

**ENSINO REMOTO VIVENCIADO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR SOBRE AS
ATTITUDES AFETIVAS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

DAYANE DA SILVA RODRIGUES DE SOUZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

ANATÁLIA SARAIVA MARTINS RAMOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

ENSINO REMOTO VIVENCIADO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR SOBRE AS ATITUDES AFETIVAS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

1 INTRODUÇÃO

Devido à pandemia da COVID-19, houve a suspensão de atividades acadêmicas no formato presencial em instituições federais de ensino superior. No âmbito de uma universidade federal (UF), foco deste trabalho, a comunidade acadêmica resolveu, após três meses de suspensão das atividades, instituir a oferta de componentes curriculares no formato remoto, inicialmente como uma experiência pioneira. A partir dessa medida, foi estabelecido um Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE) que previa o uso do ensino remoto, no período compreendido de junho a julho de 2020. Os docentes foram instados a mudar suas práticas de ensino, conhecer novas ferramentas, buscar novas formas de relacionamento com os alunos, a fim de vivenciarem uma experiência diversa daquela a qual estavam acostumados.

Ficou determinado pelos órgãos superiores que seria facultativa a adoção do PSLE, tanto de alunos como de professores (com exceção dos professores substitutos), pois avaliaram que aquele seria um momento experimental para que aqueles que aderissem à experiência tivesse a oportunidade de testar os recursos tecnológicos e ficar mais bem preparados 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 de responsabilidades da disciplina com outros professores. Como suporte aos docentes, foi ofertado em paralelo alguns cursos de capacitação na modalidade a distância pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

A instituição desse PLSE envolveu uma discussão de competências profissionais, exigindo posturas adequadas àquela realidade. As competências profissionais são consideradas nessa pesquisa como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (McClelland, 1973; Durand, 2006; Fernandes, 2013). Para o contexto particular do ensino remoto, entende-se que, além das questões técnicas e conceituais dos docentes, torna-se relevante compreender as questões que envolvem as suas atitudes frente a uma situação emergencial de ensino.

A atitude é um indicador importante para predizer ou explicar o comportamento e corresponde a uma disposição (favorável ou desfavorável) para responder, frente a um determinado objeto, pessoa ou situação, por meio de crenças, sentimentos, pensamentos, cognições e tendências à reação (Ajzen, 2005; Fernandes, 2013). A atitude pode ser observada sob três dimensões: afetivas, cognitivas e conativas (Ajzen, 2005; Ruffel, Mason & Allen, 1998). O presente trabalho aborda especificamente as atitudes afetivas, considerando que os acontecimentos relacionados com a Pandemia vivenciados por todas as pessoas, em todos os lugares do mundo são inéditos e demandam ações para lidar com novos convívios, restrições sociais e demandas de trabalho. As atitudes afetivas fornecem subsídios para a compreensão das reações e comportamentos, os quais podem revelar nuances e perspectivas subjetivas que desencadeiam o comportamento dos sujeitos.

À luz dessa perspectiva, este trabalho objetiva compreender as atitudes afetivas dos professores de ensino superior em relação ao ensino remoto do PLSE. A contribuição esperada é a de que se possa avançar na lacuna de literatura sobre as atitudes afetivas docentes em tempos de pandemia, quanto à adesão ao ensino remoto e integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

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, pensamentos, e tendências à reação (Fernandes, 2013). Sendo uma predisposição interior, anterior ao comportamento, de natureza subjetiva, as atitudes “referem-se à influência pessoal sobre o comportamento e correspondem ao julgamento da pessoa para realização do mesmo, como bom-ruim, ou seja, admitindo sua favorabilidade ou não à ação” (Moutinho & Roazzi, 2010, p. 281).

Com base no Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988), nas ideias de Albarracín e Shavitt (2018), Ajzen (2005) & Ruffel *et al.* (1998), infere-se que a atitude pode ser compreendida como um constructo multidimensional, formado por três componentes que estão interrelacionados: cognitivo (baseado nas crenças e no raciocínio); afetivo (que envolve as emoções) e o conativo (que é a tendência para um determinado comportamento). A Atitude é uma variável latente e hipotética, não observada diretamente, pois não se tem acesso direto aos pensamentos e sentimentos da pessoa. Dessa forma, só se torna possível inferir evidências das atitudes por intermédio das respostas do indivíduo, verbal ou não verbal, e do contexto em que o comportamento ocorre, conforme destacado na Tabela 1.

Tabela 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. Fonte: elaborada pelos autores a partir de Ajzen (2005).

As atitudes normalmente são estudadas no intuito de explicar determinados comportamentos. Várias teorias foram desenvolvidas para explicar o comportamento humano. De modo breve, destacaremos três modelos que são empregados no âmbito organizacional. A Teoria da Ação Racional (do inglês *Theory of Reasoned Action* – TRA) preconiza que o comportamento é determinado pelas intenções comportamentais como as atitudes (que consideram as crenças comportamentais e as consequências das ações), e as normas subjetivas (pressão social exercida sobre a motivação do indivíduo em agir de determinada maneira normativas e motivação) (Martin Fishbein, 1963, 1967 apud Moutinho & Roazzi, 2010).

Para tratar de questões que envolvem a adoção de tecnologias e sistemas de informação (SI/TI), como é o caso do ensino remoto que depende intensamente dessas tecnologias, tem-se o Modelo de Aceitação de Tecnologia (do inglês *Technology Acceptance Model* – TAM) (Davis, 1989). O TAM considera a intenção comportamental, atitude para uso, percepção de utilidade, facilidade de uso percebida como preditores do uso real de uma TI/SI.

A Teoria do Comportamento Planejado (do inglês *Theory of Planned Behavior* -TPB) leva em consideração além das atitudes e das normas subjetivas, também o controle comportamental percebido (fatores que possam facilitar ou impedir o desempenho do comportamento, como o grau de facilidade/dificuldade em executar uma determinada ação) (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, 2005). A Figura 1 ilustra esse modelo teórico.

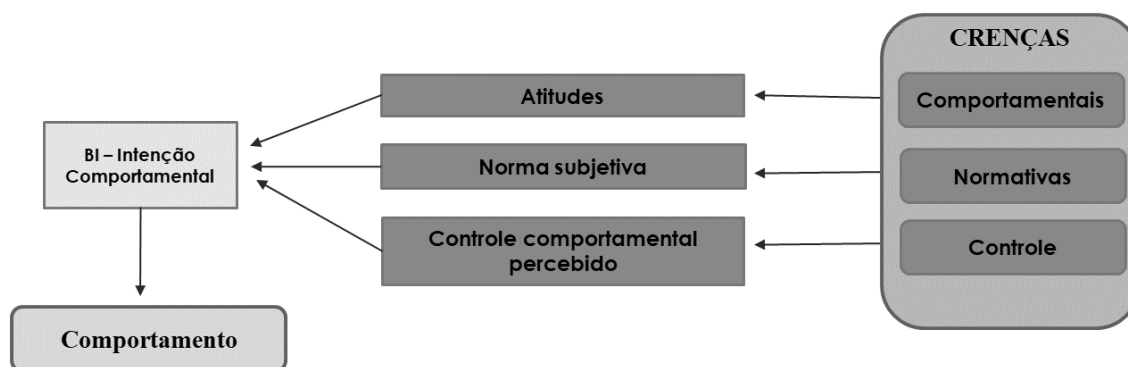


Figura 1. Teoria do Comportamento Planejado – TPB (Ajzen, 2005).

Nota. Fonte: elaborada pelos autores.

Conforme o modelo de Ajzen (2005), compreende-se que as crenças pessoais (comportamentais, normativas, controle) sobre determinado objeto/situação poderão gerar fatores que, conjuntamente, construirão uma intenção em agir. Quanto mais positivas forem as crenças, e os fatores expressos, mais positiva será a intenção, e a força dessa intenção desencadeará no comportamento desejado. Essa teoria funciona como um instrumento para análise de comportamentos específicos, por isso entendemos que esse modelo teórico fornece bons preditores do comportamento dos docentes em relação ao uso de SI/TI no ensino remoto.

A revisão de literatura mostra que tanto as atitudes, como as normas subjetivas e o controle percebido influenciam na intenção comportamental dos professores em relação ao uso de tecnologias para o ensino, indicando, assim, caminhos para definição de estratégias destinadas ao incentivo do uso do *e-learning* (Altawalbeh, Soon, Thiam & Alshourah, 2015). Abbasi, Shah, Doudpota, Channa, & Kandhro (2013) em uma revisão crítica sobre os modelos explicativos do comportamento, sugeriram que a TPB possui algumas vantagens em relação a outros modelos por incorporar a variável do controle percebido, sobressaindo-se em situações de natureza obrigatórias, que possuam disponíveis muitas informações, e pouca variação de contexto. Mohamad, Syed, Syed, & Ibrahim, (2018) indicaram que a TPB pode ser usada para prever e determinar a possibilidade de o docente usar TIC no ensino e aprendizagem no contexto universitário.

Para Ajzen (2005), todo processo comportamental, incluindo as atitudes que os levam ao comportamento, inicia-se com as crenças subjetivas 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 comportamentais, normativas e de controle são intrínsecas à pessoa e não podem ser diretamente observadas, porém, elas se manifestam através de dados qualitativos: atitudes, normas subjetivas e controle comportamental percebido. Estes fatores são independentes e contribuem para a construção da intenção comportamental e para a efetivação do comportamento.

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 de Ajzen (2005), quanto mais os sentimentos e emoções sentidas pelo indivíduo 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, surpresa, pânico; enquanto o sentimento é o resultado de uma experiência emocional com um determinado objeto/situação, tais como o amor, frustração, felicidade (Damásio, 2015).

Destaca-se ainda, que além do contexto pessoal (valores, objetivos gerais, linguagem, emoções, etc.), a análise das atitudes também pode exigir a compreensão do contexto amplo (pano de fundo cultural e histórico de atitudes) e social do indivíduo, conforme Albarracin e Shavitt (2018, p. 304). Revelando-se um processo árduo e complexo.

Para a relação de aprendizagem e afetividade, “o construcionismo interacionista considera que a afetividade regula as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, funcionando como uma energia inerente à ação” (Serra, 2005, p. 34). Desta maneira, as experiências de ensino-aprendizagem funcionam como um processo comunicacional influenciado fortemente pela dimensão atitudinal afetiva dos envolvidos.

Em um estudo sobre as atitudes cognitivas e afetivas em relação às TIC, no contexto da formação inicial de professores, Sabiescu *et al.* (2013) concluíram que as respostas afetivas dos indivíduos compartilhavam principalmente uma emoção comum, o entusiasmo. Constatou-se também outros sentimentos e emoções, tais como a paixão e confiança na tecnologia, insegurança, medo e entusiasmo racionalizado, ou seja, o reconhecimento da importância e dos benefícios da tecnologia. Os resultados indicam que as crenças sobre a tecnologia, expressas nas atitudes afetivas e cognitivas, convergem para a intenção dos professores de usarem a tecnologia na educação.

Desta forma, a partir da literatura referenciada e com base nas particularidades da temática restritiva, foi desenhado um *framework* que embasa o estudo (Figura 2).

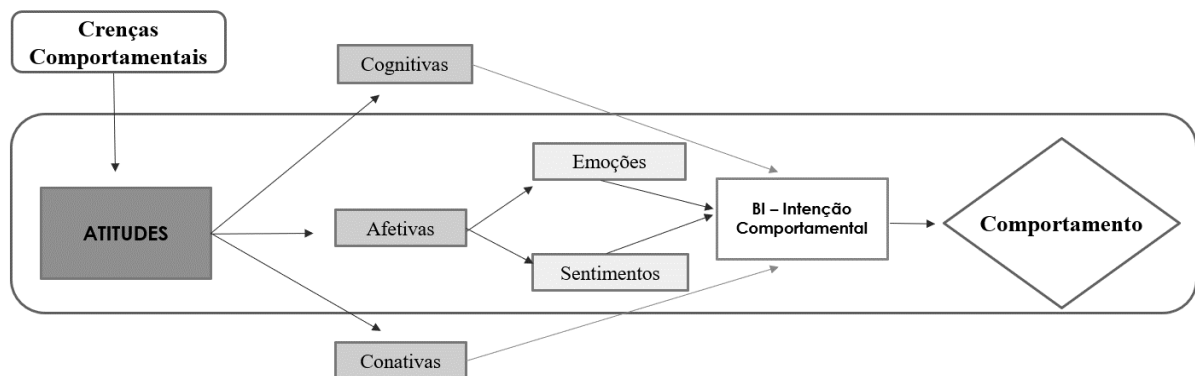


Figura 2. Framework para análise das atitudes afetivas dos docentes frente ao PLSE.

Nota. Fonte: elaborada pelos autores.

Esta pesquisa abordará as emoções e sentimentos descritos pelos indivíduos da pesquisa, analisando a possibilidade da existência de uma possível relação entre estas atitudes afetivas, a intenção comportamental e o próprio comportamento (adesão ao ensino remoto e integração das TIC ao processo de ensino). Portanto, as atitudes afetivas são consideradas como emoções e sentimentos, positivos e negativos, já que Ajzen (2005) enfatiza que as atitudes possuem uma característica avaliativa, e que esse tipo de investigação pode colaborar para as devidas explicações acerca do comportamento, pois quanto mais positivas forem as atitudes afetivas, maior a possibilidade de o comportamento também ser positivo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, pois visa explorar uma experiência do mundo social, repleta de subjetividade e particularidades. A tipologia escolhida é a “pesquisa qualitativa básica”, por não se enquadrar em um desenho específico de pesquisa, seguindo recomendações de Merriam e Tisdell (2016).

A visão ontológica da realidade compartilhada pelos pesquisadores desse estudo é de uma perspectiva intersubjetiva, que considera a interação sujeito-objeto, pois acredita que a realidade é percebida e desenvolvida numa instância coletiva, a partir de negociações e compartilhamentos entre os sujeitos (Sacco, 2009). Nessa perspectiva, a epistemologia adotada nesse estudo é a construtivista, pois reflete uma criação de significados intencionais, ou seja, utiliza um processo consciente que se volta a um objeto, e a partir da interação entre o sujeito e o objeto constrói significado.

A pesquisa segue um paradigma interpretativista com abordagem abductiva, pois apesar de haver uma teoria que fundamentou as categorias prévias, também permitiu indutivamente a criação de categorias a partir dos dados, com respaldo ulterior de outras teorias para a aplicação nos resultados práticos. Os procedimentos metodológicos empregados para a pesquisa estão ilustrados na Figura 3.

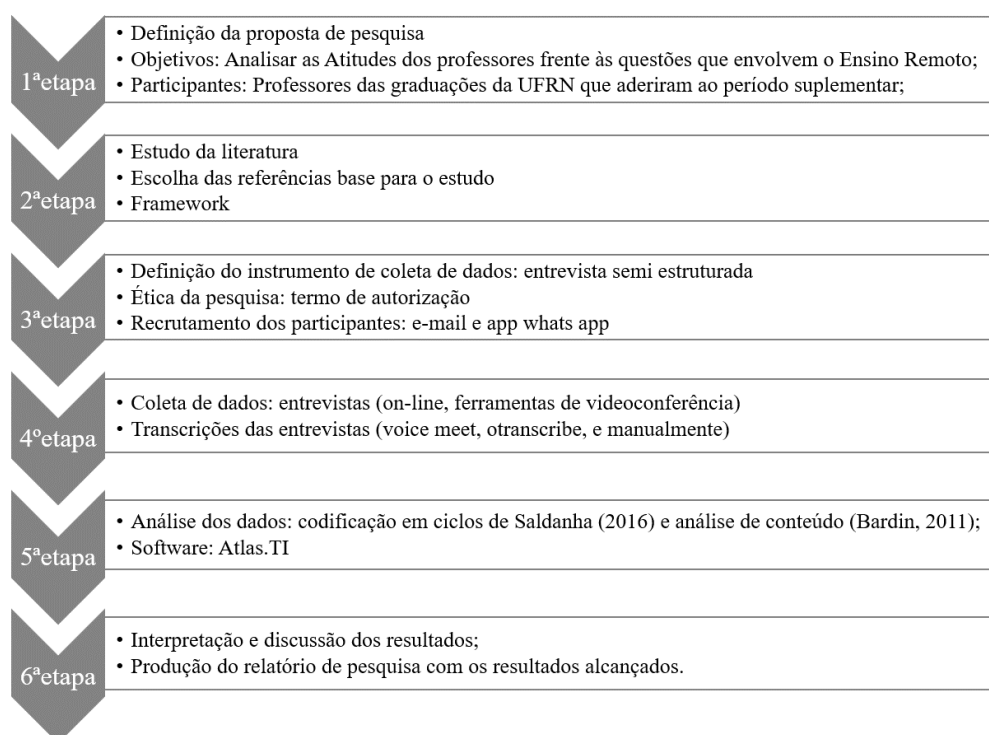


Figura 3. Procedimentos metodológicos

Nota. Fonte: elaborada pelos autores.

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). Esta instituição tem atuação em diversas áreas do conhecimento, abrangendo além da graduação, vários programas de pós-graduação, projetos de extensão, pesquisa e desenvolvimento, além de outras atividades. Atualmente possui cerca de 1640 docentes e 43.000 alunos.

Para compreender e interpretar as atitudes afetivas dos docentes em relação ao ensino remoto e a integração das tecnologias ao processo de ensino aprendizagem, parte 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 na graduação no período suplementar, 2020.5. Inicialmente, a seleção de professores convidados foi por conveniência, que se baseia na disponibilidade e acessibilidades 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, portanto, 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 o termo de consentimento livre e esclarecido (Sampieri *et al.*, 2013), o qual assegurava que os procedimentos estavam dentro dos padrões éticos requeridos.

Foram feitas 23 entrevistas com os docentes da universidade investigada, no mês de agosto de 2020, através da ferramenta de videoconferência “Google Meet” com gravação completa das entrevistas. A escolha pela realização das entrevistas online deu-se em razão das medidas de isolamento social a que todos estavam submetidos na época. 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 métodos qualitativos avançados de um curso de mestrado e doutorado em Administração.

O 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, conforme o roteiro do [Apêndice A](#), 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 de questões assim como adequar a abordagem do(a) entrevistador(a) durante a entrevista.

As entrevistas tiveram uma duração média de 60 minutos, e após a sua realização, as transcrições literais eram feitas, devidamente anonimizadas pela orientadora da pesquisa. 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 site “otranscribe”, o qual permitia em uma mesma tela ver o vídeo e corrigir a transcrição.

Uma boa prática realizada após a transcrição das entrevistas foram os resumos de contato (Miles, Huberman e Saldaña, 2014), que contribuíram de forma preliminar para obter maior familiaridade com os dados que seriam encontrados posteriormente na entrevista completa (um dos resumos está disponível no Formulário do [Apêndice B](#)). Pelo critério de saturação (Minayo, 2017), definiu-se uma amostra de 12 entrevistas com professores de diversos cursos de graduação da UF pesquisada, conforme perfil dos entrevistados na Tabela 2.

Tabela 2

Perfil dos Docentes Participantes

Representatividade (amostra total = 12 professores)
50% feminino
50% menos de 40 anos
70% casados
59% fizeram capacitação
83% possuem doutorado
92% são professores efetivados
59% têm experiência com EAD
67% foram ou são gestores

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

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), com base nas categorias e subcategorias pré-definidas através do framework das atitudes afetivas apresentado na Figura 2, do referencial teórico. A análise de conteúdo de Bardin (2011) também foi utilizada para interpretar e dar significado aos dados coletados e descritos.

O processo de codificação iniciou-se com um tema: atitudes; e três categorias: atitudes afetivas, cognitivas e conativas. Contudo, para fins de análise, esta pesquisa considerará apenas as atitudes afetivas, e após uma primeira verificação preliminar das respostas dos entrevistados, criaram-se duas subcategorias: emoções e sentimentos. Nestas duas categorias havia previamente 34 códigos, do tipo emotivos e avaliativos (Saldaña, 2016), pois ao tempo que eram representados com o nome da emoção ou do sentimento, também continha um sinal de “+” ou “-” para indicar se aquela reação emocional era positiva ou negativa dentro do contexto. Após a análise das entrevistas permaneceram 18 códigos e foram criados mais 5 códigos, totalizando 23 códigos para esta análise.

4 RESULTADOS

Nesta pesquisa analisou-se as atitudes afetivas dos docentes frente a experiência da adesão dos professores de graduação ao período suplementar (2020.5), utilizando o ensino remoto, e concomitantemente analisou-se a integração das tecnologias ao processo de ensino também como um comportamento em construção. É importante ressaltar que todos os professores entrevistados aderiram ao ensino remoto, ou seja, tiveram um comportamento positivo em relação ao Ensino Remoto. Fato que também é visto como uma limitação deste estudo, pois não se investigou o comportamento negativo de não aderir à experiência.

4.1 Atitudes Afetivas dos Docentes na Experiência com o Ensino Remoto

As atitudes afetivas demonstradas de forma verbal pelos professores indicam um misto de emoções e sentimentos vivenciados antes, durante e depois da experiência com o ensino remoto, conforme apresentado na Figura 4.

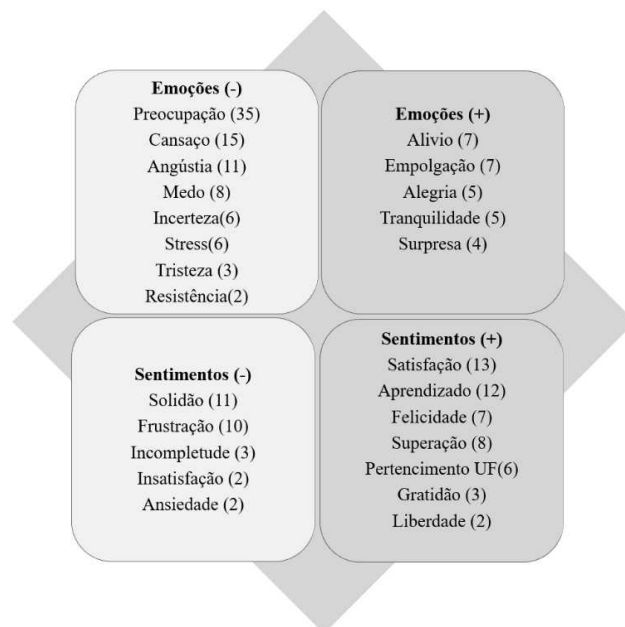


Figura 4. Atitudes afetivas dos professores participantes da pesquisa.

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Contudo, é importante ponderar o número de observações (citações) já que todos os professores citaram algum tipo de atitude afetiva (negativa ou positiva), mas alguns professores enfatizaram específicas emoções ou sentimentos, com repetições. Também é possível notar algumas diferenças entre os participantes, desde aqueles que concentraram suas atitudes em positivas ou negativas, e aqueles que foram mais equilibrados, conforme a Tabela 3.

Tabela 3

Número de Citações Referentes às Atitudes Afetivas por Participantes

	ATI_AFET_ EMO (-) Gr=82; S=8	ATI_AFET_ EMO (+) Gr=26; S=5	ATI_AFET_ SENT (-) Gr=27; S=5	ATI_AFET_ SENT (+) Gr=52; S=8	TOTAIS
P3_M_FX2_E3	7	8	3	6	24
P4_M_FX2_E3	5	0	5	1	11
P9_H_FX1_E4	9	1	4	4	18
P11_M_FX4_E3	2	1	3	3	9
P13_H_FX3_E3	11	3	1	6	21
P14_M_FX2_E2	12	1	0	4	17
P15_M_FX5_E3	1	3	3	5	12
P18_H_FX1_E4	7	1	2	3	13
P19_H_FX2_E3	11	1	3	4	19
P21_M_FX4_E3	8	3	1	4	16
P22_H_FX4_E1	8	1	1	4	14
P23_H_FX5_E1	1	3	1	8	13
Total	82	26	27	52	187

Nota. Px=identificação mascarada do participante na amostra; gênero do participante (M= Masculino, F= Feminino); Idade (FX1 = <30 anos, FX2= 30 a 39 anos, FX3= 40 a 49 anos, FX4= 50 a 59 anos, FX5= 60 anos ou mais); Grupo de entrevistadores (EX); citações (Gr= n° total de citações em determinado código, e S= n° de participantes que citaram o código ou fazem parte de uma categoria). Fonte: dados da pesquisa.

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 se mostraram mais positivos, e presentes pelo menos em uma citação de todos os entrevistados. Conforme a Tabela do [Apêndice C](#) percebe-se a pluralidade das emoções e sentimentos específicos que cada indivíduo verbalizou.

4.2 Padrões de Atitudes Afetivas entre os Grupos de Docentes

Como visto na seção anterior, as atitudes afetivas foram demonstradas de diversas formas por cada indivíduo. E a partir do conhecimento sobre os atributos dos participantes foi possível verificar a predominância das emoções e sentimentos entre os grupos que compartilhavam características semelhantes.

Para esta pesquisa foram criados 22 grupos de entrevistados: homens e mulheres; menos de 40 anos e 40 anos ou mais; casados e não casados; com filhos menores de 18 anos e sem filhos menores de 18 anos; mora com familiares e não mora com familiares; mestres e doutores; substitutos e efetivos; já foi ou é gestor e não foi gestor; experiente em EAD e sem experiência na EAD; fez capacitação e não fez capacitação; lecionou uma disciplina e lecionou duas ou mais disciplinas. Alguns destes grupos não serão explorados, pois não tinham certo equilíbrio de participantes, por exemplo: só havia um professor substituto na amostra, apenas 2 mestres.

Tabela 4

Atitudes Afetivas entre os Grupos de Entrevistados conforme os Atributos Pessoais

	Mulheres GS=6	Homens GS=6	Menos de 40 anos GS=6	40 anos ou + GS=6	Casados GS=8	Não casados GS=4	Totais
ATI_AFET_EMO(-) Gr=82; GS=8	35	47	51	31	53	29	246
ATI_AFET_EMO(+) Gr=26; GS=5	16	10	12	14	20	6	78
ATI_AFET_SENT(-) Gr=27; GS=5	15	12	17	10	18	9	81
ATI_AFET_SENT(+) Gr=52; GS=8	23	29	22	30	36	16	156
Total (Gr)	89	98	102	85	127	60	561

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, portanto, que houve algumas pequenas variações entre grupos, dentre estas se destacam as principais nas Tabela 5.

Tabela 5

Diferenças de Atitudes Afetivas entre os Grupos conforme os Atributos Pessoais

Homens e Mulheres	<ul style="list-style-type: none"> - As emoções e sentimentos foram confusos, e levantam questionamentos sobre a formação dos sentimentos com base nas emoções, percebeu-se que vivenciar mais ou menos emoções negativas, conforme o gênero, não prediz a formação de um sentimento negativo em relação a experiência e vice-versa; possivelmente, outros fatores devem ser levados em consideração como o contexto sociocultural dos indivíduos (Damásio, 2015). - O medo, a preocupação e ansiedade foram mais presentes entre os homens, enquanto as mulheres sentiam-se mais angustiadas e com incertezas sobre as situações, revelando certo alívio ao finalizarem algumas atividades; - Os homens destacaram bastante o sentimento de aprendizado;
Menos de 40 anos e 40 anos ou mais	<ul style="list-style-type: none"> - Percebeu-se uma relação linear entre as emoções e sentimentos destes grupos, ou seja, pessoas do grupo com menos de 40 anos que tiveram mais emoções negativas, também tiveram mais sentimentos negativos e vice-versa, em consonância com as ideias de Ajzen (2005); - As emoções e sentimentos revelam padrões sensíveis à idade, os jovens destacaram muito mais emoções relacionadas ao cansaço, stress, medo, resistência e preocupação. Enquanto o grupo com 40 anos ou mais só destacou de forma negativa as angústias. Em contraste, esse grupo apresentou emoções de empolgação e tranquilidade, aliadas à um profundo sentimento de gratidão, superação e pertencimento à Universidade mais aguçados, enquanto o grupo mais jovem relatou sentimentos de incompletude, frustração e solidão. É possível perceber que o amadurecimento das pessoas e das relações, inclusive institucionais, podem fortalecer-los para enfrentamento de momentos como este.

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 6

Atitudes Afetivas conforme os Atributos Profissionais dos Participantes

	1 disciplina GS=6	2 ou mais disciplinas GS=6	Exp. EAD GS=7	Não exp. EAD GS=5	Fez capacitação GS=7	Não fez capacitação GS=5	Foi gestor GS=8	Não foi gestor GS=4	Totais
ATI_AFETEMO (-) Gr=82; GS=8	44	38	59	23	50	32	47	35	328
ATI_AFETEMO (+) Gr=26; GS=5	18	8	18	8	16	10	15	11	104
ATI_AFETSENT(-) Gr=27; GS=5	11	16	15	12	17	10	18	9	108
ATI_AFETSENT(+) Gr=52; GS=8	29	23	33	19	30	22	35	17	208
Total (Gr)	102	85	125	62	113	74	115	72	748

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as variações observadas entre os grupos, destacam-se as da Tabela 7.

Tabela 7

Diferenças de Atitudes Afetivas entre os Grupos conforme os Atributos Profissionais

Lecionou 1 disciplina ou 2 ou mais disciplinas

- Apesar dos grupos serem equilibrados em participação, o primeiro grupo destacou mais citações relacionadas as atitudes afetivas (tanto negativas, quanto positivas) do que o grupo que lecionou 2 ou mais disciplinas;

- Os professores que lecionaram mais disciplinas tiveram respostas alinhadas com a carga de trabalho despendida, como o cansaço, stress, medo e até resistência. Esta última surpreende porque os indivíduos que a citaram também foram os que ofertaram mais disciplinas. Com indícios de um sentimento de superação aos desafios impostos.

- Os professores do primeiro grupo relataram mais emoções de alegria e empolgação do que o outro grupo. Apesar dos relatos de angústia, preocupação e incerteza, os sentimentos foram de felicidade, gratidão e pertencimento. Enquanto o segundo grupo destacou o sentimento de aprendizado e liberdade, com um misto de solidão, frustração e incompletude;

Professores com e sem experiência com EAD

- A experiência anterior com EAD não contribuiu para a falta de emoções/sentimentos negativos em relação ao ensino remoto;

- Apesar dos grupos pouco balanceados quantitativamente, observou-se que professores experientes em EAD tiveram atitudes afetivas (negativas e positivas) mais intensas em todos os quesitos, com exceção do aprendizado que foi destacado igualmente pelos dois grupos, o sentimento de pertencimento mais relacionado ao grupo sem experiência, e a resistência que surpreendentemente foi averiguada apenas entre os professores que já tinham experiência na EAD.

Fez capacitação e não fez capacitação	<p>- Ponderou-se o número de citações pela quantidade de membros nos grupos, observamos que não houve diferenças relevantes entre as emoções e sentimentos, muito provavelmente porque a capacitação foi lecionada durante o período de ensino remoto e não conseguiu influenciar fortemente sobre as atitudes positivas;</p> <p>- Em contraste pode ter contribuído para o desencadeamento de maior cansaço, preocupação, medo e stress entre os participantes do grupo que fez capacitação; durante a entrevista todos os professores que participaram da capacitação para o ensino remoto destacaram o atraso na oferta de capacitação e a necessidade de ela ter sido realizada antes do início das aulas.</p>
--	--

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

De forma geral, percebe-se que as emoções negativas e os sentimentos positivos foram as respostas das atitudes afetivas, expressas verbalmente, mais verificadas. Contudo, não é possível inferir uma clara causalidade entre elas, o que indica que as pessoas são de fato complexas, e suas sensações devem ser investigadas levando em consideração todo o contexto envolvido para não serem interpretadas de forma errônea. Por isso, a próxima seção buscará explicar melhor os achados dentro do contexto experimentado.

4.3 Relações das Atitudes Afetivas com a Adesão ao Ensino Remoto e a Integração das TIC no Processo de Ensino Aprendizagem

As atitudes afetivas demonstradas pelos professores em relação ao ensino remoto e a integração das tecnologias ao processo de ensino aprendizagem são observadas em um contexto no qual o mundo inteiro vivencia uma pandemia e suas consequências. E por isso pode influenciar os diversos significados relacionados às informações coletadas. Portanto, é interessante observar que as atitudes afetivas dos professores nesse cenário tenham gatilhos em suas crenças comportamentais (Ajzen, 2005), mas também do contexto vivenciado (Albarracin & Shavitt, 2018; Damásio, 2015). Conforme observado na fala de alguns professores, ao explicarem suas motivações para aderirem a experiência do ensino remoto:

“[...]jeu 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);

“[...]jeu 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 ([Apêndice D](#)) também podem indicar que o misto de emoções e sentimentos verificados, não eram apenas decorrentes da atividade com o ensino remoto, possivelmente também estavam associados à situação de mudança que todos foram submetidos, o sofrimento, o isolamento social, à insegurança do momento em relação a saúde, a mistura de rotinas domésticas e profissionais, dentre outros.

Dessa forma, o entrevistado P3 destacou a intensidade das rotinas: “[...]no momento de pandemia que a gente tem que fazer tudo ao mesmo tempo”, e o entrevistado P19, comentou sobre sua adaptação desde que começaram as medidas de distanciamento social: “desde aquele momento foi aquela aquela turbulência, então eu passei assim, acho que um mês, dois meses, sem entender muito, sem produzir, ficava o tempo todo sentado, vendo televisão, vendo as notícias, e preocupado, ligava para um, ligava para outro e todo mundo muito apreensivo, então, foi no início muito ruim”.

Portanto, percebe-se que um olhar para o contexto amplo, pessoal e social (Albarracin & Shavitt, 2018; Damásio, 2015) devem ser considerados nesta compreensão das respostas emocionais e sentimentais, principalmente as negativas, pois elas foram bastante evidenciadas

no início da experiência ou mesmo antes da decisão por aderir ao ensino remoto, conforme destacado nas citações abaixo:

É um curso diferente, a gente tá numa pandemia. As pessoas não estão nas melhores condições emocionais delas (P14: 101)

[...]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)

Também ficou nítido que os valores pessoais ([Apêndice E](#)) contribuíram para a geração das atitudes afetivas. Identificou-se na fala de todos professores o senso de empatia, responsabilidade e comprometimento com suas funções, com a instituição e com os alunos. Refletindo as crenças comportamentais imbuídas no indivíduo, e as normas subjetivas envolvidas nas relações com os outros stakeholders, coadunando com Serra (2005) quando defende que nos processos interativos, a afetividade entre os sujeitos é energia para a ação.

Dentre essas relações, os docentes fizeram intensa referência ao aluno, 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 tá nesse período, porque, enfim, todo mundo está de cabeça para baixo, então assim quanto mais a gente puder dar flexibilidade, para o aluno, para a turma, eu acho que vai ser melhor (p18:72)

Portanto, infere-se que grande parte das emoções e sentimentos observados tem um fundo que remete as relações com os alunos, o que ajuda a entender o porquê de alguns professores mesmo sendo contrários ao uso do ensino remoto aderirem facultativamente ao período suplementar, buscaram integrar as TIC ao processo de aprendizagem e até lecionaram mais de duas disciplinas. Para muitos professores, a necessidade de responder aos alunos de forma adequada a 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 se equilibraram para que o docente mesmo com crenças e expectativas ruins 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 entrevistado P22: “A expectativa foi além da que eu esperava”. Com surpresas inclusivas 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”.

Durante a experiência com o ensino remoto, os docentes demonstraram sentir várias emoções, desde angústia, preocupação, cansaço e medo. E verificou-se a existência de alguns problemas quanto a execução desse processo que podem ter contribuído para esses estados: o tempo de execução do período suplementar, considerado pouco para os objetivos educacionais

que estavam propondo e a capacitação que foi ofertada concomitantemente com a realização do período suplementar, conforme observado nas citações:

[...]foram 15 dias para planejar, seis semanas para operacionalizar. Então não gosto muito de fazer assim, o que de fato não é exatamente o que é real, o que aconteceu (P21:74)

[...]o tempo começou a pesar muito e aí tinha que fechar o conteúdo, então a gente tirou a apresentação, os alunos só entregaram, a gente tirou por causa disso (p18:30)

[...]só que é aquela coisa, precisa de capacitação, aí não deu tempo de conhecer a ferramenta. (P9:45)

[...]eu acho que houve uma falha institucional no sentido que ela já tem muito material preparado, para passar, para fazer esse período de transição mais curto, porque a UF** passou muito tempo sem dar os feedbacks (P18:44)

Esses fatores indicam a necessidade de um cuidado maior no planejamento das ações. Pois embora houvesse uma situação pandêmica sendo vivenciada, e as respostas precisassem ser rápidas, ideias e ações postas de forma confusa podem gerar uma situação constrangedora, pois o docente quer colaborar, mas sente que não conseguirá fazer com afinco suas atividades. E isso, com certeza é um gatilho para atitudes negativas, em consonância com os estudos de Mohamad et al. (2018) que utiliza a TPB para prever o comportamento do indivíduo.

Ainda durante a experiência observou-se a incidência de falas indicando solidão, muito relacionado a interação dos professores com os alunos quando usaram ferramentas tecnológicas para momentos síncronos. De fato, é importante a interação face a face, as reações instantâneas próprias das comunicações humanas, mas também é importante ponderar as condições estruturais e tecnológicas dos alunos, inclusive relatadas pelos próprios professores:

[...]Assim, por exemplo, tem um aluno que ele dividiu o computador com o irmão, os dois estudam e os dois estavam com curso remoto (P14:90)

[...]70% do meu alunado é de fora da cidade. Boa parte deste alunado está na zona rural, eu tenho aluno muito carente. Eu não tenho aluno carente, eu tenho alunos muito carente. Então, eu não podia ousar muito (P11:22)

Então, é importante que o docente tenha consciencia dessas situações para avaliar o processo de maneira holística e desenvolver outras estratégias para sentir o clima da sala de aula. Além disso, como os professores estão cumprindo as medidas de distanciamento social, a expectativa gerada de ver os alunos, se comunicar e interagir com as pessoas, pode ser quebrada quando não é correspondido da maneira esperada, causando essas emoções.

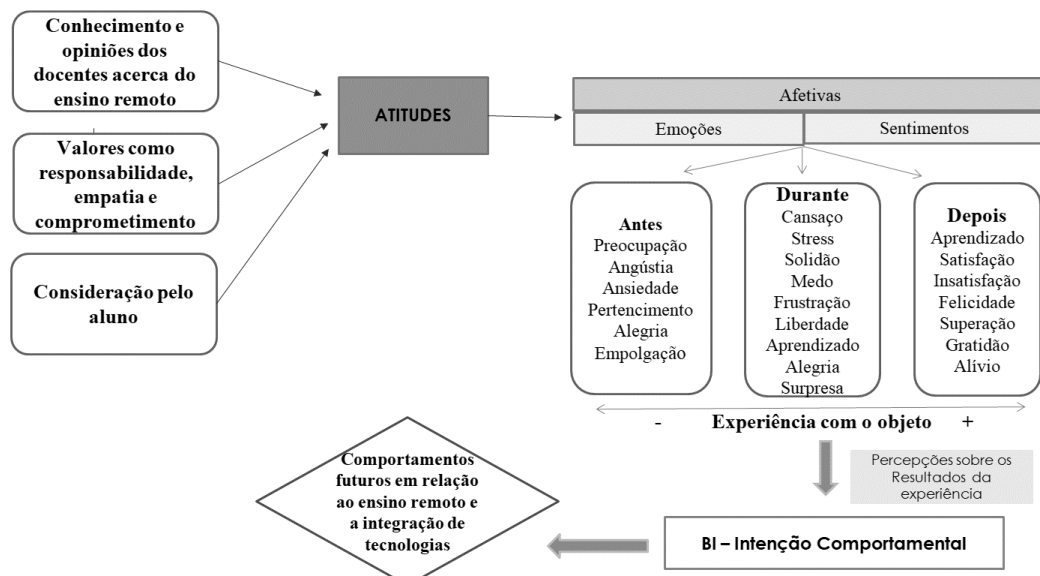


Figura 5. Dinâmica da influência das atitudes afetivas no comportamento

Nota. Fonte: elaborada pelos autores (2021) a partir dos dados da pesquisa.

Compreende-se que ao final da experiência a maioria dos professores considerou válido e satisfatório os aprendizados, tanto para ele quanto para seus alunos, como aponta os entrevistados P15: “e a satisfação que eu tive em vê-los, no final, em chegar num pré-projeto, ainda não foi o projeto, mas foi um pré-projeto, com avanço significativo e também com ideias muito bem elaboradas”; e P18: “e aí no final eu gostei do resultado, vi gente que realmente tinha aprendido, e depois falava comigo, e eu sabia que a pessoa tava aprendendo na disciplina” e P22: “de forma geral eu avalio de forma satisfatória, não foi 100% satisfatória, mas foi satisfatória neste sentido porque eu aprendi né, aprendi, mais do que eu dei aula para os alunos”.

Na Figura 5, constata-se que as emoções e sentimentos podem variar conforme o tempo de exposição à situação aumente. À medida que os professores foram conhecendo, adaptando-se e verificando os resultados de sua experiência, esses estados emocionais foram se alterando e tornando-se mais positivos. Concluímos também que a experiência não foi satisfatória para todos, e o desejo do retorno às atividades presenciais é muito claro em todas as falas. Contudo, apenas um professor manifestou desistesse em participar novamente do ensino remoto, caso fosse facultativo. Portanto, pela dinâmica das emoções e sentimentos sentidos, conclui-se que o saldo das atitudes afetivas ao final da experiência foi mais positivo do que no início. Esse achado pode indicar que ações futuras envolvendo o ensino remoto e a integração das TIC sejam mais bem aceitas pelos docentes que participaram do período experimental.

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 (Ajzen, 2005; Sabieuscu, 2013). Por isso, a decisão de ofertar um período experimental é vista, inclusive pelos professores, como uma excelente oportunidade para agregar conhecimento, desfazer preconceitos ou fortalecer opiniões.

Apesar das atitudes afetivas não serem os únicos tipos de atitudes (existem também as atitudes conativas e cognitivas da TPB) a influenciarem o comportamento do indivíduo, Ajzen (2005) destaca que elas são independentes, por isso essa análise desdobrou-se sob a perspectiva das atitudes afetivas. Dessa forma, destaca, que o impulso para as atitudes afetivas positivas dos docentes estão fortemente atrelados ao seu público, aos seus valores e a 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, ou seja, não aderiram à experiência do ensino remoto. A investigação também se limitou a análise de apenas uma dimensão das atitudes, prejudicando uma exploração conjunta e aprofundada dos fatores que compõem a Teoria do Comportamento Planejado-TPB.

Sugere-se que próximos estudos nesta área explorem uma amostra de professores com comportamentos diferentes frente ao objeto da pesquisa, verifique as diferenças de atitudes desses grupos, amplie os métodos de análise de dados, a exemplo do uso da triangulação, e explore com mais intensidade os demais constructos do TPB.

REFERÊNCIAS

- Abbasi, M.S., Shah, F., Doudpota, S. M., Channa, N., & Kandhro, S. (2013). Theories and models of technology acceptance behaviour: a critical review of literature. *Sindh University Research Journal*, 45(1), 163-170. <https://doi.org/10.1177%2F004912418101000205>
- Ajzen, I., & Fishbein, M (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ajzen, I. (2005) *Attitudes, personality and behaviour* (2nd ed). New York: Open University Press.
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 69 (1), 299-327. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Altawalbeh, M., Soon, F., Thiam, W., & Alshourah, S. (2019). Mediating role of attitude, subjective norm and perceived behavioural control in the relationships between their Respective salient beliefs and behavioural intention to adopt e-learning among instructors in Jordanian Universities. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 152-159.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4. ed.). Lisboa: Edições 70.
- Biernacki, P., & waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004912418101000205>
- Damásio. A. (2020) Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afetiva humana [versão eletrônica]. *Revista Galileu*. Acesso em 10 de agosto de 2020 de <https://www.fronteiras.com/artigos/damasio-neurociencia-e-neurofilosofia>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 160(1), 261-292. <https://doi.org/10.3166/rfg.160.261-292>
- Fernandes, B. H. R. (2013) *Gestão Estratégica de Pessoas com Foco em Competência*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Heidemann, L. A., Araújo, I. S., & Veit, E. A. (2012). 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*, 7(1), 22-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273323593003>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016) *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 4.ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A Methods Sourcebook* (3ª ed). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Minayo. M. C. S. (2017) Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12.
- Mohamad, A., Syed, I., Syed, Z., & Ibrahim, A. (2018). Model of behavioral attention towards using ict in Universities in Libya. *Jurnal Komunikasi, Malaysian Journal of Communication*, 34, 89-104. <https://ejournal.ukm.my/mjc/article/view/26127>
- Moutinho, K., & Roazzi, A. (2010). As teorias da ação racional e da ação planejada: relações entre intenções e comportamentos. *Aval. psicol.*, 9(2), 1-20. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200012&lng=pt&tlng=pt

- Ruffel, M., Mason, J., & Allen, B. (1998) Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35(1), 1-18. <https://www.jstor.org/stable/3482863>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). London, England: SAGE.
- Sabiescu, A. et al. (2013) *Changing mindsets: the attitude of pre-service teachers on technology for teaching*. In: Sixth International Conference on Information and Communication Technologies and Development, Cape Town, South Africa.
- Sacol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Brazilian Journal of Management*, 2(2), 250-269. <https://doi.org/10.5902/198346591555>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Serra, D. T. S. (2005). *Afetividade, aprendizagem e educação online*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.). *The social psychology of knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 315-334.

APÊNDICES

APÊNDICE A. *Roteiro Semi Estruturado da Entrevista*

APÊNDICE B. *Formulário exemplo de um Resumo de Contato*

APÊNDICE C. *Tabela com a Frequência de Emoções e Sentimentos Verbalizados pelos Participantes*

APÊNDICE D. *Principais Citações Relacionadas às Atitudes Afetivas dos Docentes na Experiência com o PLSE*

APÊNDICE E. *Tabela com a Frequência de Citações Referentes aos Valores Verbalizados pelos Docentes*

Ambos os documentos estão disponíveis, de forma anônima, no endereço:
<https://figshare.com/s/c3a17218deb203e9f930>