

Atitudes afetivas dos docentes em relação ao ensino remoto na pandemia da Covid-19

Affective attitudes of professors regarding remote teaching in the Covid-19 pandemic

Actitudes afectivas del docente ante la enseñanza a distancia en la pandemia del Covid-19

Dayane da Silva Rodrigues de Souza - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN |
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Administração da UFRN | Natal | RN | Brasil. E-mail:
dayane.rodrigues@ifpi.edu.br | 

Anatália Saraiva Martins Ramos - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Departamento de
Ciências Administrativa | Natal | RN | Brasil. E-mail: anataliasaraiva@gmail.com | 

Resumo: Esta pesquisa analisou as atitudes afetivas (sentimentos e emoções) dos professores quanto à adesão ao ensino remoto. Aplicou-se uma entrevista semiestruturada com 20 professores de uma Universidade Federal. Os dados foram tratados e analisados por meio da codificação de dois ciclos, testes estatísticos (*Mann-Whitney*, *ANOVA de Friedman* e *Wilcoxon Signed Rank*) e análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram um misto de emoções e sentimentos conflitantes vivenciados pelos docentes antes, durante e depois do período letivo suplementar (remoto). Constatou-se que essas atitudes variaram conforme o tempo de exposição à experiência, e que o impulso para as atitudes afetivas positivas dos docentes está atrelado às relações com o seu público, aos seus valores e ao sentimento de pertencimento à instituição. Os achados desta pesquisa podem ser explorados pelas instituições de ensino para desenvolver ou melhorar ações estratégicas que contemplem aspectos socioemocionais dos professores em contexto de crise ou de mudanças.

Palavras-chave: ensino superior; emoções; sentimentos.

Abstract: This research analyzed the affective attitudes (feelings and emotions) of professors regarding adherence to remote teaching. A semi-structured interview was applied with 20 professors from a Federal University. Data were processed and analyzed using two-cycle coding, statistical tests (*Mann-Whitney*, *Friedman ANOVA*, and *Wilcoxon Signed Rank*), and content analysis. The results showed a mix of emotions and conflicting feelings experienced by the professors before, during, and after the Supplementary College Period (remote). It was found that these attitudes varied according to the time of exposure to the experience and that the impulse for positive affective attitudes of teachers is linked to relationships with their audience, their values, and the feeling of belonging to the institution. The findings of this research can be explored by educational institutions to develop or improve strategic actions that address the socio-emotional aspects of teachers in a context of crisis or changes.

Keywords: higher education; emotions; feelings.

Resumen: Esta investigación analizó las actitudes afectivas (sentimientos y emociones) de los docentes respecto a la adherencia a la enseñanza a distancia. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 20 profesores de una Universidad Federal. Los datos se procesaron y analizaron mediante codificación de dos ciclos, pruebas estadísticas (*Mann-Whitney*, *Friedman ANOVA* y *Wilcoxon Signed Rank*) y análisis de contenido. Los resultados mostraron una mezcla de emociones y sentimientos encontrados vividos por los profesores antes, durante y después del Período Escolar Complementario (a distancia). Se encontró que estas actitudes variaron según el tiempo de exposición a la experiencia, y que el impulso de actitudes afectivas positivas de los docentes está ligado a las relaciones con su público, sus valores y el sentimiento de pertenencia a la institución. Los hallazgos de esta investigación pueden ser explorados por las instituciones educativas para desarrollar o mejorar acciones estratégicas que aborden los aspectos socioemocionales de los docentes en un contexto de crisis o cambio.

Palabras clave: enseñanza superior; emociones; sentimientos.

- Recebido em: 12 de abril de 2022
- Aprovado em: 29 de setembro de 2022
- Revisado em: 26 de janeiro de 2023

1 Introdução

Devido à pandemia da COVID-19 e à consequente suspensão das atividades acadêmicas presenciais, a comunidade acadêmica de uma Universidade Federal (UF), foco deste trabalho, resolveu, após três meses da suspensão, instituir o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), o qual previa o uso do ensino remoto no período compreendido de junho a julho de 2020. Os docentes, portanto, foram instados a mudar suas práticas de ensino, conhecer novas ferramentas e buscar novas formas de relacionamento com os alunos a fim de vivenciarem uma experiência diversa daquela à qual estavam acostumados.

Para os alunos e professores (com exceção dos substitutos), a adesão ao PSLE foi facultativa, pois os órgãos superiores avaliaram que aquele seria um momento experimental para testar os recursos tecnológicos e preparar a comunidade acadêmica para uma eventual continuidade desse formato remoto, como veio a se confirmar posteriormente. Tendo em vista a flexibilidade desse PLSE, o(a) docente podia escolher as disciplinas que seriam lecionadas, a quantidade de alunos participantes, os recursos que seriam utilizados, o formato das aulas, a metodologia empregada e um possível compartilhamento da disciplina com outros professores. Como suporte aos docentes, foram ofertados em paralelo alguns cursos de capacitação na modalidade a distância pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Portanto, para o contexto particular do ensino remoto, entendeu-se que, além das questões técnicas e conceituais dos docentes, tornou-se relevante compreender as questões que envolvem as suas atitudes frente a uma situação emergencial de ensino.

A literatura da Teoria do Comportamento Planejado (do inglês *Theory of Planned Behavior-TPB*) preconiza que a atitude ajuda a explicar o comportamento e corresponde a uma disposição (favorável ou desfavorável) para dar respostas, frente a um determinado objeto, pessoa ou situação, por meio de crenças, sentimentos, pensamentos, crenças e tendências à reação (AJZEN, 2005; FERNANDES, 2013). Por sua vez, o construto da atitude pode ser considerado sob três dimensões: afetivas, cognitivas e conativas (AJZEN, 2005; RUFFEL; MASON; ALLEN, 1998). As atitudes afetivas, foco do presente artigo, têm o diferencial de fornecerem subsídios para a compreensão das reações e dos comportamentos, os quais podem revelar nuances e perspectivas subjetivas que desencadeiam o comportamento dos indivíduos.

Trabalhos anteriores têm utilizado o arcabouço teórico da TPB para estudar a adoção de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação (SUNGUR-GUL; ATES, 2021; WATSON; ROCKINSON-SZAPKIW, 2021), e mais especificamente para analisar as atitudes docentes em relação às TIC (GUILLEN-GAMEZ; MAYORGA-FERNANDEZ, 2020; GUNASINGHE; NANAYAKKARA, 2021; SABIESCU *et al.*, 2013). Especialmente sobre o período da pandemia, há estudos que enfocam questões laborais docentes (GOMES *et al.*, 2021; OKOYE *et al.*, 2021) ou suas competências digitais (PORTILLO *et al.*, 2020). Conquanto, o presente trabalho é original, pois investiga de forma mais aprofundada as atitudes afetivas de professores universitários com relação à adesão ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 em uma realidade brasileira. À luz dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo compreender as atitudes afetivas dos professores do ensino superior, sobretudo as emoções e os sentimentos em relação ao ensino remoto experimentado no PLSE.

2 Referencial Teórico

2.1 Modelos comportamentais e o papel das atitudes

Os estudos sobre competências profissionais envolvem três dimensões principais: conhecimento, habilidades e atitudes. A primeira está relacionada aos saberes do indivíduo (informações técnicas e teóricas) acerca de determinada atividade/função; as habilidades estão atreladas à capacidade de execução, ao saber fazer; e as atitudes focam na disposição do indivíduo em querer fazer. Ajzen (2005, p. 3) define a atitude como “uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a um objeto, pessoa, instituição ou evento”, podendo resultar de valores, crenças, sentimentos e tendências à reação (FERNANDES, 2013).

As atitudes normalmente são estudadas a partir de teorias que buscam explicar determinados comportamentos, como o Modelo de Aceitação de Tecnologia (do inglês *Technology Acceptance Model* – TAM) (DAVIS, 1989) e a Teoria do Comportamento Planejado (TPB). Esta última leva em consideração, além das atitudes e das normas subjetivas, o controle comportamental percebido, como fatores que facilitam ou impedem o comportamento (AJZEN; FISHBEIN, 1980; AJZEN, 2005), sendo, portanto, um diferencial entre os modelos. Diversos estudos evidenciam a importância da TPB como instrumento eficaz para explicar o comportamento, inclusive no contexto da adoção de tecnologias ou das novas modalidades de

ensino por professores (SUNGUR-GUL; ATES, 2021; WATSON; ROCKINSON-SZAPKIW, 2021; SAGNAK; BARAN; 2021).

Quadro 1 - Respostas verbais ou não verbais das atitudes no contexto do PLSE.

ATITUDES	Afetivas	São as reações emocionais ou sentimentais do indivíduo em relação ao objeto, ou seja, são as atitudes que expressam como o professor se sente em relação ao PLSE.
	Cognitivas	São as respostas que refletem percepções e pensamentos sobre o PLSE, ou seja, as opiniões, avaliações, perspectivas e julgamentos em relação à situação posta.
	Conativas	São inclinações comportamentais, intenções, compromissos, e ações com relação ao objeto. Neste caso, considera-se o que as pessoas dizem fazer, planejam fazer, ou fariam em relação à situação posta.

Nota: Elaboração própria.

Fonte: AJZEN, I. Attitudes, personality and behavior. 2. ed. New York: Open University Press, 2005.

Com base no Modelo Tripartido Revisto de Atitude (ZANNA; REMPEL, 1988), nas ideias de Albarracín e Shavitt (2018), Ajzen (2005) e Ruffel, Mason e Allen (1998), infere-se que a atitude pode ser compreendida como um constructo multidimensional formado por três componentes (Quadro 1): cognitivo (baseado nas crenças e no raciocínio); afetivo (que envolve as emoções); e conativo (que é a tendência para um determinado comportamento). Estes fatores são independentes e contribuem para a construção da intenção e efetivação do comportamento.

Ainda conforme Ajzen (2005), todo processo comportamental inicia-se com as crenças subjetivas (comportamentais, normativas e de controle) do indivíduo. As crenças, por sua vez, são formadas a partir do “resultado da observação direta, de processos de inferência ou pela aceitação de informações provenientes de outras fontes como amigos, televisão, jornais, livros, etc.” (HEIDEMANN; ARAÚJO; VEIT, 2012, p. 6). As crenças são intrínsecas à pessoa e não podem ser diretamente observadas, porém elas se manifestam através de dados qualitativos, expressões verbais ou não verbais do indivíduo. Assim, quanto mais positivas forem as crenças mais positiva será a intenção, e a força dessa intenção desencadeará no comportamento desejado.

2.2 Atitudes afetivas dos docentes universitários frente ao ensino remoto e às tecnologias

As atitudes afetivas representam apenas uma categoria dentro do constructo das atitudes e do TPB, no entanto é uma categoria de análise muito relevante, pois, na lógica do modelo de Ajzen (2005), quanto mais os sentimentos e emoções dos indivíduos em relação a um objeto

forem positivos, maior a probabilidade de a intenção comportamental também ser positiva e desencadear um comportamento favorável.

Conforme o neurocientista Antonio Damásio, emoções e sentimentos são dois estados afetivos diferentes. As emoções são reações aos estímulos ambientais e situacionais, como a alegria, a surpresa e o pânico; enquanto o sentimento é o resultado de uma experiência emocional com um determinado objeto/situação, tais como o amor, a frustração e a felicidade (DAMÁSIO, 2015; TOMAZ; GIUGLIANO, 1997). As emoções ou os sentimentos que representam as atitudes afetivas podem ser expressos de forma homogênea ou mista. Esta última é quando um indivíduo sente simultaneamente emoções positivas e negativas em relação a um objeto, denominada de ambivalência efetiva por Fong (2006, *apud* ZOU *et al.*, 2021).

Considerar as emoções na análise da estrutura e organização do trabalho é importante porque elas podem moldar espaços de prática profissional (KRAFTL, 2015), portanto a forma como os professores se sentem em relação às dinâmicas do seu ambiente de trabalho pode afetar suas ações e respostas em sala de aula, inclusive frente ao desenvolvimento de novas formas de ensino em um momento de crise.

Para o contexto deste estudo, é importante destacar que a atividade docente exige bastante comprometimento e envolvimento dos indivíduos. Essa função torna-se ainda mais complexa entre os professores universitários, pois, além das ações diretas com os alunos em sala de aula, eles também desenvolvem atividades próprias desse nível como o desenvolvimento de pesquisa, escrita e avaliação de trabalhos científicos, orientação de estudantes, etc.

A UNESCO mais recentemente revelou em seus relatórios que o período da Pandemia da COVID-19 e o fechamento das escolas, por sua natureza súbita e incerta, fez com que os professores do ensino superior experimentassem estados afetivos complexos. Além disso, como nem todos os professores estavam familiarizados com o ensino *online*, esse momento tornou-se para alguns uma experiência desafiadora e estressante (UNESCO, 2020).

Em consonância com essas observações da UNESCO, os resultados da revisão de literatura de Gomes *et al.* (2021), considerando vários países, relataram um risco maior de problemas psicoemocionais em professores durante a pandemia da COVID-19. Os principais motivos dos problemas psicoemocionais estavam relacionados à falta de domínio da tecnologia, à autocobrança e à pressão das instituições para inseri-la nas práticas de ensino.

Devido à pandemia, as pesquisas deram maior ênfase ao aspecto afetivo dos professores em relação à adoção das tecnologias e aos novos processos de ensino. Esses estudos são

relevantes para a compreensão da complexidade e dos desafios do trabalho docente, bem como a necessidade de enxergar os aspectos socioemocionais dos professores neste cenário de crise.

O estudo de Guillen-Gamez e Mayorga-Fernandez (2020) alerta que a atitude é um determinante importante para o comportamento e, portanto, uma atitude média ou baixa em relação ao uso das TIC pode impedir a inovação na universidade, da mesma forma que, quanto mais positiva for a atitude, maiores as chances de os professores fazerem um uso mais eficiente das tecnologias. Assim, considerando que o domínio da tecnologia é importante para enfrentar essas situações, Portillo *et al.* (2020) notaram que as emoções negativas são fortemente relacionadas a altas cargas de trabalho durante a pandemia, e os professores que se perceberam como digitalmente competentes apresentam emoções mais positivas.

Gunasinghe e Nanayakkara (2021) incluíram um componente afetivo específico, a ansiedade, no modelo da Teoria Unificada da Aceitação da Tecnologia com os professores universitários do Sri Lanka. Os resultados indicaram que a ansiedade pela tecnologia tem uma influência negativa, ou seja, impede a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse contexto, a ansiedade variou entre os grupos de idade e gênero, e pareceu exercer maior influência negativa em mulheres com mais idade do que em homens da mesma faixa etária.

A adoção das tecnologias durante a Pandemia foi, até certo ponto, obrigatória para assegurar a continuidade dos processos de ensino aprendizagem, e tanto professores quanto alunos enfrentaram desafios com as mudanças no processo de ensino aprendizagem. As pesquisas revelam que o comportamento do professor teve uma influência positiva e significativa em relação à tecnologia e às dimensões de engajamento dos estudantes (emocional, comportamental e cognitiva) (DAHLEEZ; EL-SALEH; AL ALAWI; ABDELFAHATTAH, 2021; ZHAO; SONG, 2021; OKOYE *et al.*, 2021). Assim, professores que mais bem utilizaram o *e-learning* conseguiram envolver seus estudantes de forma mais efetiva.

Nesta relação educacional, “o construcionismo interacionista considera que a afetividade regula as trocas entre os sujeitos e o objeto do conhecimento” (SERRA, 2005, p. 34), e Zou *et al.* (2021) acreditam que a emoção desempenha um papel vital nos problemas adaptativos. Desta maneira, compreende-se que as experiências de aprendizagem funcionam como um processo comunicacional influenciado fortemente pela dimensão atitudinal afetiva dos envolvidos.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia, os resultados de Portillo *et al.* (2020) e Gomes *et al.* (2021) mostraram a importância de apoiar a formação ou os treinamentos dos professores em competências digitais. Além disso, de um acompanhamento

das atividades docentes que seja sensível para reconhecer as potencialidades e limitações desse processo, e capaz de identificar previamente indícios de sofrimento psicoemocional. Assim, visando atender às necessidades de suporte emocional dos professores, a cultura institucional deve enfatizar os experimentos do aprendizado misto, apoiar medidas de reforma e tentar criar uma atmosfera cooperativa para todos os professores no que se refere à experiência de ensino remoto (ZHAO; SONG, 2021).

Os estudos revisados demonstram que o aspecto afetivo e emocional dos professores na adoção de tecnologias e novas formas de ensino é uma preocupação de muitos pesquisadores, os quais estão buscando entender as relações e as consequências desse fenômeno. O presente estudo se diferencia dos relatados anteriormente citados por abordar as emoções e os sentimentos dos docentes universitários diante de uma experiência facultativa de ensino remoto, ou seja, um contexto não explorado anteriormente. Além disso, destaca-se que este estudo é pioneiro no contexto brasileiro, um país diverso que convive com muitas desigualdades e desafios, principalmente na Educação.

3 Procedimentos metodológicos

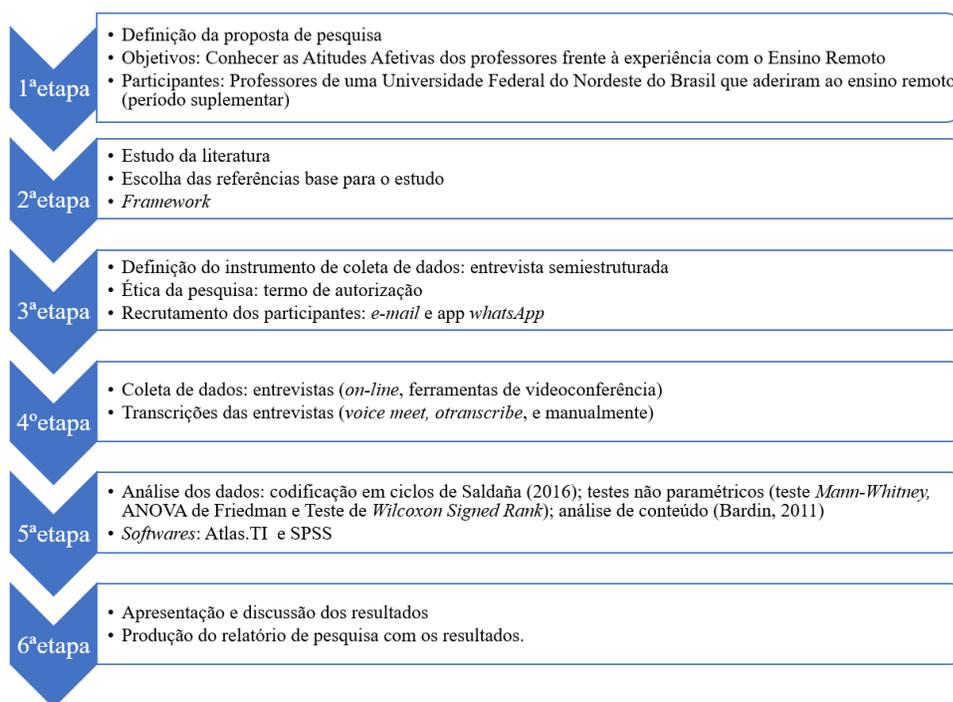
3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo misto, quali-quantitativo, pois ao tempo em que explorou uma experiência do mundo social, repleta de subjetividade e particularidades, também usou dados quantitativos para compreender e discutir de forma mais abrangente os resultados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A visão ontológica da realidade compartilhada nesse estudo tem uma perspectiva intersubjetiva, que considera a interação sujeito-objeto, pois acredita-se que a realidade é percebida e desenvolvida numa instância coletiva, a partir de negociações e compartilhamentos entre os sujeitos (SACCOL, 2009). Portanto, a epistemologia adotada nesse estudo é a construtivista, uma vez que considera um processo consciente que se volta a um objeto e, a partir da interação deste com o sujeito, constituíram-se os significados.

A pesquisa segue um paradigma interpretativista com abordagem abductiva, pois, apesar de haver um *framework* que fundamentou as categorias prévias, também permitiu indutivamente a criação de novos códigos e categorias a partir dos dados empíricos, com respaldo ulterior de

outras teorias para a aplicação nos resultados práticos. Os procedimentos metodológicos estão ilustrados na Figura 1.

Figura 1 - Procedimentos metodológicos.



Fonte: Elaboração própria

A pesquisa delineou-se ao redor da temática das atitudes afetivas docentes frente à experiência com o ensino remoto de uma Universidade Federal (aqui denominada de UF) do nordeste brasileiro. Esta instituição tem atuação em diversas áreas do conhecimento, abrangendo, além da graduação, vários programas de pós-graduação e projetos de extensão, pesquisa e desenvolvimento. Atualmente possui cerca de 1.600 docentes e mais de 40.000 alunos.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Para compreender e interpretar as atitudes afetivas dos docentes em relação ao ensino remoto, partiu-se do ponto de vista dos sujeitos envolvidos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Seguindo essa linha, os sujeitos ou participantes da pesquisa foram os professores que lecionaram pelo menos uma disciplina, em algum dos diversos cursos de graduação da UF pesquisada, no período suplementar 2020.5, conforme perfil dos sujeitos da pesquisa apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos docentes participantes

Representatividade (amostra total = 20 professores)
65% masculino
45% menos de 40 anos
65% casados
45% fizeram capacitação em uso de TIC no ensino
80% possuem doutorado
80% são professores do quadro permanente
55% têm experiência com Educação a Distância (EaD)
50% foram ou são gestores

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, a seleção de professores convidados foi por conveniência, que se baseia na disponibilidade e acessibilidade dos sujeitos (MERRIAM; TISDELL, 2016). No decorrer da coleta de dados, utilizou-se também a estratégia de amostragem “*snowball sampling*” (BIERNACKI; WALDORF, 1981), ou “bola de neve” como é conhecida no Brasil. Nesse tipo de recrutamento, os professores entrevistados indicam outros docentes para participar da pesquisa, sendo, por conseguinte, uma técnica que usa uma abordagem de rede. Todos os participantes confirmaram sua participação via *e-mail*, preencheram previamente um questionário de atributos, com informações do perfil e do contexto (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014) e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual assegurava que os procedimentos estavam dentro dos padrões éticos requeridos.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

O principal instrumento para a coleta de dados foi a entrevista, escolhida por estar em consonância com a epistemologia da pesquisa e com os objetivos pretendidos, permitindo maior profundidade nas respostas dos participantes (FLICK, 2009). O tipo de entrevista foi o semiestruturado, pois é mais flexível e adaptável a cada situação vivenciada na interação entre entrevistador e entrevistado. Para garantir a validade do instrumento, foram realizadas seis entrevistas piloto/teste, que permitiram as devidas correções das questões.

Foram aplicadas 23 entrevistas com os docentes da UF investigada no mês de agosto de 2020, por meio de videoconferência “*Google Meet*”, com gravação completa das entrevistas autorizada. A coleta de dados foi realizada por uma equipe de 13 entrevistadores, que compartilharam os dados para a análise dos seus respectivos eixos de pesquisa – Conhecimento, Habilidades e Atitudes – e escrita de seus relatórios para uma disciplina de formação avançada em métodos qualitativos de um curso de Mestrado e Doutorado em Administração. Pelo critério de saturação (MINAYO, 2017), 20 entrevistas constituíram as unidades de análise da pesquisa.

As entrevistas duraram em média 60 minutos. Após a sua realização, as transcrições literais eram feitas, devidamente anonimizadas pela professora orientadora da pesquisa, e por fim foram elaboradas as fichas de resumos dos contatos (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Utilizou-se a ferramenta “*voice meet*” para a transcrição automática em uma página do *Google Docs*. Para a correção manual dos trechos transcritos, buscou-se o auxílio do aplicativo “*otranscribe*”.

3.4 Análise dos dados

Os dados textuais coletados foram tratados através do programa *Atlas.TI 8*. Na análise dos dados, foi utilizada a codificação de dois ciclos, sugerida por Saldaña (2016). Inicialmente, foi atribuído um código para cada trecho em que o professor expressava um sentimento ou emoção (DAMÁSIO, 2015) relacionados a sua experiência com o ensino remoto. Dessa forma, foi incluído junto aos códigos um sinal de positivo ou negativo (“+” ou “-”), como indicativo da valência atitudinal. Os códigos com essa natureza são classificados por Saldaña (2016) como emotivos e avaliativos. Esse procedimento assemelha-se ao desenvolvido no estudo de Okoye *et al.* (2021) sobre as experiências de aprendizagem na pandemia da COVID-19 nos EUA.

Ainda para a codificação dos trechos das entrevistas, foram criados três códigos relativos ao momento da experiência (antes, durante e depois), os quais foram associados a cada emoção ou sentimento para análise posterior sobre a mudança de atitude em relação ao ensino remoto ao longo da vivência.

A pesquisa se iniciou com dois temas definidos previamente: atitudes afetivas negativas e atitudes afetivas positivas. No primeiro ciclo, foi realizada uma codificação livre, no qual foram criados 31 códigos para as emoções e os sentimentos. No segundo ciclo, esses códigos foram atribuídos a quatro categorias pelo critério de semelhança: atitudes afetivas-emoções negativas,

atitudes afetivas-emoções positivas, atitudes afetivas-sentimentos negativos e atitudes afetivas-sentimentos negativos. Essas categorias foram relacionadas aos temas inicialmente abordados.

Com relação ao relato das experiências, percebeu-se uma repetição significativa dos sentimentos e das emoções, mas isso acontecia mais com alguns docentes do que com outros. Por isso, optou-se por manter, em cada entrevista, apenas uma mesma emoção ou sentimento por momento da experiência (antes, durante ou depois). Essas emoções e esses sentimentos foram quantificados para identificar com que frequência foram citados, e se tinham diferenças significantes conforme o perfil dos professores (gênero, idade, situação familiar, experiência com EAD, capacitação, e tipo de contrato de trabalho) e o momento da experiência.

Para esta análise, aplicou-se o teste *Mann-Whitney*, um exame não paramétrico que faz a comparação dos escores entre dois grupos independentes. Para verificar se houve uma diferença significativa nas frequências das emoções/sentimentos ao longo da experiência (antes, durante e depois), foram realizados a ANOVA de *Friedman* e o Teste de *Wilcoxon Signed Rank*, que faz a comparação de escores em amostras dependentes. Optou-se pelos dois testes não paramétricos porque os dados não satisfaziam as suposições dos testes paramétricos (normalidade dos dados e homogeneidade da variância), e estes testes além de serem robustos a essas suposições também são mais adequados para amostras pequenas como é o caso deste trabalho. Ambos os testes foram realizados no programa SPSS.

Posteriormente, realizou-se uma discussão dos dados a partir de uma análise mais aprofundada do conteúdo (BARDIN, 2011). Esta fase da pesquisa foi importante para interpretar e dar significado aos dados coletados e descritos e, dessa forma, compreender melhor o posicionamento dos professores e como isso se relacionava com o contexto vivenciado.

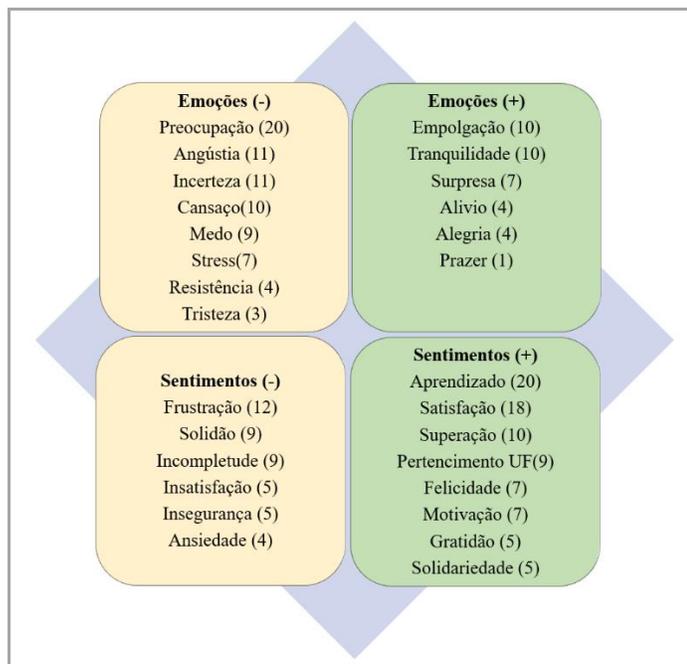
4 Resultados

4.1 Atitudes afetivas dos docentes na experiência com o ensino remoto

As atitudes afetivas demonstradas de forma verbal indicam a presença de ambivalência afetiva (FONG, 2006, *apud* ZOU *et al.*, 2021) entre os professores entrevistados, ou seja, um misto de emoções e sentimentos vivenciados com a experiência do ensino remoto, conforme apresentado na Figura 2. Os resultados coadunam com os achados de Okoye *et al.* (2021) e Sabiescu *et al.* (2013), que também encontraram um misto de emoções e sentimentos em suas

pesquisas sobre as atitudes docentes em relação ao uso das TIC, as quais se relacionam com esta pesquisa, pelo uso intensivo das tecnologias no processo de ensino remoto.

Figura 2 - Atitudes afetivas dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria

Na figura 2 é possível verificar as emoções e os sentimentos citados por todos os participantes, como a preocupação, a angústia e a incerteza, o aprendizado e a satisfação como os mais citados. Considerando as devidas ponderações, observou-se que, no âmbito das emoções, tanto as negativas quanto as positivas foram evidenciadas nas vozes dos professores, mas as emoções negativas foram mais citadas. Da mesma forma, os sentimentos que são estados mais complexos e duradouros construídos a partir das várias emoções mostraram-se mais positivos e presentes, pelo menos, em uma citação de todos os entrevistados. Logo, convém ressaltar que esses sentimentos foram mais presentes ao final da experiência.

4.2 Padrões de atitudes afetivas entre os grupos de docentes

Para esta análise das diferenças das atitudes afetivas, foram criados 16 grupos de entrevistados: homens e mulheres; menos de 40 anos e 40 anos ou mais; casados e não casados;

substitutos e efetivos; já foi ou é gestor e não foi gestor; experiente em EAD e sem experiência na EAD; fez ou não fez capacitação; lecionou uma ou duas ou mais disciplinas.

Os resultados do teste de *Mann-Whitney* (tabela 2) demonstram que houve diferença estatisticamente significativa na frequência de atitudes entre os professores apenas nos quesitos de idade e de experiência em gestão. Os professores com menos de 40 anos e os que não possuíam experiência como gestores tiveram uma frequência de atitudes afetivas negativas maior do que os professores com idade igual ou superior a 40 anos ($U = 19.000$, $z = -2,349$, $p < 0,05$) e os que possuíam alguma experiência como gestores ($U = 24.500$, $z = -1,687$, $p < 0,10$). Respectivamente, as diferenças foram de tamanho médio e pequeno ($r=0,53$ e $r=0,38$) (FIELD, 2009). Todas as outras análises por características do perfil dos professores não indicaram diferenças estatisticamente significantes, conforme pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Teste de *Mann-Whitney* das atitudes afetivas. “continua”

Variável	Grupos (N)	Média	DP	Média do Rank	U	z	p*	r
AAN	Homens (14)	6,0	2,21	11,00	39.000	-,251	,802	-
	Mulheres (6)	6,0	2,09	10,29				
AAP	Homens (14)	6,0	2,51	10,75	40.500	-,125	,900	-
	Mulheres (6)	6,3	3,98	10,39				
AAN	<40 anos (11)	7,0	1,67	13,27	19.000	-2,349	,010	0.53
	=>40 anos (9)	4,78	2,04	7,11				
AAP	<40 anos (11)	5,82	3,28	9,50	38.500	-,846	,397	-
	>=40 anos (9)	6,44	2,55	11,72				
AAN	Casados (13)	5,86	2,54	10,85	41.000	-,362	,718	-
	Não casados (7)	6,08	1,97	9,86				
AAP	Casados (13)	5,57	2,76	11,08	38.000	-,602	,547	-
	Não casados (7)	3,38	3,07	9,43				
AAN	Substituto (4)	7,50	2,64	14,25	17.000	-1,437	,151	-
	Efetivo (16)	5,63	1,89	9,56				
AAP	Substituto (4)	6,25	3,30	10,88	30.500	-,144	,886	-
	Efetivo (16)	6,06	2,93	10,41				
AAN	Gestor (13)	5,38	1,93	8,88	24.500	-1,687	,092	0.38
	Não gestor (7)	7,14	2,11	13,50				
AAP	Gestor (13)	6	2,58	10,54	45.000	-,040	,968	
	Não gestor (7)	6,29	3,68	10,43				

Tabela 2 - Teste de *Mann-Whitney* das atitudes afetivas. "conclusão"

AAN	Exp. EAD (8)	6,13	2,64	11,25	42.000	-,469	,639
	Não Exp. EAD (12)	5,92	1,83	10,00			
AAP	Exp. EAD (8)	7,13	2,94	12,38	33.000	-1,172	,241
	Não Exp. EAD (12)	5,42	2,81	9,25			
AAN	Fez capacitação (10)	5,80	2,04	10,30	48.000	-,153	,878
	Não capacitação (10)	6,20	2,30	10,70			
AAP	Fez capacitação (10)	6,30	2,49	10,40	49.000	-,077	,939
	Não capacitação (10)	5,90	3,41	10,60			
AAN	<2 disciplinas (8)	6,38	2,32	11,50	40.000	-,626	,531
	>=2disciplinas (12)	5,75	2,05	9,83			
AAP	<2 disciplinas (8)	7,25	3,69	13,00	28.000	-1,563	,118
	>=2disciplinas (12)	5,33	2,10	8,83			

Nota: AAN - Atitude afetiva negativa; AAP – Atitude afetiva positiva; * $p < 0.05$ diferenças são significativas ao nível de 5% de confiança; $p < 0.10$ diferenças são significativas ao nível de 10% de confiança. ** $r > 0.50$ tamanho de efeito médio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos grupos que apresentaram diferenças estatisticamente significantes, foram destacadas na Tabela 3 algumas especificidades quanto às emoções e aos sentimentos apontados pelos entrevistados.

Tabela 3 - Diferenças das atitudes afetivas entre os grupos.

Menos de 40 anos e 40 anos ou mais	<p>a) A frequência das emoções e sentimentos desses grupos tiveram diferenças estatisticamente significantes, revelando padrões sensíveis à idade. Observou-se que os mais jovens destacaram muito mais emoções relacionadas a incerteza, medo e resistência, bem como maior frequência de sentimentos relacionados à incompletude, frustração e solidão. Já o grupo com mais de 40 anos só apresentou um maior destaque, de forma negativa, as angústias.</p> <p>b) Ambos os grupos relataram ao final da experiência um sentimento de satisfação e aprendizado, mas os professores com mais de 40 anos indicaram um sentimento mais aguçado de gratidão, superação e pertencimento à Universidade.</p> <p>c) A partir dessas informações foi possível perceber que o amadurecimento e a experiência dos professores em relação a sua atividade e as suas relações, inclusive institucionais, podem fortalecê-los para enfrentamento de momentos como este de pandemia e da necessidade do uso de novas metodologias de ensino.</p>
Professores com e sem experiência em gestão	<p>a) A frequência das emoções e dos sentimentos nesses grupos também mostrou diferenças estatisticamente significantes. Identificou-se que professores com experiência na gestão relataram maiores angústias, mas também citaram com mais frequência um sentimento de superação e de pertencimento à Universidade.</p> <p>b) Os professores que não possuíam experiência como gestor na Universidade, apesar de citarem mais o sentimento de satisfação, também demonstraram mais tristeza, cansaço e frustração durante o processo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

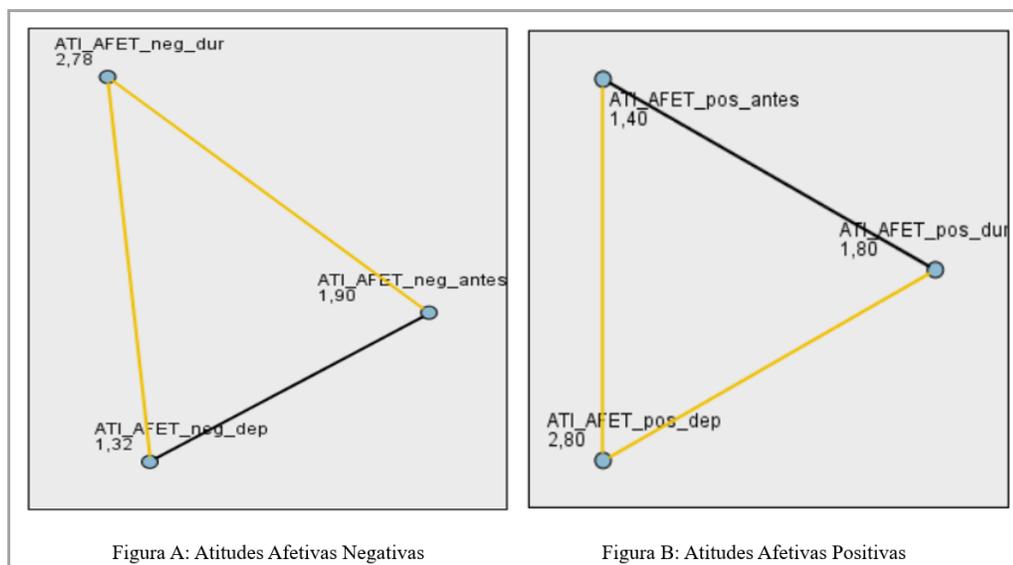
De forma geral, percebe-se que as emoções negativas e os sentimentos positivos foram as respostas das atitudes afetivas mais verificadas, expressas verbalmente pelos docentes investigados. Contudo, não é possível inferir uma clara causalidade entre elas, ou seja, que frequências maiores de emoções negativas geram mais relatos de sentimentos negativos e vice-versa, reafirmando a complexidade do ser humano e a necessidade de uma análise qualitativa, que leve em consideração o contexto pessoal, profissional e sociocultural dos participantes (DAMÁSIO, 2015).

4.3 Análise de variância

O período suplementar remoto foi uma experiência nova e desafiante para os professores. A maioria não tinha experiência prévia com ensino a distância, muito menos com o ensino remoto. À vista disso, era esperado que as emoções e os sentimentos fossem mais negativos antes da experiência, pois o medo da mudança e a incerteza quanto aos procedimentos que deveriam ser realizados, ainda mais em um momento totalmente diferente, poderiam gerar inseguranças, prejudicando a adesão e o andamento desse novo processo de ensino e aprendizagem.

As perguntas da entrevista indagaram os professores sobre suas emoções e seus sentimentos antes, durante e depois da experiência com o ensino remoto. Em algumas falas dos professores, pelo contexto expresso, também foi possível inferir algum tipo de emoção ou sentimento. Neste trabalho, a ANOVA de Friedman foi aplicada para investigar em que medida as frequências de atitudes afetivas negativas e positivas relatada pelos professores eram equivalentes nos períodos antes, durante e depois da experiência com o ensino remoto.

Figura 3 - Comparações das frequências das atitudes afetivas antes, durante e depois da experiência com o ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados para ambas as variáveis foram estatisticamente significativos ($X^2(2) = 23694, p < 0,001$; $X^2(2) = 23771, p < 0,001$), demonstrando que havia diferenças nas frequências das atitudes afetivas negativas e positivas conforme o período da experiência com o ensino remoto.

Para averiguar em que medida e em que períodos essas frequências se diferenciavam, foi utilizado o Teste de Wilcoxon Signed Rank, que demonstrou que as frequências de atitudes negativas durante a experiência foram significativamente maiores do que antes da experiência ($z = -2,767, p < 0,05; r = 0,62$), com um tamanho de diferença mediano. Contudo, após a experiência dos professores, observou-se uma queda expressiva da frequência de atitudes afetivas negativas comparada aos períodos antes e durante a experiência ($z = 4,585, p < 0,05; r = 1,03$), sendo um tamanho de diferença bastante alto, como é possível observar na figura 3.

Em relação às atitudes afetivas positivas, constatou-se que as frequências de atitudes afetivas positivas foram maiores durante a experiência ($z = -1,265, p > 0,05$) em comparação ao período anterior, mas não foi estatisticamente significativa. Entretanto, as frequências de atitudes afetivas continuaram crescendo após a experiência e essas diferenças foram estatisticamente significantes, tanto em comparação ao período durante ($z = -3,162, p < 0,05; r = 0,71$), quanto em

comparação ao período anterior ao início do ensino remoto ($z = -4,427, p < 0,05; r = 0,99$). Essas diferenças tiveram tamanhos médio e grande, respectivamente.

4.4 Relações das atitudes afetivas com a adesão ao ensino remoto e a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem

As atitudes afetivas demonstradas pelos professores em relação ao ensino remoto foram investigadas em um momento no qual o mundo inteiro vivenciava uma pandemia e suas consequências. Portanto, é importante realizar uma interpretação das atitudes afetivas que contemple não só os gatilhos desencadeados por suas crenças comportamentais em relação ao objeto (AJZEN, 2005), mas também relacionada ao contexto de relativo caos (pandêmico) em que se deu essa experiência (ALBARRACIN; SHAVITT, 2018; DAMÁSIO, 2015; TOMAZ; GIUGLIANO, 1997). Isso ficou evidenciado na fala de alguns professores, ao explicarem suas motivações para aderirem a experiência do PLSE:

[...] eu sentia a necessidade também, aí é uma coisa mais minha, de voltar ao contato com os alunos, de ter um retorno, de contribuir de alguma forma para esse momento que a gente sabe que é difícil. (P2:14)

[...] eu achei que seria uma contribuição, assim, dada aos alunos e estavam nas mesmas condições né, em quarentena, em isolamento. (P5:13)

[...] porque eu estava já há mais de 60 dias sem fazer nada! Vendo a situação aí de muitas pessoas perdendo emprego e tudo mais. Então, foi consciência mesmo. (P9:11)

Os principais relatos indicam que o misto de emoções e sentimentos verificados não era apenas decorrente da atividade com o ensino remoto, mas possivelmente associado à situação de mudança a que todos foram submetidos: o sofrimento, o isolamento social, a insegurança do momento em relação à saúde, a mistura de rotinas domésticas e profissionais, dentre outros.

Portanto, percebe-se que um olhar para o contexto mais amplo, pessoal e social (ALBARRACIN; SHAVITT, 2018; DAMÁSIO, 2015), é importante para a compreensão das respostas emocionais e sentimentais, principalmente as negativas, pois elas foram bastante evidenciadas durante a experiência ou mesmo antes da decisão de aderir ao PLSE, conforme destacado nas citações abaixo:

Num primeiro momento um sentimento de... que eu não sei explicar bem agora, faltou a psicologia, foi embora agora, deixe eu me lembrar... um pouco de angústia por não saber se aquela pessoa estava de fato ouvindo o que eu tinha para dizer e assimilando. (P5: 6)

[...] para mim, no início foi um pouco de ansiedade, por saber se os alunos estavam conseguindo pegar o espírito da matéria e ela foi... à medida que foi passando os dias foi melhorando. (P23:34)

[...] antes eu tive resistência né, fui resistente a isso porque eu imaginava que seria terrível você tem que dar aula todos os dias para os alunos, que eu ficava pensando... como eu vou conseguir cumprir as 60 horas. (P19:91)

Durante a experiência com o ensino remoto, os docentes demonstraram sentir várias emoções, como angústia, preocupação, cansaço e medo. Verificou-se a existência de alguns problemas quanto à execução desse processo que pode ter contribuído para esses estados: o tempo de execução do período suplementar, considerado pouco para os objetivos educacionais que estavam propondo e o atraso na capacitação que foi ofertada concomitantemente com a realização do período suplementar, conforme observado nas vozes dos entrevistados P1, P7 e P21.

Esses fatores indicam a necessidade de uma melhoria no planejamento das ações, pois, embora em uma situação pandêmica, com necessidade de respostas rápidas, as ideias e ações postas de forma tempestiva podem gerar uma situação insatisfatória e constrangedora, uma vez que o docente quer colaborar, mas sente que não conseguirá fazer com afinco suas atividades. Tal situação pode ser um gatilho para atitudes negativas, em consonância com os estudos sobre TPB (SUNGUR-GUL; ATES, 2021; WATSON; ROCKINSON-SZAPKIW, 2021; SAGNAK; BARAN, 2021).

Assim, compreende-se que as capacitações são estratégias importantes para evitar ou diminuir as atitudes negativas em relação às novas metodologias de ensino, mas as instituições devem usar essa ferramenta de forma planejada, organizada e sensível ao contexto limitante do processo, cuidando, inclusive, de possíveis indícios de sofrimento psicoemocional identificados nesse período (GOMES *et al.*, 2021).

Ainda durante a experiência, observou-se a incidência de falas indicando solidão, referindo-se à interação dos professores com os alunos quando usaram ferramentas tecnológicas para momentos síncronos. Como os professores estão cumprindo as medidas de distanciamento social em *home-office*, a expectativa gerada de ver os alunos, comunicar-se e interagir com eles pode ser quebrada quando não é correspondida da maneira esperada, causando essas emoções.

Apesar de as emoções negativas terem sido muito frequentes antes e durante a experiência com o ensino remoto, ficou nítido nos relatos que os valores pessoais contribuíram para a geração das atitudes afetivas positivas, mesmo em meio a todas a situação vivenciada. Identificou-se o senso de empatia, responsabilidade e comprometimento com suas funções, com a instituição e com os alunos. Isso reflete as crenças comportamentais imbuídas no indivíduo e as normas

subjetivas envolvidas nas relações com os *stakeholders*, coadunando com as ideias de Serra (2005), que defende que nos processos interativos a afetividade entre os sujeitos é energia para a ação.

Nos relatos, os docentes fizeram intensa referência aos discentes, tanto com a preocupação com o cumprimento do seu papel de ser útil quanto para adaptar e flexibilizar a experiência para que fosse significativa para o aprendizado do aluno:

[...] a gente tem que pensar especialmente nos alunos, que não estão necessariamente nessas condições. Então acho que a prioridade tem que ser eles. (p14:94)

[...] eu sentia uma responsabilidade, era uma pressão, quase uma obrigação de que eu ir, eu não podia deixar mais tempo os alunos sem aquilo. (p3:81)

[...] o sentimento de que os alunos também passavam por todos esses problemas que nós estávamos passando, de sentimentos de angústia, sentimentos de incerteza, e que no papel de docente nós somos uma referência. (p21:15)

[...] eu conversei com os alunos, pela minha experiência, eu acho que é melhor porque cada um tem uma realidade dentro de casa e eu não sei como é que o meu aluno está nesse período, porque, enfim, todo mundo está de cabeça para baixo. (p18:72)

Portanto, infere-se que grande parte das emoções e dos sentimentos observados tem um fundo que remete às relações com os alunos, semelhante aos resultados de Sagnak e Baran (2021), que também associaram as atitudes dos professores frente à tecnologia com o senso de responsabilidade com os alunos. Esse fato contribui para a compreensão do porquê professores, mesmo sendo contrários e resistentes ao ensino remoto, aderirem facultativamente ao período suplementar e até lecionarem mais de duas disciplinas. Para muitos professores, a necessidade de responder aos alunos de forma adequada à situação revelou-se como um forte fator gerador de atitudes positivas, mas não evitou a exibição de emoções e sentimentos negativos.

Na verdade, esses fatores equilibraram-se para que o docente, mesmo com crenças e expectativas ruins relacionadas ao ensino remoto, pudesse experimentar e até se surpreender com os resultados, como afirma o entrevistado P15: *“a participação foi muito boa e eu considero, assim, o resultado muito bom, excelente, me surpreendi”*; e o P22: *“A expectativa foi além da que eu esperava”*. Com surpresas, inclusive, para abordagens pedagógicas diferentes, conforme o entrevistado P3: *“eu finalmente consegui implantar a sala de aula invertida porque, no presencial, já tentei várias vezes, mas o pessoal não respondia bem a essa ideia”*.

Identificou-se nas falas dos professores, também, a valorização da iniciativa da Universidade em oferecer esse período experimental, que, conforme Zhao e Song (2021), deve

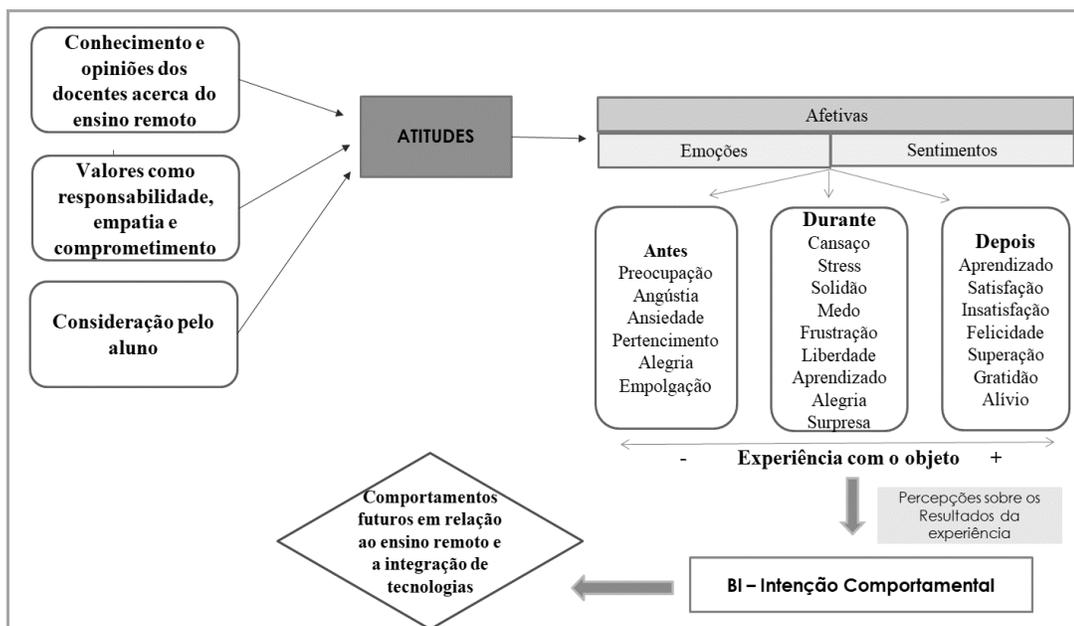
ser incentivado nas instituições para apoiar as mudanças necessárias e tentar diminuir os prejuízos técnicos e emocionais advindos das mudanças.

Eu fiquei bem satisfeita assim, sabe. Achei que foi um acerto o calendário para mim, cara, eu sempre defendi que tivesse. Eu acho que foi feito da forma correta. Então sem forçar ninguém a ofertar, sem ficar... sem forçar ninguém a se matricular, sem taxa de insucesso. Eu acho que o formato foi super correto. Eu sou eternamente grata por ter ofertado. (P1:78)

[...] a universidade foi muito cautelosa, cuidou da gente, demorou, mas nos disponibilizou canais, acessos com informações, por vários meios, tanto formais, quanto informais, utilização de WhatsApp, e-mail institucional, então, eu fiquei bem satisfeito com o apoio que a universidade nos deu. (P20:15)

Percebeu-se que, à medida que os professores foram conhecendo, adaptando-se e verificando os resultados de sua experiência, os estados emocionais foram se alterando e tornando-se mais positivos (Figura 4). Vale destacar que a experiência não foi satisfatória para todos, e que o desejo do retorno ao presencial foi muito forte nas falas, mas apenas um professor manifestou desistesse em participar novamente do remoto, caso fosse facultativo.

Figura 4 - Dinâmica da influência das atitudes afetivas no comportamento.



Fonte: Elaboração própria

Portanto, pela dinâmica das emoções e dos sentimentos expressados, concluiu-se que as atitudes afetivas ao final da experiência foram mais positivas do que no início. Esse achado pode indicar que, devido à experiência com o ensino remoto, ações futuras envolvendo essa

modalidade de ensino (como os novos períodos letivos) e a integração das TIC sejam mais bem aceitas pelos docentes que participaram da experiência.

5 Considerações finais

Os resultados demonstram que, embora diante de um contexto sofrido, com crenças prévias sobre um assunto pouco experimentado, tais como o ensino remoto e o uso das tecnologias no ensino existam emoções e sentimentos negativos acerca da situação, a vivência com o objeto da pesquisa e a verificação dos seus resultados podem contribuir para uma mudança de atitude, ou mesmo para a formação de uma intenção comportamental positiva (AJZEN, 2005; SABIEUSCU *et al.*, 2013). Por isso, a decisão de ofertar um período experimental é vista, na literatura e pelos professores participantes desta pesquisa, como uma excelente oportunidade para agregar conhecimento, desfazer preconceitos ou fortalecer opiniões.

Conquanto as atitudes afetivas não sejam as únicas dimensões das atitudes a influenciarem o comportamento do indivíduo, Ajzen (2005) destaca que elas são independentes, por isso essa análise desdobrou-se na perspectiva das atitudes afetivas. Dessa forma, o impulso para as atitudes afetivas positivas dos docentes está fortemente atrelado ao seu público, aos seus valores e à valorização da sua voz como integrante ativo de uma instituição. Portanto, a Universidade pode explorar esses resultados para desenvolver ou melhorar orientações e ações no sentido de desenvolver laços afetivos entre alunos e professores; valorização e incentivo a construção de valores pessoais, tais como a responsabilidade, empatia e colaboração; e o fortalecimento dos processos de tomada de decisão mais participativos.

Dentre as limitações deste estudo, ressalta-se a inexistência de uma amostra de professores que tiveram um comportamento negativo, que não aderiram ao PLSE. A investigação também se limitou à análise de apenas uma dimensão das atitudes, impossibilitando uma exploração conjunta e aprofundada dos fatores que compõem o TPB.

Como direção de pesquisa, as atitudes dos professores universitários poderiam ser analisados numa perspectiva mais longitudinal, contemplando os períodos letivos posteriores, em que o ensino remoto passou a ser obrigatório para todos os docentes da universidade investigada. Além disso, sugere-se que os demais constructos do TPB sejam explorados em uma pesquisa futura.

Referências

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

AJZEN, I. **Attitudes, personality and behavior**. 2. ed. New York: Open University Press, 2005.

ALBARRACIN, D.; SHAVITT, S. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, Estados Unidos, v. 69, n. 1, p. 299-327, jan. 2018. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-122216-011911>. Acesso em: 2 set. 2020

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, Estados Unidos, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004912418101000205>. Acesso em: 9 jul. 2021.

DAHLEEZ, K. A.; EL-SALEH, A. A.; AL ALAWI, A. M.; ABDELFAH, F. A. Higher education student engagement in times of pandemic: the role of e-learning system usability and teacher behavior. *International Journal of Educational Management*, Reino Unido, v. 35 n. 6, p. 1312-1329, Jul. 2021. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-04-2021-0120/full/pdf?title=higher-education-student-engagement-in-times-of-pandemic-the-role-of-e-learning-system-usability-and-teacher-behavior>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DAMÁSIO, A. Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afetiva humana. [Entrevista cedida a] *Fronteiras do Pensamento*. **Fronteiras do Pensamento**, São Paulo, dez. 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, Minnesota, v. 13, n. 3, p. 319-340, set. 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/249008?origin=crossref>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FERNANDES, B. H. R. **Gestão estratégica de pessoas com foco em competência**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, N. P. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dnj4CRy6xHm3VMzYy6QJ9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GUILLÉN-GÁMEZ, F. D.; MAYORGA-FERNÁNDEZ M. J. identification of variables that predict teachers' attitudes toward ICT in higher education for teaching and research: a study with regression. *Sustainability*, Suíça, v. 12, n. 4, p. 1-14, fev. 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/4/1312>. Acesso em: 5 out. 2021

GUNASINGHE, A.; NANAYAKKARA, S. Role of technology anxiety within UTAUT in understanding non-user adoption intentions to virtual learning environments: the state university lecturers' perspective. **International Journal of Technology Enhanced Learning**, Suíça, v. 13, n. 3, p. 284-308, mar. 2021. Disponível em: <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJTEL.2021.115978>. Acesso em: 2 dez. 2021.

HEIDEMANN, L. A.; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. Um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitude: a teoria do comportamento planejado de Icek Ajzen. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Argentina, v. 7, n. 1, p. 22-33, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273323593003>. Acesso em: 10 out. 2020.

KRAFTL, P. **Geographies of alternative education**. Bristol: Policy Press, 2015.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods Sourcebook**. 3. ed. Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, 2014.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

OKOYE, K. *et al.* Technology-mediated teaching and learning process: a conceptual study of educators' response amidst the Covid-19 pandemic. **Education and Information Technologies**, Berlim, v. 26, p. 7225-7257, maio 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10527-x>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PORTILLO, J. *et al.* Self-Perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: a cross-analysis of different educational stages. **Sustainability**, Berlim, v. 12, n. 23, p. 1-13, dez. 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/23/10128>. Acesso em: 20 set. 2021.

RUFFEL, M.; MASON, J.; ALLEN, B. Studying attitude to mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, Berlim, v. 35, n. 1, p. 1-18, jan. 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3482863>. Acesso em: 8 dez. 2020.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 3. ed. London: SAGE, 2016.

SABIESCU, A. *et al.* Changing mindsets: the attitude of pre-service teachers on technology for teaching. In: PROCEEDINGS OF THE 6TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES AND DEVELOPMENT (ICTD '13), 6., 2013, Cape Town, South Africa. **Annals [...]**. Cape Town, South Africa: ACM, 2013. v. 2, p. 136- 139. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2517899.2517927> Acesso em: 5 out. 2021.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555>. Acesso em: 2 set. 2020.

SAGNAK, H. C.; BARAN, E. Faculty members' planned technology integration behaviour in the context of a faculty technology mentoring programme. **Australasian Journal of Educational Technology**, Austrália, v. 37, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5912>. Acesso em: 4 dez. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SERRA, D. T. S. **Afetividade, aprendizagem e educação online**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SUNGUR-GÜL, K.; ATEŞ, H. Understanding Pre-Service Teachers' Mobile Learning Readiness Using Theory of Planned Behavior. **Educational Technology & Society**, Taiwan, v. 24, n. 2, p. 44-57, abr. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Lq8ElriFpj4-d-7VooU7NWafBOIWGo7/view>. Acesso em: 3 dez. 2021.

TOMAZ, C.; GIUGLIANO, L. G. A razão das emoções: um ensaio sobre "O erro de Descartes". **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 407-411, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/h9g4nvbPw4Q5hxtQJmBJP9y/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Brasília: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 21 fev. 2021.

WATSON, J. H.; ROCKINSON-SZAPKIW, A. Predicting preservice teachers' intention to use technology-enabled learning. **Computers & Education**, Amsterdã, v. 168, p. 104-207, jul. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131521000841?via%3Dihub>. Acesso em: 3 dez. 2021.

ZANNA, M. P.; REMPEL, J. K. Attitudes: a new look at an old concept. In: BAR-TAL, D.; KRUGLANSKI, A. W. (ed.). **The social psychology of knowledge**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. p. 315-334.

ZHAO, S.; SONG, J. What kind of support do teachers really need in a blended learning context? **Australasian Journal of Educational Technology**, Australia, v. 37, n. 4, p. 116-129, 2021. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/6592>. Acesso em: 8 jan. 2022.

ZOU, W. *et al.* Relationship between higher education teachers' affect and their psychological adjustment to online teaching during the COVID-19 pandemic: an application of latent profile analysis. **PeerJ, Califórnia**, v. 3, n. 9, e12432, nov. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1502745>. Acesso em: 8 jan. 2022.