

DE VOLTA PARA O FUTURO: PARADOXOS DO RETORNO AO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

**BACK TO THE FUTURE: PARADOXES OF RETURNING TO TEACHING WORK
IN THE CONTEXT OF PANDEMIC**

Rodrigo Ramos da Cruz, Mestre

<https://orcid.org/0000-0003-2844-6680>

cruz.rodrico@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão | Campus de Grajaú
Grajaú | Maranhão | Brasil

Leonardo Victor de Sá Pinheiro, Doutor

<https://orcid.org/0000-0001-8846-9994>

leonardopinheiro@hotmail.com

Universidade Federal do Piauí | Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração Pública em Rede Nacional
Teresina | Piauí | Brasil

Recebido em 26/junho/2023

Aprovado em 13/setembro/2023

Publicado em 05/fevereiro/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar os paradoxos relacionados ao trabalho remoto docente durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como estratégia o estudo de caso com docentes da Universidade Federal do Maranhão. Os dados foram coletados através de entrevistas *online* semiestruturadas, analisados com o auxílio *software* ATLAS.ti., à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). De modo geral, a pesquisa identificou 9 paradoxos (Competência/Incompetência; Eficiência/Ineficiência; Integração/Isolamento; Engajamento/Desengajamento; Público/Privado; Conforto/Desconforto; Conexão/Desconexão familiar; Informação/Desinformação; Continuidade/Descontinuidade), evidenciando que os sentimentos dos docentes são ambivalentes, não se posicionando de forma única e polarizada como muitos acreditam. Os conhecimentos oriundos desta pesquisa podem ajudar a gestão universitária, provendo 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.

Palavra-Chave: Professores. Trabalho Remoto Emergencial. Paradoxos. Pós-pandemia. Gestão Universitária.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the paradoxes related to remote teaching work during the Covid-19 pandemic. The research has a qualitative, exploratory approach, using a case study with professors from the Federal University of Maranhão as a strategy. Data were collected through semi-structured online interviews, analyzed using the ATLAS.ti software, based on Bardin's (2011) content analysis. In general, the research identified 9 paradoxes (Competence/Incompetence; Efficiency/Inefficiency; Integration/Isolation; Engagement/Disengagement; Public/Private; Convenience/Discomfort; Family Connection/Disconnection; Information/Misinformation; Continuity/Discontinuity), showing that the teachers' feelings are ambivalent, not taking a single and polarized position as many believe. The knowledge derived from this research can help university management, providing information to support further discussions about the implementation of remote work as a complement to face-to-face workload, blended learning, remote working hours regulation and challenges for maintaining the quality of life of servers, in addition to highlight failures caused by implementation without prior experience or work plan.

Keyword: Teachers. Emergency Remote Work. Paradoxes. Post-pandemic. University Management.

1 INTRODUÇÃO

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. Entretanto, com 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 três anos desde o início da pandemia, e embora quase todas as instituições já tenham retornado ao trabalho presencial, os efeitos percebidos pelos trabalhadores em virtude da vivência desse período atípico ainda precisam ser estudados. 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.

Apesar das sugestões de pesquisas elencadas acima, pouco se sabe como essas mudanças afetaram este momento de retorno às atividades presenciais. As opiniões dos trabalhadores acerca das dificuldades e oportunidades do trabalho remoto não são e nem poderiam ser unânimes, pois cada trabalhador vivenciou uma experiência diferente, baseado em seu próprio regime de trabalho, disponibilidade de materiais, organização do espaço laboral, dentre outros fatores que não puderam ser controlados pela administração pública. Neste sentido, este estudo objetiva identificar os paradoxos relacionados ao trabalho remoto docente durante a pandemia de Covid-19. Este estudo pode, portanto, ajudar a gestão universitária, 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.

2 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.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é fundamentado em abordagem qualitativa. 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”. Ainda em função do caráter singular atribuído à pandemia e suas implicações, essa pesquisa possui um caráter exploratório, que se caracteriza pelo desenvolvimento e elucidação de ideias, na busca por fomentar uma visão panorâmica, um contato inicial com um fenômeno que ainda não fora esmiuçado (GONSALVES, 2003). 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 estudado, sendo “recomendado nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema” (GIL, 1989, p. 79). Ademais, esta estratégia possibilita o estudo de fenômenos contemporâneos, organizacionais, sociais ou políticos, ao passo que busca suas compreensões, especialmente quando há obscuridade nas divisas entre fenômenos e contextos (YIN, 2001).

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Maranhão – Campus de Grajaú, que foi escolhido devido a sua relevância no contexto regional em que está instalado, produzindo impactos, diretos e indiretos, na cidade de Grajaú e circunvizinhas. A unidade conta atualmente com 23 docentes efetivos. A partir do universo disponível para a realização deste estudo, 12 participantes foram escolhidos através de amostragem não-probabilística e por acessibilidade. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como coleta de dados, que contemplavam 05 etapas, iniciando por questões sociodemográficas, passando depois para perguntas disparadoras sobre o ensino remoto no período da pandemia, a experiência prévia dos docentes, dificuldades percebidas, e outras. A terceira etapa continha questões sobre trabalho remoto, as dificuldades, percepções, suporte institucional. Em seguida, foram realizadas perguntas mais diretivas acerca da volta às atividades presenciais, bem como os sentidos e significados desse retorno, deixando por último, um espaço para que os participantes expusessem opinar livremente sobre o tema. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas com o auxílio do software ATLAS.ti., à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Adicionalmente, adotou-se algumas ações para garantir a segurança e anonimato dos participantes, como a troca por nomes fictícios, buscando garantir ao entrevistado a continuidade de seu sigilo quanto às informações, bem como não haver identificação alguma ao final da pesquisa (OLIVEIRA, 2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção 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.

4.1 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:

Eu lembro que chegou 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, como afirma Beth *“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”* (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. [...] 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 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. [...] 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. (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. Um 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. (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).

[...] 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.

4.3 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).

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.

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.

4.4 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. [...] Costumo muito tentar atrair a atenção deles, porque é muito importante. Eu já vi aluno 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 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 [...] podem acrescentar para aumentar a minha compreensão sobre o ensino (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.

4.5 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.

4.6 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 escritorzinho 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.

4.7 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 diminuiu. 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.

4.8 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.

4.9 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:

[...] 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:

[...]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 (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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi indicar os paradoxos encontrados nas falas dos docentes da UFMA relacionados ao trabalho remoto no contexto da pandemia. De acordo com os resultados obtidos e sua posterior análise, foram expostos 9 (nove) paradoxos ligados à utilização das tecnologias durante a execução do Ensino Remoto Emergencial e o Trabalho remoto realizado neste período. Destes, seis foram retirados de literatura previamente existente e puderam ser adaptados ao foco da pesquisa: Competência/Incompetência; Eficiência/Ineficiência; Integração/Isolamento; Engajamento/Desengajamento; Público/Privado e; Continuidade/Descontinuidade.

Três paradoxos emergiram a partir das entrevistas realizadas. Em Comodidade/Desconforto, evidenciou-se os benefícios da realização do trabalho a partir de casa, bem como a facilidade em efetivá-lo em função das diversas tecnologias existentes atualmente, e que foram de extrema importância para a correta execução. Contudo, de outro lado, as dificuldades percebidas para a implementação, a organização necessária para que o trabalho pudesse ser realizado e a falta de espaços totalmente adaptados para essas atividades, trouxe aos docentes a percepção de desconforto. Aponta-se que a falta de ergonomia necessária para a correta execução laboral, pode desencadear problemas de saúde físicos. Já a

ausência de limites bem definidos, levou a sentimentos de estresse, atrapalhando até mesmo na produtividade destes trabalhadores.

Outro paradoxo que emergiu a partir dos dados foi o de Conexão/Desconexão familiar. Aponta-se que embora os servidores tenham possuído mais tempo com seus familiares, em virtude do isolamento necessário e do fechamento de escolas e creches, este período não pode ser tão bem aproveitado, pois os habitantes do lar, apesar de estarem em casa sincronicamente, encontravam-se dispersos, cada um em suas devidas atividades, ligados aos seus respectivos aparelhos eletrônicos, gerando assim uma percepção de desconexão com o resto da família.

A rápida propagação do vírus da covid-19, aliado ao pouco conhecimento acerca de seu comportamento, consequências da infecção, dentre outros inúmeros fatores, acabou gerando um clima de insegurança por grande parte dos brasileiros. Em virtude do momento de incerteza e da necessidade de fomentar a população com maiores informações sobre este vírus desconhecido, as notícias infundadas ficaram cada vez mais robustas, assumindo até mesmo formatos jornalístico-científicos, numa tentativa de passar credibilidade aos leitores. O fortalecimento de falsos discursos, o aparecimento de grupos negacionistas, o cenário político-econômico enfrentado pelo Brasil à época, e a falta de cuidado com a confiabilidade das fontes de informações acabou invadindo também ambientes que usualmente são propícios para a construção do conhecimento científico, como a academia. Neste sentido, mesmo com a possibilidade de acréscimo no tempo para busca do conhecimento, de construir e cercar-se de boas informações, de viabilizar o emprego da tecnologia a seu favor através da utilização de outros meios de informação, em alguns momentos os professores tiveram que travar uma verdadeira batalha contra as *fake News* e os discursos negativistas difundidos através das falsas notícias, propagados de forma massiva à população em geral, e conseqüentemente nos dispositivos de alguns de seus alunos.

A análise deste movimento, deu origem ao paradoxo Informação/Desinformação, onde de um lado são observados os benefícios da utilização de outros canais para conhecimento e propagação deste, como também são expostas as dificuldades obtidas através do embate às *fake news*. A ausência de univocidade nas falas dos entrevistados é explicada pelas diferentes experiências, locais de fala e habilidades previamente adquiridas pelos docentes ao período pandêmico. Tais capacidades foram desconsideradas quando da implementação do trabalho remoto em virtude da aplicação emergencial de um modelo laboral que pudesse atender as exigências imprescindíveis para a preservação da saúde da comunidade acadêmica, sem que

houvesse um hiato abrupto nos serviços prestados pela universidade. Logo, a execução do trabalho foi modificada não somente pela utilização exclusiva de tecnologias para sua realização, mas também pelas (in)aptidões necessárias para sua prática, o que acabou fazendo com que cada docente pudesse ter sua própria percepção deste momento de rara excepcionalidade na história.

A partir da evidenciação dos paradoxos encontrados, é possível notar que mesmo com diferentes visões e experiências percebidas pelos entrevistados acerca do trabalho remoto, sem desconsiderar a obrigação de sua utilização, os docentes buscaram alternativas para mitigar as adversidades vivenciadas, numa tentativa incessante de manter a universidade viva e atuante num período em que foi um alvo amplamente atacado e criticado por uma parcela da sociedade influenciada pelas ideias de alguns grupos, incluindo governantes do alto escalão público. Ainda assim, mesmo sem o devido apoio daqueles que poderiam colaborar e auxiliar estas instituições, provendo os recursos e/ou facilitando os caminhos, há que se louvar os esforços constantes das universidades para abrandar as dificuldades percebidas pelos docentes, como as relativas à capacitação para utilização das tecnologias, dificuldades com sistemas defasados, dentre outros aspectos. Contudo, na tentativa de obter a maior abrangência possível dos usuários, determinadas medidas acabaram sendo generalistas, inobservando as competências e particularidades materiais e estruturais, o que trouxe a alguns docentes a sensação de estarem trabalhando literalmente sozinhos em casa, sem o devido amparo institucional necessário.

Com a redução do número de casos de COVID-19, a vacinação em massa da população e a declaração da OMS em 05 de maio de 2023 de fim da pandemia, as universidades retomaram integralmente às atividades presenciais. O panorama atual é de discussão acerca da utilização do modelo remoto como complementação da carga horária presencial, evidenciando assim a possibilidade de um modelo de ensino híbrido em que as atividades presenciais e remotas possam ser utilizadas de modo concomitante pelos docentes. Nesse sentido sugere-se, portanto, observar como as universidades tratam as questões abordadas neste estudo e como buscam corrigir os problemas aqui elencados, para que numa posteridade, seja pelo aparecimento de novas epidemias/pandemia/variantes ou implementação do modelo de ensino híbrido, não incorram nos mesmos erros cometidos no período pandêmico. Pois somente se forem dadas as devidas importâncias, levantadas as discussões necessárias e reavaliadas as decisões tomadas, é que poderá ser possível compreender as falhas e assim aumentar as chances acertos num momento futuro.

Durante a pandemia, a falta de planejamento pode ter induzido várias decisões ao erro, mas cabe aos gestores e administradores públicos a preparação e organização correta dos recursos e materiais necessários, para que mesmo em face de futuras intempéries, não se navegue novamente num mar de total incertezas, guiados exclusivamente pelo comando e coação de comandantes que desconhecem onde aportar. Saber onde se quer chegar é importante, porém, mais do que isso, é necessário o bom conhecimento de todo o caminho trilhado. Migramos a um “novo normal”. Antigas atitudes parecem ter ficado para trás, e novos costumes estão sendo pouco a pouco construídos, baseado nas experiências vivenciadas no período pandêmico. O aprendizado para essa nova era da comunidade acadêmica já não pode ser construído empiricamente ou através do senso comum, devendo assim, possuir alicerce naquilo que é a razão da existência da universidade, a ciência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wallace C. D.; SANTOS, Edméa O. D. A Emergência da Educação On-line: Narrativas Docentes discentes de uma Educação On-line por/em outras Presencialidades. **EaD em Foco**, 12, n. 3, 2022. 14. Acesso em: 19 out 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.
- 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.
- 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.
- GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GONSALVES, Elisa P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

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.

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.

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. Acesso em: 13 out 2022.

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

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

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.

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