilizando apenas os slides, mesmo que nos slides a gente vai inserindo animações, vai escrevendo, como se fosse um quadro, mesmo assim, prender a atenção do aluno é um desafio” (Ivete, 40 anos).

“São muitos desafios para você montar um plano de ensino de uma disciplina. primeiro, sem conhecer a realidade dos alunos, sem conhecer as dificuldades de aprendizagem deles... Então eu ficava muito preocupado com isso: ‘poxa, será que isto vai funcionar?’, então como eu já ministro as mesmas disciplinas desde o quando eu entrei, agora está ficando um pouco mais tranquilo, por que eu vou adaptando. Um texto que funcionou melhor para um debate... para um seminário... esse texto não funcionou muito bem porque é um texto mais difícil, com muitas informações e muitos dados. Então eu procuro sentir isso. E todo final de semestre, eu fazia isso no presencial e adaptei o remoto, que é fazer um balanço, ouvir os alunos, críticas, sugestões, coisas que a gente pode melhorar para o próximo semestre, para uma próxima disciplina” (Chico, 40 anos).

“E outra coisa, eu também ministrei a disciplina de férias na pandemia, logo no começo, porque eu já queria saber como que seria. Eu ministrei a disciplina [...] de outro professor, e eu ministrei, por ser uma disciplina que eu conseguiria fazer. Mas porque que eu quis ministrar? Porque eu pensei, ‘eu vou me adaptar nessa disciplina, que ela é mais fácil de abordar com exemplos do dia a dia’. Então eu poderia dar informações para os alunos com o que eles estavam vendo em casa [...] Eu poderia abordar coisas que estariam no dia a dia deles[...] ‘Ah professora, então é por isso que acontece tal fenômeno? Poxa, que curioso! que diferente. Eu não sabia disso’. Então isso gera uma motivação para eles estudarem. É diferente de você chegar e já colocar muita conta, muita conta. O aluno perde o interesse. Você já perde aquele aluno. já vai te dizer que você não sabe dar aula. Porque é mais fácil ele dizer que você não sabe do que ele assumir, que ele não tem preparo, não é? Nem todos têm maturidade para dizer ‘Eu não sei. Eu não entendi o que a professora fala, porque ela está falando numa linguagem diferente da que eu tenho preparo para receber’. Então, os alunos vêm com muito déficit de informação. E se

“você não souber abordar, você perde esse aluno. Ele desiste do curso” (Anitta, 36 anos).

Essa percepção da necessidade de alterar as perspectivas sobre o ensino estabeleceu-se como uma saída para manter o foco e atenção dos alunos na aula, reduzindo assim a distração do ambiente em que se encontravam. Chafi, Hultberg e Yams (2022) em seus estudos apontam que um dos desafios de quem adere ao trabalho através de tecnologias é a dificuldade em perceber que deve haver uma mudança na mentalidade e cultura entre o trabalho realizado de forma presencial e aquele desempenhado de forma remota. No caso dos professores, isso pode ser correlacionado através das diferenças do modo presencial e remoto, mas elenca-se também que houve certa dificuldade e confusão em diferenciar o Ensino remoto emergencial do ensino à distância. O ERE foi um modelo diferente, sem as plataformas e dinâmicas que tornam o ensino à distância mais eficaz, e que atendem à sua finalidade. Neste sentido, pode se considerar que o Ensino Remoto conseguiu ser eficaz, pois atingiu o objetivo inicialmente traçado, que era o de realizar o ensino nesse período. Contudo, não é possível afirmar se pode ser considerado eficiente, pois em muitos momentos, a qualidade obtida não foi a mesma que no Ensino presencial. Professores que possuíam experiência com o ensino à distância, e que vivenciaram o ensino remoto, puderam elencar as dificuldades dessa nova modalidade de aulas emergenciais, como afirma Tim:

“[...]muitos também, não tem ciência do que é uma educação a distância, do que é o ensino à distância. Muitos estão presos a esse modelo remoto da UFMA. Isso não é educação a distância! Então, quando se fala em educação a distância, eles se remetem a esse modelo de aula de 2 horas. Isso, é um modelo remoto provisório que foi implementado. É um modelo realmente problemático. Eu falei ontem numa reunião, que eu não conseguiria assistir minhas aulas, entendeu? Porque não há interação, não há instrumentos de interação, ambientes virtuais... Não há nada disso. Então quando você fala em ensino à distância, eles se remetem a isso. E quem teve experiência com ensino a distância, sabe que ensino à distância não é isso. O ensino à distância é muito mais do que uma aula com a câmera ligada. É a interação em chats, é o *Wikipédia*, é você interagir com vídeo... Aonde o ensino ele ultrapassa essa perspectiva meramente formalista, entendeu? Então, nesse aspecto eu sou a favor do ensino à distância sim. Não tenho a menor dúvida. Já atuei. Sei como é que funciona. Os mesmos problemas que o ensino a distância têm, o ensino presencial também tem. E pela minha experiência, em todos os lugares que eu já dei aula, o ensino à distância ensina o ensino presencial. Ele mostra que o ensino presencial tem falhas” (Tim, 48 anos).

Dito isto, não há como comparar o ensino Remoto com o Ensino à distância, visto que os dois apresentam propostas e lógicas diferentes para a sua execução. As particularidades e

singularidades que podem trazer sucesso ao Ensino à Distância (EAD), na maioria das universidades federais brasileiras não foram aplicadas. O Ensino à Distância requer diferentes plataformas, meios, sistemas e modos de planejamento, que não puderam ser implementados ou adaptados no ensino remoto. Neste sentido, mesmo com a utilização das TIC's, o ERE se distanciou da proposta do EAD e se posicionou como um ensino presencial adaptado, mediado por tecnologias. Isto trouxe à tona dificuldades de aceitação desse modelo. A comparação do remoto com o presencial, apesar de não ser a melhor saída, ainda existiu durante boa parte do período pandêmico, principalmente porque “para a maioria dos professores, a eficácia do ensino online não é garantida e que o ensino online apresenta desafios não encontrados nas salas de aula presenciais” (CAO *et al.*, 2021, p. 163, tradução nossa).

“Fiquei mais preocupado em melhorar minha aula na pandemia? Sim! Me preocupei. E muito! Porque, normalmente se fosse eu fosse para um quadro fazer isso (dar aula), seria bem diferente. Eu acho que eu consigo fazer apresentação sem problema nenhum. Mas aí quando a gente vai partir para esse formato (remoto), A gente tem que se preocupar não só com a escrita. Porque como a gente está digitando normalmente, acaba digitando uma coisa muito errada e deixa tudo errado, não é? E tem que corrigir essa parte. Fora várias outras coisas” (Gilberto, 38 anos).

A utilização de tecnologias voltadas para o ensino não nasceu junto com a pandemia. Entretanto, a COVID19 acentuou sua utilização, visto que era a única maneira possível para continuidade das atividades letivas. Anteriormente, cabia a cada indivíduo decidir sobre o método de ensino que mais se adequava à sua realidade, o presencial ou à distância. Mas, por infortúnio da pandemia, todos tiveram que migrar para o ensino com o auxílio das tecnologias. Para aqueles que já faziam parte do grupo de alunos EAD, as diferenças foram mitigadas, pois as adaptações permearam basicamente outros aspectos que não fossem o ensino em si, como conflito trabalho-família, distrações nos lares, conciliação com o trabalho remoto, dentre outros. Entretanto, aos alunos que participavam de aulas presenciais, as várias mudanças repentinas os pegaram de surpresa, e as adequações forçadas para esse método causaram estranheza e evidenciaram a necessidade de familiarização com as tecnologias. Embora o avanço tecnológicos tenham se tornado visíveis e penetrados diretamente na educação, tornando assim o ensino online mais conveniente, de acordo com os professores, não é possível considerar que seja tão eficaz quanto a sala de aula física (ANSARI *et al.*, 2022).

“É que eles achavam que o ensino a distância podia ser que fosse mais confortável pra eles e pra nós professores. Ai eu falei assim: ‘eu acho que não é confortável pra ninguém’. Eu acho que é muito melhor que o ensino seja presencial. até brinquei no tempo: ‘no dia que vocês tiverem numa situação

que tiverem que ser só ensino a distância, vocês vão reclamar. E foi o que a gente viu né? A gente viu em varias redes sociais. Eu vi em varias redes sociais de alunos, eles falando assim: meu Deus, eu nunca quis tanto estar na UFMA, assistindo aula presencialmente” (Cássia, 39 anos).

“Então essa troca (de experiências no presencial) era muito importante pra eles. Eles até reclamavam: ‘professora seria bom se fosse presencial, porque a gente estaria aqui, olhando, tirando dúvida, e tudo... talvez fosse mais confortável pra gente, mais confortável pro professor’. Ai eu falei assim, ‘não é mais confortável pro professor. Mas pode ser mais confortável pra vocês’. So que seria mais interessante. Lá a gente tinha essa experiência, essa troca. Aqui (no remoto) a gente não tem como fazer” (Cássia, 39 anos).

“É necessário a gente estar próximo para entender se os alunos estão entendendo o que a gente está falando. Porque o gestual, a forma como eles estão te olhando, tudo isso ajuda a gente a saber se a mensagem está sendo passada ou não” (Marisa, 38 anos).

“Olha, eu não sou muito adepta a aula remota. Porque eu gosto muito do contato físico com o aluno. Da interação aluno professor. Daí eu senti muita dificuldade. Mas, a UFMA forneceu várias ferramentas, onde a gente pode incrementar essa interação professor-aluno. Fiz vários cursos. E dá pra se virar, mas nada se compara ao contato físico com o aluno” (Beth, 52 anos).

Além da adaptação das ferramentas, locais, e metodologias de ensino, outra dificuldade pertinente à maioria dos entrevistados foi o tempo de duração das aulas. O cansaço obtido através do olhar constante para as telas, de permanecer sentado em frente aos dispositivos, sem qualquer movimentação, e o desgaste percebido tanto pelos alunos quanto pelos professores tornou-se outro ponto a se considerar para a realização do ERE.

“[...] percebi que quando é em relação a aula, quando a coisa prolonga muito tempo, tipo mais de 30 minutos, se torna uma coisa enfadonha. e normalmente eu estava fazendo isso nas primeiras aulas, tentando no máximo ficar 1 hora com a turma. Mas aí só que eu pergunto uma coisa: ‘Dá certo?’ Porque normalmente as minhas aulas (presenciais) eram a noite todinha, ou então a tarde todinha. Então eu não posso me dar o luxo de chegar e dar só 1 hora de aula. Mas eu comecei até fazer isso, porque eu eu sentia que, por mais que estão ali deitado só de boa, mas chega um momento que eles param de prestar atenção. É diferente quando estamos dentro da sala de aula normal. Parece que eles prestam muito mais atenção na gente” (Gilberto, 38 anos).

“O período das aulas online, porque elas não podem ter o mesmo tamanho de uma aula convencional, porque isso causa um cansaço. O professor cansa, o aluno cansa. Porque a gente fica sentado o tempo todo” (Samuel, 40 anos).

Com a duração das aulas reduzidas, como responder a pergunta de Gilberto “Dá certo?”. A saída encontrada para que as aulas pudessem ser reduzidas, e os impactos fossem minimizados foram variadas. Vários entrevistados relataram que a quantidade de atividades

recomendadas para o período extra-classe foram aumentadas. Entretanto, afim de que o conteúdo continuasse a ser ministrado e os temas propostos pudessem ser discutidos, alguns professores desta pesquisa relataram que o próprio conteúdo em si teve que ser reduzido, ou adequado para que pudesse ser lecionado em um período menor. Isso aconteceu também com a escolha de textos que pudessem ser mais acessíveis e com linguagem mais familiar, afim de que os alunos pudessem lê-los mais rapidamente, para dar continuidade à discussão na aula, sem que o horário se estendesse muito. Elenca-se um trecho da entrevistada Marisa, que relata bem como se deu essa adaptação.

“Então essa questão do tempo da aula também é mais curta, porque não tem como eles se concentrarem. É uma outra questão que eu vejo que é um complicador. Porque a aula termina sendo reduzida. o conteúdo também. Eu termino escolhendo textos mais acessíveis, numa linguagem mais acessível, para poder facilitar. Porque eu sei que o estudo deles vai ser muito mais sozinho em casa do que tendo interação comigo. Então, caso seja um texto que eles possam ler, com uma melhor linguagem, talvez essa minha ausência nesse ensino presencial, possa ser minimizada. Então, essa é uma outra questão, o tempo da aula e o conteúdo que é escolhido. [...] Então como eu sei que é difícil também para eles assistirem aulas dentro dessas condições, eu não estou muito exigente nesse momento da aula remota. eu estou até facilitando as coisas em termos de presença, em termos de atividades que eu vou passar, os trabalhos, nas correções... [...] Porque eles não podem ser também penalizados por uma coisa que não é culpa de ninguém, não é? Então eu também relevo isso. Termina que eu não sei até que ponto isso é uma coisa boa ou se alguma coisa que também acaba atrapalhando no interesse que eles possam ter pela disciplina. Mas eu acabo fazendo aquilo que eu sinto que eu devo fazer no momento” (Marisa, 38 anos).

Adicionalmente aos ajustes realizados quanto às escolhas dos textos, ressalta-se que outra grande preocupação dos professores é relativo às avaliações. Segundo Garcia e Garcia (2020), o ato de avaliar deve levar em consideração tudo aquilo que o envolve, como o contexto e as circunstâncias e não apenas as ferramentas a serem utilizadas. Os autores acrescentam que quando se deixa de considerar o contexto em que se avalia os alunos pode ser muito prejudicial, tendo em vista que ao incorrer neste erro, pode-se "distanciar e verdadeiramente alienar do que desejamos saber sobre eles" (GARCIA; GARCIA, 2020, p. 7), e que mesmo quando os docentes realizam as avaliações através das ferramentas corretas, é necessário atenção para que sejam utilizadas de modo apropriado ao objetivo e momento à que se propuseram a fazê-las. Isso foi ainda mais relevante quando no período pandêmico, onde as circunstâncias e métodos pedagógicos foram fortemente alterados. Neste sentido, num curto espaço de tempo, os entrevistados expuseram suas dificuldades neste processo avaliativo, o qual exigiu uma desvinculação dos modelos tradicionais utilizados no modo presencial, preocupando-se não



somente com o método que aplicavam, mas também em como essa avaliação era recebida e respondida pelos discentes.

“Às vezes, num seminário, a gente não consegue ver se o aluno tá lendo, ou se preparou, ou se estudou mesmo. A gente fica atento: ‘Olha que palavras bonitas’ e professor entende sim, e descobre logo, ele tá lendo. E por mais que a gente oriente: ‘Na hora dos seminários, abram as câmeras, pra gente conversar, pra gente ver, queria ver vocês, to com vontade de saber quem é’. Então a gente tenta induzir, tenta conversar, mas as vezes os alunos são muitos resistentes, e a gente não pode obrigar só assistir aula se abrir a câmera. Porque aí podem vir desculpas, minha câmera tá ruim, a minha internet não suporta, e aí vem outros fatores que podem colaborar. Então a dificuldade mesmo é, vou repetir, de não poder olhar pro aluno, não poder estar perto dele, pra que eu possa perceber isso” (Gal, 39 anos).

Ainda sobre avaliação, os principais relatos estão ligados à possíveis respostas compartilhadas, visto que os alunos possuíam os aparatos tecnológicos para se comunicarem e responderem simultaneamente as questões elencadas pelos professores. Essa partilha de informações em primeiro momento pode até ter sido benéfica para o currículo, se olhado diretamente para as notas. Contudo, mais que a pontuação obtida, as avaliações servem como auxílio para mensuração do aprendizado de cada aluno, e que por estas circunstâncias, não pode ser tão fiel à realidade.

“Olha, foi mais difícil avaliar. Principalmente, as avaliações escritas. Foi ruim, porque quando a gente faz as avaliações escritas no presencial, os alunos, eles têm que pensar para escrever. E fazendo no remoto, é um *Control+C* e *Control+V* da internet. Então eu pegava várias avaliações, e tinha frases e exemplos nada a ver no meio. E você copiava isso e já achava nos primeiros sites da internet. Então essa dificuldade na avaliação, é que os alunos não estavam mais parando para pensar no que estavam escrevendo. Eles achavam a resposta na internet, copiava e colava” (Samuel, 40 anos)

“Primeiro, que eu sei que é uma cola. Na hora que eu vou passar uma prova, é difícil de você saber se realmente foi aquele aluno que fez, se eles distribuíram, eles fizeram em coletivo aquela prova. Então tem tudo isso. Eu não sei se eu realmente estou conseguindo avaliar esses alunos” (Marisa, 38 anos).

“A questão também é a seguinte, como esses alunos foram avaliados? Eu tenho conversado com alguns colegas, que o aluno, na forma presencial, é mais fácil de reprovar. Ele tá ali na sala, e faz a prova, e passa ou não. Mas de forma remota, é muito difícil você avaliar. Acaba que todo mundo vai passando. Todo mundo que tá ali inscrito na disciplina passa. E aí, obviamente, muitos ali não tem conhecimento pra passar, mas vão passar” (Alceu, 37 anos).

Muito dessas dificuldades apareceram porque os docentes não possuíam as capacitações, vivências, e formações necessárias. Alia-se a isto que a maioria não possuía experiência prévia com esses formatos de ensino. Isso pode ser constatado quando relatos de docentes que possuíam contato anterior com o ensino a distância, expuseram sua *expertise* e facilidade em contornar as adversidades vividas pela maioria dos professores. À exemplo, coloca-se a fala de um entrevistado, que pela sua bagagem curricular, pode elencar o quanto esta foi benéfica e amplamente utilizada no período de aulas remotas, principalmente no tocante às avaliações, que tornaram-se verdadeiros pontos de vulnerabilidade para a mensuração do conhecimento repassado aos alunos.

“Você tem uma maneira certa de fazer prova, uma abordagem. e eu trouxe isso para o presencial. As provas na faculdade em que eu dei aula, muita gente copiava de mim, que é o modelo do ensino a distância, entendeu? Por que os professores não sabiam fazer a prova. No ensino à distância você tem a prova, você tem que contextualizar, você tem que colocar um texto, uma foto, um quadrinho para contextualizar. E o pessoal não fazia isso. E comigo eles aprenderam a fazer isso” (Tim, 48 anos).

Outra dificuldade se deu também porque, esse modelo de ensino trouxe não somente o sentimento de solidão e isolamento percebido, mas também uma solidão e isolamento real, visto que a taxa de evasão aumentou substancialmente. Os professores mostraram-se atentos e preocupados aos índices de entrada e permanência nas aulas e até mesmo no curso.

“Um dado muito importante, a evasão na faculdade. Na universidade ocorreu muito. Tanto que nas primeiras turmas, quando entrei na UFMA, a gente tinha 60 alunos. Nessa última turma desceu 50%. Nós temos 30 alunos em uma sala. A evasão escolar foi enorme em todos os níveis. Tanto no nível fundamental, médio, chegando ao superior. E isso é um processo que os alunos ainda não absorveram essa aula EAD. Porque a dificuldade é enorme devido ao nível educacional em nosso país. Os alunos, muitos deles não conseguem acompanhar a linguagem que a gente utiliza dando aula remota” (Beth, 52 anos).

"[...]é uma das coisas que também que é bem preocupante, é o fato de muitos alunos, eles começam a fazer a disciplina e parece que eles acabam desistindo. E a desistência, eu acho que para mim, agora estão sendo bem maiores. Inclusive, por exemplo, agora eu estou com uma turma que era para ter normalmente 40 a 50 alunos em uma turma. As 2 turmas que eu tenho agora estão com 16 Alunos, 14 alunos, 11 [...] a gente está perdendo o aluno, né? Eu acho que esse ensino remoto acabou atrapalhando nesse fator. Eu não sei o que tá acontecendo com eles” (Gilberto, 38 anos).

Os altos índices de evasão dos docentes foram associados pelos entrevistados a diversos motivos como: incompatibilidade com o ensino, frustração com as aulas online, descobertas de outros cursos/áreas de interesse, condições socioeconômicas e tecnológicas como fatores que dificultaram o acesso, falta de ferramentas necessárias, dentre outras. A percepção da baixa na quantidade de alunos vai além dos números nas cadernetas e sistemas de ensino. Baixos índices de interação, quantitativos reduzidos, *feedbacks* escassos, possibilidade de gravação das aulas e a necessidade de instigação constante por parte dos professores para que os alunos fossem mais participativos, tornavam o trabalho no ensino online gradualmente mais solitário. De acordo com Iliina *et al.* (2021), apesar de todos os esforços realizados pelos professores, uma parcela significativa admite que o ensino remoto traz redução em sua produtividade, à medida em que nesta modalidade é possível que os alunos não consigam ter a mesma energia e sintonia com as aulas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Esta dificuldade pode, portanto, gerar uma falta de sentido no trabalho (BIANCHI; CASO, 2021). Em alguns relatos, é possível ratificar esse pensamento, como nos casos de Gilberto e Elis.

“[...] no decorrer do semestre, eu percebi que ninguém mais assistia minha aula. Porque eu acredito que eles pensavam assim: ‘Ah! Ela vai gravar, pra que eu vou assistir aula no horário? Ela vai gravar.’ E é isso que aconteceu. No final do semestre, ainda mais no fim do ano, que tu sabes que a gente não parou em dezembro, ninguém assistia mais a minha aula. Eu fiquei extremamente desestimulada. Eu falei isso pro coordenador né? Eu falei poxa fulano, eu tô arrasada. O pessoal não assiste mais a minha aula. Eu vou ficar só gravando. Eu não vou mais fazer aula ao vivo e online [risos]. [...] Eu senti essa diferença muito grande” (Elis, 37 anos).

“Eu fiz uma pergunta pra eles, sobre ‘o por que vocês estão desistindo da disciplina? Será que eu sou o problema? A forma que eu estou dando as aulas?’ Porque para mim, isso é uma coisa nova. Talvez o problema seja eu” (Gilberto, 38 anos).

Conforme os professores encontravam dificuldades para a realização do ERE, buscavam alternativas para manter seus alunos atento às aulas, inovando assim em novas formas de comunicação/interação afim de que pudessem continuar desempenhando seus trabalhos. Neste sentido, como a colaboração com outras partes da organização, como as realizadas com professores de outros campus, e também de outras instituições se tornou mais fácil, os professores aproveitaram a situação para fortalecer vínculos institucionais, convidando profissionais de diferentes áreas geográficas para colaborar com suas atividades (BOUMAAIZE *et al.*, 2021; CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022). Isso foi considerado demasiado importante, principalmente se levado em consideração que estes profissionais

poderiam fortalecer o ensino, quando expunham diferentes pontos de vista, a partir dos mais variados locais. No caso específico do campus de Grajaú, isso pode colaborar ainda mais, visto que os cursos ministrados no campus, são essencialmente de licenciaturas interdisciplinares, o que requerem dos professores e dos alunos, um conhecimento ainda maior não somente sobre suas áreas, mas também em áreas correlatas. Deste modo, a pandemia proporcionou que os docentes pudessem compartilhar informações com outros profissionais, aos quais, devido a distância geográfica, antes não seria possível.

“Bom, como todo mundo teve que aprender a mexer nessas plataformas e se aprofundar um pouco mais nessas tecnologias computacionais, acaba que o ensino remoto se extrapolou bem para algumas áreas antes não tão exploradas, não é? Como por exemplo, seria muito difícil a gente se trazer pessoas do Brasil inteiro para dar uma palestra, ou alguma coisa aqui para os alunos” (Samuel, 40 anos)

“[...]tem outra vantagem também, talvez a maior delas. É o seguinte, tu pode dar uma aula que tá no Rio Grande Do Sul, daqui do Maranhão. Ou o contrário. O alcance talvez seja a maior das vantagens. O fato de tu ter um alcance global. Sem duvidas, essa é a maior das vantagens. Um dos grandes do problema da educação do Brasil, é o acesso” (Alceu, 37 anos).

Outro benefício elencado pelos docentes com a utilização do ERE foi relacionado quanto a questão do tempo economizado no deslocamento da casa para o trabalho. A não necessidade de movimentação, envolveu tanto a economia de custos para o traslado, como também pode ser aproveitada para outras situações. No âmbito pessoal, esse tempo pode ser aproveitado para a família, ou atividades que envolvia aspectos de desejos pessoais e aprendizados diversos que não estivessem ligados à universidade, como instrumentos musicais e atividades de lazer. No lado profissional, isso pode ter sido usado para outras diversas atividades, como leituras paralelas, fazendo assim com que esse tempo pudesse ser usado para mais reflexão e aprendizado (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022).

“Outra vantagem também, que é muito importante, é o teu tempo de leitura. Isso aí, parece bobagem quando você conta, mas não é. Deslocar daqui pra UFMA, gasto 10 minutos, 20 minutos, 1 hora, depois volta e continua. Mas não. É uma grande vantagem, se você tá lendo um livro, tá estudando, ou tá fazendo alguma atividade, e aí você para pra dar aula remota, facilmente tu consegues voltar àquela tua atividade, entende? Porque quando tu sai de casa, pra ir pra universidade, dar aula, tem que tomar banho, se arrumar, comer alguma coisa, se desloca, depois volta. E quando volta não é a mesma coisa. Agora, na aula remota não. Se você tá fazendo uma atividade aqui, lendo seus livros ou qualquer outra coisa, tu para e dá a aula remota. E volta numa facilidade maior. Isso eu lembro que também achei uma vantagem” (Alceu, 37 anos).

Outro ponto a se considerar é que, conforme o tempo foi passando, e as adaptações foram sendo realizadas, a facilidade em desempenhar o ensino nesse período foi aumentando gradativamente, o que trouxe maior familiaridade e conforto ao realizar as atividades em período remoto. Esse movimento parece ter sido unânime entre os participantes, vez que em todos os entrevistados relataram suas percepções de que a adaptação ao longo do tempo foi facilitando o manuseio e o domínio tecnológico necessário para seus bons desempenhos nas aulas. Além disso, com mais tempo de contato com as novas tecnologias, foi possível se familiarizar também com questões que incomodavam o lado pessoal como a timidez com a câmera.

"[...] eu já me sinto mais à vontade que no início. Já não tenho tanta vergonha de falar para a câmera. Eu lembro que eu até brincava, “tem que arrumar o cabelo, tem que me ajeitar, tenho que me arrumar.” Então, no começo eu ficava bem mais constrangida com a câmera. Câmera sempre no meu rosto, e ficar ali falando. Então hoje eu já me sinto mais à vontade. Depois de 2 anos falando para aluno na câmera, me sinto mais à vontade" (Aniita, 36 anos).

Nota-se que o aprendizado nesse período aconteceu em duas mãos, da parte discente e na parte docente, sendo esta última, bastante impactada, pois levavam consigo a necessidade e obrigação de transmitir conteúdo e desempenhar bons papéis, que pudessem diminuir as dificuldades enfrentadas, como evasão, falta de feedback e atenção dos alunos, baixa familiaridade com tecnologias e ausência de formação para o ensino através de TIC's. Entretanto, quando no momento em que os casos de contaminação diminuíram e o conhecimento sobre o vírus ficou maior, inclusive com medidas mais eficazes através da vacinação em massa, caminhava-se para a hora do retorno às atividades presenciais. As dificuldades agora voltavam-se não para as adaptações necessárias do presencial para o remoto, e sim no caminho inverso, do remoto ao presencial.

#### **4.4 O retorno**

Em 31 de Maio de 2022 a UFMA emitiu a portaria N°417-CONSUN. O documento trazia em seu escopo o período de retorno às atividades de ensino presenciais. Com uma transição gradual, foi criado um semestre letivo especial denominado de 2022.3, de 01 de agosto a 03 de setembro de 2022, cujas prioridades foram as aulas práticas e componentes curriculares que não puderam ser ofertados durante a pandemia.

Independente do período, o retorno se aproximava. Contudo, ainda que nesta pesquisa os docentes se mostrassem propensos e aguardando pelo retorno, algumas preocupações começaram a aparecer. Na mesma intensidade que o remoto passou a ser o “normal”, o retorno agora configurava-se como um “novo normal”. Aspectos relacionados à protocolos de biossegurança, preocupação com distanciamento social, passaporte vacinal, dentre outras questões permearam a discussão que antecedeu o momento de voltar às atividades presenciais. O perigo de infecção pode ser visto como o principal risco predominante pelos professores, (ILINA *et al.*, 2021) o que pode trazer pressão aos gestores e responsáveis pelas organizações, afim de garantir um local de trabalho com a maior segurança possível, estabelecendo distanciamentos e protocolos para preservar a segurança dos trabalhadores (CHAFI; HULTBERG; YAMS, 2022). De fato, a UFMA mostrou-se atenta à necessidade de seguir protocolos sanitários e garantir a segurança de todos os envolvidos na comunidade acadêmica. Apesar disso, as preocupações dos docentes eram constantes. Afinal, foram dois anos distantes do campus. Mesmo com as frequentes reuniões explicando, compartilhando informações e delineando as ações e obrigações a serem cumpridas neste novo momento, as dúvidas e preocupações ainda eram grandes, principalmente voltada à nova rotina que deveria ser seguida.

“A questão da estrutura da UFMA, como é que a UFMA ficou durante esse tempo que a verba diminuiu, teve manutenção? As salas estão preparadas para receber? Esses alunos, eles vão estar de máscara ou não dentro dessa sala? Será que eu vou ter que usar a máscara? Será que eu vou conseguir ficar falando de máscara para os alunos? Ou eu mesmo vou arrancar essa máscara? Na hora eu não vou conseguir ficar sustentando isso? Então, será que realmente essa pandemia passou? É questão mesmo de que não tem mais como? O sistema não suporta mais a gente nesse trabalho remoto? Então tem muitas questões que só vão ser respondidas mesmo quando eu estiver vivendo. Então isso causa uma certa insegurança” (Marisa, 38 anos).

"[...] minha preocupação é com relação à segurança. Tanto dos professores quanto dos alunos. Eu não sei como está a universidade, porque ainda não estive pessoalmente lá. Mas a minha preocupação é: será que a universidade se adequou a esse processo de retorno presencial? Temos álcool gel em todas as salas? Os banheiros estão mais higienizados? O abastecimento de sabão e todas essas ferramentas que a gente tem, equipamentos pra uma maior higienização dos nossos alunos, estão funcionando? A utilização de máscara... isso tem que ser exigido, tanto pra professores quanto pra alunos, porque a gente sabe que existe novas variantes da pandemia” (Beth, 52 anos).

O receio em voltar ao modo tradicional de ensino foi justificado algumas vezes através das preocupações por novas contaminações e desconhecimento das medidas que a UFMA adotaria nestes casos. Ainda assim, os professores expuseram a necessidade de retornar à prática

presencial, mesmo com a possibilidade de acontecerem novos surtos de novas variantes, ou encontrarem situações com pessoas que não se vacinaram.

“[...] com fé nas energias positivas [palmas juntadas e elevadas ao céu] a gente não vai mais parar, eu acho que é importante essa presença. Do docente, do discente, dos técnicos, no campus. Pra gente ver, pra gente testar como que vai funcionar as coisas. Pra a gente ver se aprende a se comportar com esse ‘novo normal’ né? Que seria o novo normal. E a gente vai ter que ter alguns cuidados. Alias, vários cuidados. Eu até fico pensando que a galera, os técnicos lá da UFMA, as tias da limpeza, vão ter que dar um jeito. Vai ter que ter álcool em tudo quanto é lugar. Vai ter que ter uma limpeza, etc. Mas eu acho que a gente precisa dessa experiência. E eu espero que estejam todos vacinados, porque a vacina pode salvar alguém que possa vir a se contaminar” (Cássia, 39 anos).

“O meu medo é aluno. É o aluno pegar, entendeu? Se o aluno pegou, tem que suspender as aulas. Então a grande questão é o nosso público. Será que o nosso público está preparado? E eu vi em Grajaú que eles não estão preparados. E isso vai chegar uma hora, em que vão suspender as aulas, tudo de novo. Não vai ter jeito” (Tim, 48 anos).

Essas preocupações, de certo modo, incentivaram os professores a pensarem em modelos alternativos de ensino, em que fosse possível combinar aspectos do modelo remoto com o modelo presencial (ILINA *et al.*, 2021; SAHA *et al.*, 2022). Sendo assim, “os professores esperam por um lado regressar ao anterior modelo de atividade profissional, mas, por outro, entendem que a situação nas universidades não será a mesma depois da pandemia” (ILINA *et al.*, 2021, p. 9, tradução nossa). Neste sentido, os entrevistados relataram suas expectativas quanto ao retorno, para que acontecesse de uma maneira em que fosse possível mesclar aspectos das duas modalidades, remota e presencial, num novo modelo híbrido.

“[...]só o remoto pra mim, eu acho complicado. Porque tem algumas partes de determinados conteúdos que você ministra, que é importante fazer pelo menos uma atividade prática, pra você sedimentar aquele conhecimento que você tá passando ali pro aluno. Então, com o retorno híbrido, pra mim é interessante. Pra mim é requerido até né?” (Elis, 37 anos).

Ainda assim, com a inevitável volta ao modelo tradicional, os professores evidenciaram aspectos que ocasionariam mudanças nesse período. A transição do modelo tradicional para o remoto exigiu diversas adaptações. Imaginava-se que fazer o caminho inverso seria mais fácil, devido a experiência vivida anteriormente. Contudo, ainda que houvesse certa facilidade em retornar ao modelo anterior, os docentes demonstraram que não voltariam a fazer tudo da mesma forma. Neste sentido, aponta-se que o período de ensino remoto trouxe diversos aprendizados que deverão ser utilizados no ensino presencial.

“Acho que eu como professor, eu acho que vou voltar bem diferente, em relação a como eu vou ministrar minhas aulas. Uma coisa que eu vou levar ainda, em relação a isso, é esse fato de que por mais que eu faça rápido, por mais que eu prepare uma aula bem rápido, eu vou me dedicar um pouquinho mais à preparação da aula. Preparar com mais calma. Porque aí eu posso ter uma visão melhor das coisas. Esse é um aprendizado da pandemia” (Gilberto, 38 anos).

Apesar de todos os benefícios que o trabalho remoto trouxe, os professores ainda preferiam o ensino presencial. Não somente pela possibilidade de desenvolver seus projetos, aulas práticas, viagens de campo e de estarem em um local propício para o desenvolvimento e que reúne as condições desejadas para o ensino. Muito deste anseio pode ser levado para o aspecto social. Os professores percebem que a ausência de oportunidades de socialização realizados de forma espontânea e fluída, sem a necessidade de meios tecnológicos sendo canais de comunicação, é um dos principais benefícios da volta ao modelo tradicional (MÄKELÄ *et al.*, 2022), pois acaba fortalecendo a coesão de todo o grupo de trabalhadores, além de trazer maior facilidade na troca de conhecimento, aumentando assim o aprendizado em equipe e a colaboração criativa com os colegas e com a comunidade.

“Então eu quero conhecer mais os meus colegas, que a gente vai trabalhar juntos durante um bom tempo. Eu acho que os impactos positivos são esses. Estabelecer mais laços com a comunidade, com todos. Com os técnicos também, que desenvolvem um trabalho tão bacana e tão importante no campus, os alunos, professores, as lideranças das comunidades. Lideranças que tem uma presença muito forte, indígenas, quilombolas. Então é isso, cara. Poder aprender e poder contribuir de alguma forma com o crescimento do curso e com o crescimento do nosso campus” (Chico, 40 anos).

Além do impacto no lado social, os professores elencaram as mudanças de rotina que teriam com esse retorno. Desta forma, em alguns momentos, o lado profissional se sobrepôs ao lado pessoal, vez que como servidores públicos, os professores são conscientes da necessidade de realizarem seu trabalho, e principalmente como docentes, entendem a necessidade e importância de designarem com excelência seus papéis como instrutores e agentes de mudança na vida dos seus alunos.

“No lado pessoal, é provável que sinta um desgaste das viagens, e não consiga voltar toda semana para cá, para minha cidade. Esse é um aspecto do ponto de vista pessoal. Mas que não me preocupo agora com isso, porque a empolgação é maior do que a preocupação para retornar presencial. Então vou deixar essa preocupação quietinha lá, e quem sabe, eu e minha esposa, a gente consiga encaixar os nossos horários, e isso vai ser bom também. Se a gente conseguir encaixar, porque a gente vai conseguir estar alguns dias aqui juntos, então isso vai ser muito bom.[...] Talvez impacte no desgaste das viagens, dos deslocamentos, e que eu não consiga estar presente aqui próximo dela como



eu gostaria de estar. Mas isso, como eu falei, por enquanto, eu só consegui sentir a vontade de estar em sala de aula” (Chico, 40 anos).

Se no momento da implementação do trabalho remoto, os professores não se encontravam plenamente preparados para o ensino através de tecnologias, e por isso ficaram preocupados e relutantes quanto à sua execução, quando do momento do retorno, apesar de suas preocupações, os docentes encontravam-se ansiosos para este reencontro. As dificuldades vividas na pandemia, as experiências boas e ruins e toda a bagagem obtida, tecnológica, psicológica e de aprendizado, com certeza influenciaram nesta volta. Contudo, a esperança de enfim se reencontrar com seu ambiente de trabalho e com os seus pares, fizeram com que a expectativa acerca desse momento aumentasse. Isso inclusive, foi relatado como uma possível adversidade a ser driblada. A grande motivação às vezes trazia um sentimento de ansiedade, que poderia atrapalhar no início.

“Olha, eu acho que vai ser uma surpresa tão grande quanto foi iniciar o trabalho remoto. depois de 2 anos, eu estou curioso para saber como é que eu vou me sentir novamente dentro de uma sala de aula. Inclusive por questões como, alunos de ensino fundamental, funcionários passaram muito tempo sem o convívio social e humano, e outros, enfim [...] depois de tanto tempo longe, porque não foi uma questão de férias de 2 anos, foi passar 2 anos inclusive com medo da morte, não é? Então assim, pessoas vão voltar de uma forma muito receosa ainda. Eu acho que não (volto) receioso, até por conta da vacinação e dos cuidados que a gente vai ter aqui. Mas eu acho que eu volto até com uma certa ansiedade. E isso pode inclusive atrapalhar no começo, não é? Essa ansiedade com um misto de felicidade por estar voltando também ao ensino presencial” (Samuel, 40 anos).

Essa ansiedade inicial, contudo, deve ser driblada à medida que o tempo passe. O período de readaptação ao ambiente de trabalho presencial exige tanta atenção quanto o período da implementação do trabalho remoto. É inegável que a pandemia afetou a todos em mais variadas esferas. Lidar com perdas pessoais ou de familiares, necessidade de aquisição de ferramentas e conhecimento, reorganização de espaços e tempo, entre outras mudanças, foi muito mais difícil num contexto de isolamento físico. Enfim chega a hora do reencontro.

Os professores podem voltar a abraçar, não os seus alunos, devido às medidas de protocolo sanitário, mas sim o seu trabalho e projetos que tiveram que ser deixados de lado, dada a impossibilidade de execução presencial. Como bem disse o entrevistado Samuel, no trecho citado anteriormente, foram dois anos difíceis, inclusive com medo da morte. O retorno agora acontece num contexto onde todos precisam se readaptar e reaprender a (con)viver. Apesar das dificuldades, do descaso governamental com inúmeras perdas, desprezando o

sofrimento de famílias, rindo e debochando daqueles que se encontravam em situação tão delicada, os que ficam tem enfim a oportunidade de agradecer por terem atravessado esse momento com vida. Cidadãos, servidores, alunos, técnicos, toda a comunidade acadêmica. E principalmente, ainda bem que a Universidade Pública se mostrou forte o suficiente para sobreviver a este período que tanto a maltratou. Os professores retornam a lecionar, os alunos retornam às aulas, e a Universidade, enfim, volta a ter vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, evidenciou-se a importância de observar as relações de trabalho e as modificações ocasionadas devido a pandemia de Covid-19. A implementação forçada de um novo método de trabalho, implicou não somente em mudanças no meio utilizado como canal de comunicação, mas também no âmbito pessoal e profissional dos envolvidos. Ao transferir o trabalho para dentro de casa, os professores foram obrigados a dividir a atenção e o espaço entre o ofício e o lar. A Universidade entrou sem pedir licença na casa dos participantes, tornando-se mais do que visita, uma inquilina, onde os docentes assumiram seus custos, e se esforçaram para manter a sobrevivência de uma instituição tão castigada e criticada nos últimos anos.

Apesar das dificuldades vividas neste momento, com o decorrer da pandemia, os servidores passaram a enxergar as oportunidades que esse método de trabalho poderia trazer. Paradoxalmente, o mesmo período que invadiu o espaço e o lar dos professores, pode enfim trazer mais tempo de convívio com seus familiares. A distância que separou os profissionais e poderia por fim às reuniões colaborativas e criativas cotidianas, foi reduzida quando as mesmas reuniões poderiam agora ser programadas e feitas a partir de qualquer local, incluindo inclusive trabalhadores de outras instituições, colocando diferentes olhares, colaborando assim para a discussão com uma visão mais holística dos problemas enfrentados.

Conforme esta pesquisa foi avançando e tomando forma, percebeu-se que diversos outros paradoxos poderiam surgir, exatamente porque os professores a todo tempo precisavam reinventar/rever seus métodos de trabalho, hora pensando como professor, hora pensando como aluno e hora pensando como cidadão, preocupado com a situação vivida na pandemia e com a sobrevivência da universidade pública. Essa multiplicidade de visões, acabou fomentando e fornecendo as falas e pensamentos necessários para este estudo, e que aqui foram colocados como paradoxais, a partir da ótica do pesquisador.

Além da exposição dos paradoxos, outro objetivo desta pesquisa foi identificar as oportunidades e desafios percebidos pelos docentes com a implementação do trabalho remoto. Para tal, foram criadas 5 categorias, em que as oportunidades e desafios foram agrupados por critérios de semelhança, afim de que pudesse facilitar a discussão e melhor compreensão. Na categoria saúde física e mental, foram expostos aspectos como depressão, ansiedade, atividades físicas e esportivas, dentre outros. A categoria conflito trabalho-família abordou as oportunidades e os desafios de realizar o trabalho a partir de casa, tendo que partilhar o tempo e espaço do lar com os familiares, mostrando assim que quando não há um bom planejamento

ou uma clara disposição dos limites, os conflitos tendem a ser mais frequentes. A categoria habilidades, competências e recursos contemplou temas relacionados às aptidões dos professores para o desempenho do trabalho e ensino remoto. A comunicação foi o tema principal da quarta categoria, e mostrou que as mudanças no modo de se comunicar, que vão desde o canal utilizado, passando também por modificações na linguagem e necessidade mais frequente de *feedbacks* foram objetos de preocupação dos docentes. Por fim, na categoria Metodologias, ensino e adaptação ao ensino remoto, foram expostas as transformações necessárias realizadas pelos professores para que o seu trabalho pudesse ser desempenhado de forma eficaz.

Este estudo ainda teve como objetivo analisar o processo de retorno dos docentes ao ensino presencial. Para tal, foram utilizadas as falas dos entrevistados acerca de suas percepções e perspectivas para a retomada às atividades presenciais. Vez que as entrevistas foram realizadas antes de que esse momento acontecesse, foi possível evidenciar questões relacionadas a ansiedade e preocupações ligadas a volta ao modo de trabalho presencial, como obediência a protocolos sanitários, estado de conservação do campus, utilização de máscaras, distanciamento social mínimo, dentre outros.

Essa pesquisa contribui com a literatura já existente principalmente por ter sido realizada e por ter como foco principal o momento de retorno às atividades presenciais, ajudando a preencher algumas lacunas como a falta de respostas acerca desse possível momento de retorno, ausência de estudos sobre os paradoxos relacionados a docentes, escassez de pesquisas relacionadas às oportunidades advindas com a implementação do ensino remoto e predisposições para o ensino híbrido, necessidades de estudos que abordassem respostas com aspectos mais qualitativos e abrangentes que aquelas obtidas através de questionários, dentre outras lacunas encontradas através da análise dos estudos utilizados na revisão sistemática (Apêndice D). O trabalho remoto mudou a rotina de diversos trabalhadores ao redor do mundo. Dois anos após o início da pandemia, mesmo exaustos depois de tantas dificuldades e adaptações requeridas para desempenhar no modelo remoto, os professores ainda conseguiram evidenciar os diversos benefícios que essa modalidade trouxe, bem como os aprendizados e práticas que permanecerão presentes por muito tempo no trabalho presencial. A análise destes pontos pode contribuir para que em momentos futuros, quando crises parecidas forem enfrentadas, não se possa repetir os erros cometidos anteriormente, bem como ajudar a superar as adversidades e instruir gestores e trabalhadores em uma nova possível transição entre as modalidades de trabalho.

Diante do apresentado nesta pesquisa, os resultados aqui se configuram como um esforço inicial de pesquisa em um campo que até antes da pandemia era pouco explorado na administração pública brasileira, o do trabalho remoto. Contudo, mediante sua ampla utilização de modo emergencial sem que fosse possível ter o devido cuidado com sua implementação, este estudo buscou trazer um maior aprofundamento sobre as implicações causadas por tamanhas mudanças na vida e trabalho de servidores que não se encontravam preparados para tal. Desta forma, não se buscou trazer respostas definitivas e generalistas que pudessem ser facilmente copiadas e replicadas. Pelo contrário, o que motivou este estudo foi exatamente compreender as particularidades e a partir daí, poder elencar as diversas divisões de opiniões acerca deste momento vivido de rara excepcionalidade na história.

Posto que os professores já retornaram, o foco passa a ser a readaptação ao ensino presencial. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras possam monitorar quais desafios e oportunidades apontados neste estudo impactaram quando do efetivo retorno, vez que as falas elencadas aqui, foram ditas em formas de previsão, ou seja, foram sentimentos percebidos em momentos que antecederam o retorno. Recomenda-se realizar pesquisas semelhantes à proposta, inclusive, em outras localizações geográficas, afim de se verificar outras realidades e contextos, como em locais que possam ter alunos e professores com melhores infraestrutura e conexões de internet, pois assim, pode-se corroborar e/ou confrontar os resultados deste estudo.

Por fim, espera-se que esta dissertação possa contribuir com a administração pública, ao evidenciar algumas oportunidades e falhas que o trabalho remoto trouxe, trazendo inclusive um olhar mais qualitativo e humanista acerca dos problemas enfrentados pelos servidores, que aparentam ter continuado firmes no propósito que caracteriza a essência do serviço público: o de servir. Mais do que isto, nestes últimos dois anos, ficou claro que para servir, foi preciso lutar. Lutar pelo que acreditavam. Lutar mesmo quando aqueles que poderiam tomar a frente, ou facilitar o caminho, não se mostraram tão propensos a fazê-lo. Nesta batalha por continuar construindo uma Universidade Pública de qualidade em períodos tão difíceis, infelizmente tivemos algumas baixas. As perdas de entes queridos, de alunos, técnicos, discentes, familiares castigaram e continuarão sendo dolorosas por toda a vida. Como bem disse o poeta maranhense Gonçalves Dias, “a luta é renhida: viver é lutar”. Que todas as universidades e todos aqueles que, assim como Nelson Mandela, acreditam que a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo, possam continuar lutando. E que nesse sentido, a UFMA continue seguindo aquilo que se encontra tão bem inscrito em seu brasão:

“A vida é combate!”.

## REFERÊNCIAS

- AL-ABDULLATIF, Ahlam M.; ALSUBAIE, Merfat A. Using Digital Learning Platforms for Teaching Arabic Literacy: A Post-Pandemic Mobile Learning Scenario in Saudi Arabia. **Sustainability**, 19, set 2022. 20. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/19/11868>. Acesso em: 20 jan 2023.
- ALAWAJEE, Omar A.; ALMUTAIRI, Hamaed A. Level of Readiness for In-Class Teaching Among Teachers of Students with Special Educational Needs: Post-COVID-19. **Eurasian Journal of Educational Research**, 98, 2022. 1 - 20. Disponível em: <https://ejer.info/index.php/journal/issue/view/26>. Acesso em: 05 jun 2022.
- ALGHAMDI, Amani K. H. et al. Distance education in higher education in Saudi Arabia in the post COVID-19 era. **World Journal on Educational**, 13, n. 3, 31 jul 2021. 485-501. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5956>. Acesso em: 05 jul 2022.
- ALLEN, Tammy D.; GOLDEN, Timothy D.; SHOCKLEY, Kristen M. How Effective Is Telecommuting? Assessing. **Psychological Science in the Public Interest**, S.I., 16, n. 2, 24 setembro 2015. 40 - 68. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100615593273>. Acesso em: 24 ago 2021.
- ALMEIDA, Fabiane D. D. M. D. As Relações de Trabalho na Modalidade Home Office. **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**, São Paulo, Dissertação (Mestrado em Administração), 2019. 134. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22050>. Acesso em: 18 dez 2021.
- ALMEIDA, Wallace C. D.; SANTOS, Edméa O. D. A Emergência da Educação On-line: Narrativas Docentesdiscentes de uma Educação On-line por/em outras Presencialidades. **EaD em Foco**, 12, n. 3, 2022. 14. Acesso em: 19 out 2022.
- ANSARI, Fahad et al. Evaluating Readiness for Technology Integration in. **Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET)**, 2022. 1 - 7. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9735101>. Acesso em: 05 jul 2022.

ARSLAN, Aykut et al. Caught Unprepared: Consequences of Getting Full Online During a Pandemic. **Revista de Cercetare si Interventie Sociala**, 77, 20 jun 2022. 66 - 88. Disponível em: [https://www.rcis.ro/images/documente/rcis77\\_05.pdf](https://www.rcis.ro/images/documente/rcis77_05.pdf). Acesso em: 11 jul 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alexandre M.; SILVA, José R. G. D. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 8, n. 1, mar 2010. 72 - 91. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/pB6bjbKsBNBdKk6VwGCbSRM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out 2022.

BASURTO, Valeria A. H.; YAMBAY, Javier M. B.; BARQUET, Eduardo G. El rol mediador del apoyo organizacional percibido entre las nuevas formas de trabajo y el compromiso de los docentes universitarios. **Revista Conrado**, 18, n. S4, 2022. 297 - 305. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2817>. Acesso em: 25 jan 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BETANCOURT-ODIO, Manuel Alejandro et al. Self-Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries. **Sustainability**, 13, n. 1, 2 janeiro 2021. 1 - 12. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/1/343>. Acesso em: 05 julho 2022.

BIANCHI, Marcella; CASO, Daniela. Distance Learning During Covid-19 Pandemic: Italian Teachers' Well-being and the role of age on ict adoption. **Statistica Applicata - Italian Journal of Applied Statistics**, 33, n. 2, 2021. 177 - 198. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/357876851\\_DISTANCE\\_LEARNING\\_DURING\\_COVID-19\\_PANDEMIC\\_ITALIAN\\_TEACHERS'\\_WELL-BEING\\_AND\\_THE\\_ROLE\\_OF\\_AGE\\_ON\\_ICT\\_ADOPTION](https://www.researchgate.net/publication/357876851_DISTANCE_LEARNING_DURING_COVID-19_PANDEMIC_ITALIAN_TEACHERS'_WELL-BEING_AND_THE_ROLE_OF_AGE_ON_ICT_ADOPTION). Acesso em: 11 jul 2022.

BOUMAAIZE, Zineb et al. Distance Learning during Lockdown: Satisfaction Assessment among Moroccan Trainee Teachers. **International Journal of Information and Education Technology**, 11, n. 9, setembro 2021. 424 - 428. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1545>. Acesso em: 05 julho 2022.

BRANCO-PEREIRA, Alexandre. Hallucinating a pandemic: essay on disputes over the reality of COVID-19. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 59, jan/abr 2021. 129 - 145.

BRASIL. **Lei nº 9.527, de 10 de Dezembro de 1997**. Casa Civil - Altera dispositivos das Leis nºs 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.460, de 17 de setembro de 1992, e 2.180, de 5 de fevereiro de 1954, e dá outras providências. Brasília. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 2009**. Institui a Política Nacional de formação de profissionais da Educação Básica. Brasília, p. 5. 2009.

BRASIL. **Portaria TCU no 139, de 9 de março de 2009**. Tribunal de Contas da União. [S.l.]. 2009. (Dispõe sobre a realização de trabalhos do Tribunal fora de suas dependências, a título de experiência-piloto).

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Brasília, p. 25. 2017.

BRASIL. **Instrução normativa nº 1, de 31 de agosto de 2018**. Ministério da Economia. Brasília, p. Estabelece orientação, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC relativos à implementação de Programa de Gestão. 2018.

BRASIL. **Instrução normativa nº 19, de 12 de março de 2020**. Ministério da Economia. Brasília. 2020.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020**. Ministério da Economia. Brasília. 2020.

BRASIL. **Portaria 473, de 12 de maio de 2020**. Ministério da Educação. Brasília. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Ministério da Educação. Brasília. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 491, de 19 de Março de 2020**. Ministério da Educação. Brasília, p. 4. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Ministério da Educação. Brasília. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 572, DE 1º DE JULHO DE 2020**. Ministério da Educação. Brasília, p. 1. 2020.



BRASIL. Ministério da Economia. Governo economiza quase R\$ 200 milhões com trabalho remoto. **Gov.br**, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2020/07/governo-economiza-quase-r-200-milhoes-com-trabalho-remoto>.

Acesso em: 17 março 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Governo economiza R\$ 199,6 milhões em diárias, passagens e transporte de servidores durante a pandemia. **Gov.br**, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/governo-economiza-r-199-6-milhoes-em-diarias-passagens-e-transporte-de-servidores-durante-a-pandemia>. Acesso em: 13 janeiro 2022.

BRASIL. Coronavírus - Monitoramento da Rede Federal de Educação. **Ministério da Educação**, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYzIxYTYxOTU0ZGM3OC00MWQ4LThiZTgtZDE5YTUzN2UwMTRlIiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 19 julho 2022.

BRIGANDI, Carla B. et al. Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. **Frontiers in Education**, 7, 2022. 16. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.964492/full>. Acesso em: 21 jan 2023.

BRITO, J. V. D. C. S. D.; RODRIGUES, S. D. S.; RAMOS, A. S. M. Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19. **Holos**, Natal, 37, n. 4 - IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia, 2021. 1 - 25. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11614>. Acesso em: 14 março 2022.

BURGIN, Ximena D.; COLI COLI, Sheila; DANIEL, Mayra C. Ecuadorian and Uruguayan teachers' perceptions and experiences of teaching online during COVID. **International Journal of Comparative Education and Development**, 24, n. 1, 2021. 54 - 68. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJCED-06-2021-0062/full/html>. Acesso em: 04 fevereiro 2022.

CALLIMACI, Antonello; FORTIN, Anne. Intended use of educational technology after the COVID-19 pandemic. **Journal of Further and Higher Education**, 30 mai 2022. 1 - 15.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2022.2079970>.  
Acesso em: 11 jul 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Teletrabalho no Brasil**: Seminário realizado pela Comissão de Legislação Participativa, em 2013, para debater o tema Teletrabalho no Brasil. Teletrabalho no Brasil. Brasília: Edições Câmara. 2013. p. 79.

CAO, Yiming et al. Post-pandemic reflections: lessons from Chinese mathematics teachers about online mathematics instruction. **Asia Pacific Education Review**, 22, n. 2, 15 abril 2021. 157 - 168. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-021-09694-w>. Acesso em: 05 julho 2022.

CHAFI, Maral ; HULTBERG, Annemarie ; YAMS, Nina. Post-Pandemic Office Work: Perceived Challenges and Opportunities for a Sustainable Work Environment. **Sustainability**, 14, n. 294, jan 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/1/294>. Acesso em: 14 jan 2022.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CHOI, Seung-Yi; JINE, Songxian; KIM, Jung-Hee. Laboratory and clinical teaching experience of nursing professors in the COVID-19 pandemic era: Now and the future. **Frontiers in Public Health**, 10, 2022. 10. Disponível em: <https://www-webofscience.ez14.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/summary/23efea83-7d9f-470e-93a1-41b19ea06dee-6c562d59/relevance/1>. Acesso em: 21 jan 2023.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução 227 de 15 de Junho de 2016**. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, p. 12. 2016.

CORSO, Kathiane B.; FREITAS, Henrique M. R. D.; BEHR, Ariel. Os Paradoxos de Uso da Tecnologia de Informação Móvel: a Percepção de Docentes usuários de Smartphones. **Anais do XXXVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, 2012. 17.

DERONCELE-ACOSTA, Angel et al. Digital Competence, Role Stress and Engagement: Towards positive mental health in Latin American teachers. **XVI Latin American Conference**

on **Learning Technologies (LACLO)**, out 2021. 83 - 90. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725127>. Acesso em: 05 jul 2022.

DOLENC, Kosta; ŠORGO, Andrej ; PLOJ-VIRTIČ, Mateja. Perspectives on Lessons From the COVID-19 Outbreak for Post-pandemic Higher Education: Continuance Intention Model of Forced Online Distance Teaching. **European Journal of Educational Research**, 11, n. 1, 15 janeiro 2022. 163 - 177. Disponível em: [https://pdf.eu-jer.com/EU-JER\\_11\\_1\\_163.pdf](https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_11_1_163.pdf). Acesso em: 04 fevereiro 2022.

DOLENC, Kosta; ŠORGO, Andrej; PLOJ-VIRTIČ, Mateja. The difference in views of educators and students on Forced Online Distance Education can lead to unintentional side effects. **Education and Information Technologies**, 26, 2021. 7079-7105. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10558-4>. Acesso em: 02 ago 2022.

DOLENC, Kosta; ŠORGO, Andrej; PLOJ-VIRTIČ, Mateja. Perspectives on Lessons From the COVID-19 Outbreak for Post-pandemic Higher Education: Continuance Intention Model of Forced Online Distance Teaching. **European Journal of Educational Research**, 11, n. 1, 15 janeiro 2022. 163 - 177. Disponível em: <https://www.eu-jer.com/perspectives-on-lessons-from-the-covid-19-outbreak-for-post-pandemic-higher-education-continuance-intention-model-of-forced-online-distance-teaching>. Acesso em: 05 julho 2022.

ENAP. Enap e SGP lançam pesquisa para avaliar aspectos do teletrabalho no contexto da Covid-19. **ENAP**, 2020. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/enap-e-sgp-lancam-pesquisa-para-avaliar-aspectos-do-teletrabalho-no-contexto-da-covid-19>. Acesso em: 13 dezembro 2021.

ESTRADA-MUÑOZ, Carla et al. Technostress of Chilean Teachers in the Context of the COVID-19 Pandemic and Teleworking. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18, n. 10, 2021. 1 - 14. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5458>. Acesso em: 11 jul 2022.

EUROFOUND; ILO. **Working anytime, anywhere: The effects on the world of work**. Eurofound and the International Labour Office. Geneva, p. 80. 2017. (978-92-897-1569-0).

FAUZI, Irfan; KHUSUMA, Iman H. S. Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. **Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan**, 5, n. 1, 2020. 58 - 70. Disponível em: <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>. Acesso em: 12 jan 2020.

FERREIRA, Cristina T. D. S. **Cursos presenciais de formação de professores da educação básica no município de grajaú– ma, a partir da década de 1990.** In: FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia, VII. Campina Grande: Realize Editora. 2016.

FILARDI, Fernando; CASTRO, Rachel M. P. D. Análise dos Resultados da Implantação do Teletrabalho na Administração Pública: Estudo dos Casos do SERPRO e da Receita Federal. **In: XLI Encontro da ANPAD - EnANPAD 2017**, São Paulo, 01 a 04 outubro 2017. 16. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/abrir\\_pdf.php?e=MjM5NzY=](http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjM5NzY=). Acesso em: 13 jan 2022.

FILARDI, Fernando; CASTRO, Rachel M. P.; ZANINI, Marco T. F. Vantagens e desvantagens do teletrabalho na. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 18, n. 1, 30 março 2020. 28 - 46. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/74605/77315>. Acesso em: 19 ago 2021.

FREITAS, Ronilson et al. Preditores da síndrome de Burnout em técnicos de enfermagem de unidade de terapia intensiva durante a pandemia da COVID-19. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 70, jan/mar 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/3VtJMCNZFXXp8JbqfWX7Xwz/>. Acesso em: 12 janeiro 2022.

G1. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-servidores-publicos-com-parasitas.ghtml>. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-servidores-publicos-com-parasitas.ghtml>. Acesso em: 16 nov 2022.

G1. Vice-reitor da UFPI bate-boca com estudantes durante protesto pela volta das aulas presenciais. **G1 - Globo.com**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/12/15/vice-reitor-na-ufpi-bate-boca-com-estudantes-durante-protesto-pela-volta-das-aulas-presencias-veja-video.ghtml>. Acesso em: 16 fevereiro 2022.

G1. Estudantes fazem protesto e pedem volta às aulas presenciais na UFMT. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2022/02/13/estudantes-pedem-volta-as-aulas-presenciais-na-ufmt-neste-sabado.ghtml>. Acesso em: 19 fevereiro 2022.

GALANTI, Teresa et al. Work From Home During the COVID-19 Outbreak: The Impact on Employees' Remote Work Productivity, Engagement, and Stress. **Journal of occupational and environmental medicine**, v. 63, n. 7, jul 2021. e426 - e432. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8247534/>. Acesso em: 12 jan 2022.

GARCÍA, Carmen Elena C. et al. De la educación a distancia en pandemia a la. **Revista Venezolana de Gerencia**, 26, n. 96, 2021. 1154-1171. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/36877>. Acesso em: 05 julho 2022.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas F. Impactos da pandemia de covid-19 nas práticas de avaliação de aprendizagem na graduação. **Eccoss**, São Paulo, n. 55, out/dez 2020. 14. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870/8642>. Acesso em: 23 nov 2022.

GEMELLI, Inês M. P.; FILIPPIM, Eliane S. Gestão de pessoas na administração pública: o desafio dos municípios. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, 9, n. 1-2, 2011. 153-180. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/race/article/view/375>. Acesso em: 27 março 2022.

GERHARDT, Tatiana ; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, v. 1 ISBN: 978-85-386-0071-8, 2009 120 p.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, v. ISBN 85-01-04965-4, 2004 110 p.

GÓMEZ, Sergio M. et al. Stress and myths related to the. **Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management**, 18, n. 4, 2020. 401- 420. Disponível em: [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MRJIAM-06-2020-1065/full/pdf?casa\\_token=gCOxAVVPetQAAAAA:VXl1MMbpykj602-EhjwY6gRv8XV6cssNJNoU4g70cdBJNLakUi5WjvtafSgDkAbJX\\_cmp5rumg0PpZIF-fcx7RjtDagQfApP3-z-HqCeln41XManouxz9w](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MRJIAM-06-2020-1065/full/pdf?casa_token=gCOxAVVPetQAAAAA:VXl1MMbpykj602-EhjwY6gRv8XV6cssNJNoU4g70cdBJNLakUi5WjvtafSgDkAbJX_cmp5rumg0PpZIF-fcx7RjtDagQfApP3-z-HqCeln41XManouxz9w). Acesso em: 13 outubro 2021.

GONSALVES, Elisa P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GONZÁLEZ, T. et al. Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. **PLOS ONE**, 15, n. 10, 9 outubro 2020. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>. Acesso em: 09 fev 2022.

GOULART, Joselma O. Teletrabalho: alternativa de trabalho flexível. Brasília: SENAC, 2009. p. 229.

GRAÇA, Silvia M. Do trabalho remoto ao trabalho presencial : o impacto na satisfação e produtividade dos trabalhadores. **Universidade de Lisboa**, Lisboa, Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos), 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/22571>. Acesso em: 14 jan 2022.

GUERRA, Maria H. T. S.; MATTOS, Carlos A. C. D.; CORRÊA, Alessandro D. C. Políticas e práticas de gestão de pessoas e intenção de rotatividade: um estudo no Instituto Federal do Pará (Brasil). **Revista de Carreiras & Pessoas - RECAPE**, 10, n. 3, 2020. 486-503. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/45130/32796>. Acesso em: 14 março 2020.

GUTIÉRREZ, Noemí F. G. et al. Comprensión lectora en la virtualidad:Experiencia de docentes peruanosen el contexto Covid 19. **Apuntes Universitarios**, 4, n. 12, 2022. 62 - 78. Disponível em: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/1235/921>. Acesso em: 20 jan 2023.

HADDON, Leslie; BRYNIN, Malcolm. The character of telework and the characteristics of teleworkers. **New Technology, Work and Employment**, 20, n. 1, 16 mar 2005. 34 - 46. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-005X.2005.00142.x>. Acesso em: 12 ago 2021.

HENRIQUES, Susana; CORREIA, Joana D.; DIAS-TRINDADE, Sara. Portuguese Primary and Secondary Education in Times of COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study on Teacher Training and Challenges. **Education Sciences**, 11, n. 542, 15 2021. 1 - 11. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/542>. Acesso em: 05 julho 2022.

HOROUB, Ibrahim; ZARGAR, Pouya. Empowering leadership and job satisfaction of academic staff in Palestinian universities: Implications of leader-member exchange and trust in leader. **Frontiers in Psychology**, 13, 2022. 13. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1065545/full>. Acesso em: 23 jan 2023.

HORTON, Nicholas. K. J. How does the working environment transition impact perceived work-related quality of life for postsecondary teachers within the United States? **Work**, 71, n. 2, 2022. 417 - 421. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/work/wor210819>. Acesso em: 11 jul 2022.

HURTADO, Leonardo Humberto Carrión et al. Teletrabajo: nueva modalidad laboral para los docentes de UNIANDÉS sede santo domingo ante la covid-19. **Revista Conrado**, 17, n. S3, dez 2021. 87 - 94. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2142>. Acesso em: 11 jul 2022.

IACOLINO, Calogero et al. The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, 13, 2023. 81 - 95. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2254-9625/13/1/6>. Acesso em: 25 jan 2023.

IBROHIM; SUDRAJAT, Ahmad Kamal ; SAEFI, Muhammad. Assessing Indonesian Teacher's Perspective on the Implementation of Distance Learning due to COVID-19 Based on Online Survey. **Journal of Turkish Science Education**, 19, n. 1, 2021. 46 - 59. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313854.pdf>. Acesso em: 05 julho 2022.

ILINA, Irina Y. et al. Transformation of university teachers' working and employment conditions in the period of distance learning: socio-psychological aspects and risk assessment. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 14, n. 33, 31 jun 2021. 1 - 13. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16165>. Acesso em: 11 jul 2022.

IMIRANTE. Estudantes da UFMA fazem ato para pedir retorno gradual de aulas presenciais. **Imirante**, 2022. Disponível em: <https://imirante.com/sao-luis/noticias/2022/01/12/estudantes-da-ufma-fazem-ato-para-pedir-retorno-gradual-de-aulas-presenciais.shtml>. Acesso em: 13 janeiro 2022.

IPEA. **Nota técnica nº 33 - Medidas legais de distanciamento social: Análise comparada da primeira e segunda ondas da pandemia da covid-19 no Brasil**. DINTE - Diretoria de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais. Brasília, p. 24. 2021.

JACKSON FILHO, José ; ALGRANTI, Eduardo. Challenges and paradoxes of the return to work amidst the COVID-19 pandemic [Editorial]. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, 45, e23, 2020. 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/VQJYf5Bbfpv4sTRDxjHb78C/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 08 jan 2022.

JARVENPAA, Sirkka L.; LANG, Karl R. Managing the Paradoxes of Mobile Technology. **Information Systems Management**, 22, n. 4, 21 dez 2005. 7 - 23. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1201/1078.10580530/45520.22.4.20050901/90026.2>. Acesso em: 03 out 2022.

KHAWAND, Sonia; ZARGAR, Pouya. Job autonomy and work-life conflict: A conceptual analysis of teachers' wellbeing during COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, 13, 2022. 11. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.882848/full>. Acesso em: 25 jan 2023.

KOTOWSKI, Susan E.; DAVIS, Kermit G.; BARRATT, Clare L. Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. **Work**, 71, n. 2, 18 fev 2022. 407 - 415. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/work/wor210994>. Acesso em: 11 jul 2022.

KUGELMASS, Joel. **Telecommuting: a manager's guide to flexible work arrangements**. New York: Lexington Books, 1995.

KWEE, Ching T. T. To Teach or Not to Teach: An International Study of Language Teachers' Experiences of Online Teaching During the COVID-19 Pandemic. **SN Computer Science**, 3, n. 416, 2022. 16. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42979-022-01323-6#citeas>. Acesso em: 23 jan 2023.

LANA, Raquel M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, 26, n. 3, 2020. 5. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out 2022.

LEITE, Ana Luiza; LEMOS, Dannyela D. C.; SCHNEIDER, Wilnei A. Teletrabalho: uma revisão integrativa da literatura internacional. **CONTEXTUS – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza , 17, n. 3, 2019. 187 - 210. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/contextus/article/view/42743>. Acesso em: 09 set 2021.

LEMOS, Ana Luiza D. C.; BARBOSA, Alane D. O.; MONZATO, Priscila P. Mulheres em Home Office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **RAE-Revista de Administração de Empresas** , São Paulo, 60, n. 6, 23 dez 2020. 388-399. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/82912/78863>. Acesso em: 19 ago 2021.

LIANG, Jia-Xin et al. The Association between Post-Traumatic Stress Disorder and Psychological Distress among Primary School and Middle School Teachers during the COVID-19 Epidemic: A Moderated Mediation Analysis. **sustainability**, 14, n. 19, 2022. 13. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/19/12128>. Acesso em: 25 jan 2023.

LIZANA, Pablo A. et al. Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18, n. 7, 2021. 11. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8038473/pdf/ijerph-18-03764.pdf>. Acesso em: 01 fevereiro 2022.

LOSEKANN, Raquel G. C. B.; MOURÃO, Helena C. **Caderno de Administração**, Maringá, v.28, Ed.Esp., jun./2020, 28, n. Esp. jun/2020, 05 junho 2020. 71 - 75. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637/751375150139>. Acesso em: 09 ago 2021.

MÄKELÄ, Tiina et al. Factors Constraining Teachers' Wellbeing and Agency in a Finnish University: Lessons from the COVID-19 Pandemic. **Education Sciences**, 12, n. 722, 2022. 16. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/722>. Acesso em: 25 jan 2023.

MARCONI, Marina D. A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAZMANIAN, Melissa; ORLIKOWSKI, Wanda J.; YATES, JoAnne. CrackBerrys: Exploring the Social Implications of Ubiquitous Wireless Email Devices. **Conference Paper for EGOS 2006**, 2006. 26. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-28918-6\\_25](https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-28918-6_25). Acesso em: 13 out 2022.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELLO, Alvaro. **Teletrabalho (Telework): O Trabalho em Qualquer Lugar e a Qualquer Hora...** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999 81 p. Disponível em: [https://www.crasp.gov.br/centro/conteudo/old/uploads/17\\_11\\_2004\\_TELETRABALHO\\_O\\_TRABALHO\\_EM\\_QUALQUER\\_LUGAR\\_E\\_A\\_QUALQUER\\_HORA.pdf](https://www.crasp.gov.br/centro/conteudo/old/uploads/17_11_2004_TELETRABALHO_O_TRABALHO_EM_QUALQUER_LUGAR_E_A_QUALQUER_HORA.pdf). Acesso em: 12 fevereiro 2021.

MELLO, Alvaro A. A. O uso do teletrabalho nas empresas de call center e contact center. **Universidade de São Paulo**, São Paulo, Tese (Doutorado em Administração, 2011. 278. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-16082011-154156/publico/AlvaroAugustoAraujoMello.pdf>. Acesso em: 12 dez 2021.

MELNYK, Nataliia et al. Current trends of teacher education in the Ukraine and EU countries under conditions of pospandemia and russian invasion. **Amazonia Investiga**, 11, n. 56, 2022. 103-113. Disponível em: <https://amazoniainvestiga.info/check/56/11-103-113.pdf>. Acesso em: 21 jan 2023.

MENDES, Ricardo A. D. O.; OLIVEIRA, Lucio C. D.; VEIGA, Anne G. B. A viabilidade do teletrabalho na administração pública brasileira. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, 6, n. 3, 01 mar 2020. 12745 - 12759. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7725/6698>. Acesso em: 09 jul 2021.

MICK, David G.; FOURNIER, Susan. Paradoxes of Technology: Consumer Cognizance, Emotions, and Coping Strategies. **JOURNAL OF CONSUMER RESEARCH**, 25, n. 20, 1998. 123 -143.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Governo Federal economiza R\$ 1 bilhão com trabalho remoto de servidores durante a pandemia. **Governo Federal do Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/governo-federal->

economiza-r-1-bilhao-com-trabalho-remoto-de-servidores-durante-a-pandemia. Acesso em: 14 dez 2021.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Pesquisa avalia experiência dos servidores federais com trabalho remoto. **Governo Federal do Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/maio/pesquisa-avalia-experiencia-dos-servidores-federais-com-trabalho-remoto>. Acesso em: 14 dezembro 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. MPF move ação para retorno de aulas presenciais na rede federal de ensino no Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/mpf-move-acao-para-retorno-de-aulas-presenciais-na-rede-federal-de-ensino-no-rio-de-janeiro>. Acesso em: 13 janeiro 2022.

MONGUILLOT, Meritxell et al. Teachers' perceptions of physical education teaching in post-pandemic Spain. **Retos**, 47, 2023. 258–267. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/95220>. Acesso em: 20 jan 2023.

MOURA, Eduardo C. D.; FURTADO, Liliane; SOBRAL, Filipe. The burnout epidemic during the COVID-19 pandemic: The role of LMX in. **FORUM**, São Paulo, V. 60, n. 6, nov/dez 2020. 426-436. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200606>. Acesso em: 12 janeiro 2022.

MROOS, Henry. Implantação de projeto-piloto de teletrabalho na coordenação-geral de informática da secretaria da previdência., Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Pública), Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2016. 75 f. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2466/1/Henry%20Mross.pdf>. Acesso em: 12 ago 2021.

NASCIMENTO, Eduardo M.; CORNACCION JR, Edgard ; CARVALHO, Marcia G. A dor nos tempos da Covid-19: Transtorno de adaptação nos professores do ensino superior brasileiro. **PrePrint - Submetido em: 08 de março de 2021**, 2021. 24. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2734/4796>. Acesso em: 10 março 2022.

NASCIUTTI, Jacyara C. R. Pandemia e perspectivas no mundo do trabalho. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, Ed. esp. jun. 2020. 82 - 88.

NEVES, Regina. Aumenta o leque de profissionais virtuais, 18 out 2007. Disponível em: [https://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-antigas/20071019\\_01](https://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-antigas/20071019_01). Acesso em: 12 ago 2021.

NILLES, Jack M. **Fazendo do Teletrabalho uma realidade**: um guia para telegerentes e teletrabalhadores. São Paulo: Futura, 1997.

NIU, Qian et al. Health effects of immediate telework introduction during the COVID-19 era in Japan: A cross-sectional study. **PloS one**, 16, n. 10, 8 out 2021. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0256530>. Acesso em: 02 jan 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, 42, 2021. 16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 março 2022.

OIT. - Organização internacional do Trabalho. Documento Técnico da Convenção nº 177. **OIT**, Geneva, 1996. Disponível em: [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO:P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312322](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO:P12100_INSTRUMENT_ID:312322). Acesso em: 13 ago 2021.

OLIVEIRA, Diego A. M. S. D.; AGUIAR, Reinaldo P. D. A valorização do servidor pela administração pública nos atos discricionários da remoção e redistribuição. In: SANTOS, Adelmária I. D., et al. **A Gestão Pública na visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**. São Paulo: DigitalBooks, v. 1, 2014. Cap. 6, p. 126. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/621/1/1%C2%BA%20volume%20da%20Colet%C3%A2nea%20GPTAE%202014.pdf#page=71>. Acesso em: 10 março 2022.

OLIVEIRA, Maria M. D. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara et al. Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. **Rev Esp Salud Pública**, 95, 15 Fevereiro 2021. 8. Disponível em: [https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/VOL95/O\\_BREVES/RS95C\\_202102030.pdf](https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL95/O_BREVES/RS95C_202102030.pdf). Acesso em: 04 fevereiro 2022.

ÖZEN, Kemal Emre; ERDOĞAN, Kübra ; MALAS, Mehmet A. Assessment of the opinions and experiences of anatomy educators regarding the distance anatomy education in medical facilities under the effect of COVID-19 in Turkey. **Surgical and Radiologic Anatomy**, 44, n. 5, 15 abril 2022. 791 - 892. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00276-022-02934-7>. Acesso em: 05 julho 2022.

PALMA-VASQUEZ, Claudia; CARRASCO, Diego; HERNANDO-RODRIGUEZ, Julio C. Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID19. **European Journal Of Investigation in Health, Psychology and Education**, 11, n. 2, 9 jun 2021. 515 - 528. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2254-9625/11/2/37>. Acesso em: 11 jul 2022.

PALUMBO, Rocco. Let me go to the office! An investigation into the side effects of working from home on work-life balance. **International Journal of Public Sector Management**, 33, n. 6/7, 2020. 771-790. Disponível em: 10.1108/IJPSM-06-2020-0150. Acesso em: 13 outubro 2021.

PETERS, Susan E. et al. Work and worker health in the post-pandemic world: a public health perspective. **Lancet Public Health**, 7, n. 2, 2022. e188 - 1994. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(21\)00259-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(21)00259-0). Acesso em: 14 fev 2022.

PINARGOTE-MACÍAS, Eleticia Isabel et al. Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. **Revista Venezolana de Gerencia (RVG)**, 27, n. 7, 2022. 347 - 359. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/38068/42044>. Acesso em: 05 jul 2022.

PINTO, Joselma O. Avaliação da Viabilidade de Implantação de teletrabalho no domicílio: Um estudo de caso no SERPRO, Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. 134. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/85046>. Acesso em: 16 fev 2021.

PIOVESAN, Armando ; TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, 29, n. 4, ago 1995. 318 - 325. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>.

PIRRO, Fabrizio et al. When school ‘stayed home’. A sociology of work approach on the remote work of teachers during the lockdown for the COVID-19 pandemic: the case of Italy. **International Review of**, 32, n. 3, 2022. 529 - 540. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03906701.2022.2139575>. Acesso em: 25 jan 2023.

PRATA- LINHARES, Martha et al. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, 46, n. 4, 2020. 554-564. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso em: 04 fevereiro 2022.

PRIETO-GONZÁLEZ, Pablo et al. Back Pain Prevalence, Intensity, and Associated Risk Factors among Female Teachers in Slovakia during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. **healthcare**, 9, n. 7, 7 jul 2021. 11. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9032/9/7/860>. Acesso em: 11 jul 2022.

QUINONES-LAVERIANO, Dante M. et al. Correlation between stress and lifestyle in teachers at some schools in Lima, Peru, during telework in 2020. **Work**, 72, n. 2, 21 jun 2022. 409 - 419. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/work/wor211224>. Acesso em: 11 jul 2022.

QUISPE, Edwuin J. S. et al. Efecto de la carga de trabajo y estrés sobre la percepción del teletrabajo en docentes peruanos: rol mediador de la satisfacción laboral. **Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo**, 31, n. 1, 23 mai 2022. 70 - 78. Disponível em: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1132-62552022000100008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-62552022000100008). Acesso em: 11 jul 2022.

RAGHAVAN, Aarthi ; DEMIRCIOGLU, Mehmet ; ORAZGALIYEV, Serik. COVID-19 and the New Normal of Organizations and Employees: An Overview. **Sustainability**, 13, 2021. Disponível em: <https://>. Acesso em: 12 janeiro 2022.

RAIŠIENE, Agota G. et al. Working from Home—Who Is Happy? A Survey of Lithuania's Employees during the COVID-19 Quarantine Period. **Sustainability**, Basel, Switzerland, n. 12, 1 jul 2020. 21. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/13/5332/htm>. Acesso em: 31 ago 2021.

RAMOS, Roberto C.; SARMENTO, Dirléia F.; MENEGAT, Jardelino. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: Conceitos e práticas docentes. **Estudos em Avaliação**

**Educacional**, São Paulo, 32, 2021. 24. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8170/4328>. Acesso em: 02 ago 2022.

REVISTA GALILEU. Verba para custeio de universidades federais caiu 45% no governo Bolsonaro. **Revista Galileu**, 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2022/10/verba-para-custeio-de-universidades-federais-caiu-45percent-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 13 nov 2022.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RÍOS-GONZÁLEZ, Carlos M. Implicancias del COVID-19, una nueva enfermedad producida por coronavirus. **Medicina Clínica y Social**, 3, n. 3, 2019. 71-72. Disponível em: <https://doi.org/10.52379/mcs.v3i3.108>. Acesso em: 08 agosto 2021.

ROBLES-OJEDA, Francisco J.; GALICIA-MOYEDA, Iris X.; SÁNCHEZ-VELASCO, Alejandra. Satisfacción y estrés en docentes por las actividades a distancia ante la contingencia por COVID-19. **Revista Electrónica Educare**, 27, n. 1, 2022. 1 -17. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14499>. Acesso em: 25 jan 2023.

ROCHA, Andressa et al. Teletrabalho, produção e gasto público: o que aprendemos com a covid-19? **Revista do Serviço Público (RSP)**, Brasília, 72, n. 2, abr/jun 2021. 299-329.

ROCHA, Cháris T. M. D.; AMADOR, Fernanda S. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 16, n. 1, 04 abr 2018. 152 - 162. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/54516>. Acesso em: 08 jul 2021.

ROSA, Maria V. D. F. P. D. C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SÁ, Marilene D. C.; MIRANDA, Lilian; MAGALHÃES, Fernanda C. D. Pandemia Covid-19: Catástrofe sanitária e psicossocial. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, Ed. Esp. jun. 2020. 27 - 36. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53596/751375150131>. Acesso em: 03 ago 2020.

SADŁOWSKA-WRZESIŃSKA, Joanna; PIOSIK, Kamila; NEJMAN, Zaneta. Psychosocial Context of OSH-Remote Work of Academic Teachers in the Perspective of Sustainable Development. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 19, 2022. 1 - 16. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/22/14783>. Acesso em: 25 jan 2023.

SAHA, Sourav et al. Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching? **Heliyon**, 8, 2022. 9. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663>. Acesso em: 03 janeiro 2022.

SAKUDA, Luiz ; VASCONCELOS, Flávio D. C. Teletrabalho: desafios e perspectivas. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 33, abr/jun 2005. 39-49.

SAKUDA, Luiz O. **Teletrabalho: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas. São Paulo, p. 163. 2001.

SALAS, Francisco C. El teletrabajo en las entidades públicas colombianas: retos y oportunidades. In: **XXII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Madri, Espanha, nov 2017. 9. Disponível em: [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5\\_uibd.nsf/73D72A114CA41364052582410053914E/\\$FILE/camarsae.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/73D72A114CA41364052582410053914E/$FILE/camarsae.pdf). Acesso em: 26 set 2021.

SANTOS, Karine D. A.; CALDAS, Calila M. P.; SILVA, Joilson P. D. Pandemia da covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores. **PrePrint - Submetido em: 2022-02-04**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3575/6599>. Acesso em: 10 março 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 15, 2020. 1 - 24. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 13 fevereiro 2022.



SÂRBU, Maria-Alexandra et al. Teachers' and Professors' Perception of Telework in Romania. **Amfiteatru Economic**, 23, n. 58, 2021. 736 - 751. Disponível em: [https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article\\_3032.pdf](https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article_3032.pdf). Acesso em: 11 jul 2022.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão estratégica de pessoas: Bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: PANTOJA, Maria J.; CAMÕES, Marizaura R. D. S.; (ORG.), Sandro T. B. **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor**. Brasília: ENAP, 2010. p. 11 - 28. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/514/1/Livro.pdf>. Acesso em: 30 março 2022.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA JUNIOR, Luiz ; LEÃO, Marcelo B. C. software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciências Educacionais**, Bauru, 24, n. 3, 2018. 715-728. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 março 2022.

SILVA, Gabriella D. F. F. D. **perspectivas sobre o teletrabalho no contexto da administração pública brasileira: um anteprojeto**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração de Empresas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas. [S.l.], p. 88. 2014.

SILVA, Rogério T. D. O teletrabalho e suas influências na qualidade de vida no trabalho. **Universidade de São Paulo**, São Paulo, Dissertação (Mestrado em Administração), 2004. 196. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-01102008-003037/pt-br.php>. Acesso em: 14 ago 2021.

SILVA, Vitor Gustavo ; VIEIRA, Almir M.; PEREIRA, Raquel D. S. A gestão do Teletrabalho: Nova Realidade ou Mera Adaptação à Tecnologia?, 10, n. 3, 14 dez 2015. 35 - 55. Disponível em: <https://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/view/1864>. Acesso em: 13 ago 2021.

SOBRATT. A Cartilha do Home Office., 2017. 19. Disponível em: <https://www.sobratt.org.br/site2015/wp->

content/uploads/2017/01/1\_\_010917\_AF\_CARTILHA\_TELETRABALHO\_APOS\_OLIMPIADA1.pdf. Acesso em: 13 ago 2021.

SOBRATT. **Gestão do Teletrabalho (home office) no Brasil. Casos do SERPRO e TCU e métodos para a implantação.** 1. ed. Brasília: Fácil Editora, 2018 105 p. Disponível em: <https://www.sobratt.org.br/site2015/wp-content/uploads/2019/05/Gestao-do-teletrabalho.pdf>. Acesso em: 15 out 2021.

SOLANA-VILLANUEVA, Nélyda; HEROS, Martín G. D. L.; MURILLO-LÓPEZ, Sandra C. Efectos de la pandemia en el trabajo de cuidados: el caso de las y los docentes universitarios tabasqueños que trabajaron desde el hogar. **Apuntes**, 49, n. 92, 2022. 32. Disponível em: <https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1564>. Acesso em: 25 jan 2023.

SOUZA, Jeane B. D. et al. Remote work experiences in the covid-19 context: reflections with nursing teachers. **Cogitare Enfermagem**, 26, 12 nov 2021. 1 - 11. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/77243>. Acesso em: 11 jul 2022.

SOUZA, Katia R. D. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 19, 2021. Disponível em: 10.1590/1981-7746-sol00309. Acesso em: 16 fev 2022.

SULLIVAN, Cath. What's in a name? Definitions and conceptualisations of teleworking and homeworking. **New Technology, Work and Employment**, 18, n. 3, 02 out 2003. 158 - 165. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-005X.00118>. Acesso em: 03 ago 2021.

TAVARES, Cristina Zukowsky et al. Professional Challenges in education remote teaching during the covid-19 pandemic. **Revista Humanidades e Inovação**, 8, n. 62, out 2021. 29 - 38. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3730>. Acesso em: 05 jul 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Resolução Administrativa Nº 1499, de 1º de fevereiro de 2012.** Regulamenta o teletrabalho no âmbito do Tribunal Superior do Trabalho e dá outras providências. Brasília: [s.n.]. 2012. p. 7.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

UFMA. **RESOLUÇÃO Nº 1.978-CONSEPE, 18 de março de 2020.** Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 3. 2020.

UFMA. **Resolução Nº 1.999-CONSEPE, 18 de maio de 2020.** São Luís, p. 6. 2020.

UFMA. Campus Universitários. **Portal da UFMA**, 2022. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/institucional/campus-universitarios>. Acesso em: 14 set 2022.

UFMA. Quadro de docentes por unidade, jornada de trabalho e titulação 01/2022. **Relatórios Estatísticos - SIGRH**, 2022. Disponível em: [https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/abas/menu\\_relatorios\\_estatisticos.jsf](https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/abas/menu_relatorios_estatisticos.jsf). Acesso em: 18 fevereiro 2022.

UFMA. **Resolução nº 2.414-CONSEPE, 12 de janeiro de 2022.** Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. São Luís, p. 17. 2022.

UFMA. **Resolução Nº 415-CONSUN, 06 de abril de 2022.** UFMA. São Luís, p. 11. 2022.

UFMA. UFMA divulga resultado preliminar de pesquisa de avaliação do ensino remoto. **Portal Oficial da Universidade Federal do Maranhão**, 3 fevereiro 2022. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/ufma-divulga-resultado-preliminar-da-pesquisa-de-avaliacao-do-ensino-remoto>. Acesso em: 15 fevereiro 2022.

UFMA. UFMA realiza pesquisa sobre desafios enfrentados na Universidade durante a pandemia. **Portal Oficial da UFMA**, 2022. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/ufma-realiza-pesquisa-sobre-desafios-enfrentados-na-universidade-durante-a-pandemia>. Acesso em: 17 fevereiro 2022.

UFMA. Apresentação e breve histórico - Campus Grajaú. **Portal Oficial da UFMA Campus Grajaú**, c2022. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/grajau/index.jsf>. Acesso em: 02 fevereiro 2022.

UNDURRAGA, Rosário; SIMBURGER, Elisabeth; MORA, Cláudia. Excesso e desespero versus flexibilidade e concentração: Teletrabalho acadêmico e gênero em tempos de pandemia. **Polis Revista Latinoamericana**, 20, n. 59, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1594>. Acesso em: 05 nov. 2021.

VERGINE, Ilaria et al. Teachers' stress experiences during COVID-19-related emergency remote teaching: Results from an exploratory study. **Frontiers in education**, 7, 2022. 7. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1009974/full>. Acesso em: 25 jan 2023.

VILARINHO, Karina P. B.; PASCHOAL, Tatiane; DEMO, Gisela. Teletrabalho na atualidade: quais são os impactos no desempenho profissional, bem-estar e contexto de trabalho? **Revista do Serviço Público (RSP)**, Brasília, v 72, n. 1, jan/mar 2021. 133-162. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v72.i1.4938>. Acesso em: 13 janeiro 2021.

VILLA, Ninosca B.; SEPÚLVEDA, Juan G. M.; BURGOS, Alex V. Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de. **Medisur**, 18, n. 5, nov 2020. 998 - 1008. Disponível em: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4732>. Acesso em: 11 jul 2022.

WANG , Peiyu et al. College Teachers' Attitudes Towards Online Teaching and the Influencing Factors: Lessons from China. **2021 Tenth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)**, dez 2021. 63 - 68. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9694077>. Acesso em: 05 jul 2022.

WARD, James A. **J. Edgar Thomson: Master of the Pennsylvania - (Contributions in Economics & Economic History)**. 1. ed. Westport, Connecticut. EUA: Praeger, 1980.

WOJTERA, Bartosz et al. Changes in psychological distress among Polish medical university teachers during the COVID-19 pandemic. **PLoS ONE**, 17, n. 12, 2022. 18. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0278311>. Acesso em: 25 jan 2023.

WU, Sheng-Yi. How Teachers Conduct Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Taiwan. **Frontiers in Education**, 6, maio 2021. 11. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.675434>. Acesso em: 03 fevereiro 2022.

YILDIRIM, T. M.; EŞLEN-ZIYA, Hande. The differential impact of COVID-19 on the work conditions of women and men academics during the lockdown. **Gender, Work & Organization**, 2021. 243 - 249. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/gwao.12529>. Acesso em: 13 outubro 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHOU, Yanzhe; ZHOU, Gaolou. Does Telecommuting Incur Burnout in Teachers During the COVID-19 Quarantine Lockdown? A Moderated Mediation Model of Harmonious Passion and Housing Size. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-022-00706-w>. Acesso em: 25 jan 2023.

ZYZNAWSKA, Joanna M.; BARTECKA, Weronika M. Wpływ pracy zdalnej wymuszonej pandemią COVID-19 na ból kręgosłupa w grupie zawodowej nauczycieli. **Medycyna Pracy**, 72, n. 6, 2021. 677 - 684. Disponível em: <http://medpr.imp.lodz.pl/Wplyw-pracy-zdalnej-wymuszonej-pandemia-COVID-19-na-bol-kregoslupa-w-grupie-zawodowej,143538,0,2.html>. Acesso em: 11 jul 2022.

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** VOLTANDO AO “NOVO NORMAL” DESAFIOS E PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA.

**Pesquisador responsável:** Rodrigo Ramos da Cruz

**Orientador:** Prof. Dr. Leonardo Victor de Sá Pinheiro

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí / Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP)

**E-mail para contato:** [rodrigo.rcruz@hotmail.com](mailto:rodrigo.rcruz@hotmail.com) / CEL: (86) 98866-7301

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), desta pesquisa, cujo objetivo é analisar os desafios e paradoxos de docentes públicos federais em relação ao retorno as atividades presenciais no contexto da pandemia provocada pela Covid-19. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos contatos indicados. Após ser esclarecido(a) sobre as informações, caso consinta em participar da pesquisa, você marcará a ciência deste documento, sendo encaminhada uma cópia digital para sua guarda pessoal.

Você pode recusar sua participação mesmo depois de aceitá-la, podendo retirar sua autorização a qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo a você. Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujo tema a ser desenvolvido é: **VOLTANDO AO “NOVO NORMAL”: DESAFIOS E PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA**. A realização da pesquisa será de cunho qualitativo e de caráter exploratório e descritivo.

Este convite está sendo lhe enviado, visto que você atende aos critérios para inclusão na pesquisa, estipulados pelo pesquisador, a saber: a) ser docente efetivo e ativo da UFMA; b) estar lotado no Campus da UFMA de Grajaú; c) ser maior de 18 anos; d) não estar em período de afastamento para qualificação; e) ter realizado ao menos uma disciplina na modalidade de




ensino remoto. Caso não atenda a um destes critérios, favor informar ao pesquisador sobre a impossibilidade de participar deste estudo.

Caso atenda aos critérios supramencionados e concorde, sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, respondendo às perguntas que abordam, inicialmente, aspectos sociodemográficos (nome, idade, gênero, etc.) e, de modo geral, os sentidos, significados, desafios e percepções sobre o possível retorno ao trabalho presencial docente no contexto da pandemia. A entrevista será gravada e realizada de forma virtual, por meio do aplicativo de videoconferência “*Google Meet*”, considerando ainda a necessidade de manutenção do distanciamento social como prevenção à COVID-19. A entrevista deverá ter o tempo de duração média de 30 minutos.

A previsão de riscos é mínima, podendo estes envolverem o constrangimento do entrevistado(a) pelo desconforto em compartilhar informações pessoais, e o receio que as informações colhidas sejam acessadas por pessoas não ligadas a pesquisa. Tais riscos serão minimizados com a sua total liberdade de não precisar responder a qualquer pergunta ou parte delas, sendo livre também para interromper sua participação no estudo a qualquer momento sem justificar sua decisão. Além disso, as informações fornecidas serão guardadas em arquivos seguros e protegidos por senha, impossibilitando que pessoas não ligadas à pesquisa tenham acesso a estas informações. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa digitalmente em local seguro, em pasta protegida por senha e por um período de 5 (cinco) anos. Findado este período, o pesquisador excluirá os arquivos de forma definitiva.

Esta pesquisa trará benefícios, respeitando o princípio da beneficência e comprometendo-se com o mínimo de danos e riscos para o participante. A pesquisa ajudará com maiores informações que poderão identificar os fatores que mais contribuem e dificultam o retorno do trabalho docente durante a pandemia, analisando a percepção dos atores envolvidos, especificamente, da Universidade Federal do Maranhão, Campus Grajaú.

Ainda fornecerá à comunidade científica informações acerca das vivências, desafios e paradoxos enfrentados por docentes do ensino superior durante o processo de retorno às aulas presenciais. Todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para esta pesquisa, podendo ser divulgadas apenas em congressos ou publicações científicas. Suas respostas serão confidenciais e seu nome não aparecerá na divulgação dos dados e nem quando os resultados forem apresentados.



É importante lembrar que sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a entrevista. Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. Caso queira, você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI - Campus Amílcar Ferreira Sobral - Bairro Meladão - CEP: 64.808-605 - Floriano – PI, tel.: (89) 3522-4619 - email: [cepcafs@ufpi.br](mailto:cepcafs@ufpi.br), web: <https://ufpi.br/comite-de-etica-e-pesquisa-cep-cafs-floriano>.

Após ter sido esclarecido sobre o objetivo, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos:

( ) Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da entrevista a ser realizada de forma virtual.

( ) Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não concordo em participar da entrevista a ser realizada de forma virtual.





**APÊNDICE B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA POSSE E UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS**

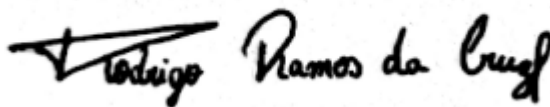
Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **“VOLTANDO AO “NOVO NORMAL” DESAFIOS E PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA”** de Rodrigo Ramos da Cruz, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/UFPI).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para fins acadêmicos-científicos.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Uma cópia ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

- (     ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e filmagem.
- (     ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- (     ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.



RODRIGO RAMOS DA CRUZ  
CPF: 050.239.623-77  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Participante

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

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

(uso da equipe de pesquisa)

Identificação: \_\_\_\_\_

**1. Aspectos Sociodemográficos**

<b>Gênero</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Formação</b>	<b>Suas aulas estão sendo:</b>
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado/Cônjuge ou Parceiro <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Viúvo(a)	<input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado	<input type="checkbox"/> Remotas <input type="checkbox"/> Presenciais <input type="checkbox"/> Híbridas <input type="checkbox"/> Sem aulas <input type="checkbox"/> Outros: _____
<b>Idade</b>	<b>Filhos</b>	<b>Cidade onde mora</b>	<b>Tempo de UFMA</b>
_____ anos	_____	_____	_____

**2. Ensino Remoto**

2.1 Antes da pandemia, você já possuía alguma experiência com ensino online? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2 Durante a pandemia como está sendo sua experiência com as aulas remotas?

2.2.1 Você se sentia preparado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3 Quais as principais dificuldades encontradas no processo de ensino remoto?

---

---

2.4 Quais os principais benefícios/vantagens no ensino remoto?

---

---

### 3. Trabalho Remoto

3.1 Quais as principais dificuldades de trabalhar em trabalho remoto?

---

---

3.2 Você teve/tem algum suporte (institucional, pessoal, etc.) para a realização do trabalho remoto?  
Qual?

---

---

3.3 Como foi/está sendo sua carga de trabalho durante a pandemia?

3.3.1 Como organiza seu tempo pessoal e profissional durante o trabalho remoto?

---

---

### 4 Retorno Presencial

4.1 Qual sua opinião sobre o retorno as aulas presenciais?

4.1.1 Você se considera preparado?

4.1.2 Quais suas principais preocupações?

---

---

4.2 Como o retorno as aulas presenciais pode impactar nos seus aspectos profissionais e pessoais?

---

---

---

4.3 Qual característica do ensino remoto você mais vai sentir falta? Por que?

4.3.1 Qual você não vai sentir falta? Por que?

---

---

---

—

## 5 Finalização

5.1 Há alguma coisa que você não tenha pensado antes e que lhe veio à mente durante a realização desta entrevista? O que?

---

---

---

5.2 Existe mais alguma coisa que queira falar que, por ventura, eu não tenha perguntado, mas que você considera importante saber?

---

---

---

5.3 Há algo que gostaria de me perguntar?

---

---

---

5.4 Poderia indicar outros docentes que possam participar dessa entrevista?

---

---

---

**OBRIGADO!!!**

## APÊNDICE D

## Revisão da Literatura utilizando os termos "teachers" e "post-pandemic"

Referência	Objetivo do Estudo	Metodologia	Resultados
<p>AL-ABDULLATIF, Ahlam Mohammed; ALSUBAIE, Merfat Ayesh. 2022. "Using Digital Learning Platforms for Teaching Arabic Literacy: A Post-Pandemic Mobile Learning Scenario in Saudi Arabia" <b>Sustainability</b>. v. 14, n. 19. p.20. 2022. 11868. <a href="https://doi.org/10.3390/su141911868">https://doi.org/10.3390/su141911868</a></p>	<p>Investigar os fatores que impactam nas intenções dos professores de usar (e o uso que fazem) da plataforma digital 'I Read Arabic' (IRA) para alfabetização no período pós-pandemia</p>	<p>Uma abordagem de método misto, usando um questionário de pesquisa e entrevistas semiestruturadas, foi realizada para coletar dados. A análise dos dados foi realizada através de modelagem de equações estruturais e análise temática</p>	<p>Os resultados quantitativos indicaram que motivação hedônica, hábito, a expectativa de esforço, a expectativa de desempenho e o valor do preço foram preditores significativos da intenção comportamental dos professores de usar a plataforma digital IRA para o ensino da alfabetização. O uso da plataforma digital IRA pelos professores mostrou ser significativamente influenciado pela intenção comportamental e pelas condições facilitadoras. Os resultados qualitativos renderam dois temas principais: as vantagens e os desafios do uso da plataforma digital IRA.</p>
<p>ALAWAJEE, Omar A.; ALMUTAIRI, Hamaed A.. Level of Readiness for In-Class Teaching Among Teachers of Students with Special Educational Needs:: post-covid-19. <b>Eurasian Journal Of Educational Research</b>, [s. l], v. 98, n. 98, p. 1-20, 10 jun. 2022. Disponível em: <a href="https://ejer.info/index.php/journal/issue/view/26">https://ejer.info/index.php/journal/issue/view/26</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>Determinar os níveis de prontidão dos educadores especiais para retornar ao ensino presencial ao investigar o impacto da pandemia na qualidade da educação, qualidade de vida dos professores, participação no planejamento do processo de ensino em sala de aula, preocupação dos professores com as necessidades</p>	<p>Pesquisa de abordagem quantitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário online distribuído a uma amostra de professores de educação especial em toda a Arábia Saudita (N = 107) que deram aulas online durante a pandemia de COVID-19. As respostas foram analisadas por meio de estatística descritiva e regressão linear múltipla para prever a</p>	<p>Constatou-se que as preocupações dos professores em relação às necessidades de seus alunos e a participação dos professores no planejamento do processo de ensino em sala de aula podem predizer os níveis de prontidão dos professores. Os resultados também sugeriram que esses professores de educação especial acreditavam estar prontos para voltar a lecionar em sala de aula</p>

	de seus alunos e prontidão dos professores para a educação presencial	prontidão dos professores para a educação em sala de aula.	
ALGHAMDI, Amani K. H.; EL-HASSAN, Wai Si; AL-AHDAL, Arif A. M. H.; HASSAN, Ahmed A.. Distance education in higher education in Saudi Arabia in the post-COVID-19 era. <b>World Journal On Educational Technology: Current Issues</b> , [S.L.], v. 13, n. 3, p. 485-501, 31 jul. 2021. Birlesik Dunya Yenilik Arastirma ve Yayincilik Merkezi. <a href="http://dx.doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5956">http://dx.doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5956</a> . Acesso em: 05 jul. 2022.	Investigar Quais são os impactos positivos e negativos do COVID-19 experimentados durante a pandemia na perspectiva das mulheres pós-graduadas do Med.	Pesquisa caracterizada como descritivo-qualitativa, utilizou uma survey aplicada a 20 participantes do sexo feminino, que eram professoras em uma universidade pública na Província Oriental da Arábia Saudita.	A pesquisa indica que há sete impactos positivos e oito negativos da educação a distância emergencial causados pelo <i>lockdown</i> da pandemia. Para ter sucesso na era pós-pandemia, os professores precisam adquirir conhecimento de conteúdos pedagógicos online e estratégias de ensino, conduzir uma avaliação eficaz dos alunos e envolver os alunos em laboratórios e salas de aula virtuais e presenciais
ANSARI, Fahad; AJMAL, Muhammad Muzyyab; BASIT, Abdul; KHATTAK, Hasan Ali; NAWAZ, Asif; AHMED, Sheeraz. Evaluating Readiness for Technology Integration in the Classroom Post-Pandemic. <b>2022 Advances In Science And Engineering Technology International Conferences (Aset)</b> , [S.L.], p. 1-7, 21 fev. 2022.	Identificar quais dos benefícios declarados do ensino on-line os professores experimentaram, quais problemas eles enfrentaram, sua vontade de adotar soluções cada vez mais avançadas para esses problemas e sua inclinação para o ensino on-line em comparação com o ensino em sala de aula presencial	Pesquisa quantitativa descritiva. Os dados foram coletados através de um questionário, que teve como amostra 36 professores do 9º ao 12º ano de todo o Paquistão	Professores estão dispostos a adotar soluções de computação pervasiva tecnicamente complexas para os problemas que enfrentaram. e apesar da maior disposição dos professores em incorporar a tecnologia nas aulas, a presença física do professor com seus alunos na mesma sala e a energia, disciplina e foco não podem ser substituídos por tecnologias educacionais on-line e abrangentes, pelo menos por enquanto.

<p>BETANCOURT-ODIO, Manuel Alejandro <i>et al.</i> Self-Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: a study with teachers from different countries. <b>Sustainability</b>, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 343, 2 jan. 2021. <a href="http://dx.doi.org/10.3390/su13010343">Http://dx.doi.org/10.3390/su13010343</a>. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/2071-1050/13/1/343">https://www.mdpi.com/2071-1050/13/1/343</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>Determinar as percepções de 427 professores de 15 países sobre suas competências digitais para trabalhar com m-learning (aprendizado através de dispositivos móveis)</p>	<p>Este estudo se utilizou de uma perspectiva metodológica mista (quanti-quali) aplicando uma amostragem não probabilística para a escolha dos participantes, que responderam uma survey online entre maio e junho de 2020. A amostra desta pesquisa foram 427 professores de ensino fundamental de 15 países diferentes.</p>	<p>Estudou confirmou a necessidade do desenvolvimento de uma formação relacionada com as competências digitais e a capacidade de ir além da seleção e adaptação de recursos, para que os professores sejam capazes de promover a inovação através das tecnologias e, especificamente, através da utilização do m-learning .</p>
<p>BOUMAAIZE, Zineb <i>et al.</i> Distance Learning during Lockdown: satisfaction assessment among moroccan trainee teachers. <b>International Journal Of Information And Education Technology</b>, [S.L.], v. 11, n. 9, p. 424-428, 2021. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1545">http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1545</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>O objetivo principal deste estudo é investigar as percepções de professores estagiários sobre a educação a distância realizada no período da pandemia de COVID19, bem como avaliar seu nível de satisfação com a educação a distância</p>	<p>Estudo descritivo com abordagem qualitativa, que utilizou questionários aplicados através da ferramenta Google Forms a 360 professores estagiários do Centro Regional Rabat-Salé-Kenitra (CRMEF) - Marrocos</p>	<p>Apesar da abordagem virtual ter tornado o aprendizado mais flexível e não limitado pela distância, espaço e tempo, os professores ainda preferem o contato presencial.</p>
<p>BRIGANDI, Carla B. et al. Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. <b>Frontiers in Education</b>, 7, 2022. 16. Disponível em: <a href="https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.964492/full">https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.964492/full</a>. Acesso em: 21 jan 2023.</p>	<p>Investigar as mudanças em papéis, relacionamentos e atividades educacionais resultantes da pandemia, na percepção de educadores em uma área rural. Para tal, o estudo examinou as modificações instrucionais resultantes da</p>	<p>Pesquisa de abordagem mista, realizada com 58 educadores. Os professores preencheram dois questionários on-line, incluindo perguntas abertas e fechada</p>	<p>Os professores perceberam que a pandemia influenciava o que ensinavam, como ensinavam e os papéis e relacionamentos entre professores, pais e alunos. Os professores adaptaram-se ao ambiente educacional em mudança, desenvolvendo proficiência em ferramentas online e habilidades para melhorar a comunicação. O ambientes de aprendizado</p>

	<p>pandemia na escola e em casa e o desenvolvimento de professores, pais e alunos em resposta a essas mudanças .</p>		<p>remoto, juntamente com o envolvimento incerto dos pais, desafiavam os professores em suas avaliações formativas do conhecimento dos alunos.</p>
<p>CALLIMACI, Antonello; FORTIN, Anne. Intended use of educational technology after the COVID-19 pandemic. <b>Journal Of Further And Higher Education</b>, [S.L.], p. 1-15, 30 maio 2022. Informa UK Limited. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.1080/0309877x.2022.2079970">http://dx.doi.org/10.1080/0309877x.2022.2079970</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>investigar as intenções iniciais de professores em usar a tecnologia educacional no período de pós-pandemia</p>	<p>Abordagem quantitativa, foram enviados questionários professores na escola de negócios de uma universidade canadense depois que tiveram que adotar o ensino remoto emergencial</p>	<p>O estudo aponta que a complexidade tecnológica impacta negativamente na intenção de usar tecnologia educacional, enquanto a utilidade percebida impacta positivamente, indicando que os professores realizam uma análise de custo-benefício para a tomada de decisão.</p>
<p>CAO, Yiming <i>et al.</i> Post-pandemic reflections: lessons from chinese mathematics teachers about online mathematics instruction. <b>Asia Pacific Education Review</b>, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 157-168, 15 abr. 2021. Springer Science and Business Media LLC. <a href="http://dx.doi.org/10.1007/s12564-021-09694-w">http://dx.doi.org/10.1007/s12564-021-09694-w</a>. Disponível em: <a href="https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-021-09694-w">https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-021-09694-w</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>Identificar Como os professores percebem que o ensino online afeta o aprendizado dos alunos, E qual a dificuldade percebida pelos professores em relação ao ensino online durante a pandemia</p>	<p>Pesquisa de abordagem mista, utilizando entrevistas como instrumentos de coletas de dados, e posterior análise quantitativa (estatística) e qualitativa (análise de conteúdo). Participaram deste estudo, 152 professores de matemática chineses</p>	<p>Em relação à percepção dos professores quanto ao aprendizado dos alunos, os entrevistados sugeriram que a maioria deles não poderia garantir que o ensino online surtiria efeito, por critérios como falta de habilidades de autoaprendizagem dos alunos. Relativo às dificuldades, apesar do crescimento e da integração da tecnologia, o estudo sugeriu que muitos problemas continuam a ocorrer na prática, especialmente quando os professores não estão preparados para incorporar a tecnologia em sua prática instrucional online. outro problema bastante citado é que a interação professor-aluno e</p>



			instrução matemática durante o ensino online requer sabedoria substancial dos professores, maior do que na sala de aula presencial
<p>CHOI, Seung-Yi; JINE, Songxian; KIM, Jung-Hee. Laboratory and clinical teaching experience of nursing professors in the COVID-19 pandemic era: Now and the future. <b>Frontiers in Public Health</b>, 10, 2022. 10. Disponível em: <a href="https://www-webofscience.ez14.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/summary/23efea83-7d9f-470e-93a1-41b19ea06dee-6c562d59/relevance/1">https://www-webofscience.ez14.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/summary/23efea83-7d9f-470e-93a1-41b19ea06dee-6c562d59/relevance/1</a>. Acesso em: 21 jan 2023.</p>	<p>Explorar as experiências de ensino clínico e laboratorial de docentes de enfermagem durante a pandemia de COVID-19</p>	<p>O estudo possui caráter qualitativo e aplicou o método de análise temática de Braun e Clarke para explorar as experiências de ensino clínico e laboratorial de professores de enfermagem durante a pandemia de COVID-19. Contou com 19 participantes professoras e enfermeiras da Coreia do Sul.</p>	<p>A análise identificou quatro temas. Os temas incluíam sentir-se impotente no sistema de gerenciamento de infecção, incerteza sobre a eficácia do treinamento prático alternativo, aceitação de mudanças e preparação para o treinamento prático futuro.</p>
<p>DERONCELE-ACOSTA, Angel <i>et al.</i> Digital Competence, Role Stress and Engagement: towards positive mental health in latin american teachers. <b>2021 XVI Latin American Conference On Learning Technologies (Laclo)</b>, [S.L.], p. 83-90, out. 2021. IEEE. Disponível em: <a href="https://ieeexplore.ieee.org/document/9725127">https://ieeexplore.ieee.org/document/9725127</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>avaliação do estresse de papel (ambiguidade, conflito e sobrecarga), engajamento (vigor, dedicação e absorção) e competências digitais, de professores da América Latina: Peru, Colômbia, Chile, Brasil, México e Equador.</p>	<p>O estudo tem uma abordagem mista, com desenho design correlacional e explicativo. Utiliza 3 questionários como instrumentos de coletas de dados. Ao todo, foram obtidas 300 respostas de professores em 6 países da América Latina</p>	<p>Foram feitas várias correlações a exemplo: Quanto maior o nível de estresse, menor o nível de engajamento; Os fatores (ambiguidade, conflito e sobrecarga) têm um impacto negativo na satisfação no trabalho; O estudo também mostra que quanto maior o nível de Estresse, menor o nível de Competência Digital; quanto maior o nível de competência digital, maior o engajamento; dentre outras</p>

<p>DOLENC, Kosta; IORGO, Andrej; PLOJ, Mateja. Perspectives on Lessons From the COVID-19 Outbreak for Post-pandemic Higher Education: continuance intention model of forced online distance teaching. <b>European Journal Of Educational Research</b>, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 163-177, 15 jan. 2022. Eurasian Society of Educational Research. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.12973/eujer.11.1.163">http://doi.org/10.12973/eujer.11.1.163</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>a resposta e o ajuste dos professores universitários ao regime de ensino à distância forçado vivenciado na pandemia</p>	<p>Quantitativa com análise estatística das respostas obtidas através de uma survey online com 290 professores e auxiliares de ensino em uma universidade na Eslovenia</p>	<p>Os resultados do estudo mostram que os professores se adaptaram ao novo ambiente adaptando os métodos de ensino existentes ao ensino à distância online, o que indica uma decisão de adaptação sábia, mas não necessariamente ótima do ponto de vista de resultados de aprendizagem de qualidade. Os resultados mostraram que a maioria dos professores transferiu suas aulas para um formato online “talking heads”, que na perspectiva do aluno, é um formato passivo, utilizando o sistema de videoconferência.</p>
<p>GARCÍA, Carmen Elena Carbonell <i>et al.</i> De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. <b>Revista Venezolana de Gerencia</b>, [S.L.], v. 26, n. 96, p. 1154-1171, 6 out. 2021. Universidad del Zulia. Disponível em: <a href="https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/36877">https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/36877</a> Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>explorar os fatores que incidem na prática da educação a distância no contexto da pandemia.</p>	<p>Revisão sistemática</p>	

<p>GUTIÉRREZ, Noemí F. G. et al. Comprensión lectora en la virtualidad: Experiencia de docentes peruanos en el contexto Covid 19. <b>Apuntes Universitarios</b>, 4, n. 12, 2022. 62 - 78. Disponível em: <a href="https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/1235/921">https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/1235/921</a>. Acesso em: 20 jan 2023.</p>	<p>Analisar as experiências de professores peruanos sobre o ensino de compreensão e leitura em escolas rurais peruanas no contexto de educação a distância.</p>	<p>Estudo qualitativo de desenho fenomenológico-hermenêutico centrado em três categorias: educação a distância, o significado do ensino da compreensão leitora e perspectivas futuras da educação pós-pandemia. Foram selecionados 6 professores como participantes do estudo através de amostragem proposital e intencional. Uma entrevista semiestruturada com 15 questões foi utilizada como coleta de dados</p>	<p>Os relatos obtidos no estudo apontam que as necessidades socioeconômicas dos alunos limitam o acesso a equipamentos tecnológicos e à Internet. Para driblar as adversidades, os professores precisaram ser mais criativos e inovadores na utilização de estratégias para desenvolver a compreensão leitora na educação a distância no contexto da pandemia.</p>
<p>HENRIQUES, Susana; CORREIA, Joana Duarte; DIAS-TRINDADE, Sara. Portuguese Primary and Secondary Education in Times of COVID-19 Pandemic: an exploratory study on teacher training and challenges. <b>Education Sciences</b>, [S.L.], v. 11, n. 9, p. 542, 15 set. 2021. MDPI AG. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/542">https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/542</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>Compreender como se deu a transição do ensino presencial para o ensino digital, no que diz respeito à formação de professores bem como analisar as dificuldades vividas durante a pandemia</p>	<p>Pesquisa qualitativa exploratória, que se utilizou de um questionário online para coletar dados de 136 professores de Portugal do Ensino Básico e Secundário portugueses.</p>	<p>Professores modificaram seu trabalho pedagógico, exposições críticas das vivências dos professores no processo da pandemia, e exposição de oportunidades possíveis em uma realidade pós-pandemia</p>
<p>HOROUB, Ibrahim; ZARGAR, Pouya. Empowering leadership and job satisfaction of academic staff in Palestinian universities: Implications of leader-member exchange and trust in leader. <b>Frontiers in Psychology</b>, 13, 2022. Disponível em:</p>	<p>Investigar a relação entre a liderança empoderadora e a satisfação no trabalho.</p>	<p>Pesquisa de abordagem quantitativa que envolve 178 professores universitários de diferentes universidades da Palestina por meio de pesquisas que abordam o papel de capacitar líderes na satisfação no</p>	<p>Os resultados mostram um efeito significativamente positivo na satisfação no trabalho na presença de líderes capacitadores, observa-se o papel moderador do LMX juntamente com o impacto mediador da confiança. Isso implica que os líderes</p>

<p><a href="https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1065545/full">https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1065545/full</a>. Acesso em: 23 jan 2023.</p>		<p>trabalho entre os professores. O modelo proposto da pesquisa foi analisado usando a técnica Smart-PLS e PLS-SEM.</p>	<p>capacitadores são altamente influentes na melhoria do local de trabalho para professores universitários na era pós-pandêmica.</p>
<p>IBROHIM; SUDRAJAT, Ahmad Kamal; SAEFI, Muhammad. Assessing Indonesian Teacher's Perspective on the Implementation of Distance Learning due to COVID-19 Based on Online Survey. <b>Journal Of Turkish Science Education</b>, [S.I], v. 18, n. 1, p. 46-59, 2021. Disponível em: <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313854.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313854.pdf</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>avaliar a prontidão e as dificuldades do professor na implementação do ensino a distância devido ao COVID-19,</p>	<p>Abordagem qualitativa, de desenho transversal, que utilizou questionários para coletas de dados de 355 professores Indonésios</p>	<p>O estudo aponta dificuldades como: falta de comunicação e interação com alunos, falta de treinamento e capacitação, e dificuldades em realizar avaliações online. 94,6% dos professores demonstraram a possibilidade de usar o ensino a distância no pós-pandemia.</p>
<p>KWEE, Ching T. T. To Teach or Not to Teach: An International Study of Language Teachers' Experiences of Online Teaching During the COVID-19 Pandemic. <b>SN Computer Science</b>, 3, n. 416, 2022. 16. Disponível em: <a href="https://link.springer.com/article/10.1007/s42979-022-01323-6#citeas">https://link.springer.com/article/10.1007/s42979-022-01323-6#citeas</a>. Acesso em: 23 jan 2023.</p>	<p>Investigar os fatores significativos que influenciam as motivações e decisões dos professores de línguas sobre o ensino online. O estudo buscou responder três questões de pesquisa: (1) Qual foi a experiência dos professores de línguas com o ensino online? (2) O que motiva os professores de idiomas a ensinar online após a pandemia de COVID-19? (3) O que desmotiva os professores de</p>	<p>O estudo tem abordagem qualitativa, e para a coleta de dados utilizou-se de duas entrevistas semiestruturadas individuais on-line com os oito participantes da Austrália, Canadá, Hong Kong, Nova Zelândia, Rússia e Taiwan. A pesquisadora usou a Teoria Social Cognitiva da Carreira como estrutura teórica e a Análise Fenomenológica Interpretativa como metodologia para examinar em profundidade as experiências dos professores.</p>	<p>Estudo aponta que uma melhor gestão do tempo e um ambiente de aprendizagem positivo são as razões para continuar o ensino de línguas online, enquanto as crenças pessoais sobre a educação e as expectativas negativas de resultados de ensino são as razões para interromper o ensino de línguas online.</p>

	idiomas a ensinar online após a pandemia do COVID-19?		
<p>LIANG, Jia-Xin et al. The Association between Post-Traumatic Stress Disorder and Psychological Distress among Primary School and Middle School Teachers during the COVID-19 Epidemic: A Moderated Mediation Analysis. <i>sustainability</i>, 14, n. 19, 2022. 13. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/2071-1050/14/19/12128">https://www.mdpi.com/2071-1050/14/19/12128</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>verificar a relação entre transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e sofrimento psicológico e explorar problemas de sono como um possível mediador na relação entre transtorno de estresse pós-traumático e sofrimento psicológico, bem como o moderador de transtornos de jogos na Internet na relação entre sono problemas e sofrimento psíquico</p>	<p>O estudo contou com um total de 11.014 professores chineses do ensino fundamental e médio A pesquisa foi realizada online entre 25 de maio e 30 de junho de 2020.</p>	<p>Foi demonstrado que o TEPT tem um efeito direto e indireto no sofrimento psicológico dos professores. O efeito indireto foi mediado por problemas de sono. IGD desempenhou um papel moderador entre problemas de sono e sofrimento psicológico.</p>
<p>MELNYK, Nataliia et al. Current trends of teacher education in the Ukraine and EU countries under conditions of pospandemia and russian invasion. <i>Amazonia Investiga</i>, 11, n. 56, 2022. 103-113. Disponível em: <a href="https://amazoniainvestiga.info/check/56/11-103-113.pdf">https://amazoniainvestiga.info/check/56/11-103-113.pdf</a>. Acesso em: 21 jan 2023.</p>	<p>descobrir como os desafios enfrentados pelas universidades ucranianas nas condições de guerra e pós-pandemia afetam o desenvolvimento de tendências da educação pedagógica europeia</p>	<p>metodologia de pesquisa envolveu a aplicação gradual de um conjunto de métodos inter-relacionados, tais como: teórico – coleta e processamento de material de pesquisa factual – estudo e análise de artigos científicos, monografias e materiais de pesquisa de dissertação de estudiosos ucranianos e estrangeiros sobre as tendências modernas de desenvolvimento da formação docente, análise dos resultados dos dados empíricos, análise estatística e diferencial da recolha de dados, análise comparativa dos resultados; empírico – questionários</p>	<p>O estudo aponta 9 tendencias pedagógicas. Mesmo em período de guerra, e com as inúmeras dificuldades que as universidades ucranianas passam, os padrões não diferem tanto daqueles encontrados no resto da Europa. A análise comparativa demonstrou que os programas educacionais, listas de literatura educacional, incluindo aqueles com a possibilidade de usar livros didáticos eletrônicos, manuais e aplicativos educacionais, precisam ser atualizados nas universidades ucranianas. A investigação provou que a continuidade requer a implementação e apoio para o desenvolvimento de um sistema efetivo de</p>

		eletrônicos, questionários, comunicação direta com alunos de universidades pedagógicas ucranianas e europeias.	transformação digital nas universidades ucranianas nas seguintes direções: o ambiente educacional digital é acessível e moderno; desenvolvimento de competências digitais dos participantes do processo educacional; o conteúdo da educação em TIC atende aos requisitos modernos etc.
MONGUILLOT, Meritxell. <i>et al.</i> .; Percepción docente sobre la enseñanza de la Educación física en España en postpandemia (Teachers' perceptions of physical education teaching in post-pandemic Spain). <i>Retos</i> , [S. l.], v. 47, p. 258–267, 2023. DOI:10.47197/retos.v47.95220. Disponível em: <a href="https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/95220">https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/95220</a> . Acesso em: 25 jan. 2023.	Analisar as mudanças que o COVID-19 causou na Educação Física durante o curso acadêmico 2020-2021 nos anos pós-pandemia na Espanha	Foi realizado estudo descritivo com a participação de 684 professores de educação física da Espanha. Os professores responderam a um questionário composto por cinco abordagens: tecnológica, pedagógica, curricular, emocional e saúde e higiene.	O cumprimento dos protocolos de contingência, as limitações de espaço e material, o desamparo institucional, e a incerteza diante de uma situação totalmente nova têm gerado estresse e desgaste emocional no corpo docente. A pandemia da COVID-19 acelerou o uso da tecnologia, a promoção da autonomia dos alunos e a necessidade de seleção de conteúdos curriculares de acordo com os protocolos de contingência. A utilização de metodologias ativas mediadas pela tecnologia que promovam a autorregulação da aprendizagem, abre portas para novos modelos híbridos de ensino em Educação Física que devem ser estudados.
ÖZEN, Kemal Emre; ERDOĞAN, Kübra; MALAS, Mehmet Ali. Assessment of the opinions and experiences of anatomy educators regarding the distance anatomy education in medical facilities under the effect of COVID-19 in Turkey. <i>Surgical And Radiologic Anatomy</i> , [S.L.], v. 44, n. 5, p. 791-	avaliar as percepções e visões dos professores em faculdades da Turquia no ensino de anatomia a distância durante o COVID-19.	Pesquisa de abordagem mista. Utilizou-se de questionários como instrumento para coletar dados de 91 professores na Turquia	Professores se mostraram inclinados a misturar elementos do ensino a distância com o ensino presencial em um momento de pós-pandemia, favorecendo no futuro a inclusão destes elementos nos cursos de anatomia

802, 15 abr. 2022. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.1007/s00276-022-02934-7">http://doi.org/10.1007/s00276-022-02934-7</a> . Acesso em: 05 jul. 2022.			
PINARGOTE-MACÍAS, Eleticia Isabel <i>et al.</i> Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. <b>Revista Venezolana de Gerencia</b> , [S.L.], v. 27, n. 7, p. 347-359, 9 maio 2022. Universidad del Zulia. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23">http://dx.doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23</a> Acesso em: 05 jul. 2022.	Analisar os desafios nas competências emocionais e procedimentais do docente universitário em tempos de pandemia.	Pesquisa Documental Bibliográfica	O professor universitário passou a desempenhar vários papéis que vão além da transmissão do conhecimento técnico, abrangendo aspectos de desenvolvimento humano e profissionais dos alunos. Ou seja, o professor passou a exercer um papel de liderança e modelador, que pode ajudar a potencializar as características dos alunos que estão sob sua responsabilidade
SAHA, Sourav Mohan <i>et al.</i> Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching?. <b>Heliyon</b> , [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-9, jan. 2022. Elsevier BV. <a href="http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663">http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663</a> . Disponível em: <a href="https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021027663?via%3Dihub">https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021027663?via%3Dihub</a> . Acesso em: 05 jul. 2022.	Avaliar a Percepção e a preferência dos professores pelo Ensino Online	estudo por meio de uma pesquisa online transversal com 438 professores universitários de universidades públicas e privadas de Bangladesh, utilizando questionários online como instrumentos de coletas	Os professores perceberam o ensino online como eficaz durante a pandemia, eficiente em termos de tempo, fácil de compartilhar materiais, inadequado para monitoramento ou realização de aulas práticas e menos eficazes para avaliação. Mais de três quartos dos professores preferiram ensino online durante a pandemia, e a maioria preferiu o ensino físico e misto no pós-pandemia

<p>TAVARES, Cristina Zukowsky <i>et al.</i> PROFESSIONAL CHALLENGES IN EDUCATION REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC. <b>Revista Humanidades e Inovação</b>, [s. l.], v. 8, n. 62, p. 29-38, out. 2021. Disponível em: <a href="https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3730">https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3730</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>analisar desafios profissionais enfrentados por professores brasileiros com aulas remotas no contexto da pandemia do Covid 19</p>	<p>O método quantitativo utilizado foi a Regressão Logística Múltipla, utilizando o Software Stata versão 15.0. a pesquisa utilizou uma <i>survey</i> online para a coleta de dados de 258 profissionais da educação</p>	<p>Os resultados sobre a percepção dos professores quanto ao seu despreparo para o ensino a distância e o consequente aumento de sua carga horária, percepção da ausência dos alunos nas aulas, influência dos filhos na sensação de despreparo. Questões como produtividade, identidade profissional e bem-estar devido à flexibilidade também demonstraram correlação com a sensação de preparação para o ensino remoto</p>
<p>WANG, Peiyu <i>et al.</i> College Teachers' Attitudes Towards Online Teaching and the Influencing Factors: lessons from china. <b>2021 Tenth International Conference Of Educational Innovation Through Technology (Eitt)</b>, [S.L.], p. 63-68, dez. 2021. IEEE. <a href="http://dx.doi.org/10.1109/eitt53287.2021.00021">http://dx.doi.org/10.1109/eitt53287.2021.00021</a>. Disponível em: <a href="https://ieeexplore.ieee.org/document/9694077">https://ieeexplore.ieee.org/document/9694077</a>. Acesso em: 05 jul. 2022.</p>	<p>examinar as atitudes de professores universitários relativos ao ensino online e os fatores que possam influenciar nessas atitudes.</p>	<p>Abordagem quantitativa. O estudo contou com a amostra de 1090 professores de 16 diferentes províncias chinesa, cujos dados foram coletados através de uma <i>survey</i> online</p>	<p>Os resultados revelaram que a maioria dos professores teve opiniões positivas sobre o ensino online com vários benefícios percebidos, mas também reconheceu os desafios e desvantagens de ensinar online. As diferenças de idade, formação educacional, títulos profissionais e experiência anterior de ensino online afetaram significativamente as atitudes dos professores em relação ao ensino online.</p>
<p>WOJTERA, Bartosz et al. Changes in psychological distress among Polish medical university teachers during the COVID-19 pandemic. <b>PLoS ONE</b>, 17, n. 12, 2022. 18. Disponível em: <a href="https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0278311">https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0278311</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>Estudo faz uma investigação sobre sofrimento psíquico e suas mudanças em professores acadêmicos de medicina após dois anos de pandemia</p>	<p>estudo quantitativo transversal usando uma ferramenta de pesquisa on-line anônima, autoadministrada e estruturada por meio da plataforma "Microsoft Forms", realizado com 144 professores poloneses</p>	<p>os níveis pós-pandêmicos de ansiedade, estresse e depressão melhoraram significativamente em comparação com os níveis iniciais no início da doença por coronavírus. Os autores ainda apontam que os níveis de ansiedade, estresse e depressão melhoraram com o passar do tempo, não</p>



			afetando o desempenho acadêmico dos professores. Preocupações sobre o aprendizado virtual foram levantadas, sugerindo que ele pode ser combinado com o aprendizado em sala de aula, mas não como uma alternativa.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

## APÊNDICE E

**Revisão da Literatura utilizando os termos (“remote work” OR “telework” OR “home office”) AND (teacher) AND (pandemic OR covid)**

Referência	Objetivo do Estudo	Metodologia	Resultados
<p>ARSLAN, Aykut <i>et al.</i> Caught Unprepared: consequences of getting full online during a pandemic autori. Revista de Cercetare Si Interventie Sociala, [S.L.], v. 77, p. 66-88, 20 jun. 2022. Expert Projects. <a href="http://dx.doi.org/10.33788/rcis.77.5">http://dx.doi.org/10.33788/rcis.77.5</a>. Disponível em: <a href="https://www.rcis.ro/images/documente/rcis77_05.pdf">https://www.rcis.ro/images/documente/rcis77_05.pdf</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>Investigar quais as consequências de se trabalhar online durante a pandemia</p>	<p>Abordagem quantitativa, utilizando a técnica de amostragem intencional "snowball". A análise foi realizada através de análise fatorial exploratória, com os dados obtidos com 435 participantes de uma survey online</p>	<p>O suporte técnico é bastante eficaz para aliviar o technoestresse. Com a amostra realizada, em contraponto a muitos estudos, os instrutores mais velhos pareciam estar mais preparados, desde que recebessem o devido suporte. Resultados apontam o "Surto digital" (Barnes,2020) como uma das principais causas do technoestresse. Instrutores com filhos e de instituições privadas tem mais propensão ao technostress. Instrutores de universidades foram menos afetados, devido sua infraestrutura de trabalho mais avançada.</p>
<p>BASURTO, Valeria A. H.; YAMBAY, Javier M. B.; BARQUET, Eduardo G. El rol mediador del apoyo organizacional percibido entre las nuevas formas de trabajo y el compromiso de los docentes universitarios. Revista Conrado, v18, n. S4, 2022. p. 297 - 305. Disponível em: <a href="https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2817">https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2817</a>. Acesso em: 25 jan 2023</p>	<p>Investigar como o papel do suporte organizacional percebido como uma variável mediadora influencia questões como as novas formas de trabalhar e o engajamento dos funcionários.</p>	<p>A pesquisa é de tipo quantitativa explicativa e transversal. Utilizou questionários como coleta de dados de 590 professores universitários equatorianos.</p>	<p>O estudo demonstrou que o suporte organizacional percebido pelos professores universitários estabelece uma relação positiva entre as novas formas de trabalho e o comprometimento do funcionário. O estudo também aponta que os funcionários que percebem que sua organização os apoia estão mais comprometidos com seu trabalho. Isso pode ser demasiadamente interessante, principalmente em momentos em que há utilização de novas formas de trabalho.</p>
<p>BIANCHI, Marcella; BIANCHI, Marcella; CASO, Daniela. Distance learning during Covid-19 pandemic: italian teachers ∴ well-being and the role</p>	<p>Identificar a percepção de professores italianos que passaram a adotar o ensino online devido à</p>	<p>Quantitativa, com análise estatística de dados coletados através de questionários enviados pelo Google Forms à 244</p>	<p>Corroborando com outros estudos já realizados na área, a ansiedade relacionada ao computador e o equilíbrio trabalho-família estão positivamente associados ao</p>

<p>of age on ict adoption. <i>Statistica Applicata - Italian Journal Of Applied Statistics</i>, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 177-198, 2021. Associazione per la Statistica Applicata - RCE Multimedia. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.26398/IJAS.0033-010">http://dx.doi.org/10.26398/IJAS.0033-010</a>.. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>pandemia, mensurando aspectos psicossociais e relacionados às TIC's</p>	<p>professores italianos do Ensino Básico e Secundário</p>	<p>burnout e ao impacto negativo do burnout nas dimensões do bem-estar.</p>
<p>ESTRADA-MUÑOZ, Carla <i>et al.</i> Technostress of Chilean Teachers in the Context of the COVID-19 Pandemic and Teleworking. <i>International Journal Of Environmental Research And Public Health</i>, [S.L.], v. 18, n. 10, p. 5458, 20 maio 2021. MDPI AG. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5458">https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5458</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>Investigar os níveis de tecnoestresse em professores do ensino fundamental e médio no Chile, no contexto do teletrabalho educacional que o Chile adotou em relação à crise de saúde por COVID-19.</p>	<p>Quantitativa com análise fatorial, de dados coletados através de uma survey com 3006 professores chilenos</p>	<p>Diferenças estatisticamente significativas foram apreciadas quando a variável gênero é introduzida. Os resultados mostraram que as professoras sofrem maior fadiga e ansiedade com o uso da tecnologia como meio educacional.</p>
<p>GONZÁLEZ, Verónica <i>et al.</i> Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: demandas y recursos para afrontar la angustia psicológica. <i>Psykhe</i> (Santiago), [S.L.], v. 31, n. 1, p. 1-24, 2022. Pontificia Universidad Catolica de Chile. Disponível em: <a href="http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/22427">http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/22427</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>O estudo buscou identificar quais fatores laborais e características sociodemográficas estão associados ao aumento ou diminuição do sofrimento psíquico de professores no Chile durante a pandemia de COVID-19.</p>	<p>Estudo Observacional de caráter quantitativo através de modelos lineares com análise fatorial exploratória com regressão linear, com dados obtidos através de uma survey online com 113 perguntas à 6064 professores chilenos do Ensino Básico e Ensino Médio</p>	<p>Os resultados mostram que principalmente as professoras, os professores responsáveis pelo atendimento de crianças e os que trabalham em estabelecimentos privados são as mais afetadas em seu bem-estar psicológico.</p>
<p>HORTON, Nicholas; JACOBS, Karen. How does the working environment transition impact perceived work-related</p>	<p>O objetivo deste estudo é examinar como a transição para o trabalho</p>	<p>O estudo utilizou um desenho de pesquisa transversal. A pesquisa foi distribuída on-line usando e-</p>	<p>O estudo teve 222 respondentes, e os resultados sugerem que os professores de nível superior que trabalharam em um programa híbrido ao longo de 2020</p>

<p>quality of life for postsecondary teachers within the United States? <i>Work</i>, [S.L.], v. 71, n. 2, p. 417-421, 18 fev. 2022. IOS Press. <a href="http://dx.doi.org/10.3233/wor-210819">http://dx.doi.org/10.3233/wor-210819</a>. Disponível em: <a href="https://content.iospress.com/articles/work/wor210819">https://content.iospress.com/articles/work/wor210819</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>em casa contribui para o estresse relacionado ao trabalho e a qualidade de vida percebida entre educadores de nível superior durante o primeiro ano das políticas de trabalho relacionadas ao COVID-19.</p>	<p>mail e mídia social entre fevereiro e março de 2021 à 1.575 professores de nível superior em todas as quatro regiões dos Estados Unidos. A pesquisa coletou informações demográficas e políticas institucionais relacionadas ao trabalho remoto, além da qualidade relacionada ao trabalho de Life Survey, que reúne dados sobre indicadores de bem-estar geral, satisfação no trabalho, percepção de controle no trabalho, percepção de estresse no trabalho, condições de trabalho e equilíbrio entre vida profissional e pessoal.</p>	<p>sentiram que tinham mais controle no trabalho e uma maior qualidade geral de vida no trabalho, enquanto aqueles que trabalhavam apenas remotamente ou no campus sentiram mais estresse no trabalho. Os resultados também sugerem que menos tempo gasto trabalhando em casa contribui para maior estresse e percepção de diminuição do controle no trabalho.</p>
<p>HOU, Yanzhe; ZHOU, Gaolou. Does Telecommuting Incur Burnout in Teachers During the COVID-19 Quarantine Lockdown? A Moderated Mediation Model of Harmonious Passion and Housing Size. <b>The Asia-Pacific Education Researcher</b>, 2022. Disponível em: <a href="https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-022-00706-w">https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-022-00706-w</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>Analisar a associação entre o teletrabalho e o esgotamento do professor e investigar o papel mediador da harmoniosidade e o papel moderador do tamanho da moradia nessa relação.</p>	<p>Estudo quantitativo, utilizando o questionário online como coleta de dados, e a estratégia <i>snowball</i> para escolha dos participantes, realizando a coleta em dois momentos distintos. Os dados foram coletados de 168 professores chineses,</p>	<p>O estudo aponta que a obrigatoriedade do trabalho remoto afeta positivamente a percepção de esgotamento dos professores, e por conseguinte, diminui a harmoniosidade e paixão pelo trabalho. O tamanho da moradia e as condições físicas do ambiente podem ajudar a moderar esses efeitos.</p>
<p>HURTADO, Leonardo Humberto Carrión <i>et al.</i> Teletrabajo: Nueva modalidad laboral para los docentes de UNIANDES Sede Santo Domingo ante</p>	<p>descobrir se o desempenho laboral dos professores equatorianos</p>	<p>Abordagem qualitativa e o escopo se deu por meio do delineamento transversal não experimental. Foi</p>	<p>Apesar das limitações, os docentes estão buscando metodologias para organizar seu tempo e cumprir com a sua missão. A adaptação à tecnologia continua sendo um fator limitador. O estudo também indica aumento</p>

<p>la COVID-19. Revista Conrado, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 87-94, 2021. Disponível em: <a href="https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2142">https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2142</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>foi afetado pela aplicação do teletrabalho</p>	<p>utilizada a pesquisa documental e a pesquisa de campo</p>	<p>da carga horária e dificuldades financeiras para investir em ferramentas de trabalho, afim de que o desempenho laboral não fosse afetado.</p>
<p>IACOLINO, Calogero et al. The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model. <i>European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education</i>, 13, 2023. 81 - 95. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/2254-9625/13/1/6">https://www.mdpi.com/2254-9625/13/1/6</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>O estudo buscou testar se os resultados disfuncionais resultantes da adaptação a novas formas de ensino por meio de ferramentas tecnológicas podem ser mitigados pelos fatores de proteção da inteligência emocional e da metacognição</p>	<p>O estudo tem caráter quantitativo e envolveu 604 professores italianos, preenchendo um questionário composto por quatro escalas diferentes: (1) o Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT); (2) a Escala de Triagem de Funções Metacognitivas (MFSS-30); (3) o Link Burnout Questionnaire (LBQ); e (4) a Escala de Estresse Traumático Secundário STSS-I.</p>	<p>Os resultados mostram que a inteligência emocional consegue mediar a relação entre certos fatores de risco do trabalho remoto, bem como estresse e burnout. Além disso, a metacognição foi considerada um fator moderador significativo na relação entre fatores de risco e inteligência emocional.</p>
<p>ILINA, Irina Yurievna <i>et al.</i> Transformation of university teachers' working and employment conditions in the period of distance learning: socio-psychological aspects and risk assessment. <i>Revista Tempos e Espaços em Educação</i>, [S.L.], v. 14, n. 33, p. 1-13, 31 jul. 2021. <i>Revista Tempos e Espacos em Educacao</i>. <a href="http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i3.3.16165">http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i3.3.16165</a>. Disponível em: <a href="https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16165">https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16165</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>Identificar quais os aspectos sociopsicológicos que transformaram as condições de trabalho de professores universitários russos que trabalharam em modo remoto, durante a primeira e segunda onda de covid-19</p>	<p>Estudo documental, baseado em dados de uma pesquisa com professores universitários realizados pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior da Rússia durante a "a primeira onda" da covid (início de 2020), aliado a outro estudo com professores russos, realizados durante a "segunda onda" de covid (novembro e dezembro de 2020)</p>	<p>O estudo mostra que existem diferenças significativas entre a "primeira" e a "segunda" onda do ensino a distância associada às mudanças na atuação profissional dos professores universitários. Os professores agora se sentem mais tecnologicamente confiantes com a maioria dos entrevistados notando seu sucesso considerável em dominar as mais recentes tecnologias da Internet. O ambiente online deixou de ser hostil e é visto por muitos como um formato educacional perfeitamente aceitável, cujo uso parcial deve continuar mesmo após o término da pandemia. No entanto, nenhum professor acredita que o formato a distância deva ser usado exclusivamente.</p>

<p>KHAWAND, Sonia; ZARGAR, Pouya. Job autonomy and work-life conflict: A conceptual analysis of teachers' wellbeing during COVID-19 pandemic. <b>Frontiers in Psychology</b>, 13, 2022. 11. Disponível em: <a href="https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.882848/full">https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.882848/full</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>Fornecer uma compreensão completa dos elementos importantes que prejudicam o bem-estar dos professores durante a pandemia do COVID-19.</p>	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa, fenomenológica, realizada com 16 professores asiáticos.</p>	<p>Os participantes apontam que tiveram que gastar mais tempo para aprender a se familiarizar com as novas tecnologias e assim realizarem seus trabalhos. Relatam ainda que sentimentos de isolamento, solidão e exaustão levaram à sofrimentos psicológicos. A autonomia no trabalho e suporte organizacional também foram citados como itens que merecem destaque para que o trabalho pudesse ser bem desempenhado. Os participantes relatam que o conflito trabalho-família são fatores que implicaram negativamente na saúde mental.</p>
<p>KOTOWSKI, Susan E.; DAVIS, Kermit G.; BARRATT, Clare L.. Teachers feeling the burden of COVID-19: impact on well-being, stress, and burnout. <i>Work</i>, [S.L.], v. 71, n. 2, p. 407-415, 18 fev. 2022. IOS Press. Disponível em: <a href="https://content.iospress.com/articles/work/wor210994">https://content.iospress.com/articles/work/wor210994</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>Determinar se o COVID-19 continuou a afetar o estresse, o esgotamento e o bem-estar dos professores um ano após a pandemia.</p>	<p>pesquisa on-line transversal, enviada aos professores por meio de um link anexado a um e-mail.</p>	<p>O estresse e o esgotamento continuam altos para os professores, com 72% dos professores se sentindo muito ou extremamente estressados e 57% se sentindo muito ou extremamente esgotados. Muitos professores lutaram para ter um equilíbrio satisfatório entre trabalho e família (37% nunca ou quase nunca; 20% só às vezes).</p>
<p>MÄKELÄ, Tiina et al. Factors Constraining Teachers' Wellbeing and Agency in a Finnish University: Lessons from the COVID-19 Pandemic. <b>Education Sciences</b>, 2022, 12, n. 722. 16. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/722">https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/722</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>Analisar as experiências de professores universitários sobre os fatores que influenciaram seu bem-estar e agência durante o primeiro ano da pandemia.</p>	<p>Pesquisa quantitativa. O estudo foi realizado com professores finlandeses em dois momentos, na primavera (n=297) e no outono (n=246), utilizando o questionário como coleta de dados.</p>	<p>Segundo os autores, no início da pandemia os professores se encontraram em estado de sobrevivência, porém, com o decorrer da pandemia, o impacto negativo no bem-estar e na autonomia dos professores tornou-se mais aparente. Neste sentido, os autores concluem que devido as grandes mudanças repentinas na modalidade de trabalho, os professores experimentaram sentimentos de incapacidade devido à falta de competências necessárias, influenciando assim, diretamente no seu bem-estar.</p>

<p>PALMA-VASQUEZ, Claudia; CARRASCO, Diego; HERNANDO-RODRIGUEZ, Julio C.. Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. <i>European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education</i>, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 515-528, 9 jun. 2021. MDPI AG. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/2254-9625/11/2/37">https://www.mdpi.com/2254-9625/11/2/37</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>explorar a saúde mental de professores que foram forçados ao teletrabalho por causa da COVID-19 e analisar as associações com condições sociodemográficas, docentes e de trabalho.</p>	<p>Abordagem quantitativa observacional transversal utilizando a "saúde mental" como variável dependente, com dados coletados a partir de uma survey com 278 professores chilenos</p>	<p>os contextos sociodemográficos, docentes e de trabalho devem ser levados em consideração para estudar sua relação com a saúde mental dos professores. Resultados também sugerem maior atenção à regularização da jornada de trabalho para que haja maior alocação de horas para os professores planejarem seu trabalho</p>
<p>PIRRO, Fabrizio et al. When school 'stayed home'. A sociology of work approach on the remote work of teachers during the lockdown for the COVID-19 pandemic: the case of Italy. <i>International Review of</i>, 32, n. 3, 2022. 529 - 540. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03906701.2022.2139575">https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03906701.2022.2139575</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>investigar condições de trabalho dos professores na pandemia, seguindo a abordagem da sociologia do trabalho</p>	<p>Estudo quantitativo, realizado com professores italianos, utilizou um questionário online como coleta de dados, resultando assim em 1197 participantes.</p>	<p>O estudo aponta que a educação remota emergencial impactou de forma negativa nas condições laborais dos pesquisados. Neste sentido, piorou várias dimensões no aspecto profissional dos professores, como o tempo e carga de trabalho, ausência de limites entre vida pessoal e profissional, conflito trabalho-família, dentre outras. Este problema, no entanto, pode ser amenizado de acordo com as capacitações, e nível de controle e gerenciamento das instituições.</p>
<p>PRIETO-GONZÁLEZ, Pablo <i>et al.</i> Back Pain Prevalence, Intensity, and Associated Risk Factors among Female Teachers in Slovakia during the COVID-19 Pandemic: a cross-sectional study. <i>Healthcare</i>, [S.L.], v. 9, n. 7, p. 860, 7 jul. 2021. MDPI AG. Disponível</p>	<p>avaliar a prevalência, intensidade e fatores de risco relacionados à dor nas costas em professoras de regiões eslovacas no contexto de aprendizado</p>	<p>Quantitativa, com dados obtidos através de um questionário eletrônico, respondido por 782 professoras de escolas primárias, secundárias e terciárias de regiões eslovacas</p>	<p>7% das respondentes relataram algum tipo de dor nas costas. Em ordem de intensidade de dor, a pesquisa apontou maior incidência em: pedagogos da região de Presov (3,74), aqueles que trabalham no setor de educação especial (3,83), aqueles que ministravam cinco aulas online por semana (3,58), os que não realizavam atividade física (3,86), os pedagogos que</p>

<p>em: <a href="https://www.mdpi.com/2227-9032/9/7/860">https://www.mdpi.com/2227-9032/9/7/860</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>remoto durante a pandemia de COVID-19</p>		<p>não trabalhavam de acordo com as recomendações ergonômicas (3,59), os que apresentavam estresse moderado ou intenso (3,66) e os que estavam sentados o tempo todo ou a maior parte do tempo (3,62). Os principais fatores de risco identificados foram: não realização de Atividade física, não cumprimento das recomendações ergonômicas e estresse.</p>
<p>QUIÑONES-LAVERIANO, Dante M. <i>et al.</i> Correlation between stress and lifestyle in teachers at some schools in Lima, Peru, during telework in 2020. <i>Work</i>, [S.L.], v. 72, n. 2, p. 409-419, 21 jun. 2022. IOS Press. <a href="http://dx.doi.org/10.3233/wor-211224">http://dx.doi.org/10.3233/wor-211224</a>. Disponível em: <a href="https://content.iospress.com/articles/work/wor211224">https://content.iospress.com/articles/work/wor211224</a>. Acesso em: 11 jul. 2022</p>	<p>Determinar a correlação entre estresse e estilo de vida em professores de algumas escolas de Lima, Peru, durante o teletrabalho em 2020.</p>	<p>Estudo observacional, quantitativo, analítico e transversal, com a coleta de dados sendo realizada através de questionários eletrônicos. O estudo foi realizado com 217 professores de escolas de Lima - Peru. O estilo de vida foi medido usando o questionário FANTASTIC; o estresse foi medido por meio da Teaching Stress Scale (ED-6), composta pelas dimensões ansiedade, depressão, crenças desadaptativas, pressão no trabalho e enfrentamento insatisfatório. A análise multivariável foi feita com um modelo de regressão linear múltipla</p>	<p>64% dos professores tinham um estilo de vida bom e excelente; 27,2%, regular; e 8,49%, mal-perigoso. O escore FANTASTIC teve correlação inversa com a Teaching Stress Scale (ED-6), ajustado para idade e coabitação com filhos. Da mesma forma, professores entre 40 e 49 anos apresentaram um estilo de vida melhor; e professores que moravam com crianças, pior estilo de vida.</p>
<p>QUISPE, Edwuin Javier Sucapuca <i>et al.</i> Efecto de la carga de trabajo y estrés sobre la percepción del teletrabajo en docentes peruanos: rol mediador de la satisfacción laboral. <i>Rev Asoc Esp Med</i></p>	<p>Examinar as relações entre carga de trabalho, estresse percebido, percepção de teletrabalho</p>	<p>estudo explicativo e transversal, realizado de 6 cidades do Peru. Para a coleta de dados, foram utilizadas as escalas: carga de trabalho (ECT), estresse</p>	<p>Os resultados indicam que a carga de trabalho e o estresse têm um efeito baixo sobre a satisfação no trabalho, e este último um efeito moderado sobre o teletrabalho.</p>



<p>Trab, [s. l], v. 31, n. 1, p. 70-78, 23 maio 2022. Disponível em: <a href="https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1132-62552022000100008">https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1132-62552022000100008</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>e satisfação no trabalho em professores peruanos.</p>	<p>percebido (EEP-10-C), satisfação no trabalho (ESL) e percepção do teletrabalho. Os dados foram coletados através de questionários realizados com 400 professores da educação básica do Peru</p>	
<p>ROBLES-OJEDA, Francisco J.; GALICIA-MOYEDA, Iris X.; SÁNCHEZ-VELASCO, Alejandra. Satisfacción y estrés en docentes por las actividades a distancia ante la contingencia por COVID-19. <b>Revista Electrónica Educare</b>, 27, n. 1, 2022. 1-17. Disponível em: <a href="https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14499">https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14499</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>identificar o estresse, a satisfação e a vontade de continuar usando ferramentas tecnológicas, bem como as principais condições físicas e emocionais na realização de atividades EAD apresentadas por uma amostra de professores mexicanos de diferentes níveis.</p>	<p>Estudo quantitativo de desenho experimental, transversal, utilizando o questionário online como coleta de dados com 122 docentes mexicanos.</p>	<p>A maior parcela dos participantes não demonstrou estresse ou satisfação ao realizar suas atividades de forma remota. Os participantes demonstraram vontade de continuar usando as tecnologias nas suas aulas.</p> <p>Professores de nível superior demonstraram menores índices de estresses e maior satisfação pelas atividades remotas, demonstrando que desejam continuar a usar tecnologias nas aulas, se comparados com professores de outros níveis.</p> <p>Metade dos docentes afirmou ter alguma mudança na sua saúde física, como dores musculares, cefaleia e insônia, e 60% dos professores relataram problemas emocionais, como angústia, ansiedade, medo, dentre outros.</p>
<p>SADŁOWSKA-WRZESIŃSKA, Joanna; PIOSIK, Kamila; NEJMAN, Zaneta. Psychosocial Context of OSH-Remote Work of Academic Teachers in the Perspective of Sustainable Development. <b>International Journal of Environmental Research and Public Health</b>, 19, 2022. 1 - 16. Disponível em: <a href="https://www.mdpi.com/1660-4601/19/22/14783">https://www.mdpi.com/1660-4601/19/22/14783</a>. Acesso em: 25 jan 2023</p>	<p>analisar os fatores que afetam o trabalho remoto em termos de critérios socioeconômicos selecionados pelos autores e determinar quais elementos contribuem mais para o desenvolvimento do trabalho sustentável.</p>	<p>O estudo tem caráter quantitativo e foi realizado com 50 professores poloneses, coletando os dados através de um questionário. O estudo utilizou a ferramenta de análise multicritério TOPSIS (técnica de ordem de preferência por similaridade à solução ideal) e o AHP (processo de hierarquia analítica), como método auxiliar,</p>	<p>O estudo aponta que a sobrecarga de trabalho é o fator mais importante que afeta a segurança do trabalho remoto. O stress, a organização do tempo, e o conflito trabalho-família prejudicam o desenvolvimento do trabalho remoto. Ainda segundo os autores, a pesquisa mostrou que os aspectos selecionados do trabalho remoto podem ter um impacto significativo no alcance de metas de desenvolvimento sustentável por uma determinada organização e, em relação aos indivíduos, na qualidade de vida e na sensação de segurança e saúde</p>

		para determinar a variável mais importante e determinar o ranking dos fatores que afetam o problema analisado	no trabalho. O estudo apresenta bons resultados, ao descrever as questões da educação remota no nível acadêmico e os desafios enfrentados pelos professores acadêmicos durante a pandemia do COVID-19.
SÂRBU, Maria-Alexandra <i>et al.</i> Teachers' and Professors' Perception of Telework in Romania. <i>Amfiteatru Economic</i> , [S.L.], v. 23, n. 58, p. 736, ago. 2021. Bucharest University of Economic Studies. <a href="http://dx.doi.org/10.24818/ea/2021/58/736">http://dx.doi.org/10.24818/ea/2021/58/736</a> . Disponível em: <a href="https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article_3032.pdf">https://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article_3032.pdf</a> . Acesso em: 11 jul. 2022.	descobrir em que medida os professores concordam em realizar atividades de ensino no sistema de teletrabalho e se o ambiente educacional (pré-universitário ou universitário), o grau de esforço realizado e o grau de fadiga sentido no sistema de teletrabalho influenciam na medida em que os professores concordam em realizar atividades docentes neste tipo de sistema.	Abordagem Quantitativa, com coleta de dados através de uma survey, que contou com 208 participantes, professores do ensino superior e pré-universitários da Romênia	A pesquisa destacou uma série de características da educação online, incluindo: o maior grau de aceitabilidade das atividades de ensino online no sistema de ensino superior, em comparação com o sistema de ensino pré-universitário; esforço adicional na atividade docente exercida pelos professores, com efeitos negativos na sua demanda neuropsíquica; avaliação do progresso dos alunos, como principal impedimento ao ensino online, etc. O teletrabalho entre docentes levou a um aumento dos níveis de stress e esforço, tendo de ser combinados métodos de ensino clássicos com os interativos, o que levou a repensar técnicas e encontrar novas ferramentas para captar e manter o interesse dos alunos.
SOLANA-VILLANUEVA, Nélyda; HEROS, Martín G. D. L.; MURILLO-LÓPEZ, Sandra C. Efectos de la pandemia en el trabajo de cuidados: el caso de las y los docentes universitarios tabasqueños que trabajaron desde el hogar. <i>Apuntes</i> , 49, n. 92, 2022. 32. Disponível em: <a href="https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1564">https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1564</a> . Acesso em: 25 jan 2023.	Analisar o efeito do trabalho remoto na vida de professores e professoras durante a pandemia, investigando principalmente questões relacionadas ao conflito trabalho-família.	Através de uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado em uma universidade mexicana e utilizou questionários aplicados a 78 docentes e entrevistas estruturadas aplicadas a 5 professores	Os resultados apontam, dentre outras coisas, que as professoras foram principalmente afetadas que os professores, pois assumiram o papel principal nos cuidados e tarefas domésticas, conciliando essas exigências com o teletrabalho, à custa de reduzirem as suas horas de sono e verem a sua saúde física e mental afetada (estresse, depressão, ansiedade). Isso resultou num fortalecimento do conflito trabalho-família, acentuado pelas desigualdades de gênero e dos papéis atribuídos na divisão do trabalho doméstico

<p>SOUZA, Jeane Barros de <i>et al.</i> VIVÊNCIAS DO TRABALHO REMOTO NO CONTEXTO DA COVID-19: reflexões com docentes de enfermagem. <i>Cogitare Enfermagem</i>, [S.L.], v. 26, p. 1-11, 12 nov. 2021. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <a href="https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/77243">https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/77243</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>Refletir sobre como os docentes de graduação em Enfermagem vivenciam as atividades de seu processo de trabalho no contexto da pandemia da COVID-19</p>	<p>Abordagem qualitativa e reflexiva. Pesquisa do tipo ação-participante com 20 docentes de graduação em Enfermagem de um curso em Santa Catarina</p>	<p>as demandas e sobrecargas fazem parte do cotidiano docente, mas a pandemia agravou consideravelmente esse cenário, interferindo negativamente no processo saúde-doença desses profissionais</p>
<p>SOUZA, Katia Reis de <i>et al.</i> Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. <i>Interface - Comunicação, Saúde, Educação</i>, [S.L.], v. 26, p. 1-16, 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>Problematizar aspectos do processo de trabalho de professore(a)s da educação básica do estado do Rio de Janeiro, no contexto pandêmico, e sua relação com a saúde, tomando por base registros diários de professore(a)s em cadernetas digitais</p>	<p>Abordagem qualitativa e de natureza participativa. Foi realizada a análise documental dos diários de 8 professores das redes públicas e particulares do Rio de Janeiro através de análise temática</p>	<p>Os professores(a)s vivenciam o aprofundamento de formas de opressão, precarização e intensificação do trabalho.</p>
<p>VERGINE, Ilaria et al. Teachers' stress experiences during COVID-19-related emergency remote teaching: Results from an exploratory study. <i>Frontiers in education</i>, 7, 2022. 7. Disponível em: <a href="https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1009974/full">https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1009974/full</a>. Acesso em: 25 jan 2023.</p>	<p>Fornecer um retrato da experiência de estresse dos professores diante da necessária introdução de sistemas de informação (SI) durante o ensino remoto de emergência relacionado ao COVID-19.</p>	<p>Estudo quantitativo, exploratório e transversal, envolveu 237 professores italianos, executando estatísticas descritivas, análises correlacionais e um modelo de regressão múltipla usando modelagem de equações estruturais. Os dados foram coletados através de questionários.</p>	<p>De acordo com a pesquisa, a angústia e o estresse relacionados à utilização de sistema de informações no trabalho mostraram-se como variáveis dependentes, e os criadores e inibidores do tecnoestresse os independentes e gênero e idade como variáveis de controle.</p>

<p>VILLA, Ninosca Bravo; SEPÖLVEDA, Juan Guillermo Mansilla; BURGOS, Alex Véliz. Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. <i>Medisur</i>, [s. l.], v. 18, n. 5, p. 1-11, 2020. Disponível em: <a href="https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1037608">https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1037608</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>analisar a modalidade de teletrabalho expressa na educação a distância desenvolvida por professores do ensino fundamental e médio em estabelecimentos de ensino público e privado em Temuco-Chile, no contexto da pandemia de COVID 19.</p>	<p>estudo qualitativo descritivo baseado em um desenho instrumental de casos. Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a 10 professores públicos e privados, escolhidos de forma intencional na cidade de Temuco - Chile, cujas narrativas foram codificadas no Programa Atlas Ti 7.5</p>	<p>Os principais resultados revelaram o aumento da intensificação do trabalho, o uso prolongado de plataformas virtuais, diminuição do tempo de descanso, indefinição das esferas público-privadas, desgaste profissional-pessoal e sobrecarga existencial. Os docentes evidenciam desconforto e desgaste pessoal e profissional por terem que necessariamente adaptar as suas aulas nas respectivas casas, esta é uma exigência com a qual não se sentem à vontade.</p>
<p>ZYZNAWSKA, Joanna; BARTECKA, Weronika. Remote working forced by COVID-19 pandemic and its influence on neck pain and low back pain among teachers. <i>Medycyna Pracy</i>, [S.L.], v. 72, n. 6, p. 677-684, 22 dez. 2021. Nofer Institute of Occupational Medicine. <a href="http://dx.doi.org/10.13075/mp.5893.01189">http://dx.doi.org/10.13075/mp.5893.01189</a>. Disponível em: <a href="http://medpr.imp.lodz.pl/Wplyw-pracy-zdalnej-wymuszonych-pandemia-COVID-19-na-bol-kregoslupa-w-grupie-zawodowej,143538,0,2.html">http://medpr.imp.lodz.pl/Wplyw-pracy-zdalnej-wymuszonych-pandemia-COVID-19-na-bol-kregoslupa-w-grupie-zawodowej,143538,0,2.html</a>. Acesso em: 11 jul. 2022.</p>	<p>avaliar a dor nas costas em um grupo de professores antes e depois da introdução do ensino a distância devido à pandemia de COVID-19.</p>	<p>O estudo foi baseado em uma pesquisa de diagnóstico online e incluiu 361 professores e professores universitários de 16 províncias da Polônia. Para avaliar a intensidade da dor, foi utilizada uma Escala Numérica de Avaliação (NRS). A análise estatística foi realizada por meio do IBM SPSS Statistics 26 e Microsoft Excel 2021.</p>	<p>Existe uma relação entre a ocorrência de dores nas costas e a mudança na natureza do trabalho no grupo de professores em conexão com a declaração da pandemia de COVID-19. Houve um aumento estatisticamente significativo na intensidade da dor nas costas dos professores desde a introdução do ensino a distância. Dependendo do número de horas passadas no computador, o grau médio de dor nas costas declarada no grupo de estudo aumentou estatisticamente significativamente.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

APÊNDICE F  
Relatório Técnico

---

# VOLTANDO AO “NOVO NORMAL”:



Autor: **RODRIGO RAMOS DA CRUZ**

Orientador: **Prof. Dr. LEONARDO VICTOR DE SÁ PINHEIRO**

Relatório Técnico conclusivo vinculado à Dissertação:

**Voltando Ao “Novo Normal”: Desafios, Oportunidades E Paradoxos Do Retorno  
Ao Trabalho Docente No Contexto Da Pandemia**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ



---

# Voltando ao “Novo Normal”

Desafios, oportunidades e paradoxos do retorno ao trabalho docente no contexto da pandemia

## CONTEXTO GERAL

### NOVO NORMAL



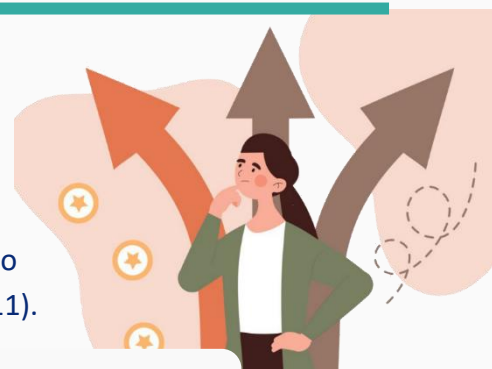
A pandemia de covid-19 intensificou a utilização do trabalho remoto na Administração Pública. Na área educacional, o trabalho remoto docente foi implementado como estratégia para substituição do ensino presencial, que teve que ser bruscamente interrompido. Pesquisas sobre o trabalho dos professores neste período relatam obstáculos como dificuldades com as tecnologias, falta de equipamentos, carga horária de trabalho aumentada, dentre outros. Contudo, apesar de que o período pandêmico não tenha passado e embora seus efeitos e impactos continuem sendo estudados, as universidades federais brasileiras já retornaram às atividades presenciais, em busca de um “novo normal”. Nesse

sentido, esse estudo procura identificar os desafios e paradoxos de docentes públicos federais em relação ao retorno às atividades presenciais no contexto da pandemia provocada pela Covid-19.

---

## MÉTODO

Foi adotada uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como estratégia o estudo de caso com docentes da Universidade Federal do Maranhão – Campus Grajaú. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma online, que posteriormente foram transcritas e analisadas com o auxílio do software ATLAS.ti., à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011).



---

## PRINCIPAIS RESULTADOS

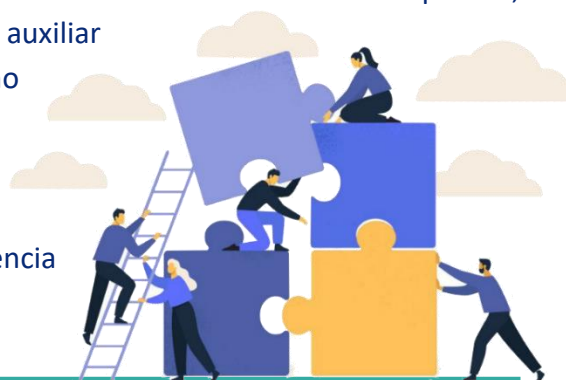


Foram identificados 10 paradoxos, e os desafios e oportunidades foram agrupados em 6 categorias. Os entrevistados relataram dificuldades ligadas ao ensino, falta de capacitação, problemas físicos como obesidade, dores musculares, cefaléia e exaustão, além de problemas mentais como ansiedade, angústia, estafamento mental. A sobrecarga de trabalho foi percebida por todos os docentes. Os professores relataram que a ausência do campus prejudicou suas atividades, devido a problemas de comunicação, ausência de feedback e falta de estrutura em casa para

a realização do trabalho remoto. Apesar das dificuldades enfrentadas, os entrevistados relataram que continuariam a utilizar as TIC's num momento pós-pandêmico, e que gostariam de trabalhar num modelo híbrido, que mesclasse atividades presenciais e remotas. A falta de planejamento para a implementação do trabalho remoto prejudicou as atividades, pois houve necessidade de adaptação forçada e repentina aos sistemas utilizados pela universidade.

## CONTRIBUIÇÕES

Os conhecimentos oriundos desta pesquisa podem, no ponto de vista da prática, ajudar a Administração Pública, provendo-lhe informações para auxiliar ulteriores discussões acerca da implementação do trabalho remoto como complementação de carga horária presencial, ensino híbrido, regulação da jornada remota e desafios para manutenção da qualidade de vida dos servidores, além de evidenciar falhas ocasionadas pela implementação sem experiência prévia nem plano de trabalho.



### OBJETIVO GERAL

Identificar os desafios e paradoxos de docentes públicos federais em relação ao retorno as atividades presenciais no contexto da pandemia provocada pela Covid-19.



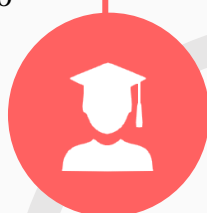
### PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de 12 professores, lotados no campus da UFMA, na cidade de Grajaú – Maranhão.

A quantidade de participantes corresponde a 52% do total de professores do campus

### FORMAÇÃO

75% Doutorado  
25% Mestrado



### TEMPO DE TRABALHO NA UFMA

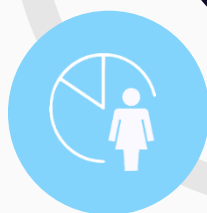
Em média, os participantes trabalham a 5 anos na UFMA.



52%

### IDADE

A Idade média dos participantes é de 40 anos



### FILHOS

A média de filhos dos participantes é de 1 filho



# RESULTADOS

## PARADOXOS

<b>Competência</b> X <b>Incompetência</b>	Os professores perceberam que a tecnologia pode auxiliar na execução de seus trabalhos, gerando sentimentos de competência e eficácia. Contudo, quando não se sentem capacitados para a sua utilização, pode desencadear percepções de incompetência ou inépcia.
<b>Eficiência</b> X <b>Ineficiência</b>	As ferramentas tecnológicas podem ser facilitadoras na execução de tarefas rotineiras, ajudando a diminuir o tempo gasto e automatizando algumas destas. Contudo, é possível que passem mais tempo e esforço para realizar outras rotinas acadêmicas, devido ao preenchimento constante de sistemas, correções de provas informatizadas não automatizadas, dentre outras atividades.
<b>Integração</b> X <b>Isolamento</b>	A comunicação através dos meios tecnológicos pode ajudar a união humana, como nos casos de professores de outros campus que puderam participar das atividades em diferentes locais. Contudo, também pode levar à separação humana, pois as possibilidades de contato ficam atreladas unicamente aos aparelhos eletrônicos.
<b>Engajamento</b> X <b>Desengajamento</b>	A tecnologia pode facilitar o envolvimento, o fluxo ou atividade das pessoas, possibilidade de participações e parcerias em diferentes projetos, como pode provocar desconexão, acomodação ou passividade.
<b>Público</b> X <b>Privado</b>	As TIC's podem ser utilizadas privadamente, para o âmbito pessoal, mas ao poder ser usada em todo lugar e em todo momento, pode acarretar a invasão do trabalho no ambiente residencial.
<b>Comodidade</b> X <b>Desconforto</b>	Realizar aulas e atividades a partir de suas casas poderia ser mais cômodo, por não necessitarem realizar deslocamentos, sentirem mais seguros e estarem com materiais próprio a um alcance muito rápido. Contudo, muitos docentes apontam que não tinham seus espaços preparados para a realização dessas modalidades de trabalho, e as questões ergonômicas, estruturais e lógicas não eram apropriadas para a execução do trabalho remoto.
<b>Conexão</b> X <b>Desconexão Familiar</b>	A proximidade com os membros familiares pode ter ocorrido apenas fisicamente, tendo em vista que mesmo nesse período onde o trabalho pode ser executado a partir de seus lares, onde os limites entre a vida pessoal e profissional ficaram cada vez menos evidentes.
<b>Informação</b> X <b>Desinformação</b>	Ao mesmo tempo em que os recursos tecnológicos facilitaram a aquisição e disponibilidade de boas informações, poderiam ser meios de propagação de notícias falsas e desinformações ( <i>Fake News</i> ) prejudicando a construção do conhecimento acadêmico.
<b>Distanciamento</b> X <b>Aproximação</b>	Os professores expõem que a tecnologia pode ter distanciado os alunos, em contra partida, foi possível experimentar um pouco das vivências dos alunos e os professores passaram a se aproximar mais do local de fala e diferentes realidades a que estão inseridos.
<b>Continuidade</b> X <b>Descontinuidade</b>	As tecnologias permitem que os trabalhadores podem permanecer continuamente conectados ao fluxo de comunicações, ao mesmo tempo em que esta continuidade pode ser descontinuada de acordo com o desejo do trabalhador, à medida em que ele pode utilizar a assincronia para escolher o tempo e modalidade mais conveniente para efetivar sua resposta.



## PRINCIPAIS DESAFIOS

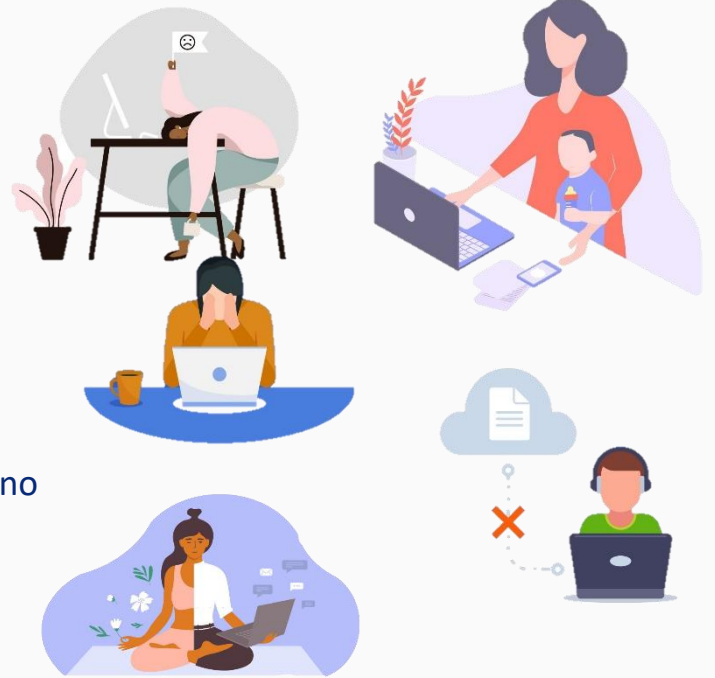
Cuidados com a Saúde Física e Mental

Conflito Trabalho-Família

Habilidades, competências e recursos

Comunicação

Metodologias, ensino e adaptação ao ensino emergencial



## PRINCIPAIS OPORTUNIDADES

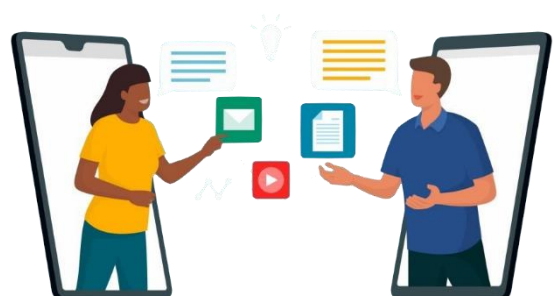
Utilização de tecnologias para aumento do alcance das aulas

Integração com outros professores e profissionais de outros campus e instituições

Redução de custos com diárias e passagens para reuniões

Celeridade nas tomadas de decisões

Utilização de outros canais para disseminação do conhecimento científico



## PROPOSTA DE AÇÕES

Como resposta aos resultados encontrados nesta pesquisa, elaborou-se algumas propostas de ações a serem realizadas, afim de reduzir os impactos provocados pela realização do trabalho remoto no período de retorno às aulas presenciais. Estas ações visam principalmente mitigar as dificuldades enfrentadas pelos professores, como também tornar o ambiente acadêmico mais seguro. As propostas foram feitas com o mínimo de impacto orçamentário possível, utilizando as estruturas e recursos materiais e de pessoal já existentes na universidade.

### 1. Criação de grupos de trabalho para **capacitação em recursos tecnológicos**



### 2. Criação de um **laboratório prático** para professores com disponibilização de infraestrutura material e lógica para ministrar as aulas síncronas ou assíncronas

### 3. **Acompanhamento psicológico** para docentes principalmente nos campus distantes da capital, onde estes acompanhamentos são mais escassos, buscando aumentar a qualidade de vida do servidor.



### 4. Parcerias com instituições locais para **campanhas de vacinação** em períodos de aberturas de semestre ou aumento de casos de covid





5. Palestras de **boas condutas e práticas sanitárias** no início de períodos letivos.



6. Sessões de **fisioterapia laboral**



7. Programas de **formação e treinamento** com tecnologias da informação menos generalistas, e **voltado às especificidades dos cursos.**

8. **Criação, aquisição** e/ou adaptação dos **sistemas informacionais** já existentes na universidade para atender as especificidades dos cursos



9. Efetiva utilização de percentual de carga horária já regulamentada para **realização de aulas em modalidade remota**, visando adversidades e momentos de crise em novas variantes.

10. Elaboração de **editais** que visem contemplar **projetos institucionais** com recursos financeiros destinado à **aquisição de equipamentos e softwares** voltados às particularidades dos cursos



**11. Eventos de ambientação** e criação/revitalização de espaços de convivência para novos integrantes da comunidade acadêmica.



**12. A continuidade e melhoria dos programas de assistência tecnológica** voltados a discentes com baixo poder aquisitivo, tendo em vista que os professores relataram que muitos alunos tinham dificuldades com materiais.

**13. Elaboração de portfólio com os serviços prestados pela universidade,** tanto da parte dos professores como dos técnicos-administrativos.



**14. Elaboração de eventos** que promovam uma maior conexão e sensação **de pertencimento à universidade**, como trotes solidários e eventos desportivos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos resultados da pesquisa, é possível concluir que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo trabalho remoto na pandemia, deve-se à sua implementação sem planejamento prévio, sem as devidas formações e capacitações dos docentes para a execução de aulas remotas. Com o retorno à modalidade presencial é preciso reavaliar as práticas realizadas no período remoto emergencial, tanto devido ao aparecimento de novas variantes de covid-19 quanto para uma possível utilização das ferramentas e conhecimentos adquiridos na pandemia. Apesar das dificuldades enfrentadas, o período pandêmico trouxe avanços à universidade, como integração de profissionais, melhoria do alcance organizacional, maior utilização de ferramentas tecnológicas, redução de custos operacionais, celeridade nas tomadas de decisões, dentre outras. Acredita-se que, feitas as devidas correções, seja possível implementar elementos da modalidade remota ao modo presencial, tornando a universidade cada vez mais conectada ao movimento de rápidas transformações tecnológicas vividos atualmente.