

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

JULIANE DE OLIVEIRA

**TRABALHO REMOTO EM CONTEXTO PANDÊMICO: DA ORGANIZAÇÃO À
DESORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO
SUPERIOR**

CURITIBA

2023

JULIANE DE OLIVEIRA

**TRABALHO REMOTO EM CONTEXTO PANDÊMICO: DA ORGANIZAÇÃO À
DESORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO
SUPERIOR**

**Remote work in a pandemic context: from organization to disorganization of
the work of teachers who work in Higher Education**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Administração do
Programa de Pós-Graduação da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Faria.

CURITIBA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



JULIANE DE OLIVEIRA

**TRABALHO REMOTO EM CONTEXTO PANDÊMICO: DA ORGANIZAÇÃO À DESORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Organizações E Tecnologia.

Data de aprovação: 06 de Outubro de 2023

Dr. Jose Henrique De Faria, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Carolina De Souza Walger, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Dra. Giovanna Pezarico, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Raquel Dorigan De Matos, Doutorado - Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 19/10/2023.

Dedico este trabalho à minha família, em especial, à
minha filha, Isabele, minha força para seguir em
frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua presença constante em minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor José Henrique de Faria, que, primeiramente, confiou no meu potencial, que me guiou pelo processo de pesquisa com muita paciência e generosidade. E por me proporcionar uma experiência de pesquisa e aprendizagem com tanta amorosidade.

Aos meus colegas da turma, pelo aprendizado e companheirismo e pela disponibilidade, mesmo que virtualmente.

A todos os professores e professoras que ministraram disciplinas durante o curso de Mestrado, pelo aprendizado e muitos momentos de reflexão.

À instituição de ensino, que possibilitou a concretização de um sonho: a realização do mestrado em uma Instituição Pública.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e pelo interesse na pesquisa.

Agradeço às professoras Giovanna Pezarico, Carolina de Souza Walger e Raquel Dorigan de Matos, pelas sugestões e contribuições na banca de qualificação e por aceitarem, tão prontamente, participar desta banca examinadora.

À minha mãe e às minhas irmãs, por me incentivarem e me apoiarem, especialmente, nos momentos em que achei que não daria conta.

Em especial, ao meu marido, Mauricio, e à minha filha, Isabele, pelo apoio e pela força e compreensão por tantos momentos de ausência.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento desta pesquisa.

É preciso compreender que a observação imediata de um fenômeno não permite, por si só, sua captura como fenômeno pensado em sua inteireza. A aparência do fenômeno indica apenas sua forma tal como parece ser e não como de fato é, ou seja, em sua pseudoconcreticidade. Para compreender um fenômeno é necessário partir de sua forma imediata, mas é fundamental ir além dela e isto requer uma elaboração e uma reflexão em profundidade (mediação pelo pensamento).

(José Henrique de Faria, 2017).

RESUMO

Com o advento da pandemia da covid-19, mudanças ocorreram no trabalho do docente. Com essa premissa, a presente pesquisa tem como objetivo: analisar a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19. De início, é realizada uma revisão de literatura a respeito do teletrabalho compulsório, discutida à luz dos conceitos de controle sobre o processo de trabalho, tempo livre e tempo disponível, controle da subjetividade e organização dos trabalhadores; apresenta uma breve discussão sobre a organização do trabalho do professor universitário a partir do século XX e a precarização do trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial. Em seguida, busca-se expor o método de pesquisa que se aproxima da proposta da Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto, a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza analítico-descritiva, do tipo *ex-post-facto*, que compreende o período entre 2020 e 2022, no qual a data inicial envolve a declaração de pandemia da covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a final corresponde ao retorno majoritário das atividades presenciais. Participaram da pesquisa 9 docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e documentos – normativas institucionais. A análise dos dados é pautada na análise de conteúdo. Na sequência, são apresentados os resultados da pesquisa, que evidenciam as mudanças ocorridas no trabalho docente durante o contexto pandêmico. Entre os elementos de reorganização estão: as adaptações tecnológicas no exercício das atividades remotas; as alterações nas rotinas profissionais e pessoais dos docentes; a extensão da jornada e intensificação do trabalho; a falta de rede de apoio; e a falta de suporte e/ou recurso por parte da instituição de ensino estudada. Os dados revelaram contradições na percepção dos docentes, em que aspectos considerados como vantajosos em certos momentos também se tornaram desafios em outros e, também, que o teletrabalho em contexto pandêmico desorganiza o trabalho docente ao modificar drasticamente as formas convencionais do processo de ensino-aprendizagem, colocando em dúvida a efetividade dos métodos de ensino e das abordagens educacionais empregadas para compartilhar informações com os estudantes, bem como ao dificultar a interação entre professores e estudantes. Considera-se importante reconhecer todos esses desafios que fazem parte da profissão docente e pensar maneiras de melhorar as condições de trabalho desses profissionais, não somente durante o teletrabalho, mas, também, em outras situações. É preciso, ao mesmo tempo, lutar por políticas mais sensíveis e por um suporte apropriado para assegurar que os professores sejam tratados com a atenção devida, sem serem forçados a comprometer sua saúde em prol do trabalho. Reforçando a concepção de que assegurar a segurança e o bem-estar dos trabalhadores é uma responsabilidade coletiva, as ações empreendidas por sindicatos e por associações docentes, em colaboração com grupos e comunidades, desempenham um papel vital e devem ser encorajadas e fortalecidas.

Palavras-chave: Trabalho Remoto. Teletrabalho. Trabalho docente. Organização do trabalho.

ABSTRACT

With the advent of the covid-19 pandemic, changes occurred in the teacher's work. With this premise, the present research aims to: analyze the reorganization and disorganization of the work of teachers who work in Higher Education in the Business Administration course in a Brazilian public institution based on teleworking imposed by the covid-19 pandemic. Initially, a literature review is carried out regarding compulsory teleworking, discussed in light of the concepts of control over the work process, free time and available time, control of subjectivity and organization of workers; presents a brief discussion about the organization of university professors' work from the 20th century onwards and the precariousness of teaching work during Emergency Remote Teaching. Next, we seek to expose the research method that comes close to the proposal of Concrete Critical Ontology and Epistemology, based on a qualitative approach, of an analytical-descriptive nature, of the ex-post-facto type, which encompasses the period between 2020 and 2022, in which the initial date involves the declaration of the covid-19 Pandemic by the World Health Organization (WHO) and the final date corresponds to the majority return of in-person activities. Nine professors who work in Higher Education on the Business Administration course participated in the research. Data were collected through semi-structured interviews and institutional normative documents. Data analysis is based on content analysis. Next, the research results are presented, which highlight the changes that occurred in teaching work during the pandemic context. Among the elements of reorganization are: technological adaptations in carrying out remote activities; changes in teachers' professional and personal routines; the extension of the working day and intensification of work; the lack of a support network; and, the lack of support and/or resources from the educational institution studied. The data revealed contradictions in the teachers' perception, in which aspects considered as advantageous at certain times also became challenges at others and also that teleworking, in a pandemic context, disorganizes teaching work by drastically modifying the conventional forms of the teaching-learning process, casting doubt on the effectiveness of teaching methods, educational approaches and pedagogical strategies used to share information with students, as well as hindering interaction between teachers and students. It is considered important to recognize all these challenges that are part of the teaching profession and think about ways to improve the working conditions of these professionals, not only during teleworking, but also in other situations. It is necessary, at the same time, to fight for more sensitive policies and appropriate support to ensure that teachers are treated with due attention, without being forced to compromise their health for the sake of work. Reinforcing the concept that ensuring the safety and well-being of workers is a collective responsibility, the actions taken by unions and teaching associations, in collaboration with groups and communities, play a vital role and must be encouraged and strengthened.

Keywords: Remote work. Telework. Teaching Work. Work Organization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Áreas dos estudos	23
Quadro 2 - Quadro síntese dos resultados 1	24
Quadro 3 - Quadro síntese dos resultados 2	27
Quadro 4 - Teletrabalho: denominações e conceitos	34
Quadro 5 - Levantamento literatura recente	35
Quadro 6 - Medidas - Ministério Público do Trabalho	61
Quadro 7 - Elementos constitutivos	69
Quadro 8 - Eixos temáticos X Códigos iniciais	72
Quadro 9 - Sentimentos negativos	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Curso de Administração de Empresas	21
Tabela 2 - Levantamento realizado na SciELO Brasil – Descritores.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ADNP	Atividades Didáticas Não Presenciais
APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OECC	Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto
OMS	Organização Mundial da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SCIELO	Scientific Electronic Library On-line
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento Utilização de Imagem, Som e Voz
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	21
1.2 Objetivos.....	31
1.3 Estrutura da dissertação	31
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1 teletrabalho <i>versus</i> teletrabalho compulsório	33
2.2 A organização do trabalho do docente universitário	51
2.3 Precarização do trabalho docente durante o ERE	61
3 MÉTODO	65
3.1 Delineamento da pesquisa	66
3.2 Participantes da pesquisa	67
3.3 Relato da coleta de dados	67
3.4 Aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa	70
3.5 Relato da análise de dados	71
4 REORGANIZAÇÃO E DESORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: EXPOSIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.	75
4.1 Perfil dos entrevistados.....	75
4.2 Contexto da Universidade	76
4.3 Mudanças na organização do trabalho.....	79
4.3.1 Adaptação tecnológica	79
4.3.2 Adaptação de rotina	82
4.3.3 Jornada prolongada e intensificação do trabalho	84
4.3.4 Rede de apoio.....	87
4.3.5 Falta de suporte e/ou recurso da instituição	89
4.4 Percepções dos Docentes.....	92
4.4.1 Facilidades e dificuldades	93
4.4.2 Controle e pressão	97
4.4.3 Desgastes físicos e psicológicos	99
4.5 Desorganização do trabalho docente.....	103
4.6. Reorganização e desorganização do trabalho: uma síntese	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - Convite ao participante	128
APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista	130
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/Termo de Consentimento Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV)	132

APRESENTAÇÃO

É interessante como nossa vida de educando começa antes mesmo da nossa compreensão da necessidade de ir à escola. Inicia-se, por exemplo, com a escuta atenta das histórias contadas pelos avós, pela observação curiosa das figuras de um livro, de uma revista, pelas brincadeiras imaginadas e, até mesmo, pela curiosidade inerente a qualquer criança. Lembro-me que as atividades escolares me atraíam desde a infância. Sempre gostei de estudar.

Sou filha de pai caminhoneiro e mãe professora. Sempre respeitei a profissão do meu pai, mas admirava a profissão de minha mãe. Brincar de dar aulas para minhas irmãs e para meus primos era meu passatempo preferido quando criança. Na adolescência, cheguei a cursar o magistério junto ao ensino médio, porém, por uma insistência do meu pai, prestei o vestibular para Administração de Empresas.

Ingressei no curso de Administração em 2006 e, logo no primeiro semestre, consegui um estágio remunerado. Antes de concluir a graduação, em 2009, fui contratada por uma empresa multinacional, da qual fiz parte do quadro de colaboradores por 13 anos (04/2007-03/2020). Durante esse período, fiz duas Especializações e um Mestrado.

Mesmo com uma carreira profissional construída e consolidada como Administradora, fui invadida por uma inquietude, sentindo a necessidade de mudanças significativas, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Era chegada a hora de assumir novos papéis, inclusive aquele que transformou em definitivo a minha vida: a maternidade.

O Mestrado em Educação foi concluído neste meu momento de ressignificação. O trajeto foi curto, contudo, possibilitou-me inúmeras aprendizagens, um encantamento pela pesquisa e reforçou meu interesse pelo trabalho docente. Apesar de um progresso acadêmico satisfatório, não me senti segura para realizar pesquisas de maneira autônoma.

No final de 2020, eu me inscrevi para o processo seletivo de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, ingressando no ano de 2021, em meio a pandemia da covid-19. Eu e meus colegas (Turma 2021) passamos pela experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tivemos a oportunidade de ter aulas com professores maravilhosos, todavia, em determinados momentos, ouvíamos comentários, de

maneira genérica, do tipo: “se estivéssemos presenciais, tal conteúdo poderia ser trabalho de uma maneira diferente”; “a organização do trabalho do professor era outra”; “as famílias e residências tiveram que se adaptar”. Pareceu-me que eles tinham muito a dizer e eu fiquei interessada em escutar.

Assim que ingressei como mestranda do programa de pós-graduação da UTFPR, fui apresentada, pelo meu estimado orientador, durante a disciplina Ontologia, Epistemologia, Metodologia e Teoria em Estudos Organizacionais, à sua proposta metodológica: Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto (OECC). Fiquei encantada, principalmente, pela possibilidade de produzir conhecimento fora dos padrões dos quais somos moldados desde a primeira formação.

Há tempos venho seguindo os desafios e as incertezas que acompanham o profissional docente, que, ao que parece, intensificaram-se com a pandemia devido à paralisação do trabalho presencial, às dificuldades de lidar com o isolamento social e às consequências de tudo isso. Estou convencida de que as análises e reflexões a partir da OECC contribuirão para o reconhecimento e a valorização do profissional docente.

E é nesse caminhar pessoal, profissional e acadêmico que, ainda com um pé na Educação, me lanço a investigar a organização e desorganização do trabalho docente em cenário de pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou situação de pandemia devido a um novo vírus, identificado como SARS-CoV-2, que causa a doença infecciosa covid-19. Os primeiros casos registrados da doença foram na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei (China). Devido ao alto poder de contágio do vírus, houve rápido surgimento de novos casos em outros países e continentes (OMS, 2020).

Quando o vírus foi detectado no Brasil¹, o país encontrava-se em circunstância complexa de crise política, social e econômica, ao qual se somou a uma crise sanitária. Esse foi um dos piores momentos da história do país, conforme sustenta Mancebo (2021).

O colapso no sistema de saúde causado pela covid-19 motivou medidas sanitárias urgentes de contenção do espalhamento do vírus, como o uso de máscaras, a higienização das mãos, a redução da circulação e o isolamento social. Tais medidas resultaram em fechamento do comércio e interdição de atividades tidas como não essenciais, afetando ainda mais o desempenho da economia, que já vinha dando nítidos sinais de baixo desempenho, seja por efeito das relações com economias internacionais, seja por conta da política econômica do Governo Federal. O peso maior do desempenho econômico recaiu significativamente sobre a classe trabalhadora, com o aumento do desemprego, do trabalho por conta própria, da importante perda de poder aquisitivo do salário (tendo em vista os índices inflacionários), do subemprego e da terceirização, da informalidade, da desigualdade de renda, como aponta o comunicado da Organização Internacional do Trabalho divulgado em 23 de maio de 2022 (OIT, 2022).

Vale destacar que a crise acentuada pela pandemia não trouxe novidades para o mundo do trabalho, somente exacerbou processos em curso na lógica destrutiva do capital, expondo a precarização e a perda de direitos trabalhistas (Silva, A., 2021). Em 2017, ano da contrarreforma trabalhista brasileira, o desemprego atingia

¹ O primeiro caso foi detectado no dia 26 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo. O paciente havia viajado para a Itália (Ministério da Saúde, 2020).

12.740 milhões de indivíduos, ou seja, 12,2% da população economicamente ativa brasileira (Krein; Oliveira; Figueira, 2019). Cresceu o número de desempregados, assim como o de trabalhadores na informalidade. Em resumo, a nova legislação contribuiu apenas para reforçar a histórica precarização do trabalho no Brasil (Lara; Hillesheim, 2021).

Antunes (2020b) afirma que, mesmo antes da pandemia, a classe trabalhadora já se encontrava numa situação desfavorável. Antunes apresenta um breve panorama do Brasil em 2019, onde 40% da massa trabalhadora estavam na informalidade e 5 milhões estavam inseridos na chamada uberização² do trabalho, caracterizando a exploração do trabalho, o subemprego, o desemprego e a precarização da vida do trabalhador.

Em que pese a pandemia acentuar processos em curso, trouxe consigo alterações no cenário de trabalho em um curto tempo, sem avaliação prévia, sem organização material e sob a pressão dos efeitos explícitos da interrupção das atividades presenciais em geral (Ribeiro, 2021). Com tal interrupção, alguns trabalhadores, em particular terceirizados e contratados em regimes especiais, tiveram seus empregos e salários ameaçados, enquanto, para outros, foi proposta a realização de trabalho na forma remota. Para essa modalidade, a presente pesquisa adotará o termo teletrabalho compulsório (Queiroga, 2020).

Diante da necessidade de isolamento social causado pela pandemia, o número de trabalhadores sob o regime de teletrabalho compulsório tornou-se expressivo, mesmo sem regulação. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PnadCovid-19), pelo menos 8,3 milhões de pessoas trabalharam de forma remota durante a pandemia em 2020 (IBGE, 2020). E, assim, o lar do trabalhador, na vivência do teletrabalho compulsório, passa a ser organizado a partir do trabalho.

Existem diversos estudos que apontam as dificuldades dessa modalidade compulsória (Araújo *et al.*, 2021; Araújo; Lua, 2021; Benavides *et al.*, 2021; Castro; Moreira, 2021; Durães; Bridi; Dutra, 2021; Pinho *et al.*, 2021; Previtali; Fagiani, 2022; Raichelis; Arregui, 2021; Santos, G., *et al.*, 2022; Silva; Silva; Santos, 2021; Souza,

² Tendência global de uma nova maneira de controle, gerenciamento e organização do trabalho, que está relacionada ao trabalho permeado por plataformas digitais, porém, não se resume a elas (Abílio, 2020). Compreendida pela autora, como um processo de informalização do trabalho e como a supressão das travas legais à exploração do trabalho, envolvendo a legalização da transferência dos riscos e custos ao trabalhador.

D., 2021; Souza, E., 2022; Souza, K. *et al.*, 2021; Souza, K. *et al.*, 2022; Tejedas; Junqueira, 2021; Troitinho *et al.*, 2021) evidenciando a precarização da saúde do trabalhador e a precarização do trabalho.

Para os docentes da educação superior³ não foi diferente. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) resolve, por meio da Portaria nº 343, autorizar as Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas no sistema federal de ensino a substituírem as aulas presenciais por aulas em meios digitais (MEC, 2020). Inicialmente, a medida não foi bem aceita no meio acadêmico, tendo baixa adesão nas Universidades Federais (Joye; Moreira; Rocha, 2020). No entanto, o modelo ERE foi sendo difundido, principalmente, pelas IES particulares (Godoi *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

Sob pressão, como forma de atender, de modo parcial, às urgências do processo educacional, as instituições de ensino, em seus diversos níveis de formação, impuseram aos professores o teletrabalho compulsório. Estes profissionais foram inseridos em novas dinâmicas de trabalho virtuais, trazendo densas mudanças ao seu ofício, que passou a ter como ferramentas indispensáveis os computadores, os *smartphones* e a rede web (Silva, A., 2021). O trabalho docente, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, afora as tarefas administrativas de chefia de departamentos e coordenação de cursos que estão em crescimento devido à expansão das atividades universitárias, foi levado para a casa do professor, com todas as dificuldades que submergem as atividades desenvolvidas remotamente (Mancebo, 2021).

Esclarecendo, o ERE⁴ foi aplicado de forma emergencial para dar conta de uma situação até então inesperada (Silveira *et al.*, 2021). São atividades síncronas⁵ e

³ A educação superior incide no processo de ensinar e aprender, que se desenvolve em um contexto histórico-cultural sempre dinâmico, abrangendo valores e construção de relações sociais, orientadas à reprodução e à transformação cultural da sociedade (Silva, D., *et al.*, 2022). Diz respeito a todas as modalidades de ensino sob incumbência das universidades, envolvendo não apenas a graduação, mas as pós-graduações *stricto* e *lato sensu*, assim como outras modalidades de ensino que objetivem a especialização, a atualização e o aperfeiçoamento científico e cultural de profissionais, cientistas e professores de nível superior (Brasil, 1996)

⁴ O ensino remoto surgiu como uma nova nomenclatura para cumprir obrigações escolares e substituir cursos, que, a princípio, eram presenciais, em uma situação de “nova normalidade”. Pela sua capacidade de dirimir os custos e permitir ter um professor em várias salas de aula ao mesmo tempo, o ensino remoto disseminou-se principalmente nas redes privadas de ensino básico e superior. Na rede pública, a disseminação se deu, de início, nas redes de ensino fundamental, médio e técnico. Mais recentemente, o ensino remoto tem se generalizado nas instituições de ensino superior públicas (ANDES-SN, 2020, p. 15)

⁵ As aulas síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, ou seja, o professor e os alunos estão conectados simultaneamente, no mesmo horário e na mesma sala virtual, e podem interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo (Clipescola, 2020).

assíncronas⁶ que meramente permitem transpor aulas presenciais para o ambiente virtual, sem oferecer nenhum suporte pedagógico ou estrutura adequada (ANDES-SN, 2020, p. 13). O Ensino Remoto é completamente diferente da modalidade EaD⁷ (Educação a Distância), embora essa tenha sido usada como referência pelos professores para transformarem suas aulas presenciais em remotas.

Ao ser estabelecido, o ensino remoto em caráter emergencial, predominantemente mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), provocou um movimento de ruptura das bases tecnológicas, *espaciotemporais* e epistemológicas sobre as quais a instituição escola foi construída e tem se mantido (De Almeida; Scheifer, 2021). Repentinamente, professores e estudantes foram inseridos no mundo digital. O trabalho do docente precisou ser adaptado do presencial para o remoto e o contato direto que o professor tinha com os estudantes em sala de aula passou a ser realizado remotamente. Essa transferência fez com que a situação imposta pela pandemia tirasse do trabalhador docente sua rotina presencial, suas atividades e seus espaços de lazer, sua vida familiar, desconstruindo o seu *lócus* de vida pessoal para reconstruí-lo como *lócus* de trabalho em extrema velocidade (Silva, A., 2021). Mais do que isso, o acesso aos sistemas (internet, roteadores, sites de comunicação, plataformas), a manutenção dos equipamentos, a energia e todos os demais custos relativos à estrutura para a realização do trabalho passaram a ser de responsabilidade dos docentes.

Em poucos meses, os professores organizaram a família e o interior de suas casas para trabalhar e responder às muitas necessidades sanitárias, tecnológicas, administrativas e, principalmente, sociais (Ribeiro, 2021). Tudo isso precisou ser redefinido em um curto espaço de tempo, sendo os próprios professores responsáveis por esse processo (Rodrigues *et al.*, 2020). Para muitos, em especial para professores da rede privada, isso aconteceu de um dia para o outro, literalmente.

⁶ As aulas assíncronas são aquelas que não ocorrem por transmissões ao vivo, e, sim, por gravações (Clipescola, 2020).

⁷ A modalidade de EaD envolve um projeto educacional diferenciado, com ambientes virtuais e tutores (Pereira *et al.*, 2017). De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017b).

Insistindo, não pode ser ignorado que todos os custos oriundos desse processo de transformação do lar em posto de trabalho ficaram a cargo do docente, que foi obrigado a assumir despesas relacionadas às condições materiais do trabalho e à infraestrutura física, como: luz elétrica, internet, computador, câmera, microfone, impressora, mobiliário (Souza, K. *et al.*, 2021). Ademais, ao organizar seu espaço doméstico, familiar, para atender as necessidades profissionais, o docente se viu misturando o seu tempo de vida ao tempo de trabalho. É o fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida (Antunes, 2020b).

Há um tempo, os professores vêm vivenciando uma gama de transformações no cotidiano acadêmico, diante de um processo afinado de intensificação e precarização do trabalho que, ao que parece, acentuou-se na circunstância de pandemia. A intensificação do trabalho constitui-se em uma forma de gestão e organização do trabalho, que impõe metas e extensão da jornada de trabalho (Souza, K. *et al.*, 2021b). Esse aumento da jornada de trabalho e sua precarização podem ser constatados nos estudos de Barbour *et al.* (2020), Ferreira e Fonseca Filho (2020), Reis e March (2021), Ribeiro (2021), Rodrigues *et al.* (2020), Silva (2021), Silva *et al.* (2021), Silveira *et al.* (2021), Souza *et al.* (2021) e Vasconcelos e Lima (2021).

O ERE combinou o aumento do tempo de trabalho com a sua precarização perante a determinação histórica de novos padrões gerenciais em tempos de singularidade de trabalho (Rodrigues *et al.*, 2020). Com essa modalidade emergencial, novos “ensalamentos” foram feitos nas instituições privadas, com a junção de discentes de disciplinas, períodos e de cursos diferentes, permitindo um número maior de matrículas com um menor gasto com a folha de pagamento. Salvo exceções, o uso do ensino remoto consolida os grandes conglomerados privados e objetiva a diminuição dos custos, com redução de despesas de manutenção, energia, água, limpeza e com demissões de docentes e pessoal administrativo, que passa a ser tratada como sendo decorrência lógica desse processo (Mancebo, 2020).

Em Curitiba, por exemplo, a pandemia causou centenas de demissões de educadores (Sinpes, [s.d.]). De acordo com Valdyr Perrini, Vice-Presidente do Sindicato dos Professores de Ensino Superior de Curitiba e Região Metropolitana (Sinpes), “estima-se um número de demissões em torno de 1000 profissionais a partir de denúncias recebidas pelo Sindicato” (Parágrafo2, 2020). Ainda segundo o Sinpes ([s.d.]), essas demissões estão relacionadas ao lucro em curto prazo e não às dificuldades impostas pela necessidade de isolamento.

Esses cortes se refletem não apenas nos índices de desemprego e na vida desses trabalhadores, mas, sim, na qualidade do ensino, considerando a superlotação de salas virtuais e a substituição de docentes por tutores como forma de reduzir o salário e a carga horária dos docentes (Mancebo, 2020). Esse processo caracteriza uma inversão de finalidades, onde o objetivo principal passa a ser a acumulação financeira e a formação se torna apenas um meio para atingi-lo (Minto, 2020). Sendo assim, o ensino remoto foi um mecanismo importante para o capital efetivar seu projeto na educação, principalmente pela exploração e precarização do trabalho, bem como por possibilitar diversos processos de comercialização no campo educacional (Mancebo, 2020).

Embora esse retrato não apresente correspondência com a rede pública de ensino, “seria muito ingênuo pensar que nossa universidade pública está isenta de pressões de interesses empresariais [tão fortes]” (Krawczyk, 2020, s.p.). Afinal, a universidade “sempre teve uma relação orgânica com o modo de produção dominante e com as ideologias dominantes, seja para produzi-los, para reproduzi-los ou para contestá-los” (Faria; Walger, 2020, p.15).

Mesmo nas universidades públicas, os docentes tiveram que adotar o trabalho remoto em decorrência da necessidade do isolamento social, e essa transição foi realizada sem que tivessem sido conferidas condições de trabalho adequadas para operar as plataformas e sem que se oferecessem aos estudantes condições de acesso à internet. De fato, durante a implantação do ensino remoto, muitos fatores foram deixados de lado, tais como acesso aos equipamentos e recursos tecnológicos, desigualdade de acesso à internet, condições de habitação e de saúde. Tudo isso afetou tanto estudantes quanto docentes durante a pandemia. Os resultados reais e as consequências desta mudança na formação dos estudantes ainda precisam ser mais bem avaliados.

O fato é que esses profissionais prepararam em suas casas o seu material didático e reformularam o plano pedagógico para se comunicarem com os estudantes, que também tiveram que se adaptar para estudar sob condições improvisadas, desiguais e com as exigências que o panorama social e econômico apresentava (Ribeiro, 2021). A maioria desses professores não recebeu formação prévia para o desenvolvimento de atividades remotas, precisou trabalhar mais do que o período regular, teve que adaptar seus lares, não teve seus direitos ao teletrabalho assegurados, adoeceram e sofreram com a intensificação do trabalho (Silva, A., [s.d.]).

Entretanto, mantiveram o compromisso de prosseguir com as suas atividades acadêmicas e administrativas, assim como altos índices de produção acadêmica e seguiram com as atividades remotas mesmo sem preparo e condições (Silva, A., [s.d.]).

São muitos os caminhos que esta discussão possibilita. O aspecto a ser tratado aqui é que os professores precisaram se adaptar a uma nova maneira de trabalho, imposta pelo ensino remoto de uma maneira improvisada. Cada docente foi obrigado a desenvolver sua própria estratégia de ensino. As instituições não apresentaram uma política pedagógica e, portanto, centraram a atenção nos mecanismos formais e normativos de controle do processo de trabalho, sem atenção aos conteúdos e às perdas de qualidade de conteúdo, sem preocupação com as avaliações, sem preocupação com as condições de acesso pelos alunos, sem projetos de interação (basta entrar na sala virtual, sem ligar câmera e microfone).

A qualidade dos conteúdos diante da necessidade de ensino remoto não foi objeto de nenhuma política pedagógica. A qualidade dos conteúdos não foi enfatizada nos mecanismos de avaliação institucional, ou seja, eles se esgotaram em programas de *software* de comunicação virtual (salas), calendários, sistemas de registros (presença virtual, registro de aula), acompanhamento de relatório.

Considerando esses processos sofisticados, que fragilizam a universidade pública e desprofissionalizam a docência, o trabalho docente, no contexto do ERE, merece ser objeto de discussão devido aos impactos significativos que pode gerar tanto para os profissionais envolvidos, as instituições de ensino superior e a própria educação pública (Mancebo, 2020).

Problematizar é um exercício intelectual que permite questionar, criar conexões inusitadas, desconstruir e reconstruir ideias, e explorar novas perspectivas. Trata-se de uma condição essencial para viabilizar soluções criativas e inteligentes (Barros, 2017). Portanto, tendo em vista que o teletrabalho afeta os processos de trabalho docente em situações gerais e singulares, é oportuno investigar um caso específico para aprofundar a problematização.

Diante do exposto, propõe-se para esta pesquisa o seguinte problema: *Como o teletrabalho, imposto pela pandemia da covid-19, reorganizou e desorganizou o trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior, no curso de Administração de Empresas, em uma instituição pública brasileira?*

1.1 Justificativa

Para viabilizar o presente estudo, foi necessário delimitar o campo de pesquisa, optando por investigar professores que atuam no ensino superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira.

A escolha do curso de Administração se deve à contínua e significativa inserção do curso no ensino superior no país nos últimos anos e à oportunidade de realizar uma investigação na área de formação do Programa de Pós-Graduação em Administração. Dados do Instituto Semesp (2020), entidade que representa instituições de ensino superior no Brasil, mostram que a Administração está entre os três cursos mais procurados, concentrando 571.420 mil matrículas na rede privada e 75.954 mil na rede pública; estando, também, entre os que mais formam, sem contar os estudantes vinculados a cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Curso de Administração de Empresas

	IES Públicas	IES Privadas
Número de estudantes matriculados	75.954	571.420
Número de estudantes concluintes	10.183	92.636

Fonte: Semesp (2020)

De acordo com o relatório técnico elaborado pelo Deed/Inep (2022) com base nos dados do Censo da Educação Superior (2022), a área geral do conhecimento “Negócios, administração e direito” concentra um total de 10.679 mil cursos de graduação, com uma participação percentual de 25,5% nos cursos superiores do Brasil.

Quanto aos problemas relativos ao teletrabalho, esses residem, em grande parte, na forma de fazer a gestão desse trabalho (selecionar e treinar trabalhadores, metodologias de gestão adequadas). Tendo em vista que o teletrabalho, conforme alguns analistas, possa vir a ser uma tendência mundial, chamada de "novo normal", e que o curso de administração de empresas seja voltado predominantemente para a formação de gestores, há que se considerar a relevância de como esses gestores em formação estão tendo acesso às tecnologias de ensino e gestão no contexto virtual.

De acordo com Durães, Bridi e Dutra (2021), as configurações do teletrabalho no contexto da pandemia desafiam os pesquisadores a analisarem e a compreenderem as implicações desse modelo de trabalho no período pós-pandemia.

Segundo Araújo e Lua (2021), essas mudanças no modo de operar os processos de trabalho permanecerão e a vida em sociedade será moldada por essas transformações. Esses desafios exigirão atenção e intervenção para lidar com as novas demandas e garantir melhores condições para os trabalhadores. Para Benavides *et al.* (2021), pesquisas sobre esse tema permitirão identificar e comparar as condições de trabalho, emprego e saúde das pessoas que realizam teletrabalho no domicílio e em outros locais, auxiliando na produção de evidências empíricas para embasar a regulamentação e o controle dessa modalidade de trabalho. Santos, Silva e Belmonte (2021, p. 250) defendem ainda que é essencial dedicar mais atenção e reflexão a desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes com o ensino remoto emergencial.

De maneira a respaldar e a justificar a presente pesquisa, buscou-se também realizar um mapeamento na base de dados SciELO Brasil para identificar o que já vem sendo discutido a respeito da temática. A primeira busca ocorreu entre os meses de abril e junho do ano de 2022. Após a qualificação do projeto de pesquisa, foi realizada uma nova busca entre os meses de janeiro e abril de 2023, com a finalidade de atualização da revisão. Os descritores utilizados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Levantamento realizado na SciELO Brasil – Descritores

Descritores⁸	N. de documentos	Período de publicação
Trabalho remoto	19	2021 – 2023
Teletrabalho	31	1995 – 2023
Home office	13	2020 – 2023
Ensino remoto	132	2020 – 2023
Trabalho docente	426	1992 – 2023
Total de documentos	621	

Fonte: Autoria própria (2023)

Foram encontrados um total de 621 artigos publicados entre os anos de 1992 e 2023. Foram definidos, para a seleção, os seguintes critérios de inclusão: artigos originais, de revisão, relatos de experiência, artigos de reflexão que abordam o contexto pandêmico e o trabalho de docentes que atuam em IES. Inicialmente, foram selecionados 24 estudos e mais 5 estudos após atualização, totalizando 29 artigos que atendem aos critérios pré-estabelecidos.

⁸ Devido à pandemia, milhares de trabalhadores/as passaram a desempenhar suas atividades laborais remotamente. Neste contexto, os termos ‘trabalho remoto’ ou ‘home office’ e ‘teletrabalho’ têm sido utilizados frequentemente como equivalentes, apesar de a legislação trabalhista atribuir conceitos distintos a cada um. Para tornar a busca mais abrangente e não correr o risco de deixar “passar” algum artigo relevante para a presente pesquisa, optou-se por utilizar todos os descritores.

Destes artigos, um foi selecionado a partir do descritor “Trabalho docente” (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022), seis foram selecionados a partir do descritor “Trabalho Remoto” (Araújo *et al.*, 2021; Bezerra, 2021; Souza, K. *et al.*, 2021; Gutierrez-Ruivo *et al.*, 2023; Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023; Matias *et al.*, 2023) e o restante, 22 (vinte e dois) artigos, do descritor “Ensino remoto” (Gusso *et al.*, 2020; Lira *et al.*, 2020; Moraes Neto *et al.*, 2020; Soligo *et al.*, 2020; Farage, 2021; Faria, B.; Amaral, 2021; Freire, 2021; Hernandez *et al.*, 2021; Medeiros *et al.*, 2021; Neves Júnior; Marques; Teixeira, 2021; Nogueira; Hernandez, 2021; Paula *et al.*, 2021; Pereira; Bernardi; Pozzan, 2021; Santos; Silva; Belmonte, 2021; Silva. C *et al.*, 2021; Winfield; Will, 2021; Campos Filho *et al.*, 2022; Faustino; Santos; Aguiar, 2022; Gonçalves; Souza, 2022; Silva, D. *et al.*, 2022; Ovens; Philpot; Bennett, 2022; Garcia *et al.*, 2023).

Ao analisar as pesquisas, foi possível observar que as áreas que mais apresentam pesquisas publicadas sobre o trabalho docente em contexto pandêmico são: Educação (14 artigos) e Saúde (9 artigos estudam cursos da área da saúde - medicina, enfermagem, psicologia, fisioterapia), conforme consta no Quadro 1, evidenciado a importância de se realizar estudos na área de Administração.

Quadro 1 - Áreas dos estudos

Area	Referências
Educação	(Campos Filho <i>et al.</i> , 2022; Faria; Amaral, 2021; Faustino; Santos; Aguiar, 2022; Gusso <i>et al.</i> , 2020; Hernandez <i>et al.</i> , 2021; Moraes Neto <i>et al.</i> , 2020; Neves Júnior; Marques; Teixeira, 2021; Nogueira; Hernandez, 2021; Ovens; Philpot; Bennett, 2022; Paula <i>et al.</i> , 2021; Pereira; Bernardi; Pozzan, 2021; Silva, D. <i>et al.</i> , 2022; Garcia <i>et al.</i> , 2023; Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).
Saúde	(Araújo <i>et al.</i> , 2021; Lira <i>et al.</i> , 2020; Medeiros <i>et al.</i> , 2021; Santos; Silva; Belmonte, 2021; Silva <i>et al.</i> , 2021; Soligo <i>et al.</i> , 2020; Souza, K. <i>et al.</i> , 2021; Gutierrez-Ruivo <i>et al.</i> , 2023; Matias <i>et al.</i> , 2023).
Outros	(Bezerra, 2021; Farage, 2021; Freire, 2021; Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022; Gonçalves; Souza, E., 2022; Winfield; Will, 2021).

Fonte: Autoria Própria (2023)

Pode-se dividir esses 29 artigos selecionados em três grupos: o primeiro grupo aborda o ERE a partir da prática do trabalho docente, o segundo grupo trata das consequências do ERE no trabalho docente e o terceiro grupo faz reflexões e discussões críticas a respeito do ERE por meio de ensaios teóricos.

Ao analisar o primeiro grupo, percebeu-se que, além de tratar do trabalho docente em contexto pandêmico, outros temas foram abordados, tais como: metodologias ativas, recursos e tecnologias digitais, processo ensino-aprendizagem,

processo de ensino, sala de aula invertida e ensino em saúde LGBT. O Quadro 2 expõe sinteticamente os resultados.

Quadro 2 - Quadro síntese dos resultados 1

(continua)

Referências	Objetivo	Síntese dos resultados
(Faria; Amaral, 2021)	Analisar a importância das metodologias ativas no ensino de Pediatria I do curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e propor adaptações que permitam a aplicação dessas metodologias no período de ensino remoto emergencial (ERE).	Os métodos (problematização, aprendizagem baseada em problemas e <i>fishbowl</i>) corroboram a curiosidade, a motivação, a autonomia e as capacidades reflexivas e críticas do estudante, promovendo integração entre teoria e prática. O emprego dessas metodologias no ensino de Pediatria I, tanto no presencial quanto no ERE, possibilitou atingir os objetivos da disciplina e as expectativas das diretrizes brasileiras acerca da formação médica.
(Nogueira; Hernandes, 2021)	Apresentar um relato da disciplina de Laboratório de Física IV em regime de ensino remoto emergencial por causa da pandemia de covid-19.	Descrevem experimentos realizados com materiais de baixo custo e de fácil acesso realizados pelos estudantes nas suas próprias casas, com suporte do docente por meio de aulas síncronas, <i>e-mails</i> e fóruns de discussão. Os estudantes foram capazes de executar as montagens experimentais e de fazerem as medidas quantitativas com a precisão e o cuidado iguais aos que seriam feitos em laboratórios de ensino das universidades.
(Paula <i>et al.</i> , 2021)	Detalhar como a disciplina foi reestruturada para a forma remota e como se desenvolveu ao longo do primeiro período por meio de avaliações estatísticas de diversos aspectos incluindo pareceres dos próprios estudantes envolvidos.	Detalham a formulação completa e o funcionamento da disciplina de Física 1 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em formato remoto utilizando metodologias de ensino ativas. Reportam a análise estatística de dados extraídos das plataformas utilizadas (<i>Polimoodle, Youtube, Wordpress, Zoom</i>) e a avaliação quantitativa e qualitativa concretizada pelos estudantes sobre os diversos aspectos da disciplina.
(Faustino; Santos; Aguiar, 2022)	Relatar a experiência no desenvolvimento de jogos educativos como estratégia na construção do conhecimento na área da Assistência Farmacêutica.	A gamificação se revelou uma estratégia pedagógica aplicável ao ensino remoto e em turmas com grande quantidade de discentes, podendo motivar e promover o aprendizado, tornando esse processo mais prazeroso e estimulante.
(Winfield; Will, 2021)	Relatar as mudanças que se fizeram necessárias quando da reestruturação do projeto para a versão remota, buscando tornar o projeto <i>on-line</i> acessível, contextualizado e significativo para os participantes, por meio de diferentes recursos digitais.	Relatam a adaptação ao modo remoto do projeto presencial intitulado <i>Movie Talks</i> , projeto de extensão, por meio de diferentes recursos digitais para a realização de atividades voltadas para a oralidade e escrita autônomas e significativas.
(Ovens; Philpot; Bennett, 2022)	Relatar sua experiência de adaptação ao uso de novas e emergentes	Descrevem os principais desafios enfrentados e identificam os principais pressupostos que sustentam suas práticas como docentes em

	tecnologias digitais relacionadas com a viabilização de uma boa prática pedagógica.	contextos de aprendizagem à distância, ensino remoto. Os temas descobertos nessa relação dialética foram nomeados como: 'a visibilidade dos alunos', 'as restrições da tecnologia' e o 'docente – tornando-se aprendiz (novamente).
(Silva, D., <i>et al.</i> , 2022)	Analisar o uso de tecnologias digitais na educação médica e de saúde, destacando sua associação com as principais metodologias ativas e os desafios da educação por acesso remoto no contexto da covid-19.	Destacam que o uso de ferramentas digitais, como plataformas virtuais e o acesso remoto (síncronos e assíncronos), foram estratégias amplamente utilizadas e que a associação dessas tecnologias com metodologias ativas tornou-se um desafio para professores e estudantes.
(Bezerra, 2021)	Relatar a experiência de ensino-aprendizagem impactada pelo ensino remoto na disciplina de língua inglesa na licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).	Destaca a utilização de recursos digitais que favoreceram o alcance de resultados satisfatórios, questões linguísticas e temáticas essenciais para a formação docente. Assinala a importância da proatividade dos estudantes, da flexibilidade do docente, da escolha dos temas-geradores e da adequação dos textos-base para a obtenção de bons resultados.
(Pereira; Bernardi; Pozzan, 2021)	Relatar as atividades desenvolvidas em uma faculdade para o ensino da disciplina patologia geral, dentro do contexto do ERE.	Foram utilizadas discussões com peças cirúrgicas filmadas. O projeto foi bem dinâmico com boa aceitação por parte dos estudantes que tiveram atitudes mais proativas, especialmente em relação ao estudo dos casos de microscopia.
(Campos Filho <i>et al.</i> , 2022)	Avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem remoto no curso de Medicina durante a pandemia da covid-19.	Constatou que a maioria dos estudantes e docentes possuía infraestrutura para participar do semestre remoto. Boa parte dos estudantes relatou sentir segurança em utilizar as ferramentas tecnológicas e estar satisfeitos com o ensino remoto. Porém, outros relataram que seus rendimentos não foram tão bons quanto seriam no ensino presencial e que tiveram dificuldades na adaptação, além disso, relatam alta taxa de problemas psicológicos entre eles. Em sua maioria, os docentes se sentiam seguros em lecionar <i>on-line</i> e apresentaram uma avaliação, em geral, positiva do semestre remoto, tendo algumas divergências em relação ao tempo para elaboração das aulas e da produção de materiais didáticos para seus educandos.
(Garcia <i>et al.</i> , 2023)	Caracterizar práticas de ensino e percepções de professores sobre o ensino realizado na Universidade Federal de Roraima (UFRR).	Os resultados apontam que os professores avaliam o ERE com satisfação acima da média, que as TICs são ferramentas educacionais importantes para o processo educacional, contudo, necessitam de melhores condições e que a implementação do ERE na UFRR obteve resultados que minimizaram os impactos negativos derivados das medidas restritivas da covid-19 no aprendizado dos alunos.
(Hernandez <i>et al.</i> , 2021)	Relatar a experiência da implementação da disciplina de Física Experimental II, do	A disciplina consiste em atividades práticas que foram reformuladas para que o estudante pudesse realizá-las em casa (montagem e realização dos experimentos pelo próprio

	Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para o formato remoto, motivada pelas restrições postas pela pandemia.	estudante), a partir de materiais de uso habitual ou de fácil acesso. Foi utilizado o método de sala de aula invertida. Os estudantes mostraram engajamento muitas vezes superior ao comumente alcançado nos cursos presenciais, com notórios benefícios para o aprendizado.
(Medeiros <i>et al.</i> , 2021)	Analisar a situação do ensino de fisioterapia no Brasil, em instituições públicas e privadas, no período da pandemia de covid-19.	Participaram da pesquisa 313 professores de 22 estados. 62,94% eram de instituições privadas e 73,80% informaram que as atividades foram mantidas na modalidade de ERE. Dentre os professores que passaram a empregar o ERE, 63,20% relataram que não houve planejamento prévio e 28,13%, que não receberam nenhum tipo de capacitação para esta modalidade de ensino. Resta claro que a maioria das instituições adotou o ERE, prevalecendo às instituições privadas, e que não houve planejamento para a mudança do ensino presencial para o remoto.
(Morais Neto <i>et al.</i> , 2020)	Descrever experiências de educação de saúde LGBT no formato de ensino remoto emergencial, analisando as possibilidades e vulnerabilidades encontradas no processo.	Essas experiências ocorreram na disciplina optativa de Atenção à Saúde da População LGBT de uma universidade do Rio Grande do Norte. O formato remoto expôs e expandiu desigualdades sociais marginalizando uma parcela vulnerável da população. O ambiente digital pode ser inseguro para a manifestação de pessoas LGBT. Por outro lado, o ensino remoto permitiu o aumento do público atingido pelas atividades, resultado da quebra de barreiras geográficas possibilitada pelo ambiente digital. E inovações nos instrumentos de ensino, como uso de <i>podcasts</i> e vídeos.

Fonte: Autoria própria (2023)

Como pode ser observado, as pesquisas de Faria e Amaral (2021), Nogueira e Hernandez (2021), Paula *et al.* (2021) e Faustino, Santos e Aguiar (2022) abordam a temática metodologias ativas. Os artigos de Winfield e Will (2021) e Ovens, Philpot e Bennett (2022) abordam recursos e tecnologias digitais. A pesquisa de Silva *et al.* (2022) contempla as duas temáticas citadas anteriormente. As pesquisas de Bezerra (2021), Pereira, Bernardi e Pozzan (2021), Campos Filho *et al.* (2022) e Garcia *et al.* (2023) abordam o processo de ensino e aprendizagem. O artigo de Hernandez *et al.* (2021) versa sobre o tema sala de aula invertida. O estudo de Medeiros *et al.* (2021) aborda o processo de ensino fazendo comparações entre instituições públicas e privadas. Por fim, o artigo de Morais Neto *et al.* (2020) aborda o tema ensino em saúde LGBT.

As pesquisas mencionadas até aqui mostram o ERE sendo colocado em prática. A maioria (9 de 14) dessas pesquisas discutem o ERE a partir de relatos de

experiência, ou seja, das vivências do docente, abordando dois âmbitos do trabalho docente: o ensino e a extensão.

Ao analisar o segundo grupo, notou-se que, além de tratar do trabalho docente em contexto pandêmico, outras temáticas foram abordadas, como saúde, rotina laboral e jornada de trabalho, conforme sintetizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Quadro síntese dos resultados 2

(continua)

Referências	Objetivo	Síntese dos resultados
(Araújo <i>et al.</i> , 2021)	Analisar os efeitos do ensino remoto decorrente da pandemia de covid-19 na vida de enfermeiros docentes.	Os professores que participaram da pesquisa relataram que o ensino remoto gerou mudanças em sua rotina, desde a necessidade de adequação das aulas para o ambiente virtual até a reorganização do ambiente doméstico. A falta de domínio sobre as ferramentas digitais foi outro ponto levantado pelos docentes, situação que acabou maximizando as demandas de trabalho. A sobrecarga laboral colaborou para o adoecimento físico e emocional desses enfermeiros docentes que se sentiram, algumas vezes, tristes, angustiados, sozinhos e culpados em razão dos obstáculos para estabelecer relações com os estudantes.
(Santos; Silva; Belmonte, 2021)	Refletir a respeito das experiências do ensino remoto emergencial pelo docente universitário e os impactos na saúde mental desses profissionais durante a pandemia da covid-19.	Os achados revelaram que os professores se depararam com novas exigências que ecoaram em sua rotina social e laboral, em virtude do aumento da carga horária, do ritmo e diversidade do trabalho. Ficou evidente que esses profissionais foram afetados em aspectos financeiros, motivacionais e afetivos.
(Souza, K. <i>et al.</i> , 2021)	Refletir sobre como os docentes de graduação em Enfermagem vivenciam as atividades do seu processo de trabalho no contexto da pandemia de covid-19.	Os docentes participantes dialogaram acerca dos impactos do ensino remoto na sua saúde, sobre seus sentimentos no enfrentamento dessa modalidade de ensino e sobre como o desenvolvem no contexto pandêmico.
(Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022)	Analisar de que forma as condições materiais, físicas e emocionais do docente universitário, que atuava no modelo presencial no momento pré-pandemia, afetam esse sujeito no momento da pandemia.	Os resultados apontam adaptações emergenciais realizadas na organização do trabalho e a inadequação dos recursos materiais disponíveis, sobrecarga com novas funções e atividades, com efeitos prejudiciais às condições físicas e psicológicas dos professores e a ausência de suporte institucional ao trabalho docente.
(Gutierrez-Ruivo <i>et al.</i> , 2023)	Analisar a fadiga em enfermeiros docentes de universidades públicas brasileiras durante o trabalho remoto e híbrido na pandemia da covid-19.	A partir da amostra pesquisada, evidenciaram que os enfermeiros docentes identificaram esgotamento físico e mental durante e ao final do dia de trabalho.

(Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023)	Investigar os efeitos do trabalho remoto, em decorrência da pandemia da covid-19, sobre a jornada de trabalho e o tempo livre de professores que atuam na rede pública de educação do estado de São Paulo.	Os resultados indicam que a pandemia impactou as condições de trabalho docente da rede pública de educação de São Paulo e aprofundou tendências em curso, como a precarização, o gerencialismo, o prolongamento da jornada e o uso das tecnologias da informação e comunicação como mecanismo de controle do tempo e do trabalho dos professores. O ensino remoto remodelou a dinâmica pedagógica e conferiu novos contornos à jornada, com avanços do tempo de trabalho sobre o tempo livre.
(Matias <i>et al.</i> , 2023)	Compreender a percepção de professores universitários sobre os efeitos da pandemia da covid-19 para a rotina de trabalho e para a saúde dos docentes de uma universidade pública no estado de São Paulo.	Da análise de conteúdo, quatro categorias temáticas emergiram: (1) mudanças na rotina de trabalho e seus impactos, incluindo a adaptação ao trabalho remoto e dificuldade em estabelecer limites entre trabalho e rotina pessoal; (2) alterações na dinâmica entre professor/alunos e possibilidade de repensar a prática docente; (3) relação dos docentes com a universidade, o processo de tomada de decisões, suporte para a transição ao ensino remoto e preocupações com a qualidade do ensino; e (4) angústias e medos relacionados à pandemia que se somaram aos estressores do trabalho. Os resultados ressaltam a necessidade de ações direcionadas à gestão educacional, às dinâmicas comunicacionais e à saúde mental.

Fonte: Autoria Própria (2023)

Os estudos de Souza *et al.* (2021), Calderari, Vianna e Meneghetti (2022), Gutierrez-Ruivo *et al.* (2023) e Matias *et al.* (2023) falam dos impactos do ERE na saúde do profissional docente. As pesquisas de Araújo *et al.* (2021) e Santos, Silva e Belmonte (2021) abordam a mudança na rotina de trabalho docente. Já a pesquisa de Silvestre; Figueiredo Filho e Silva (2023) aborda como a pandemia impactou as condições de trabalho e prolongou a jornada de trabalho do docente. Essas pesquisas tratam dos efeitos do ERE. Os demais estudos (Gusso *et al.*, 2020; Lira *et al.*, 2020; Soligo *et al.*, 2020; Farage, 2021; Freire, 2021; Neves Júnior; Marques; Teixeira, 2021; Silva *et al.*, 2021; Gonçalves; Souza, 2022), fazem reflexões críticas a respeito do ERE.

Gusso *et al.* (2020) propõem diretrizes para guiar o trabalho de gestores universitários, ao avaliarem as dificuldades e limitações postas pela situação emergencial resultante da pandemia, assim como para lidar com elas de forma a possibilitar condições de trabalho e pedagógicas, seguras e viáveis, aos docentes e estudantes. Essas diretrizes são fundamentadas em uma concepção de Ensino Superior voltada ao desenvolvimento da capacidade de atuação profissional (em

contraposição à transmissão de conteúdo) e apoiadas em variáveis que influem no processo educacional.

Lira *et al.* (2020) discutem os desafios e as perspectivas da educação em enfermagem em tempos da pandemia covid-19. Entre os aspectos discutidos estão: educação em enfermagem; educação e tecnologias em tempo de pandemia; diferença entre ensino remoto emergencial, intencional e ensino a distância; o retorno à “nova normalidade”, novos eixos estruturantes e normativas legais. Ficou evidente que desafios de longa data emergiram com a pandemia e que a educação ficou marcada nestes tempos pelos processos de aceleração, alteração e paralisação.

Soligo *et al.* (2020) discutem a formação em Psicologia no contexto da pandemia da covid-19. Para isso, expõem os princípios e compromissos que orientam o processo de formação do psicólogo, refletindo sobre duas atividades desafiadoras quando se trata em atividades remotas emergenciais: os estágios obrigatórios e o ensino da avaliação psicológica. Considerando a importância e as exigências dessas atividades para a formação do psicólogo, os autores analisam os limites e as possibilidades das atividades remotas, relacionando-as com as exigências fundamentais para uma formação de qualidade.

Farage (2021) discute o ensino remoto emergencial (ERE) no contexto das contrarreformas do Estado e da crise estrutural do capitalismo, a partir das condições do modelo de educação terciária delineada pelos organismos internacionais do capital. Pormenoriza elementos da contrarreforma administrativa e do processo de reestruturação do mundo do trabalho, analisando-os de maneira articulada ao contexto e apontando alguns dos impactos para a formação profissional do Serviço Social.

Considerando as rápidas mudanças causadas pela pandemia, Freire (2021) discute questionamentos não plenamente respondidos e situações não pontualmente equacionadas em um período de exceção, que tem persistido sob o rótulo de emergencial. A autora expõe suas reflexões e busca interpretar o cenário digital de exceção, o ensino remoto emergencial, debatendo repercussões motivadas pelo deslocamento territorial, explorando linguagens e letramento e propondo uma alternativa de expansão das habilidades de produção e compreensão textual para professores e estudantes.

Neves Júnior, Marques e Teixeira (2021) realizam uma reflexão propositiva para o ensino remoto da bioética sob o olhar da educação em valores e justiça social.

Os autores propõem empregar as capacidades da inteligência moral como objetivos de aprendizagem, visitar os problemas preexistentes, contextualizá-los para a nova realidade dos conteúdos didáticos e refletir acerca de como a bioética pode contribuir para as discussões sobre as desigualdades sociais que se ampliaram neste momento pandêmico.

Silva *et al.* (2021) discutem as atividades não presenciais no ensino de enfermagem no contexto covid-19 e em meio à campanha “Nursing Now” pelo fortalecimento da enfermagem. Destacam as dificuldades na qualidade do ensino, no acesso desigual e a falta de preparo docente. Apontam também os prejuízos na formação dos enfermeiros no ensino emergencial, em divergência com o movimento mundial pela valorização da enfermagem.

Gonçalves e Souza (2022) abordam as mudanças tecnológicas, principalmente as do trabalho realizado por meio de plataformas digitais. Indagam sobre o sentido da docência diante do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os autores examinam alguns dos impactos do ERE para a docência em Serviço Social, como a intensificação e precarização do trabalho docente, limites pedagógicos, preocupações teórico-político-metodológicas com a formação em Serviço Social.

Essas pesquisas (8 das 29) realizaram análises documentais e/ou bibliográficas, justificadas pelos autores pela impossibilidade de visitas ao campo causada pelo contexto pandêmico. Analisando as informações expostas até o momento, é possível constatar que nenhuma das 29 pesquisas enfatizam a organização ou reorganização do trabalho docente. Embora o mapeamento tenha sido limitado a um único banco de dados, fica evidente a carência de pesquisas sobre essa temática. Desse modo, justifica-se a necessidade da presente pesquisa para auxiliar na produção de evidências empíricas sobre a organização do trabalho docente e complementar as discussões vinculadas ao teletrabalho compulsório.

Espera-se que as análises tecidas em torno da reorganização e desorganização do trabalho docente em tempos de teletrabalho compulsório contribuam tanto para a reflexão sobre como organizar o que foi desorganizado, como para a valorização e reconhecimento desses professores. Mesmo tendo passado cerca de 2 anos da pior fase da pandemia, entende-se que a análise dessa experiência (acertos, erros, dificuldades e desafios) fornecem bases para projetar soluções para o futuro.

Insistindo, estudos sobre o teletrabalho em contexto pandêmico, no campo de Estudos Organizacionais, com o auxílio da OECC, podem dar condições de compreender o tema e permitir a construção e o gerenciamento cuidadoso das organizações já no futuro imediato. Afinal, faz-se necessário pensar como organizar esse modelo de trabalho daqui para frente.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19.

Para que o objetivo geral seja atingido, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as mudanças ocorridas no trabalho desse docente durante o contexto pandêmico;
- Verificar as percepções desses professores sobre a reorganização do seu trabalho durante a pandemia;
- Investigar as relações entre o teletrabalho compulsório e a desorganização do trabalho desses docentes.

1.3 Estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada em seis seções. Na primeira, encontra-se a introdução, que compreende a apresentação do tema de pesquisa, a contextualização, o problema de pesquisa, as justificativas teórica e prática, os objetivos, geral e específicos, e exibe a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, apresenta-se a revisão de literatura, que ajuda a compreender a realidade pesquisada. Essa base teórica está subdividida em três momentos, a saber: 1) Mapeamento de literatura recente a respeito do teletrabalho compulsório. Suas implicações na vida do trabalhador foram discutidas à luz dos conceitos de controle sobre o processo de trabalho, tempo livre e tempo disponível, controle da subjetividade e organização dos trabalhadores, propostos por Faria (2017); 2) Breve discussão sobre a organização do trabalho do professor universitário, a partir do século XX; e, 3) A precarização do trabalho docente durante o ERE.

Na terceira seção, o método orientador da pesquisa é apresentado - Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto (Faria, 2022), o delineamento de pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza analítico-descritiva, do tipo *ex-post-facto*. Ainda nessa seção, são apresentados os participantes de pesquisa, como os dados foram coletados e como foram analisados.

A quarta seção é destinada à exposição da análise e interpretação da realidade investigada, que corresponde à análise e discussão dos resultados. Essa seção é subdividida em perfil dos entrevistados, contexto da universidade, mudanças na organização do trabalho docente, percepções dos docentes, desorganização do trabalho docente, e reorganização e desorganização do trabalho: uma síntese.

Por fim, a quinta seção contempla as considerações finais sobre a pesquisa, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando o objetivo de pesquisa de analisar a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19, fez-se necessário compreender a diferença entre os conceitos de teletrabalho e teletrabalho compulsório e as implicações desse último na vida do trabalhador mediante mapeamento de literatura recente. Tais implicações foram discutidas a partir dos conceitos de controle sobre o processo de trabalho, tempo livre e tempo disponível, controle da subjetividade e organização dos trabalhadores (organização política) propostos por Faria (2017), os quais ajudaram a entender e a explicar de maneira fundamental o que está sendo estudado. Apresenta-se, ainda, uma breve discussão sobre a organização do trabalho do professor universitário, a partir do século XX, articulando as perdas de condições no âmbito da universidade pública e a precarização do trabalho docente mesmo antes do contexto pandêmico. Por fim, apresentam-se as discussões sobre a precarização do trabalho docente durante o ERE.

2.1 Teletrabalho *versus* teletrabalho compulsório

O teletrabalho não é um fenômeno novo, todavia, ganhou relevância com a pandemia do coronavírus devido ao significativo aumento de pessoas trabalhando de suas casas. Há certa dificuldade de conceituação do teletrabalho por parte dos especialistas do trabalho e, de mesmo modo, dos órgãos públicos na obtenção de dados oficiais acerca de quantos e quem são os trabalhadores em teletrabalho; essa dificuldade se deve, principalmente, à variedade de configurações de trabalho. Mesmo antes da pandemia, já existiam formas mistas de trabalho, realizadas parte em casa e parte no espaço produtivo/institucional (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

Alguns desses diferentes conceitos e denominações podem ser vistas no Quadro 4:

Quadro 4 - Teletrabalho: denominações e conceitos

Trabalho remoto/ <i>remote work</i>	O trabalho remoto pode ser descrito como situações em que o trabalho é total ou parcialmente realizado em um local de trabalho alternativo diferente do local de trabalho padrão. O trabalho remoto pode ser realizado em uma variedade de locais possíveis, todos os quais podem ser vistos como uma alternativa ao local onde normalmente se espera que o trabalho seja realizado, levando em consideração a profissão e o status no emprego.
Teletrabalho / <i>telework</i>	O teletrabalho é uma subcategoria do conceito mais amplo de trabalho remoto. Inclui trabalhadores que usam tecnologia da informação e comunicação (TIC) ou telefones fixos para realizar o trabalho remotamente. Semelhante ao trabalho remoto, o teletrabalho pode ser realizado em diferentes locais fora do local de trabalho padrão. O que torna o teletrabalho uma categoria única é que o trabalho realizado remotamente inclui o uso de dispositivos eletrônicos pessoais.
Trabalho em domicílio, em casa / <i>work at home</i>	O trabalho em domicílio refere-se ao trabalho que ocorre total ou parcialmente na própria residência do trabalhador. É qualquer trabalho realizado dentro do prédio residencial ou outro tipo de moradia em que o trabalhador reside normalmente. O trabalho em casa independe da situação de emprego, e tanto os trabalhadores independentes quanto os dependentes podem trabalhar em casa.
Trabalho baseado em casa / <i>home-based work</i>	Os trabalhadores baseados em casa são aqueles que geralmente realizam seu trabalho em domicílio, ou seja, cujo principal local de trabalho é sua própria casa. Trata-se de uma subcategoria da categoria de trabalho em casa.

Fonte: OIT (2020)

Como podem ser observados, os conceitos apresentados estão inter-relacionados e podem ter um grau de sobreposição. O teletrabalho, por exemplo, pode ser realizado na casa do trabalhador; semelhante ao trabalho remoto a partir de casa, em que o local físico onde o trabalho é realizado é a própria casa do trabalhador, ou seja, um local alternativo ao local de trabalho padrão (local onde normalmente se espera que o trabalho seja realizado). Além disso, o trabalhador utiliza dispositivos eletrônicos pessoais como parte da realização do trabalho.

Cabe aqui ressaltar que a legislação brasileira, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, faz referência apenas ao “teletrabalho”, não tratando de outros termos.

Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo (Brasil, 2017a).

O teletrabalho é apresentado como a possibilidade de o contratado gerir seu tempo de trabalho da maneira que achar melhor. Um dos argumentos mais utilizados é o de que o controle da jornada é do trabalhador, negociando com a empresa

empregadora prazos, período de trabalho, salário e outros (Araújo; Lua, 2021; Gonçalves; Souza, 2022). Trata-se de um argumento superficial na medida em que o trabalhador deve adaptar sua jornada, sua remuneração e os prazos de realização das atividades às condições e exigências definidas pelo empregador.

O fato é que, a experiência laboral em teletrabalho é diferente da experiência de trabalho realizado à distância em casa, de maneira compulsória, em resposta a uma crise pandêmica. Não se pode colocar lado a lado o teletrabalho e o teletrabalho compulsório, porque são coisas distintas. O teletrabalho compulsório surgiu como consequência das diversas medidas adotadas pelas autoridades no combate à covid-19, pois, nesse contexto, o trabalho foi compulsoriamente levado para casa do trabalhador (Queiroga, 2020). Em outras palavras, trata-se de uma modalidade de trabalho flexível, executado fora do local de trabalho, com uso das TICs, empregado de maneira rápida e circunstancial como alternativa para garantir isolamento social e produtividade, em momentos de crise como, por exemplo, o da pandemia em questão (Pantoja; Andrade; Oliveira, 2020). Não houve possibilidade de escolha, não foram desenvolvidas estratégias de gestão, não foram pensadas as ferramentas e tecnologias adequadas.

Nesse sentido, reforça-se aqui que, no contexto da pesquisa, o conceito adotado é o do teletrabalho compulsório (Pantoja; Andrade; Oliveira, 2020; Queiroga, 2020). Para fins de revisão de literatura, foram utilizados os termos “trabalho remoto”, “home office”, “teletrabalho” e “teletrabalho compulsório”, na medida em que, durante a pandemia, foram, frequentemente, aplicados como equivalentes. Na literatura acerca do tema, não há uma definição unânime na utilização dos termos teletrabalho e teletrabalho compulsório. Um levantamento da literatura recente evidencia isso, como pode ser visto no Quadro 5.

Quadro 5 - Levantamento literatura recente

(continua)

Termo usado	Referência	Título	Temas
Trabalho remoto	(Araújo <i>et al.</i> , 2021)	O trabalho remoto de enfermeiros docentes em tempos de pandemia.	Docentes de enfermagem; Infecções por coronavírus; Saúde do Trabalhador.
Trabalho remoto	(Araújo; Lua, 2021)	O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de covid-19.	Saúde do trabalhador; Condições de trabalho; Trabalho remoto.

Trabalho remoto	(Bezerra, 2021)	Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade.	Ensino-Aprendizagem; Trabalho remoto; Pandemia.
Trabalho remoto	(Castro; Moreira, 2021)	Quem trabalhou remotamente no Brasil? Desigualdades evidenciadas pela pandemia.	Trabalho remoto; Mercado de trabalho; Desigualdades; Pandemia.
Trabalho remoto	(Pinho <i>et al.</i> , 2021)	Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da covid-19.	Docentes; Condições de trabalho; Saúde do trabalhador; Infecções por coronavírus.
Trabalho remoto	(Souza, K. <i>et al.</i> , 2021)	Vivências do trabalho remoto no contexto da covid-19: reflexões com docentes de enfermagem.	Docentes de enfermagem; Processo de trabalho; Pandemia.
Trabalho remoto	(Tejadas; Junqueira, 2021)	Serviço Social e pandemia: desafios e perspectivas para a atuação no sociojurídico.	Trabalho remoto; Sociojurídico; Políticas Públicas, Pandemia.
Trabalho remoto	(Troitinho <i>et al.</i> , 2021)	Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da covid-19.	Trabalho pedagógico remoto; Trabalho remoto emergencial; Precarização do trabalho.
Trabalho remoto	(Barbosa Filho; Veloso; Peruchetti, 2022)	Trabalho Remoto no Brasil.	Trabalho remoto; Pandemia.
Trabalho remoto	(Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022)	Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do covid-19.	Trabalho docente; Condições de trabalho; Pandemia.
Trabalho remoto	(Silvestre; Cunha, 2022)	Desafios enfrentados pelas bibliotecas universitárias no contexto da pandemia da covid-19.	Serviços em bibliotecas; Trabalho remoto; Pandemia.
Trabalho remoto	(Souza, K. <i>et al.</i> , 2022)	Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde.	Trabalho remoto; Saúde docente; Pandemia.
Trabalho remoto	(Araújo <i>et al.</i> , 2023)	Efeitos da pandemia de covid-19 no trabalho em vigilância sanitária.	Trabalho remoto; Vigilância sanitária; Pandemia.
Trabalho remoto	(Gutierrez-Ruivo <i>et al.</i> , 2023)	Análise da fadiga em enfermeiros, docentes de universidades públicas brasileiras, durante a pandemia da covid-19.	Trabalho remoto; Docentes de enfermeira; Pandemia.
Trabalho remoto	(Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023)	Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre.	Trabalho remoto; Política educacional; Educação básica; Pandemia.

Trabalho remoto	(Matias <i>et al.</i> , 2023)	A pandemia da covid-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil.	Trabalho remoto; Docentes; Aprendizagem; Pandemia.
Trabalho remoto	(Saes-Silva <i>et al.</i> , 2023)	Trabalho remoto e dores nas costas durante a pandemia da covid-19 em adultos e idosos no Sul do Brasil.	Trabalho remoto; Pandemia.
Home office	(Lemos; Barbosa; Monzato, 2020)	Mulheres em home office durante a pandemia da covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família.	Conflito trabalho-família; Home office; Covid-19; Dupla jornada.
Home office	(Silva; Silva; Santos, 2021)	Condições de trabalho em casa durante a pandemia: uma análise do discurso do sujeito coletivo dos trabalhadores do setor de agências de turismo.	Trabalhadores; Home office; Precarização; Covid-19; Turismo.
Home office	(Souza, J., 2021)	As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de covid-19.	Pandemias; Precarização do trabalho; Saúde coletiva; Saúde do trabalhador.
Home office	(Andrade; Cavaignac, 2022)	Serviço Social e universidade em tempos de ensino remoto emergencial.	Serviço social; Universidade; Pandemia.
Home office	(Pereira <i>et al.</i> , 2022)	Impacto da pandemia da covid-19 na autopercepção vocal e fatores preditivos em professores.	Voz; Distúrbios da voz; Pandemia.
Teletrabalho	(Antunes; Fischer, 2020)	A justiça não pode parar?! Os impactos da covid-19 na trajetória da política de teletrabalho do Judiciário Federal.	Teletrabalho; Justiça federal; Covid-19; Políticas públicas.
Teletrabalho	(Benavides <i>et al.</i> , 2021)	O futuro do trabalho após a covid-19: o papel incerto do teletrabalho no domicílio.	Covid-19; Teletrabalho; Saúde do trabalhador.
Teletrabalho	(Durães; Bridi; Dutra, 2021)	O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital?	Teletrabalho; Precarização; Pandemia.
Teletrabalho	(Ferreira; Reis, 2021)	Impacto da covid-19 nas mulheres brasileiras em teletrabalho.	Teletrabalho; Tripla jornada; Rotinas pessoal.
Teletrabalho	(Oliveira, S., <i>et al.</i> , 2021)	Telenfermagem na covid-19 e saúde materna: <i>WhatsApp</i> ® como ferramenta de apoio.	Covid-19; Infecções por coronavírus; Saúde materna; Tecnologia da informação; Telenfermagem.
Teletrabalho	(Raichelis; Arregui, 2021)	O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia.	Crise estrutural; Pandemia; Serviço Social; Teletrabalho.

Teletrabalho	(Aguiar <i>et al.</i> , 2022)	O teletrabalho e as mulheres: percepções da conciliação da vida profissional e familiar.	Teletrabalho; Mulheres e produtividade; Pandemia.
Teletrabalho	(Guimarães <i>et al.</i> , 2022)	Riscos ergonômicos e sintomas musculoesqueléticos em técnicos administrativos do Instituto Federal Catarinense durante o teletrabalho na pandemia da covid-19.	Ergonomia; Teletrabalho; Pandemia.
Teletrabalho	(Previtali; Fagiani, 2022)	Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0.	Indústria 4.0; Trabalho Docente; Educação Básica; Pandemia covid-19.
Teletrabalho	(Santos <i>et al.</i> , 2022)	Comunidade Ampliada de Pesquisa em ambiente virtual (CAP <i>on-line</i>) sobre trabalho e saúde docente.	Teletrabalho; Aprendizagem; Saúde do trabalhador; Pandemia.
Teletrabalho	(Souza, E., 2022)	Indústria 4.0: serviço social no sistema previdenciário em tempos da pandemia de covid-19.	Pandemia covid-19; Indústria 4.0; Serviço Social na Previdência Social.
Teletrabalho	(Castro <i>et al.</i> , 2023)	Teletrabalho em saúde: para onde vamos?	Teletrabalho; Saúde do Trabalhador; Pandemia.
Teletrabalho	(Chang, 2023)	Exercício físico nos colaboradores remotos durante a covid-19.	Exercício físico <i>on-line</i> ; Teletrabalho; Pandemia.
Teletrabalho compulsório	(Pantoja; Andrade; Oliveira, 2020)	Qualidade de vida no teletrabalho compulsório: percepções de trabalhadores de uma organização pública brasileira.	Qualidade de Vida; Setor Público; Teletrabalho Compulsório.

Fonte: Autoria Própria (2023)

Esse mapeamento permite constatar que grande parte das discussões abordadas pelas pesquisas estão relacionadas à precarização da saúde do trabalhador e à precarização do trabalho (Araújo *et al.*, 2021; Araújo; Lua, 2021; Benavides *et al.*, 2021; Durães; Bridi; Dutra, 2021; Pinho *et al.*, 2021; Silva; Silva; Santos, 2021; Souza, D., 2021; Troitinho *et al.*, 2021; Andrade; Cavaignac, 2022; Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022; Guimarães *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2022; Santos, G., *et al.*, 2022; Souza, K. *et al.*, 2022; Gutierrez-Ruivo *et al.*, 2023; Matias *et al.*, 2023; Saes-Silva *et al.*, 2023; Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Ao analisar os efeitos do ensino remoto decorrente da pandemia, a partir da percepção de enfermeiros docentes, Araújo *et al.* (2021) evidenciam a sobrecarga laboral que contribuiu para o adoecimento físico e emocional dos enfermeiros docentes, que relatam estresse, cansaço, dificuldades para dormir, problemas de circulação sanguínea, de alimentação e prejuízos visuais, além dos sentimentos de

angústia, tristeza e solidão devido às dificuldades de estabelecer relações com os estudantes. Araújo e Lua (2021), ao discutirem os elementos vivenciados pelos trabalhadores com a implementação de atividades laborais remotas no contexto da pandemia, demonstram que o trabalho remoto foi imposto sem as condições estruturais e de treinamento necessárias e intensificou o trabalho agora sem limites temporais definidos. Benavides *et al.* (2021) fazem reflexões acerca do significado, da magnitude e das tendências do teletrabalho em domicílio, antes e durante a pandemia, frisando seus potenciais efeitos na saúde do trabalhador. Reforçam a necessidade de estudos sobre a saúde do profissional dessa modalidade de trabalho.

Na mesma linha, Durães, Bridi e Dutra (2021) discutem, criticamente, o fenômeno do teletrabalho impulsionado pelo contexto pandêmico, destacando a nova narrativa do capital, que exalta os benefícios do teletrabalho ocultando seus riscos, assim como as possibilidades de reestruturação dos ganhos empresariais na exploração do trabalho humano. Esses pesquisadores consideram os processos de intensificação das jornadas de trabalho, de apropriação do espaço privado da casa dos trabalhadores, de conciliação entre trabalho produtivo e reprodutivo (principalmente por mulheres), de isolamento em relação aos coletivos de trabalho e suas articulações políticas, como também de sofrimento e adoecimento psíquico. Pinho *et al.* (2021) descrevem as características do trabalho remoto e a situação de saúde de docentes da rede particular de ensino da Bahia. Chamam a atenção para a saúde mental e qualidade do sono desses profissionais. Os resultados corroboram que o trabalho remoto se sobrepôs às atividades domésticas e familiares, acarretando consequências à saúde docente. Silva, Silva e Santos (2021) analisam as condições de trabalho em casa durante a pandemia da covid-19 a partir do discurso coletivo dos trabalhadores do setor turístico. Foram observadas percepções contraditórias dos trabalhadores com relação às suas condições de trabalho durante a pandemia, como: redução salarial significativa, desproteção à saúde do trabalhador e migração ao modelo de trabalho em casa sem garantia dos recursos adequados. Resta evidente a precarização das condições de trabalho e a decadência dos direitos sociais trabalhistas.

Souza (2021) analisa aspectos da relação entre precarização e pandemia na realidade brasileira. Constata que todas as dimensões da precarização do trabalho estabelecem determinação mútua com a pandemia: os vínculos de trabalho e as relações contratuais precárias ganham maior extensão, a organização e as condições

de trabalho tendem a piorar e, conseqüentemente, fragilizar a saúde dos trabalhadores. Troitinho *et al.* (2021) investigam o impacto da adoção de estratégias de trabalho pedagógico remoto no estresse e na ansiedade de docentes. Os resultados sugerem que o trabalho remoto emergencial aumenta o estresse do professor, expondo a precarização do trabalho docente e a necessidade de políticas que mitiguem esses impactos. Andrade e Cavaignac (2022) apresentam a experiência da comunidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará com a implantação do home office e do ensino remoto emergencial durante a pandemia. A vivência é de acúmulo de atividades tanto de professores quanto de estudantes, dificuldades de acesso à internet e impactos da pandemia em suas condições de trabalho e de vida. Calderari, Vianna e Meneghetti (2022) analisam de que forma as condições materiais, físicas e emocionais do docente universitário, que atuava no modelo presencial no momento pré-pandemia, afetam esse sujeito no momento da pandemia. O estudo aponta que a pandemia da covid-19 trouxe mudanças significativas nas condições de trabalho dos professores, afetando tanto a rotina quanto a saúde física e mental desses profissionais. Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, destacam-se a falta de recursos materiais e a sobrecarga de trabalho. O estudo sugere que é necessário repensar as políticas públicas e as práticas pedagógicas para garantir melhores condições de trabalho aos professores e uma educação de qualidade aos estudantes.

Guimarães *et al.* (2022) avaliaram os sintomas osteomusculares e os riscos ergonômicos nos ambientes de teletrabalho dos técnicos administrativos do Instituto Federal Catarinense (IFC). Constataram que 92,7% dos técnicos administrativos apresentavam dor: entre as regiões mais afetadas foram o pescoço, a coluna lombar e o ombro direito. Concluíram que é importante a instituição fornecer equipamentos e mobiliários adequados e oferecer treinamentos sobre os riscos ergonômicos presentes no teletrabalho. Pereira *et al.* (2022) analisam a autopercepção de esforço, sinais e sintomas vocais e fadiga vocal em docentes antes e durante a pandemia da covid-19. Docentes de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio relataram mais sinais e sintomas vocais antes do que durante a pandemia. Em geral, os professores relatam diminuição do esforço vocal e dos sinais e sintomas vocais durante a pandemia da covid-19. Santos *et al.* (2022) descrevem a trajetória da Comunidade Ampliada de Pesquisa, adaptada para o ambiente virtual (CAP *on-line*), como parte da pesquisa que buscou examinar as novas exigências do ensino remoto

e suas implicações para a saúde dos docentes. Observou-se que os desafios inerentes à CAP *on-line* são parecidos aos encontrados pelos docentes na adaptação de sua prática pedagógica, do presencial para remota: a mudança na interação social; a necessidade de administrar as demandas profissionais e domésticas; e um olhar atento para o agravamento de jornadas de trabalho intensas. Souza *et al.* (2022) problematizam aspectos do processo de trabalho de professore(a)s da educação básica de municípios do estado do Rio de Janeiro em contexto pandêmico e a sua relação com a saúde. Como resultado, sobressaiu que esses profissionais vivenciam o aprofundamento de formas de opressão, precarização e intensificação do trabalho.

Gutierrez-Ruivo *et al.* (2023) analisam a fadiga em enfermeiros docentes de universidades públicas brasileiras durante o trabalho remoto e híbrido na pandemia da covid-19. Os autores evidenciaram, a partir da amostra pesquisada, que os enfermeiros docentes identificaram esgotamento físico e mental durante e ao final do dia de trabalho. Matias *et al.* (2023) objetivaram compreender a percepção de professores universitários sobre os efeitos da pandemia da covid-19 para a rotina de trabalho e para a saúde dos docentes de uma universidade pública no estado de São Paulo. Seus resultados ressaltam a necessidade de ações direcionadas à gestão educacional, às dinâmicas comunicacionais e à saúde mental dos profissionais. Saes-Silva *et al.* (2023) investigam a relação entre trabalho remoto e dores nas costas durante a pandemia da covid-19 e analisam também sua associação ao índice de massa corporal (IMC). Cerca de um em cada quatro trabalhadores remotos informou sentir dor nas costas durante a pandemia. O IMC revelou-se ser um importante moderador entre desfechos e variável de exposição.

Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) investigaram os efeitos do trabalho remoto decorrente da pandemia da covid-19 sobre a jornada de trabalho e o tempo livre de professores que atuam na rede pública de educação do estado de São Paulo. Os resultados indicam que houve um aumento no tempo de trabalho, com a realização de atividades obrigatórias e a necessidade de adaptação a novas tecnologias, o que afetou negativamente a percepção de lazer e o bem-estar dos docentes. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e de vida para os professores, especialmente em tempos de crise. As pesquisas de Silvestre e Cunha (2022) e Araújo *et al.* (2023) investigam como foi a implantação do teletrabalho em situações/contextos distintos. Silvestre e Cunha (2022) analisam informações de seis bibliotecas universitárias do Distrito Federal,

descrevendo quais foram as primeiras medidas e os passos realizados para seguir operando durante a pandemia. Entre eles estão adoção de protocolos e guias para os usuários sobre medidas de segurança e o uso de redes sociais para promoção dos serviços e comunicação com os usuários. Araújo *et al.* (2023) analisam os efeitos da covid-19 sobre a organização, as condições de trabalho, a gestão e a atuação da vigilância sanitária (VISA), conforme a percepção de gestores de capitais de três regiões do Brasil. A VISA implantou trabalho remoto, ampliou turnos de trabalho e diversificou suas ações. Entretanto, enfrentou dificuldades de pessoal, infraestrutura e capacitação insuficiente. O estudo apontou as potencialidades das ações conjuntas para a VISA.

Além do teletrabalho em contexto pandêmico, o tema indústria 4.0, à sombra do Neoliberalismo, aparece em dois artigos (Previtali; Fagiani, 2022; Souza, E., 2022), que por fim acabam também sendo relacionados à precarização do trabalho. Previtali e Fagiani (2022) analisam o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, especialmente quando se instaura a pandemia covid-19, em meio à difusão do teletrabalho dentro da Indústria 4.0. Os resultados sugerem a disseminação do teletrabalho sob o neoliberalismo e a nova gestão pública, resultando no aprofundamento da já precarizada carreira do profissional docente perante a pandemia.

Souza (2022) discute o trabalho de assistentes sociais da Previdência Social brasileira, com atenção às mudanças provocadas pela covid-19. A pandemia, na conjuntura sócio-histórica da revolução digital, instituiu uma dinâmica própria ao desempenho dos serviços e a operacionalização do trabalho diante do encolhimento dos espaços físicos e presenciais que mudam para o ciberespaço, constituídos pelas estruturas neoliberais. Para os autores, os processos de informatização dos benefícios previdenciários e teletrabalho correspondem ao aprofundamento do neoliberalismo e à precarização do trabalho.

Um tema que aparece três vezes diz respeito às situações de dupla ou tripla jornada de trabalho enfrentadas por mulheres decorrentes do trabalho em casa (Lemos; Barbosa; Monzato, 2020; Ferreira, C.; Reis, 2021; Aguiar *et al.*, 2022). Lemos, Barbosa e Monzato (2020) procuram compreender os impactos que a adoção do home office durante a pandemia teve no conflito trabalho-família vivido por trabalhadoras brasileiras. As entrevistadas relataram sobrecarga de trabalho por conta das exigências organizacionais e demandas com os filhos e a casa. Mas, de acordo com

os depoimentos, a sobrecarga de trabalho não intensificou o conflito trabalho-família para todas: algumas alegaram que o home office aproximou-as dos filhos e maridos e proporcionou mais tempo para atividade físicas e de lazer. Ferreira e Reis (2021) analisam o impacto do teletrabalho na vida das mulheres brasileiras em meio à pandemia. Os resultados mostram que as mulheres perceberam que a pandemia provocou mudanças na sua rotina e no relacionamento com os familiares. A maioria relatou sentir-se deprimida em algum momento sem motivo específico. 37,04% das mulheres relataram que conseguiam conciliar o teletrabalho e as rotinas pessoais, profissionais e acadêmicas, enquanto a maioria não consegue conciliar. 89,12% relataram já ter perdido sua paciência com seus filhos ou família ou em seu trabalho ou vida acadêmica. Porém, muitas mulheres perceberam mudanças positivas em suas vidas relacionadas à pandemia, e algumas relataram sentirem-se positivas em relação ao teletrabalho. Aguiar *et al.* (2022) apresentam resultados sobre a satisfação e a conciliação da vida profissional e familiar das mulheres em teletrabalho na Gerência Geral de Portos, Aeroportos, Fronteiras e Recintos Alfandegados (GGPAF) da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Apesar do acúmulo de papéis e responsabilidades domésticas, durante a pandemia, as trabalhadoras estão satisfeitas com o teletrabalho, a maioria considera benefícios e melhorias na qualidade de vida com o teletrabalho.

As três pesquisas mencionadas corroboram as contradições mencionadas por Antunes (2020b), Mancebo (2020) e Silva, Silva e Santos (2021), em que os trabalhadores percebem vantagens no trabalho remoto/home office, como flexibilização nos horários, não gastar tempo com deslocamentos e se contrapondo ao aumento do ritmo e da produtividade no trabalho e à ampliação de jornadas sem remuneração.

Para Araújo e Lua (2021), essa flexibilidade apregoada ao trabalho remoto vem com o custo da ausência de limites temporais e espaciais do trabalho profissional e das tarefas domésticas e familiares; sem contar os custos financeiros adicionais com a compra de monitores e computadores, contratação de sistemas de internet e telecomunicações, preparação de espaço específico em casa para realizar as atividades laborais com tranquilidade por longos períodos. Ou seja, o trabalhador não está se atentando ao preço que está sendo pago pela tal flexibilidade.

Já os artigos de Antunes e Fischer (2020), Tejedas e Junqueira (2021) e Castro *et al.* (2023) abordam o tema políticas públicas. Antunes e Fischer (2020)

analisam a trajetória da regulamentação do teletrabalho no Setor Judiciário Federal e como foi impactada pela pandemia. Os resultados sugerem que os desafios da realização do teletrabalho durante a crise devem contribuir para análise e aperfeiçoamento das normas, metas e políticas públicas vigentes em teletrabalho no Judiciário e nos demais setores, assim como para o entendimento e prevenção dos seus impactos à saúde de trabalhadores e trabalhadoras. Tejedas e Junqueira (2021) discutem a pandemia e as suas repercussões na condição de trabalho do(a) assistente social no Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública. Para os autores, os assistentes sociais serão desafiados a agir na defesa dos direitos da população no acesso à justiça; entre as tentativas de culpabilização e criminalização dos sujeitos em consequência das desigualdades e da sociabilidade capitalista. Situam o trabalho remoto em meio aos mecanismos administrativos de restrição de custos e de aumento do trabalho virtual. Castro *et al.* (2023) analisaram as normas jurídicas publicadas nos anos de 2020 e 2021 para regular direta ou indiretamente o teletrabalho em saúde no Brasil. Identificaram ausências nas normas jurídicas selecionadas de dispositivos que regulam o teletrabalho em saúde com a finalidade de fornecer a defesa dos direitos do trabalhador e dos pacientes, ou, ainda, para assegurar condições favoráveis à realização do teletrabalho, seja nas residências, seja em outro espaço.

Outros temas são abordados na literatura, como qualidade de vida, ensino-aprendizagem, desigualdades sociais, tecnologias da informação e comunicação, crise estrutural, potencial de trabalho remoto no Brasil e exercícios físicos *on-line*, (Pantoja; Andrade; Oliveira, 2020; Bezerra, 2021; Castro; Moreira, 2021; Oliveira, S., *et al.*, 2021; Raichelis; Arregui, 2021; Souza, K. *et al.*, 2021; Barbosa Filho; Veloso; Peruchetti, 2022; Chang, 2023).

Pantoja, Andrade e Oliveira (2020) analisam as percepções dos trabalhadores de uma instituição pública brasileira quanto aos níveis de qualidade de vida no teletrabalho compulsório desenvolvido durante a pandemia. Os resultados evidenciam aspectos positivos relacionados à qualidade de vida no teletrabalho, ressaltando tendências de alerta como a sobrecarga decorrente do trabalho.

Bezerra (2021) discute o ensino-aprendizagem remoto de inglês como segunda língua na licenciatura em Letras/Inglês, dando ênfase às questões linguísticas e temáticas fundamentais para a formação docente. Seus resultados mostram a importância da proatividade dos estudantes, da flexibilidade do docente,

da escolha do contexto (fio condutor da atividade) e da adaptação dos textos-base para atingir bons resultados.

Castro e Moreira (2021) analisam quem são os sujeitos que trabalharam em casa no Brasil e quão desiguais são as probabilidades de trabalho remoto, considerando distintas características sociodemográficas e laborais. Ficou constatado que os sujeitos que menos trabalharam remotamente foram os mais pobres, homens, residentes rurais, não brancos, mais jovens, sem ensino superior, autônomos ou assalariados sem carteira de trabalho assinada e trabalhadores agrícolas. Logo, no que se refere a possibilidade de trabalho remoto, a pandemia ampliou desigualdades existentes, favorecendo trabalhadores mais ricos e escolarizados, conferindo aos demais a necessidade de escolha entre emprego e renda e risco de contágio.

Oliveira *et al.* (2021) descrevem o processo de criação de um serviço de tele-enfermagem empregando o *WhatsApp*® como instrumento de apoio para fomento da saúde materna em Recife – PE na pandemia, sob o nome de ‘Fale com a Parteira’. 56 enfermeiras obstétricas trabalharam nas teleorientações; enquanto 2.300 usuárias receberam teleorientações em três meses. Para amparar as teleorientações, tanto mensagens instantâneas foram produzidas conforme as necessidades das gestantes e puérperas, como um protocolo sobre assistência obstétrica e covid-19 foi elaborado.

Raichelis e Arregui (2021) problematizam a convergência das crises provocadas pela epidemia do coronavírus e os seus impactos no mundo do trabalho, no Serviço Social e no trabalho diário de assistentes sociais, remetendo à crise estrutural do capital das últimas décadas. Para os autores (p.146), o “teletrabalho, mediado por plataformas digitais, não apenas favorece novas formas de controle e vigilância dos processos e resultados do trabalho pelo empregador, como transfere o gerenciamento do trabalho para o próprio trabalhador”.

Souza *et al.* (2021) conjecturam sobre como os docentes de graduação em enfermagem vivenciam as atividades do seu processo de trabalho no contexto da covid-19. Os docentes de enfermagem dialogaram sobre as consequências do ensino remoto para sua saúde; refletiram sobre seus sentimentos no embate dessa modalidade de ensino e sobre seu desenvolvimento no contexto pandêmico.

Barbosa filho, Veloso e Peruchetti (2022) estimam o potencial de trabalho remoto no Brasil. Eles mostram que o potencial do trabalho remoto no Brasil é de somente 17,8% da mão de obra e que o uso efetivo de trabalho remoto atingiu um pico de somente 10,4% do total de ocupados durante a pandemia (medidas abaixo do

potencial estimado). Evidenciam, também, a existência de grande heterogeneidade no potencial e uso de trabalho remoto entre regiões, estados e diferentes grupos socioeconômicos. A principal contribuição desse artigo consiste em construir uma medida de potencial de trabalho remoto que incorpora a necessidade de uma infraestrutura mínima na residência.

Chang (2023) objetivou compreender os efeitos positivos e negativos do comportamento de exercícios físicos relacionados à saúde de pessoas que estão em teletrabalho, propondo contramedidas de intervenção direcionadas à prevenção e melhora na saúde física durante a pandemia. Concluiu que o comportamento de exercício em casa pode efetivamente melhorar a saúde física, recomendando a promoção do exercício físico em casa.

Observou-se, ao analisar os artigos apresentados, que a literatura recente centra-se na discussão de aspectos negativos, aqueles que criticam o teletrabalho compulsório (Araújo *et al.*, 2021; Araújo; Lua, 2021; Benavides *et al.*, 2021; Castro; Moreira, 2021; Durães; Bridi; Dutra, 2021; Pinho *et al.*, 2021; Raichelis; Arregui, 2021; Silva; Silva; Santos, 2021; Souza, D., 2021; Souza, K. *et al.*, 2021; Tejedas; Junqueira, 2021; Troitinho *et al.*, 2021; Andrade; Cavaignac, 2022; Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022; Guimarães *et al.*, 2022; Previtali; Fagiani, 2022; Santos, G., *et al.*, 2022; Souza, E., 2022; Souza, K. *et al.*, 2022; Castro *et al.*, 2023; Gutierrez-Ruivo *et al.*, 2023; Matias *et al.*, 2023; Saes-Silva *et al.*, 2023; Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023) e aqueles que identificam aspectos positivos nesse modelo de trabalho (Antunes; Fischer, 2020; Pantoja; Andrade; Oliveira, 2020; Ferreira, C.; Reis, 2021; Lemos; Barbosa; Monzato, 2020; Oliveira, S., *et al.*, 2021; Aguiar *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2022).

Mesmo que sejam indicados alguns pontos positivos aos trabalhadores, principalmente relacionados à falta de necessidade de deslocamentos, à convivência familiar e à flexibilidade de horários, conforme já dito, a relação entre capital e trabalho, ou seja, entre o que se ganha e o que se perde, é profundamente desigual (Antunes, 2020b).

Vale frisar, ainda, que se reconhece que o teletrabalho compulsório tenha cumprido importante medida sanitária e, simultaneamente, teve a intenção de assegurar empregos (públicos e privados). Contudo, um olhar crítico intenta evitar uma “fetichização da tecnologia” ou um “mito salvacionista” do mundo digital em face desse cenário (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

As mudanças tecnológicas permitiram maiores flexibilidades no uso do tempo, possibilitando que as fronteiras entre o trabalho e a vida pessoal se tornassem mais fluidas. Todavia, na sociedade contemporânea, o tempo de trabalho tem sido intensificado e flexibilizado, o que pode levar a uma maior pressão para que as pessoas dediquem mais tempo ao trabalho (Cardoso, A., 2007).

No modo de produção capitalista, parte do tempo livre⁹ é ocupado pelo capital, e o tempo de trabalho não é mais apenas o tempo necessário¹⁰ para a reprodução da força de trabalho, e, sim, o tempo total disponível¹¹ para atender às necessidades do sistema do capital (Faria; Ramos, 2014). O tempo livre do trabalhador vem sendo gradativamente e historicamente diminuído pelo sistema de capital (Faria, 2017). Portanto, as mudanças tecnológicas e sociais têm afetado a forma como as pessoas pensam sobre o tempo de trabalho de maneiras complexas e contraditórias. Para Faria e Ramos (2014, p. 64), “o tempo de trabalho é estruturado de forma que os tempos próprios dos trabalhadores sejam eliminados e substituídos por tempos impostos”. Foi o que aconteceu durante a pandemia da covid-19 com o teletrabalho compulsório. O trabalho invadiu a vida pessoal do trabalhador e, sem espaços visíveis de pertencimento, misturou-se e estendeu as jornadas de trabalho¹².

O teletrabalho em contexto pandêmico rompeu a fronteira entre espaço do trabalho/da produção e espaço familiar/privado, revelando-se perigoso e apresentando riscos, como o aumento da quantidade de horas trabalhadas, a intensificação da exploração do trabalho, a quebra de autonomia/liberdade, o adoecimento mental e o sofrimento (Durães; Bridi; Dutra, 2021). Indo além, para Araújo e Lua (2021), a casa do trabalhador se transforma em espaço público.

É na nossa casa, com nossa família, com nossos animais de estimação e com os sons da nossa vizinhança que o trabalho se implanta e torna boa parte disso visível ao outro: uma porta se abre na tela do computador e nos invade,

⁹ O tempo livre compreende o chamado “tempo socialmente supérfluo”, quando se refere ao tempo ocioso e o “tempo socialmente disponível”, o qual é mediado pela velocidade decorrente das transformações emergentes no mundo contemporâneo (Faria, 2017, p. 59).

¹⁰ Tempo de trabalho socialmente necessário ou simplesmente tempo de trabalho necessário (Faria, 2017, p. 59). O tempo necessário é aquele em que o trabalhador produz o equivalente ao seu próprio valor (Faria; Ramos, 2014).

¹¹ Tempo dedicado ao trabalho ou tempo disponível (Faria, 2017, p. 59). O tempo disponível é todo aquele que o trabalhador dedica ao trabalho, incluindo tanto a jornada formal como os tempos extraordinários, regulados ou não juridicamente (Faria; Ramos, 2014).

¹² “A jornada de trabalho deve ser compreendida como tempo formal legalmente contratado de trabalho e tempo extra (hora extra), regulados pelos institutos normativos” (Faria, 2017, p. 61).

permitindo o acesso a um mundo privado, pessoal e, até então, protegido na nossa intimidade (Araújo; Lua, 2021, p. 2).

As mudanças, no entanto, não se restringiram a isso: com o trabalho sendo realizado em casa, as exigências e demandas foram intensificadas. A jornada de trabalho desprovida de limites somou-se às exigências de provimento dos meios e de ferramentas para o teletrabalho (computador, celular, internet) e de qualificação para manejar os instrumentos eletrônicos necessários à conexão com o mundo externo, tal como às medidas de distanciamento social e permanência em casa (Araújo; Lua, 2021). Tais mudanças podem ter um impacto de longo prazo em vários aspectos diferentes, incluindo como as pessoas organizam seu trabalho.

Segundo Durães, Bridi e Dutra (2021), o teletrabalho tem um potencial devastador em afetar a subjetividade dos indivíduos e se entranhar nos espaços mais íntimos da vida (a esfera pessoal e familiar). De fato, à medida que os arranjos de trabalho mudam, também mudam os mecanismos de controle¹³ da subjetividade, passando pelo controle físico do tempo e do movimento até as formas mais complexas e sofisticadas de controle, sendo essa a manifestação mais essencial do metabolismo social do capital na fase mais desenvolvida da gestão da produção e da posse privada dos resultados (Faria, 2017). Logo,

o que vem fantasiado de flexibilidade e conforto na realização do trabalho no espaço doméstico, com suposta satisfação e manejo do tempo livre pelo empregado, significa, na prática, a apropriação do espaço doméstico do trabalhador em prol da organização capitalista (Durães; Bridi; Dutra, 2021, p. 957).

Em sua lógica destrutiva, o capital não reconhece barreiras à precarização do trabalho (Antunes; Praun, 2015). Ele se estabelece como elemento estrutural do modo de produção capitalista, visto que combina elementos sociais, econômicos, políticos e jurídicos que reforçam a exploração do trabalho (Souza, D., 2021). Historicamente, o capitalismo necessitou também do trabalho coletivo, realizado por diversos trabalhadores de maneira combinada. Atualmente, ainda que o capitalismo precise dessa forma coletiva, ele se aproveita dela de maneira pulverizada digitalmente (Durães; Bridi; Dutra, 2021). A partir da individualização do trabalho (Rosenfield; Alves, 2011), percebe-se um aumento do isolamento entre os trabalhadores, uma

¹³ Trata-se do controle sobre o processo de produção e sobre o processo de trabalho produtivo reassegurando a lógica de acumulação capitalista, ou seja, o capital controla os trabalhadores e seus processos de trabalho (Faria, 2017).

diminuição das relações solidárias e coletivas no ambiente laboral, o enfraquecimento da organização sindical e uma tendência à eliminação de direitos (Antunes, 2020b).

Nesse contexto, Durães, Bridi e Dutra (2021) argumentam que o momento de convivência entre as pessoas no ambiente de trabalho é crucial para fomentar a ação coletiva e fortalecer a defesa de seus direitos. As organizações dos trabalhadores são vistas como formas de contrapoder, representando uma alternativa mais eficaz para resistência e luta (Faria, 2017). O isolamento e a prevalência de relações virtuais prejudicam as iniciativas de resistência e a construção dialética no âmbito profissional. O isolamento e a determinação de relações virtuais comprometem medidas de resistência e construção dialética no trabalho. A formação de redes de apoio por profissionais pode auxiliar no cuidado e na orientação em momentos difíceis ou de mudança, como o caso da pandemia.

Outro ponto importante a ser abordado é que nem todos os trabalhadores puderam realizar suas atividades laborais de casa durante a pandemia. A possibilidade de trabalhar em regime remoto dependeu do tipo de tarefa a ser desempenhada (Castro; Moreira, 2021). No Brasil, somente 22,7% dos trabalhadores tiveram condições de trabalhar de casa. Existe uma correlação positiva entre a proporção de teletrabalhadores e a renda per capita nos estados brasileiros (Góes; Martins; Nascimento, 2021). De acordo com Souza (2021), a maior parte dos trabalhadores brasileiros não tem condições de fazer teletrabalho, principalmente quando se leva em consideração as parcelas mais pobres da população. Para Araújo e Lua (2021), o maior aumento desse modelo de trabalho foi nos serviços governamentais e escolares. Segundo Castro e Moreira (2021), as categorias com maior participação no teletrabalho foram professores de educação infantil, professores de ensino fundamental e médio ou professores universitários, com uma média de quase 80% no período pandêmico. Não à toa, no mapeamento realizado, esses profissionais são os sujeitos de pesquisas de boa parte dos estudos sobre teletrabalho (Araújo *et al.*, 2021; Bezerra, 2021; Pinho *et al.*, 2021; Souza, K. *et al.*, 2021; Troitinho *et al.*, 2021; Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022; Previtali; Fagiani, 2022; Santos, G., *et al.*, 2022; Souza, K. *et al.*, 2022; Gutierrez-Ruivo *et al.*, 2023; Matias *et al.*, 2023; Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Enfim, sejam quais forem os setores de trabalho, profissionais de aplicativos, da saúde, da educação ou outras áreas, a pandemia gerou problemas que vão muito

além do processo biológico saúde-doença e evidenciou que o teletrabalho mediante esse contexto acentuou a dinâmica de precarização do trabalho (Souza, D., 2021).

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a revisão da literatura sobre teletrabalho versus teletrabalho compulsório permite destacar os seguintes pontos importantes:

- i. Jornada de trabalho: as mudanças tecnológicas permitiram flexibilidade no uso do tempo, entretanto, também intensificaram e flexibilizaram o tempo de trabalho, aumentando a pressão para dedicar mais tempo ao labor, o que acarretou aumento da jornada;
- ii. Controle do processo de trabalho: o teletrabalho corrobora com a sofisticação dos mecanismos de controle sobre o trabalhador;
- iii. Rede de apoio: o isolamento e a individualização do trabalho promovidos pelo teletrabalho fragilizam a resistência coletiva dos trabalhadores.

Esses pontos sugerem que o teletrabalho trouxe consigo uma ambivalência no que tange à gestão do tempo e à dinâmica laboral. Por um lado, as facilidades tecnológicas permitiram uma flexibilidade inédita no uso do tempo, aparentemente concedendo aos trabalhadores maior autonomia na administração de suas atividades. Por outro lado, essa mesma tecnologia também desencadeou uma intensificação e flexibilização do tempo de trabalho, impondo uma pressão crescente para a extensão das horas dedicadas ao trabalho, muitas vezes ultrapassando os limites convencionais da jornada laboral. Nesse contexto, o teletrabalho não apenas introduziu a capacidade de executar tarefas de forma remota, como também desempenhou papel significativo na sofisticação dos mecanismos de controle sobre os trabalhadores. As possibilidades de monitorar as atividades de maneira remota e a constante conectividade digital permitem que os empregadores exerçam uma supervisão contínua sobre as ações dos trabalhadores. Além disso, o teletrabalho, ao estimular o isolamento e a individualização das atividades laborais, ameaça a sintonia da resistência coletiva dos trabalhadores, enfraquecendo os laços sociais e a capacidade de ação conjunta em busca de melhores condições e direitos no ambiente de trabalho. Assim, a combinação entre a suposta flexibilidade do teletrabalho, a sofisticação do controle, a solidão resultante e a degradação da resistência coletiva compõem um quadro complexo que reconfigura a relação entre trabalhadores e ambiente laboral.

2.2 A organização do trabalho do docente universitário

O trabalho docente compreende as atividades e relações existentes nas instituições educativas. É a complexidade que abrange o fazer docente a contar da educação básica até o ensino superior, ou seja, em qualquer nível de ensino, é indiscutível e define o trabalho de ensinar e aprender.

Trata o trabalho docente de “uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade na qual o trabalhador (o professor) se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano (o aluno), no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2008, p. 8). Não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois abrange a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma geral, pode-se conceituar o trabalho docente como qualquer ação realizada no contexto do processo educativo (Oliveira, 2010a).

Segundo Oliveira *et al.* (2002), atualmente, tem-se visto o ressurgimento de pesquisas cujo tema de estudos e investigação é o trabalho docente; por anos o tema sofreu um relativo desinteresse, principalmente em relação às condições de trabalho dos professores. Ainda de acordo com os autores, as décadas de 70 e 80 resultaram em muitos estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão escolar, porém, a partir da década de 90, com as reformas educacionais e demandas sociais, houve um redirecionamento das pesquisas para problemáticas relativas à qualificação, às competências e relações de emprego, rompendo com os estudos relacionados à organização do trabalho. Para que se possa compreender melhor a organização do trabalho docente, é necessário, de acordo com Oliveira *et al.* (2002), entender o conceito a partir de teorias administrativas e econômicas.

Logo, concebe-se a organização do trabalho tanto como a forma de definir, dividir e distribuir as tarefas, de prescrever e fiscalizar as operações, de controlar o trabalho, de definir a ordem, a direção e a hierarquia (Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2007), quanto a elaboração de conteúdos, métodos e conexões entre funções, de modo a atender aos requisitos organizacionais e tecnológicos e às necessidades sociais e individuais do ocupante da posição (Davis, 1966). Quando se trata do trabalho docente, esses requisitos técnicos abrangem o processo avaliativo, o planejamento, as metodologias e a seleção de conteúdo (Masetto, 1997).

Embora se esteja falando de trabalho docente, não se pode deixar de considerar que as instituições de ensino refletem, de certa forma, como o trabalho é organizado na sociedade. Segundo Santos (1994), em meados do século XX, a universidade encontrava-se em situação complexa, porquanto lhe eram feitas maiores exigências por parte da sociedade. Contudo, sofria com medidas restritivas por parte do Estado, principalmente financeira. A universidade enfrentava três crises principais: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

A crise de hegemonia refere-se à contradição entre a produção de alta cultura e conhecimento científico avançado na universidade e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades (Santos, B., 1994). Nesse contexto, a universidade enfrenta dificuldades em estabelecer sua liderança intelectual e moral na sociedade. Isso significa que suas ideias, seus conhecimentos e valores estão sendo questionados ou não são mais considerados centrais para o desenvolvimento da sociedade, podendo perder sua influência e autoridade como fonte confiável de saberes e referências, afetando sua capacidade de direcionar os rumos da educação e da pesquisa.

A crise de legitimidade relaciona-se com a perda de congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade. Isso ocorre porque, historicamente, a universidade foi um privilégio das elites, e a democratização do acesso ao ensino superior ainda é um desafio (Santos, B., 1994). Nesse contexto, a universidade não consegue mais justificar sua existência e contribuição para a sociedade de forma clara e convincente, isso pode ser resultado de uma desconexão entre as atividades acadêmicas e as necessidades e demandas da comunidade. Ela pode ser percebida para muitos como elitista ou distante dos problemas reais das pessoas, gerando dúvidas sobre o valor do conhecimento produzido e transmitido por ela.

A crise institucional ocorre no período do capitalismo desorganizado, já na década de 1990, e decorre principalmente da crise do Estado-Providência e da desaceleração da produtividade industrial nos países centrais. Os valores básicos em discussão na crise institucional são a autonomia universitária e a especificidade organizacional da universidade (Santos, B., 1994). Tal autonomia, segundo Boaventura de Sousa Santos (1994), garante às instituições de ensino superior a capacidade de governar e organizar seus próprios assuntos internos sem interferência externa, especialmente do governo ou de outras instituições. Essa autonomia é

essencial para que as universidades possam desenvolver suas atividades acadêmicas de forma livre e independente.

Ainda durante a década de 90 houve, no Brasil, uma implantação de políticas de ajustes neoliberais tanto nas esferas pública quanto privada. Essa ideologia defende que a humanidade é composta por indivíduos naturalmente egoístas, que agem movidos para satisfazer seus interesses individuais e pelo anseio da obtenção de lucro. Promove a ideia de que o mercado é o melhor mecanismo para atender às necessidades individuais e que a melhoria social está ligada ao consumismo. Essa ideologia defende uma intervenção mínima do Estado, o que dificulta a implementação de estratégias para as necessidades e os direitos dos cidadãos, como saúde, moradia, educação. Dessa maneira, em detrimento das políticas sociais, as políticas de cunho neoliberal ganham força, objetivando promover o acúmulo do capital (Peciar, 2009).

Como consequência para o âmbito educacional, principalmente para a educação superior, ocorreu um processo de privatização que, entre outros aspectos, afetou a organização do trabalho docente (Mancebo; Maués; Chaves, 2006). Universidades públicas sofreram alterações de identidade social e seu novo perfil tornou-se mais parecido com o de empresas privadas, cujos indicadores estão ajustados em dados quantificáveis e o valor do trabalho está ligado aos resultados mensuráveis (Maués, 2010). A mercantilização da educação superior no Brasil se tornou um tema central, nesse período, levando ao questionamento e à análise dos principais aspectos que contribuíram para a precarização do trabalho docente.

Um dos pontos centrais dessa precarização foi o crescimento da força de trabalho docente, especialmente no setor privado e nas novas universidades estaduais. Nessas instituições, as condições de trabalho e os contratos frequentemente eram precários, o que afetou significativamente a qualidade de vida e a estabilidade profissional dos docentes. Outro aspecto relevante foi a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas. A busca por recursos financeiros e a pressão para se adaptar às demandas do mercado muitas vezes resultaram na descaracterização do propósito original dessas instituições, afetando negativamente a autonomia acadêmica e a qualidade do ensino, assim como a adoção de critérios exclusivamente quantitativos para avaliar a produção acadêmica dos professores. O foco excessivo em números e métricas pode levar à negligência de outros aspectos fundamentais da atividade docente, como o aprofundamento do conhecimento e a qualidade das interações com os estudantes (Bosi, 2007).

Chauí (2001) também faz críticas à universidade nesse contexto, apontando que,

Até o momento, nossas universidades têm tido uma atitude passiva, incorporam sem crítica e sem reflexão essa perda do antigo referencial da racionalidade. E é fácil comprovar a ausência de críticas pelos temas que são pesquisados – o gosto pelo micro, o gosto pelas ‘diferenças’; pela docência submissa aos estudantes como consumidores que esperam dos cursos a gratificação narcísica instantânea, como a televisão lhes dá; pelo fascínio dos *papers*, das parcerias, do vocabulário da competitividade, da eficiência e da modernidade, como se a universidade, para esconder a crise da razão, operasse com categorias como a eficiência, a competitividade, a modernidade, categorias que ela não produziu e sobre as quais ela não tem ideia. O que é grave é nossa inconsciência, pois a universidade está mergulhada no pós-modernismo sem saber. Consequentemente coloca-se passivamente diante do modelo neoliberal porque já o incorporou, sem que soubesse que o estava fazendo, incorporando passivamente a ideologia desse modelo que é o pós-modernismo (Chauí, 2001, p. 131).

Ainda de acordo com Chauí (2001), quando aplicado à universidade pública, o projeto neoliberal a afasta de seu objetivo de produzir conhecimento crítico e pensamento reflexivo, resultando em mercantilização do ensino, cortes de recursos, competição entre universidades, ênfase na pesquisa aplicada e precarização do trabalho docente.

Outros estudos também abordam a precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. Oliveira, Pereira e De Lima (2017) realizam uma revisão da literatura que visa investigar as modalidades de adoecimento e sintomas que acometem o docente universitário do ensino público, com o intuito de verificar se há predominância de adoecimentos físicos ou psíquicos. Os estudos indicaram que predominaram as formas de adoecimento consideradas psicossomáticas, seguidas pelas patologias psíquicas e, em terceiro lugar, pelos adoecimentos e sintomas físicos. A esse respeito, é fundamental que o modelo produtivista, que, assentado na lógica neoliberal, divide e adocece os trabalhadores também do ensino público superior, seja denunciado.

Moura *et. al.* (2019), a partir de um levantamento bibliográfico, analisam as condições do trabalho docente, sua precarização e suas implicações para a saúde mental do professor. De acordo com o estudo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em decorrência da ideologia neoliberal vêm mostrando sua força por meio de reformas educacionais que priorizam pela privatização, pela eficiência, pelo controle e gerência da atividade docente. Como consequência disso, os docentes são expostos às condições de trabalho ainda mais precárias, tornando o dia a dia desse profissional uma rotina difícil de administrar (física e emocionalmente). O

neoliberalismo, que impulsiona o atual capitalismo globalizado, expande sua influência dos ambientes privados para os setores públicos, que também passam a se estruturar sob a mesma lógica fundamentada no produtivismo, na competição e na precarização (Oliveira; Pereira; De Lima, 2017).

Nesse período, marcado pela globalização na educação brasileira, viveu-se tentativas de reforma em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, esferas federal, estadual e municipal, em cascata ou simultaneamente, atingindo vários aspectos educacionais: as maneiras de administrar a educação, de planejar, de ensinar e de avaliar (Oliveira *et al.*, 2002). Isso provocou profundas mudanças em objetivos, funções e organização da educação.

Essas reformas educacionais tiveram como eixo principal a equidade social, passando a ser um imperativo para as instituições de ensino a preocupação de formar sujeitos para a empregabilidade (Oliveira, 2004). Nesse contexto, de acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), as atividades docentes são duplamente atingidas pelas políticas de tendências globais implementadas para a educação superior; de uma maneira, o professor é formado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, mergulhado numa nova organização do trabalho; de outra forma, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, basilares para o funcionamento socioprodutivo – também é afetado.

Tais reformas educacionais, todavia, acarretaram novas exigências profissionais para os docentes, que, sem o devido ajustamento das condições de trabalho, acabaram resultando em maior responsabilização desse profissional pelo desempenho da escola e do estudante (Oliveira *et al.*, 2002). O estudante, nesse cenário, assume o papel de cliente, conforme explicado por Chauí.

Neste conjunto de circunstâncias, o trabalho docente é reestruturado em sua natureza e definição. Não sendo mais definido como atividade em sala de aula, abrange, também, a dedicação ao planejamento, a discussão coletiva do currículo, a elaboração de projetos e avaliação (Oliveira, 2004). Implica, ainda, em maior consumo de tempo do docente para atendimento dos estudantes, além de reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho (Oliveira *et al.*, 2002).

São muitas as atividades realizadas pelos professores universitários. Maués (2010) descreve em sua pesquisa um conjunto delas:

Textos, livros, orientações, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e revistas, participação em bancas de defesa e de concurso, as disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação (Maués, 2010).

Além dessas, existem as atividades oficiais, que não são tidas como parte do trabalho acadêmico, no entanto, são obrigações institucionais do trabalho dos docentes de ensino superior, por exemplo: elaboração de planos de atividades, preenchimento de relatórios, participação em grupos ou comissões de trabalho nos departamentos e responsabilidades administrativas e de gestão (Alvarez, 2004; Gradella Júnior, 2010). Reforça-se que, no âmbito da universidade, as atribuições do trabalho docente vão além da perspectiva assumida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo que muitos desses profissionais atuam também na área de gestão.

Essa exigência de mais tempo de trabalho do docente, de que ele responda a um número máximo de demandas em menos tempo, repercute na maneira como esse profissional organiza seu trabalho. Isso resulta na intensificação, precarização das condições de trabalho e prejuízo à sua saúde.

Um estudo realizado por Araújo e Carvalho (2009) relata que a alta demanda psicológica envolvida no desempenho das atividades, o elevado tempo de trabalho como professor, o baixo controle sobre o próprio trabalho, os múltiplos empregos, a intensa carga horária semanal, e uma série de características relativas ao ambiente e à organização do trabalho docente, tais como ritmo de trabalho, ambiente em condições impróprias, relações estressantes entre professores, entre outros aspectos, estão associados à elevada prevalência de problemas de saúde entre os docentes. A pesquisa de Lima e Lima-Filho (2009) evidencia que os docentes enfrentam exaustão emocional, expressa por uma elevada manifestação de sintomas como nervosismo, estresse, cansaço mental, esquecimento, insônia, entre outros. Revela também importantes indícios sobre o impacto dos atuais processos de trabalho nas instituições universitárias públicas brasileiras na saúde dos professores.

Segundo uma revisão bibliográfica realizada por Campos, Veras e Araújo (2020), pesquisas apontam que as novas configurações do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras estão marcadas por uma significativa precarização. Isso se manifesta através de intensificação da jornada diária, flexibilização das relações trabalhistas, sobrecarga de trabalho, falta de recursos financeiros, excesso de controle institucional e deterioração da infraestrutura. Esse cenário tem causado

impactos negativos não somente na rotina de trabalho dos docentes, mas também em sua saúde mental. Especificamente, altas taxas de prevalência de Síndrome de Burnout e Transtornos Mentais Comuns têm sido encontradas em pesquisas epidemiológicas que envolvem esses profissionais. O estresse, juntamente com outros problemas de saúde, a impossibilidade de buscar aperfeiçoamento e a falta de tempo para preparar e refletir sobre o trabalho constituem tanto as causas quanto as consequências de um quadro que indica a existência de um perverso círculo vicioso (Oliveira *et al.*, 2002).

Outro ponto a se considerar, e que não pode ser contestado, é que as transformações que o mundo passou a viver nas últimas décadas do século XX indicam novas maneiras de organização da produção, do trabalho e da vida econômica e as instituições de ensino não estão isentas de tais processos (Oliveira, 2010b). Um exemplo disso é o modo de produção flexível, em resposta às transformações econômicas, tecnológicas e de mercado. É possível perceber essa maior flexibilidade nas organizações de ensino, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação (Oliveira, 2004, 2010b). E para atender às novas demandas da organização dos sistemas de produção, espera-se da instituição de ensino, em especial do professor, que seja capaz de formar profissionais flexíveis, polivalentes e em conformidade com os novos padrões de qualificação (Oliveira *et al.*, 2002). Tais padrões assumem demandas de competências socioprofissionais que exigem dos sistemas de formação uma movimentação em redor de novas abordagens no tocante ao planejamento educacional, às metodologias de ensino, às concepções de currículo, de avaliação do ensino e da aprendizagem (Roggero, 2007).

Os docentes acabam tendo que se adaptar às novas requisições, já que formam a força de trabalho para esse mundo em transformação; e, na organização do seu próprio trabalho, tende a adotar cada vez mais a característica de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume (Oliveira, 2010b). Esses profissionais acabam enfrentando uma condição ambivalente. Por um lado, as configurações mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes proporcionam maior autonomia. Por outro lado, essa mesma organização pode reduzir o poder e controle que eles têm como grupo profissional, enquanto outros indivíduos dentro da instituição de ensino e do sistema passam a ter mais influência para cobrar e exigir prestação de contas sobre o que é feito no ambiente educacional (Oliveira, 2010b).

O trabalho docente se encontra marcado pela busca de autonomia, que vem seguida de restrições conferidas pelas políticas educacionais e relações de poder presentes no cotidiano acadêmico. Essas particularidades atravessam toda a compreensão do processo de trabalho, provocando efeitos diretos nas atividades, no modo de realização e na saúde do professor. Na verdade, valores como autonomia, democratização e participação foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, reduzidos em procedimentos normativos que alteraram substancialmente o trabalho docente (Oliveira, 2004).

O trabalho docente é afetado em cheio por todas essas alterações que forçam o ritmo da produção, aumentam as tarefas a serem realizadas, instituem horários incomuns e com a aceleração na execução das atividades, admitindo práticas como a leitura apressada do último lançamento, a diminuição dos cursos, a formação de mais estudantes em menos tempo, a diminuição do tempo de convívio (estudantes, professores e colegas) e o aprofundamento de uma dinâmica “produtivista/consumista” (Mancebo; Maués; Chaves, 2006).

Foi verificado, mediante estudos empíricos e ensaios críticos, que os professores que possuem vínculo com programas de pós-graduação estão sujeitos a um ritmo intenso de produção acadêmica, sobretudo, publicação de artigos científicos, sob o risco de serem excluídos do grupo de professores permanentes de suas instituições; consequências da avaliação praticada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem causado sofrimento e constrangimento com efeitos desconhecidos sob a saúde psíquica e somática desses trabalhadores (Souza, K. *et al.*, 2017). De acordo com Magnin (2020), nas universidades públicas federais, ao longo das últimas décadas, tem havido um aumento no controle do processo de trabalho, especialmente através de avaliações de produtividade com ênfase quantitativa. O destaque tem sido dado ao número de artigos publicados anualmente, enquanto aspectos importantes recebem menos atenção, como a qualidade das aulas ministradas, organização de eventos, orientações de qualidade e a diversidade de responsabilidades administrativas e de gestão assumidas pelos pesquisadores brasileiros nas universidades. Faria e Walger (2020) esclarecem que a expansão da pesquisa e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil trouxe consigo critérios de avaliação produtivistas que se tornaram um parâmetro para a própria universidade e, esse processo tem levado ao

enfraquecimento do projeto de uma universidade comprometida com a sociedade¹⁴, sendo substituído por um modelo que reflete a ideologia neoliberal¹⁵.

Nesse ínterim, cada vez mais, o trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico maximizando o seu tempo de produção, sem o devido acompanhamento salarial e a disponibilização de tempo para estudos individuais (Oliveira *et al.*, 2002).

Outro aspecto importante inerente à precarização do trabalho docente refere-se às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, salários cujos reajustes não acompanham a inflação, a falta de respeito ao piso salarial nacional, o desajuste, ou mesmo carência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias provenientes dos processos de reforma do Estado, têm tornado o quadro de precariedade do emprego cada vez mais evidente na docência pública (Oliveira, 2004).

Ao falar neste aspecto, não podemos deixar de mencionar as relações de trabalho estabelecidas com os profissionais que atuam na EaD. O estudo de Rodrigues e Freitas (2017) indica uma forma refinada de divisão do trabalho que, por sua vez, implicam formas atípicas de estabelecimento de relações entre trabalhadores e capital, com forte tendência à precarização ou à redução de direitos, pela forma com que o trabalho se organiza. A divisão das atividades em EaD se concretiza na delimitação de atividades entre professores, tutores e conteudistas, em linhas gerais, sendo os professores responsáveis pela concepção da disciplina, suas atividades e dinâmica; o tutor, dedicado à interação com os alunos e à mediação do processo de aprendizagem dentro do concebido pelo professor; e o conteudista, responsável pela elaboração do material didático que será utilizado na disciplina (Rodrigues; Freitas, 2017). Tal configuração de trabalho, no contexto das novas tecnologias, indica agravamento da precarização, fragmentação da categoria e enfraquecimento das relações de trabalho formais entre os docentes.

¹⁴ Refere-se a um projeto de universidade socialmente referenciada. É aquele que tem políticas democráticas e socialmente justas de acesso; é financiado com recursos públicos; forma cidadãos críticos; produz conhecimento voltado às demandas sociais e expõe a contradição do modo de produção dominante.

¹⁵ Refere-se a um projeto que expressa a ideologia neoliberal que enfatiza competitividade, produtividade, desempenho, eficiência e qualidade, valoriza a pesquisa para o sistema de capital e a publicação em revistas internacionais, e coloca à margem as instituições voltadas à inserção na sociedade.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a revisão da literatura sobre a organização do trabalho do docente universitário permite destacar os seguintes pontos importantes:

- i. Transformações nas universidades: contexto universitário complexo, pressões da sociedade sobre a universidade, crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, mercantilização da Educação Superior, efeitos do neoliberalismo e seus desdobramentos nas reformas educacionais e desafios para a Universidade comprometida;
- ii. Impacto na organização do trabalho docente: novas configurações do trabalho docente, desafios na formação e autonomia (maior autonomia do docente, entretanto, com restrições e pressões) e impacto na qualidade do ensino e da pesquisa;
- iii. Precarização do trabalho docente: transformações nas relações de emprego, desvalorização profissional, produtividade baseadas em métricas quantitativas, impacto na saúde mental e bem-estar dos docentes.

Esses pontos sugerem, em síntese, que a organização do trabalho docente tem sido profundamente impactada por uma série de fatores que conduzem à sua precarização. A universidade, diante de demandas crescentes da sociedade, enfrenta crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, resultando em desafios na definição de seu papel intelectual e moral. A mercantilização da educação superior, impulsionada por políticas neoliberais, amplia a pressão sobre o trabalho docente. A adoção de métricas quantitativas para avaliar a produção acadêmica, como a publicação de artigos, podem afetar negativamente a qualidade do ensino, a produção de conhecimento crítico e a autonomia acadêmica. A expansão das modalidades de EaD introduz uma nova dimensão de divisão do trabalho, fragmentando as atividades entre docentes, tutores e conteudistas, o que pode resultar em maior precarização e enfraquecimento das relações de trabalho formais. Tais transformações, associadas às pressões por produtividade e às mudanças nas relações de emprego, resultam em maior exaustão emocional e problemas de saúde mental aos profissionais da educação. O trabalho docente é, assim, atravessado por uma complexa rede de desafios que influenciam sua organização e impactam diretamente a qualidade do ensino, a pesquisa e a saúde dos professores.

Essa breve discussão sobre a organização do trabalho do professor universitário faz-se importante para manter uma perspectiva de vigilância crítica, considerando que os processos de precarização do trabalho docente estão atrelados às racionalidades e intencionalidades presentes na reestruturação produtiva do trabalho, que afetam também a área da educação, e não apenas à crise sanitária enfrentada com a covid-19.

2.3 Precarização do trabalho docente durante o ERE

No contexto de isolamento social causado pela pandemia, o ensino remoto emergencial acabou se tornando uma opção fundamental para a continuidade dos processos formativos. Porém, acabou se transformando em laboratório de experimentação (Antunes, 2020b).

As próprias recomendações feitas pelo Ministério Público do Trabalho, por meio de nota técnica GT Covid 19 – 11/2020, vide Quadro 6, mostram a existência de consequências negativas do contexto pandêmico para trabalho do docente.

Quadro 6 - Medidas - Ministério Público do Trabalho

Medidas
17. OFERECER apoio tecnológico e orientação técnica permanente e/ou capacitar o corpo docente e discente para realização dos trabalhos de forma remota e em plataformas virtuais, destacando que a orientação e capacitação das(os) alunas(os) somente poderá ficar a cargo da(o) docente quando não redunde em aumento de sua carga horária de trabalho;
20. ADOPTAR modelos de etiqueta digital em que se oriente alunas(os), responsáveis, supervisoras(es) e diretoras(es), com especificação de horários para atendimento virtual da demanda, assegurando os repousos legais, o direito à desconexão do corpo docente e a compatibilidade entre a vida familiar e profissional;

Fonte: Brasil (2020)

Segundo Souza (2021), trata-se de “intervenções paliativas”. A medida 17 presume os obstáculos tecnológicos que professores e estudantes enfrentam no processo ensino-aprendizagem de maneira remota, assim como os riscos consequentes a extensão da jornada de trabalho. Já a medida 20 reforça a preocupação com a jornada e a conciliação com a rotina familiar e descanso.

De fato, o ERE provocou mudanças na organização do trabalho, tais como: sobrecargas laborais, ritmo de trabalho, burocracia, controle (remoto) de turma. E, para ‘dar conta’ de tudo, o professor se viu obrigado a realizar atividades fora da jornada formal de trabalho (Souza, K. *et al.*, 2021).

Essa reestruturação do trabalho docente aprofundou a intensificação das jornadas de trabalho, a precarização das condições de trabalho e provocou o

adoecimento desses profissionais. Essa inferência é possibilitada a partir da revisão de literatura a respeito do tema: trabalho docente durante o contexto pandêmico ou ERE.

De acordo com Araújo *et al.* (2021), o ensino remoto trouxe alterações na rotina, com a necessidade de adaptar as aulas ao ambiente virtual e fazer ajustes em casa. Esses desafios foram agravados pela falta de familiaridade com as ferramentas digitais, o que aumentou a carga de trabalho. Em algumas ocasiões, causou angústia, tristeza, culpa devido às dificuldades em estabelecer conexões com os alunos. A sobrecarga de trabalho contribuiu para o adoecimento físico e emocional dos docentes, resultando em estresse, cansaço, problemas para dormir, questões de circulação sanguínea, alimentação comprometida e danos visuais. O ensino remoto tem gerado exigências, agravando situações de risco para o adoecimento dos envolvidos.

Segundo Pinho *et al.* (2021), com o trabalho transferido para casa, houve uma sobreposição entre as atividades profissionais e as domésticas e familiares, o que gerou consequências preocupantes para a saúde dos docentes, mesmo que ainda pouco compreendidas. Diante disso, é crucial fortalecer a implementação de medidas de enfrentamento para situações de calamidade pública, regulamentar o trabalho remoto e proteger a saúde dos professores.

Calderari, Vianna e Meneghetti (2022) corroboram tal pensamento afirmando que as mudanças emergenciais na organização do trabalho e a falta de recursos adequados sobrecarregaram os professores com novas tarefas e atividades, tendo efeitos negativos em sua saúde física e mental. Além disso, a ausência de suporte institucional ao trabalho docente foi um aspecto significativo identificado durante esse período.

Através do estudo de Gutierrez-Ruivo *et al.* (2023), observa-se que as atividades realizadas pelos docentes durante o teletrabalho evidenciaram aspectos que contribuíram para o surgimento de fadiga, revelando um quadro em que os professores se encontravam cansados e exaustos fisicamente, mentalmente e emocionalmente.

Para Matias *et al.* (2023), as percepções dos docentes sobre as mudanças na rotina de trabalho devido à pandemia da covid-19 incluíram sobrecarga de trabalho, alto nível de estresse ao lidar com novas habilidades para o ensino virtual, relacionamentos com estudantes, colegas e a instituição, dificuldade em estabelecer

limites entre trabalho e descanso, e medos e angústias relacionados à própria pandemia. Destacam a necessidade da IES de implementar ações específicas para: melhorar as comunicações; cuidar da saúde mental da comunidade universitária, criando espaços para cuidado, redução do estigma e reflexão sobre como lidar com o estresse no ambiente universitário; e incorporar ferramentas de análise dos impactos e da sustentabilidade dessas ações no planejamento institucional.

Segundo Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023), a pandemia teve impactos significativos nas condições de trabalho dos professores da rede pública de educação em São Paulo, intensificando tendências já presentes, como a precarização, o gerencialismo, a ampliação da jornada e o uso das tecnologias de informação e comunicação como forma de controle sobre o tempo e o trabalho dos docentes. O ensino remoto reconfigurou a dinâmica pedagógica, levando a uma maior invasão do tempo de trabalho no tempo livre dos professores.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a revisão da literatura sobre a precarização do trabalho docente durante o ERE permite destacar os seguintes pontos importantes:

- i. Reconfiguração do tempo de trabalho: tempo livre dos professores sendo invadido pelo trabalho (realização de atividades fora da jornada formal), sobrecarga laboral e ritmo acelerado devido ao ERE e sobreposição de atividades profissionais e domésticas;
- ii. Condições de Trabalho: ausência de suporte institucional e recursos adequados, aumento das exigências, uso das tecnologias de informação e comunicação como forma de controle do trabalho e intensificação das tendências de precarização do trabalho já existentes;
- iii. Impactos: fadiga física, mental e emocional observada durante o teletrabalho e reconfiguração da dinâmica pedagógica.

Esses pontos sugerem, em síntese, que durante o ERE, a precarização do trabalho docente foi exacerbada por mudanças na organização do trabalho. Esse modelo de ensino trouxe consigo a invasão do tempo livre dos professores por demandas profissionais, criando uma sobreposição exaustiva de atividades dentro e fora da jornada formal. A ausência de suporte institucional, a falta de recursos adequados, os desafios ao lidar com o ensino virtual, as dificuldades nas relações interpessoais, o uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos

de controle do trabalho são elementos que também sobrecarregaram e precarizaram o trabalho desse profissional e, conseqüentemente, causaram seu adoecimento e afetaram a qualidade de ensino.

A pandemia intensificou tendências já existentes no setor educacional de precarização do trabalho docente. Expondo suas vulnerabilidades no sistema capitalista, onde a busca por eficiência e lucro muitas vezes se sobrepõe ao bem-estar e às condições dignas de trabalho para os profissionais da educação.

3 MÉTODO

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, esta pesquisa aproxima-se da proposta da Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto – OECC. O lugar epistemológico da OECC como produção do conhecimento é decorrente da primazia do concreto, seja esse físico ou não, em que o concreto é a origem do pensamento sobre o real (Faria, 2022).

Vale esclarecer que essa proposta:

não se trata de um roteiro a ser seguido, de uma espécie de manual de instrução operacional com fases e momentos cartesianos que se sucedem, mas de uma reflexão sobre a forma de ação ontoprática do pesquisador (uma práxis) com a finalidade de orientá-lo em sua produção do conhecimento de maneira que ela possa compreendê-la (Faria, 2022).

O Ato epistemológico para OECC envolve três fases: problematização; investigação e exposição.

A problematização consiste em indagar e complexificar os quadros teóricos disponíveis por meio de uma ampla revisão das pesquisas e teorias existentes sobre o tema. Trata-se de uma fase pré-pesquisa empírica, que ocorre antes da pesquisa no campo empírico (Faria, 2022). Nesta fase, a pesquisadora realizou a revisão de literatura, rastreando e explorando as pesquisas e os estudos referentes à temática investigada. Foram mapeadas as produções de conhecimentos acerca de ‘Trabalho docente’, ‘Organização do trabalho docente’, ‘Ensino remoto’, ‘Teletrabalho’, ‘Teletrabalho compulsório’, ‘Trabalho remoto’ e ‘Home office’. Essa fase possibilitou problematizar o tema de pesquisa.

A fase investigativa, que trata da pesquisa empírica efetivamente, acontece em três momentos não lineares: “aproximação precária do sujeito com o objeto; aproximação deliberadamente construída, na qual se encontra o conhecimento valorizado; e, apropriação do objeto pela consciência como produção do conhecimento” (Faria, 2022, p. 598). Esses três momentos não seguem uma sequência pré-definida de eventos que ocorrem de maneira linear e automática, uma vez que ocorrem de forma recursiva e dinâmica e se desenrolam simultaneamente durante todo o processo de pesquisa (Faria, 2022). A pesquisadora faz uma tentativa de expô-las no subitem ‘relato de coleta de dados’ e ‘relato de análise de dados’. Esse procedimento é um grande desafio, uma vez que os três momentos persistem ao longo do processo e continuam a ocorrer até a conclusão da escrita da dissertação.

A terceira fase é a da exposição, em que a pesquisadora apresenta os resultados de toda a sua investigação, de maneira objetivada e acessível de partilha. Trata-se de uma fase pós pesquisa empírica, tão importante quanto as demais fases (Faria, 2022). Essa é a fase em que a pesquisadora apresenta o seguinte delineamento de pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

Levando em consideração o objetivo de pesquisa, entende-se que a pesquisa qualitativa possui características singulares para atender ao propósito deste estudo. Realiza-se pesquisa qualitativa pela necessidade de uma compreensão complexa e detalhada de um problema (Creswell, 2014). Além disso, a pesquisa qualitativa é uma maneira de explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem aos problemas sociais ou humanos (Creswell, 2010). Esta abordagem também presume que o pesquisador tenha contato direto e de longo prazo com o ambiente e as condições de interesse, geralmente por meio de intenso trabalho de campo (Ludke; Andre, 1986). De tal forma, privilegia uma análise própria da problemática em questão.

Outra característica da pesquisa qualitativa é que ela ocorre em ambiente natural: os pesquisadores passam o tempo interagindo face a face (Creswell, 2010). Esse caráter torna a pesquisa mais ajustável, pois se desenvolve em contextos naturais, ricos em dados descritivos, com planejamento aberto, flexível e focado na realidade de forma complexa e contextualizada (Ludke; Andre, 1986).

Segundo Trivinões (1987, p. 137):

[...] se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Portanto, as etapas do processo de pesquisa podem mudar ou se ajustar após o pesquisador entrar em campo e iniciar a coleta de dados, por isso o plano inicial da pesquisa não pode ser estabelecido rigidamente.

Mediante isso, realizou-se uma pesquisa analítico-descritiva, que visa a caracterização e representação das propriedades de um determinado fenômeno (Gil, 2008), do tipo *ex-post-facto*, que, de acordo com a tradução literal, trata-se de uma pesquisa “a partir do fato passado”, depois do ocorrido. Ela é definida como uma investigação sistemática e empírica, na qual o pesquisador não tem acesso direto aos

elementos constitutivos do fenômeno estudado porque já ocorreram suas manifestações (Kerlinger, 1980). Nesse caso, são realizadas inferências sobre as relações entre os elementos constitutivos (Gil, 2008), compreendendo o período entre 2020 e 2022, no qual a data inicial envolve a declaração de pandemia da covid-19 pela OMS e a final corresponde ao retorno majoritário das atividades presenciais na IES estudada.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram das entrevistas os professores que atuam no curso de Bacharelado em Administração de uma instituição pública brasileira. Os docentes que se disponibilizaram (escolha por conveniência) a colaborar, voluntariamente, com a pesquisa atenderam ao seguinte critério de inclusão: trabalhou durante a pandemia da covid-19. Os docentes que estiveram afastados do trabalho (no período da pandemia e durante a coleta de dados) por licença saúde ou interesse foram excluídos como participantes.

3.3 Relato da coleta de dados

Após a qualificação do projeto de pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com o coordenador do curso de Bacharelado em Administração. O primeiro contato deu-se via *e-mail*, encaminhado no dia 30 de novembro de 2022, no qual foram esclarecidos os objetivos de pesquisa, a metodologia, os cuidados éticos e a necessidade de sua autorização para a realização da pesquisa com os professores do curso. A resposta positiva retornou no dia 01 de dezembro de 2022.

Logo na sequência, com a ajuda de uma professora da instituição, a pesquisadora conseguiu agendar uma breve reunião com o coordenador. Além de reforçadas as informações da pesquisa, foi solicitada a indicação de resoluções da instituição que orientaram os docentes durante o período de pandemia.

Como a organização do trabalho do docente não acontece de forma descolada das normativas institucionais, optou-se por iniciar a coleta de dados por meio de uma pesquisa documental. De acordo com Gil (2008), os dados documentais, por terem sido produzidos no período que se pretende estudar, podem oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade.

Esse primeiro momento da coleta ocorreu entre os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Foram estudadas as resoluções institucionais nº 19/2020, 48/2020, 49/2020 e 181/2022, de domínio público, disponíveis no site institucional da universidade, contribuindo com informações que ajudaram a contextualizar a universidade no período pandêmico e fornecendo base para que a pesquisadora pudesse se inserir no campo empírico.

Tal inserção ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. A escolha desse instrumento deve-se ao fato de valorizar a presença do pesquisador, oferecendo possibilidades para que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade necessárias, o que enriquece a investigação (Trivinos, 1987). Para Bryman e Bell (2011), as entrevistas semiestruturadas são menos lineares e mais flexíveis, embora utilizem um roteiro, transcorrem de forma livre, atentando ao conhecimento e à compreensão do entrevistado sobre como esse percebe os questionamentos e, assim, conferindo maior riqueza ao processo.

Os participantes foram convidados para entrevista via *e-mail*¹⁶, a partir de 27 de março de 2023, após aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, em 09 de março de 2023, e autorização e indicação de listagem de *e-mails* pela coordenação do curso, em 24 de março de 2023. A partir da listagem indicada pelo coordenador do curso, foram encaminhados, inicialmente, 13 *e-mails*, objetivando entrevistar os docentes que atuam apenas na Graduação. Contudo, devido à baixa adesão, os convites foram estendidos aos professores que atuam na Graduação e Pós-graduação, totalizando 21 contatos.

No primeiro contato, foram esclarecidos aos participantes os objetivos da pesquisa, a relevância de sua participação, a garantia de confidencialidade, assim como os critérios definidos para a participação das entrevistas. Foi esclarecido, também, a necessidade de assinatura/aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/Termo de Consentimento Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV).

Após anuência, foram agendados pela pesquisadora o dia e os horários mais convenientes para cada docente. As entrevistas semiestruturadas ocorreram apenas de maneira presencial, nas salas de reuniões disponibilizadas pela própria instituição. Esses locais foram definidos por serem áreas compatíveis com a aplicação do

¹⁶ Ver APENDICE A

instrumento de coleta de dados, priorizando a segurança do participante e mitigando possíveis constrangimentos. Foram entrevistados 9 docentes (lembrando que a amostra foi por adesão), entre os meses de abril e maio de 2023, resultando em 4h35m30s de gravação.

No dia da entrevista, primeiramente, foi solicitado a cada participante a permissão para a gravação e a assinatura/aceite no TCLE/TCUIV, elaborado de acordo com o Comitê de Ética. As entrevistas foram conduzidas por meio de um roteiro¹⁷ composto por questões pensadas a partir dos elementos constitutivos da organização do trabalho docente durante a pandemia.

Quadro 7 - Elementos constitutivos

Elementos constitutivos	Perguntas de apoio
Jornada de trabalho	<p>Como foi o seu trabalho durante a pandemia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você percebeu mudanças no seu trabalho durante o período de isolamento social causado pelo coronavírus? • De que maneira você definiu e distribuiu suas tarefas? • Durante a pandemia, quantas horas em média você trabalhou por dia? <p>Em comparação ao período anterior à pandemia, houve alteração?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes da pandemia, você trabalhava em casa? <p>Como seu espaço de trabalho em casa foi organizado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você acha que seu horário de trabalho se encaixou com seus compromissos familiares ou sociais fora do trabalho? <p>Percebeu diferenças ao longo da pandemia, será que é possível dividir em momentos?</p> <p>Quais as facilidades e dificuldades desse período?</p>
Rede de apoio	<p>Recebeu algum tipo de suporte ou recurso da IES?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o período pandêmico, como foram estabelecidas as relações entre os docentes em sua instituição de ensino? <p>Percebeu diferenças ao longo da pandemia, será que é possível dividir em momentos?</p> <p>Quais as facilidades e dificuldades desse período?</p>
Controle do processo de trabalho	<p>Como suas tarefas eram acompanhadas ou controladas pela instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você se sentiu pressionado com prazos e metas para cumprir? <p>Percebeu diferenças ao longo da pandemia, será que é possível dividir em momentos?</p> <p>Quais as facilidades e dificuldades desse período?</p>

Fonte: Autoria própria (2023)

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, com o auxílio do aplicativo *Transkriptor*. Durante essa fase, os erros gramaticais foram corrigidos e os vícios de

¹⁷ Ver APENDICE B

linguagem, eliminados. Houve ocasiões em que as etapas ocorreram simultaneamente, especialmente durante a realização das entrevistas e transcrições. Essas técnicas possibilitaram uma aproximação (precária) da pesquisadora com o campo empírico e o fenômeno estudado. Todavia, a primeira percepção da pesquisadora era de que os discursos dos professores pareciam não fazer sentido com o problema pesquisado e que os docentes não conversavam entre si. Esse é um momento caótico da pesquisa (Faria, 2022).

Conforme destacado por Faria (2022), nesse estágio, os elementos da realidade emergem de maneira desorganizada, ininteligível e confusa, permitindo apenas uma apreensão superficial que não viabiliza a construção de um conhecimento elaborado sobre as mudanças na organização do trabalho docente durante a pandemia. Por outro lado, exige uma organização e reflexão inicial das informações coletas por parte da pesquisadora.

3.4 Aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa

A presente pesquisa procurou atender as orientações das normativas sobre ética em pesquisa com seres humanos, determinadas pelo CNS (Conselho Nacional de Saúde), especificamente a Resolução CNS nº 510/2016. Sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR por meio do parecer 5.934.934, CAAE: 64599922.0.0000.5547.

Para não causar danos aos participantes envolvidos nesta investigação, a pesquisadora esteve atenta aos princípios éticos e de transparência nas informações. Para tanto, deixou claro os objetivos da pesquisa, a relevância da participação, os benefícios identificáveis para quem dela participou, a garantia de sigilo de identidade, os critérios definidos para a participação nas entrevistas, a autonomia na decisão de participar ou não da pesquisa, assim como tratamento justo e isonômico daqueles que se disponibilizaram a participar da investigação.

A participação no estudo foi voluntária e os participantes assinaram, antes do início das entrevistas, o TCLE / TCUISV¹⁸, entregues em duas vias, sendo uma do participante e a outra arquivada pela pesquisadora.

Para manter a confidencialidade das informações, os nomes dos participantes deste estudo e outros nomes mencionados durante as entrevistas foram removidos

¹⁸ Ver APÊNDICE C

no processo de transcrição. Para fins de análise, os entrevistados foram renomeados como 'Participante 1', 'Participante 2' e, assim, sucessivamente. Tomou-se o cuidado também de encaminhar o *e-mail* convite individualmente, evitando a identificação do convidado por terceiros.

Conforme as entrevistas foram acontecendo, a pesquisadora transcreveu as gravações de áudio usando o aplicativo *Transkriptor*. Erros gramaticais foram corrigidos para análise e os dados transcritos foram armazenados em dispositivo eletrônico local, protegido por senha e acessível apenas para a pesquisadora, atendendo a Carta Circular nº 1/2021¹⁹.

Ainda, de maneira a reduzir riscos e/ou sanar quaisquer dúvidas que porventura surgissem ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora se colocou à disposição dos participantes via *e-mail* e/ou telefone celular.

3.5 Relato da análise de dados

Os documentos institucionais e as transcrições das entrevistas foram importados, organizados e codificados no *software* de análise de dados ATLAS.ti²⁰. Em seguida, foram analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010) e Franco (2008).

Para Franco (2008, p. 10), a Análise de Conteúdo encontra-se “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”. A autora enfatiza que o método tem como ponto de partida a mensagem, que pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Segundo (Bardin, 2010), o método consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações, com o objetivo de obter indicadores (quantitativos ou não) por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das

¹⁹ Disponível em: [processo-25000026908202115 \(saude.gov.br\)](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf)
https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf

²⁰ *Software* “que permite a um pesquisador organizar arquivos de textos, gráficos e dados visuais, juntamente com codificação, notas e resultados, em um projeto” (Creswell, 2010, p. 222).

mensagens. Esses indicadores permitem fazer inferências sobre as condições de produção e recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Voltando ao relato, na primeira fase, pré-análise (Bardin, 2010), foi realizada uma leitura flutuante das resoluções e respostas dos professores nas entrevistas. Isso com a intenção de sistematizar ideias iniciais e obter uma primeira percepção das mensagens contidas nos dados. Para tanto, a pesquisadora deixou-se levar por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas, conforme orienta Franco (2008).

Na segunda fase, exploração do material (Bardin, 2010), foi realizada a codificação dos dados por meio de recortes das unidades de registro²¹. De acordo com Bardin (2010) e Franco (2008), as unidades de registro podem estar interrelacionadas à palavra, bem como ao tema, objeto, personagem, item, acontecimento ou documento. Para esta pesquisa, o tema foi escolhido como unidade de registro. Trata-se de trechos do texto que abordam diretamente o tema ou tópico de interesse da pesquisa (Bardin, 2010). Dentre esses tópicos de interesse estavam os elementos constitutivos pré-estabelecidos, no entanto, dos dados emergiram novos elementos.

No início da codificação, os dados foram relidos e codificados parágrafo por parágrafo, resultando em um total de 35 códigos iniciais.

Posteriormente, em uma segunda etapa da codificação, os dados foram revisados novamente, já estabelecendo a unidade de contexto²², identificando recorrências, padrões, convergências e disparidades. Nesse processo, percebeu-se a possibilidade de fazer alguns reagrupamentos. Após refinar os códigos, o número total foi reduzido para 10, conforme pode ser verificado no Quadro 8.

Quadro 8 - Eixos temáticos X Códigos iniciais

Eixos temáticos	Códigos iniciais
-----------------	------------------

²¹ As unidades de registro referem-se a segmentos ou trechos de texto que são selecionados e destacados para a análise (Bardin, 2010).

²² Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. Custo: O custo refere-se ao esforço, tempo e recursos necessários para identificar e estabelecer as unidades de contexto. Isso envolve a análise cuidadosa do texto e a delimitação das unidades relevantes para a pesquisa. Optar por unidades de contexto que demandem muito tempo ou recursos excessivos pode dificultar o processo de análise. Pertinência: A pertinência diz respeito à relevância das unidades de contexto selecionadas para os objetivos da pesquisa. As unidades de contexto escolhidas devem estar relacionadas diretamente com os temas ou as questões de interesse da pesquisa, contribuindo para a obtenção de insights valiosos e respostas às perguntas de estudo (Bardin, 2010).

Perfil dos entrevistados	Perfil/carreira Perfil/dedicação exclusiva Perfil/EaD Perfil/estado civil Perfil/filhos? Perfil/formação Perfil/idade Perfil/inst-privada Perfil/sexo Perfil/instituição
Contexto da Universidade	Contexto da Universidade
Adaptação tecnológica	Adaptação tecnológica Adaptação ambiente doméstico
Adaptação de rotina	Adaptação de rotina Equilíbrio entre vida pessoal e profissional
Jornada prolongada e intensificação do trabalho	Jornada de trabalho Jornada prolongada Sobrecarga de trabalho Gestão do tempo/Vocação
Rede de apoio	Rede de apoio
Falta de suporte e/ou recurso da instituição	Suporte institucional Financeiro/Privilégio Financeiro/Ressarcimento
Facilidades E Dificuldades	Facilidade/Flexibilização Facilidade/Aprendizado Dificuldade/Adaptação tecnológica Dificuldade/Desequilíbrio Dificuldade/Excesso jornada Dificuldade/Falta de suporte/apoio Dificuldade/Infraestrutura Dificuldade/Socialização
Controle e pressão	Controle Pressão/Prazo e metas
Desgastes físicos e psicológicos	Desafios/Saúde física e mental Desafios/ Impactos emocionais

Fonte: Autoria própria (2023)

Na terceira fase, tratamento dos resultados (BARDIN, 2010), os códigos obtidos são confrontados à luz da literatura. A interpretação dos resultados obtidos é feita por meio da inferência. A interpretação por inferência, conforme abordada por Franco (2008), é uma forma de compreensão e análise que se baseia na extração de significados implícitos e subjacentes presentes em um texto, discurso ou comunicação. Nessa abordagem, o objetivo é ir além do que está explícito nas palavras e identificar informações mais profundas e sutis, que muitas vezes não são explicitamente declaradas.

O relato exposto até aqui tem como foco o segundo momento de pesquisa proposto por Faria (2022): a aproximação construída com o objeto de pesquisa. Nesse momento, o pesquisador busca utilizar conceitos, análises e estudos prévios para aprofundar sua investigação e tornar seu objeto de estudo mais compreensível. Nesse processo, o objetivo é construir um conhecimento enriquecido, obtido por meio de uma

análise aprofundada, permitindo que o pesquisador conceitue, descreva, organize, classifique e reflita sobre o objeto e sua atividade de pesquisa de maneira mais significativa. Nesse momento, a pesquisadora avançou para uma análise mais detalhada das informações coletadas, que ainda não estava em sua forma final, entretanto, estava mais elaborada em comparação à fase inicial de aproximação precária.

O terceiro momento da pesquisa é caracterizado pela evolução do pensamento, no qual o conhecimento produzido, utilizando métodos científicos e teorias disponíveis, aprofunda os procedimentos de compreensão e interpretação da realidade (Faria, 2022). Momento da “mediação crítica pelo pensamento (elaboração de “filtros” de apropriação do real) (Faria, 2022, p. 614). Momento de maior desafio para a pesquisadora, que percebeu não o ter atingido em sua totalidade, mediante as reflexões/orientações com o orientador. Apesar da dificuldade, a pesquisadora procurou avançar na elaboração de suas análises com o intuito de gerar o conhecimento científico, que é apresentado nesse relatório final de pesquisa.

4 REORGANIZAÇÃO E DESORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: exposição, análise e interpretação.

A partir do objetivo de pesquisa – analisar a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19 –, das informações coletadas nas entrevistas e da revisão de literatura, esta seção apresenta algumas análises e interpretações sobre a realidade investigada. Para isso, a fim de facilitar a exposição, foi dividida em: perfil dos entrevistados; contexto da universidade; mudanças na organização do trabalho docente; percepções dos docentes; desorganização do trabalho docente; e reorganização e desorganização do trabalho: uma síntese.

4.1 Perfil dos entrevistados

Dentre os docentes entrevistados estavam 2 mulheres e 7 homens, todos, no momento da entrevista, professores do curso de graduação, e alguns de pós-graduação, na área de Administração.

Desses, 6 afirmaram serem casados, 2 solteiros e 1 separado. Sendo que 6 afirmam terem filhos e que, durante a pandemia, foram responsáveis pelos seus cuidados.

Sobre a formação, todos possuem a titulação de mestre e de doutor. A maioria é graduada e pós-graduada na área da administração.

A experiência como docentes variou entre 9 e 47 anos, sendo que na instituição pesquisada o tempo variou entre 6 e 12 anos. Ademais, todos atuam na instituição sob regime de dedicação exclusiva.

Quando perguntados sobre a atuação com EaD, 6 entrevistados afirmam terem trabalhado e possuir experiência com essa modalidade de ensino antes da pandemia.

Por se tratar de uma amostra por adesão, onde não houve uma representatividade, não foi possível estabelecer relações ou afirmações categóricas quanto aos dados de perfil dos participantes. Algumas hipóteses foram levantadas, como:

- As mudanças na organização do trabalho podem ter resultado em uma carga de trabalho maior para as professoras do que para os

professores, tendo em vista, historicamente, a desigualdade de gênero, incluindo a divisão desigual do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos;

- Os docentes com filhos tiveram ainda mais dificuldades de adaptação da rotina profissional e pessoal. Com as escolas fechadas e as crianças em casa, os docentes tiveram o desafio de tentar equilibrar suas responsabilidades profissionais com as demandas familiares.

4.2 Contexto da Universidade

Com a declaração reconhecendo a situação de pandemia causada pelo coronavírus, em 11 de março de 2020, pela OMS, foram feitas recomendações de adoção de medidas de distanciamento e isolamento social como forma de diminuir a propagação da doença. Isso incluiu a suspensão, em caráter excepcional, das aulas presenciais.

Em 17 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 343, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação durante o período pandêmico causada pelo covid-19, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (MEC, 2020).

No início da pandemia, a maioria das universidades públicas optaram por não seguir as recomendações do MEC, considerando a impossibilidade de assegurar o acesso aos recursos tecnológicos indispensáveis para a mediação do processo de ensino-aprendizagem tanto para os estudantes quanto para os docentes (G1, 2020). A Universidade em estudo foi uma das instituições de ensino que suspendeu suas aulas.

Nesse íterim, a instituição trabalhou na elaboração de resolução para viabilizar o ensino remoto. De acordo com a Participante 2, “a universidade toda teve que trabalhar em cima de uma resolução”, para que os docentes pudessem ter alternativas de *on-line*, e buscaram “formas de proporcionar aos professores capacitações em ferramentas” tecnológicas (Participante 2).

Segundo o Participante 8, nesse momento, “houve um debate muito forte”, pois havia os professores favoráveis as aulas remotas e os desfavoráveis. Para alguns docentes, aquela situação acabaria rapidamente, sendo assim, um curso pensado para transcorrer presencialmente não poderia ocorrer remotamente. Mas as medidas

de distanciamento e isolamento social se estenderam com o avanço e agravamento da doença.

Mediante as incertezas acarretadas pela pandemia, o “primeiro semestre foi o mais tumultuado” (Participante 1). Foi iniciado presencial e, na sequência, “as aulas do semestre foram suspensas” (Participante 6), porque faltava uma resolução/normativa para orientar os docentes e cursos quanto a como estruturar o ensino remotamente. O Participante 8 explica melhor essa questão:

Dentro das instituições públicas, de maneira geral, somos submetidos a um regime administrativo distinto do que professores e instituições na esfera privada. Então, separa-se direito público e direito privado. No campo do direito público, somos regidos pelo direito administrativo no qual o servidor... ele só pode fazer aquilo que está previsto em leis, normas, regulamentos. Então, quando veio a pandemia passamos por um processo de hiato. Uma suspensão das atividades, que variou de instituição para instituição. Então, isso é decorrente da falta de regulamentos institucionais específicos, que regulamentassem como que o professor deveria atuar naquele cenário (Participante 8).

Atendendo a essa necessidade, em 1 de junho de 2020, a Universidade publica a Resolução nº 19/2020, com o objetivo de regulamentar a operacionalização das Atividades Didáticas Não Presenciais (ADNP) dos cursos de graduação, cursos técnicos e do programa de línguas da Universidade durante a vigência do período pandêmico.

Entende-se como ADNP: as disciplinas com conteúdos teóricos e outras práticas específicas que se relacionam com os conteúdos das disciplinas, a orientação e avaliação de TCC e a orientação e avaliação de Estágio Curricular, realizadas de maneira síncrona e/ou assíncrona, fora do contexto da sala de aula, sem a presença física simultânea de professores e alunos no espaço compartilhado e mediadas por TICs.

A partir dessa resolução, caberia ao docente decidir se aplicaria as ADNP em suas disciplinas/turmas ou não (art. 7º). De acordo com o Participante 8, “num primeiro instante, a instituição criou um regulamento que estabelecia uma possibilidade de escolha aos docentes”.

Para aplicar a ADNP, o docente necessitaria desenvolver um planejamento para tais atividades, enviar aos estudantes para conhecimento; realizar consulta aos discentes matriculados na disciplina quanto à aceitação ou não das ADNP; e realizar consulta junto aos estudantes que aceitaram o desenvolvimento de tais atividades, das necessidades que eles poderiam possuir para frequentá-las (art. 7º). De igual

maneira, nesse primeiro momento, ficou reservado ao estudante a escolha de frequentar as ADNP ou aguardar o retorno das atividades presenciais (art. 8º).

Findado o semestre das ADNP, em 3 de dezembro de 2020, o Conselho de Graduação e Educação Profissional publica a Resolução nº 48/2020, que tratou da normatização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) para o período de pandemia da covid-19. A partir desse documento, todas as unidades curriculares previstas para o período letivo teriam que ser ofertadas como APNP, obedecendo ao calendário acadêmico.

Entende-se como APNP o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica, a fim de garantir atendimento escolar durante o período de restrições de presença física de estudantes em sala de aula (art. 3º). A contar desse momento, docentes (art. 13) e estudantes (art. 12) foram obrigados a adotar o ERE.

Logo na sequência, em 08 de dezembro de 2020, foi aprovada a proposta dos calendários acadêmicos de 2020/2 e 2021, por meio da Resolução nº 49/2020, ou seja, o conselho aprovou o cumprimento de três semestres em um ano, ajustando o calendário.

Esse momento foi desafiador para os docentes, como podemos observar nos relatos:

Imagina, você pega três semestres e enfia em um ano [...] você ver o pessoal lá se “esgualapando” para conseguir dar conta daquilo ali [...] então, isso foi um negócio que pesou bastante para os docentes na minha visão (Participante 1).

Tivemos um período em que houve três semestres em um ano. Então, isso para mim foi algo que, olhando na dinâmica como um todo, prejudicou [...] dependendo do modelo do semestre, eu tinha que vencer o conteúdo em metade da carga horária. Então, isso para mim gerou uma certa pressão (Participante 5).

Dois mil e vinte a gente ainda tinha alguma alternativa, ainda tinha alguma flexibilidade, mas dois mil e vinte e um, por ter feito três semestres dentro de um só, foi muito difícil (Participante 6).

No contexto da pandemia, 2021 foi um ano que ganhou destaque pela brutal segunda onda da covid-19 no Brasil, pelo aparecimento de novas variantes do vírus (ainda mais transmissíveis), pela crise do sistema de saúde em várias regiões. Porém, também foi um ano de destaque, especialmente, pelo avanço da vacinação contra a doença. De janeiro até o fim de 2021, o país atingiu a marca de 80% de sua população-alvo completamente vacinada (Butantan, 2021), fechando o ano com o retorno de

atividades essenciais presenciais, contudo, sem a liberação total das medidas restritivas.

Nesse cenário mais favorável, o Ministério da Educação, em 5 de agosto de 2021, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (MEC, 2021).

Considerando a resolução referenciada, destacando o capítulo III, que trata da educação superior, a instituição estudada resolve aprovar a proposta de regulamento que trata da implementação de diferentes modalidades de ensino para o ano letivo de 2022, a Resolução nº 181, de agosto de 2022. Conseqüentemente, revoga a Resolução nº 48/2020, de 03 de dezembro de 2020, regulamentando o retorno às atividades pedagógicas presenciais.

A partir disso, as atividades pedagógicas poderiam ser ofertadas nas modalidades de ensino presencial, remota e híbrido (misto presencial e remota).

4.3 Mudanças na organização do trabalho

Ficou evidente uma nova organização do trabalho, que exigiu adaptações significativas no formato das aulas e nos métodos pedagógicos. As aulas passaram a ser transmitidas remotamente (de maneira síncrona e assíncrona) e os docentes necessitaram se adaptar rapidamente a esse novo contexto.

Atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa, foram identificadas as mudanças ocorridas no trabalho do docente durante o contexto pandêmico. Entre as mudanças na organização do trabalho identificadas estão: as adaptações tecnológicas no exercício das atividades remotas e nos ambientes residenciais; as alterações nas rotinas profissionais e pessoais dos docentes; a extensão da jornada e intensificação do trabalho; a falta de rede de apoio; e a falta de suporte e/ou recurso por parte da instituição de ensino estudada.

4.3.1 Adaptação tecnológica

Em busca de garantir a excelência de seu trabalho, de maneira equivalente ao experienciado em sala de aula, os docentes entrevistados repensaram e adaptaram os aspectos didáticos, teóricos e práticos de suas aulas. Os meios digitais e tecnológicos, antes utilizados de maneira a complementar as práticas pedagógicas,

no momento pandêmico, passaram a ser ferramentas indispensáveis, suscitando, para muitos desses profissionais, uma adaptação tecnológica urgente.

Dentre as adaptações tecnológicas utilizadas relatadas pelos participantes da pesquisa estão: as plataformas virtuais, tipo Google *Classroom*, Google *Meet*, *Zoom*; a criação de grupos em aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*; a gravação de aulas em vídeo e sua disponibilização para os estudantes; e a intensificação do envio de materiais e atividades via *e-mail*:

Eu usei, por exemplo, desde o início o Google *Classroom*, que é um instrumento colocado à disposição da comunidade, que a Google permite. E os alunos tinham permissão e seguiam as aulas dessa forma (Participante 1).

O que eu fiz, imediatamente, abri uma sala no Google *Meet*, não usei as outras plataformas que foram disponibilizadas pela universidade, fiquei só no Google *Meet*, retomei as aulas nos horários de forma *on-line* síncrona [...] você tinha que estar com *Whats* liberado, você tinha que estar com o *e-mail* liberado e a gente passou a ficar o dia inteiro sentado na frente do computador (Participante 3).

Eu fiz uma espécie de quadro na minha casa, eu filmava e passava para os alunos. Eu gravava muita coisa [...] logo que arrefeceu um pouco, nós tínhamos acesso aqui na universidade, mas os alunos não e eu retomei as aulas daqui. Eu transmitia daqui da universidade, com acesso ao quadro, aos recursos daqui da universidade. Então eu vinha aqui, fazia a aula, gravava e depois disponibilizava. Os alunos ficavam com essas duas opções. Eles podiam assistir simultaneamente ou assistir a gravação num momento mais oportuno para eles (Participante 4).

Eu olhava o que eu queria, o que eu faria em sala, qual atividade, qual o conteúdo, quais são as discussões que eu quero trazer, e aí tentava transportar isso para o *on-line*. Para aula síncrona ou gravada (Participante 5).

Eu conversei com os alunos via *WhatsApp*, usei os meios eletrônicos e passei para eles que eu daria aula normal, via *zoom* (na época, a gente usava o *zoom*) (Participante 7).

Os relatos ratificam os resultados de pesquisa de Joye, Moreira e Rocha (2020), que abordam a improvisação realizada pelos docentes brasileiros no uso das redes sociais, na produção de videoaulas, no envio de material seja por *e-mail* ou através de grupos de *WhatsApp*, nas aulas síncronas utilizando o *Google Meet* ou o *Zoom Meeting*, entre outros.

Percebe-se que, entre os professores, há uma preferência pelas aulas síncronas. O que permite supor que isso se deve ao fato desse modelo se aproximar mais da realidade de sala de aula presencial, possibilitando mais contato com os estudantes.

Pode-se afirmar, ainda, que, no âmbito das mudanças na organização do trabalho docente, a utilização de plataformas e recurso digitais foram intensificadas em virtude da situação emergencial. Tal uso excessivo da tecnologia, por sua vez, gera novos modos de controle e exploração de trabalho.

Essa facilidade de acesso à comunicação torna, tanto estudantes quanto professores, pessoas imediatistas. Essa expectativa de prontidão e disponibilidade contínua pode romper com os limites tradicionais entre tempo de trabalho e tempo pessoal. Não à toa, Faria e Ramos (2014) discutem que os limites tradicionais entre tempo de trabalho e tempo pessoal estão se tornando cada vez mais tênues nas sociedades contemporâneas.

Seguindo essa lógica, é possível inferir que as tecnologias têm tido papel fundamental na redefinição dos limites tradicionais entre tempo de trabalho e tempo pessoal de diversas maneiras: acessibilidade constante, teletrabalho (flexibilizando o local de trabalho), disponibilidade constante, plataformas de colaboração *on-line*, redes sociais e aplicativos de mensagens, cultura de urgência.

Voltando aos dados, além desses recursos tecnológicos, alguns docentes necessitaram adotar outras medidas para realizar suas atividades pedagógicas, como podemos observar no exemplo da Participante 3:

Comprei uma mesa digitalizadora, porque, como eu dou aula de contabilidade, eu preciso construir muitos elementos ao vivo, não textos e, sim, números e formas gráficas, enfim, é uma aula trabalhada. Fisicamente trabalhada. Então, como é que eu iria ensinar à distância isso para os alunos. Então, eu adaptei o que eu fazia no quadro para a tela do computador, na verdade, foi isso que eu fiz (Participante 3).

Os docentes foram confrontados com a necessidade de aprender a dominar ferramentas tecnológicas e plataformas de ensino *on-line*, além disso, precisaram investir em recursos pedagógicos que possibilitassem transpor sua aula de modelo presencial para o remoto emergencial.

Grande parte dos esforços dos docentes durante o ERE se concentraram no preparo e na disponibilização de conteúdo e adaptação aos meios digitais (Araujo *et al.*, 2021). Além disso, na “adaptação das práticas pedagógicas e realização de modificações no conteúdo programático previsto nas disciplinas” (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022, p. 501)

As adaptações ao ambiente doméstico foram outro ponto importante. Durante os períodos de isolamento mais rigorosos, os docentes e suas famílias foram forçados

a ficar mais tempo em casa. Como muitas residências não estavam preparadas estruturalmente para comportar o teletrabalho compulsório, foi preciso fazer adaptações e concessões para conciliar a vida familiar com as atividades profissionais:

No começo, era a mesa da sala de jantar, depois eu readaptei. Comprei uma escrivaninha e coloquei num quarto, fiz um quartinho para poder atender essa necessidade imediata (Participante 4).

Pintei uma parede da minha casa de verde, para ter cromáqui, comprei um microfone melhorzinho, para poder gravar, baixei o UBS estúdio para poder fazer as gravações e, depois, fazer as adequações para a transição (Participante 5).

Eu já tinha um escritório e acabei fazendo pequenas adaptações nele. Para fazer as aulas *on-line*, utilizei os recursos que eu tinha [...] eu acho que improvisei bastante (Participante 6).

Eu improvisei uma lousa em casa, com um papel contact preto. Eu me lembro no dia que eu fui usar, fiquei preocupado se todos os alunos iriam enxergar. Então, coloquei câmera aqui, coloquei câmera lá e foi (Participante 7).

Nota-se que a improvisação se tornou uma habilidade importante à medida que os docentes enfrentaram a necessidade de adaptações rápidas do ambiente doméstico. Essa transição do trabalho para a casa do docente foi marcada, também, por soluções criativas para atender as demandas de trabalho com as limitações de seus lares. De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020), o ERE expõe como características a improvisação do emprego de recursos para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem e as falhas nos processos de suporte ao ensino. As improvisações decorrentes das demandas do ERE não só afetaram o planejamento e a organização do trabalho, como também tiveram repercussões na rotina dos entrevistados.

4.3.2 Adaptação de rotina

O teletrabalho compulsório, em contexto pandêmico, implicou alterações no formato e na maneira do docente ministrar suas aulas. Tais mudanças influenciaram também a rotina desse trabalhador, como é observável nos relatos:

Estabelecemos uma regra lá em casa: às seis horas a gente encerrava tudo, desligava os computadores, de todo mundo, e íamos fazer outra coisa, porque senão ficávamos só na frente do computador. Eu acordava e dormia e nesse intervalo de tempo só ficava sentada na frente do computador (Participante 3).

Tinha dias que era seis horas da manhã eu já estava acordado, porque a aula era às sete, aí segue no computador até a aula da noite, das sete às dez e meia, a noite toda. Então, começava a trabalhar às sete da manhã e vai até dez e meia da noite e, nesse intervalo, não tinha muito descanso (Participante 5).

Para alguns participantes, ficou clara a ausência de uma rotina de trabalho definida, muitas vezes, com horário para começar, todavia, sem hora para terminar. Uma questão preocupante, já que, sem estabelecer limites claros entre o tempo de ensino e as pausas necessárias, esse docente acaba sendo sobrecarregado de atividades. Ademais, não ter uma limitação para o encerramento do expediente de trabalho pode prejudicar a separação entre vida profissional e pessoal.

Além disso, as rotinas domésticas também foram adequadas para atender às demandas do ERE:

Por exemplo, os meus filhos, eu peguei a mesa da sala, eu fiquei sentada na frente do computador e os dois, cada um com seu laptop, na minha frente. Então, eu tinha a tutoria dos dois, mais as coisas que eu estava fazendo no meu computador (Participante 3).

Eu também tinha que dividir o meu espaço com a minha filha mais nova [...] quando ela tinha as aulas pela manhã, ela assistia a aulas e eu acompanhava (Participante 5).

Em relação ao meu trabalho, eu defini alguns horários. Sempre que elas dormiam, eu usava o tempo para trabalhar, então, sempre tive quatro horas disponível direto. Porque elas estavam dormindo, então, eu fazia nessas quatro horas. Outras quatro horas, eu dividia em grupos de duas horas dentro do meu dia [...] fazíamos acordos. 'Olha, agora o pai vai dar aula'. Então eles sabiam muito bem que, no horário da aula cada, um ficava no seu quarto ou que não dava para ir lá no escritório porque eu estava dando aula [...] eventualmente, aparecia a minha pequena (Participante 9).

Percebe-se, claramente, a invasão das atividades laborais no tempo socialmente disponível desses trabalhadores (Faria; Ramos, 2014; Faria, 2017), já que esses docentes enfrentam dificuldades em separar o trabalho do tempo destinado a outras esferas da vida. Como dito anteriormente, a fronteira entre o espaço profissional e pessoal se tornou tênue, resultando em uma constante sobreposição das demandas de ensino aos momentos com a família e de descanso. Zaidan e Galvão (2020, p. 264) corroboram que, na tentativa de equilibrar suas rotinas pessoais com as laborais, o que se percebe é uma “penetração insidiosa do trabalho” em todos os espaços e momentos do cotidiano do docente.

Outro ponto importante a ser destacado é que as atividades domésticas também aumentaram, o que representa um maior acúmulo de tarefas e mais desdobramentos a esses trabalhadores.

Embora tenha poupado os docentes do ensino superior dos perigos diretos de contaminação pelo covid-19 em seus locais de trabalho, a rápida implementação do ERE afetou a vida e o trabalho desses profissionais, impondo-lhes mudanças em suas rotinas diárias (Godoi *et al.*, 2020; Monteiro; Souza, 2020). Essas modificações podem levar à expansão das horas de trabalho e à intensificação das demandas laborais.

4.3.3 Jornada prolongada e intensificação do trabalho

Ficou evidente que, com o teletrabalho compulsório, os professores tiveram um aumento nas jornadas de trabalho. A elaboração de conteúdo para os meios digitais demandou mais tempo (gravações e edições de vídeos, disponibilização de matérias em plataformas, preparação de slides) do que para uma aula presencial. A adaptação e aprendizagem das novas ferramentas tecnológicas, plataformas, softwares, aplicativos se somou também à carga horária de trabalho. Além disso, alguns docentes mantiveram-se disponíveis aos seus alunos por meio de aplicativos de mensagem instantânea, como o *WhatsApp*, conforme observa-se

Teve um aumento, por exemplo, na carga horária de trabalho. Porque na questão de aula você teria que investir um pouco mais de tempo na preparação de um material que ficaria disponível para os estudantes (Participante 2).

A minha percepção é a de que eu trabalhei muito mais. Porque eu tive que aprender uma tecnologia nova que eu não estava acostumada (...) fiquei disponível para os alunos vinte e quatro horas por dia. Então, houve essa desorganização do tempo, porque você tinha que estar com *Whats* liberado, você tinha que estar com o *e-mail* liberado e a gente passou a ficar o dia inteiro sentado na frente do computador (Participante 3).

O trabalho se intensificou bastante. Eu já trabalhava em casa antes da pandemia, com as atividades que exigiam mais concentração. Escrever um artigo, corrigir artigo, corrigir TCC, dissertação, tese. Mas isso se intensificou, intensificou-se bastante a partir do momento que a gente teve essa restrição de ingressar aqui na universidade (...) a carga de trabalho para preparar as aulas certamente cresceu (Participante 4).

Eu trabalhei muito mais, muito mais. Porque você acaba misturando, você acorda tal horário, vai dormir tal horário e, nesse intervalo, você está interagindo, está respondendo algum aluno ou fazendo algum material, fazendo alguma leitura (...) assim, misturou completamente. Eu trabalhei muito mais, muito mais mesmo em termos de carga horária (Participante 5).

Foi uma loucura (...), eu trabalhei de manhã, à tarde e à noite. E vários finais de semana, claro que, com isso, estou acostumado sendo professor (Participante 6).

É possível afirmar que houve uma intensificação do trabalho desses docentes em contexto pandêmico. Percepção que está em conformidade com a pesquisa “Trabalho docente na Uerj em tempos de pandemia” (Silva, A. [s.d.]), que revela um aumento da carga horária média diária de trabalho dos professores durante o período de ERE. Corroboram também com a afirmação de Silveira *et al.* (2021), de que o volume do trabalho dos professores aumentou, tendo em vista as demandas de preparação prévia de distintos materiais didáticos-digitais, de tempo necessário para correção das atividades e de tempo para responder as mensagens dos estudantes, estudos que afirmam que a jornada laboral e a quantidade de trabalho docente se intensificaram no contexto pandêmico (Ferreira, H.; Fonseca Filho, 2020; Araújo *et al.*, 2021; Durães; Bridi; Dutra, 2021; Pinho *et al.*, 2021; Saviani; Galvão, 2021; Santos; Silva; Belmonte, 2021; Souza, K., *et al.*, 2021; Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022).

Tais evidências empíricas permitem afirmar que, durante o ERE, houve uma desapropriação do tempo livre do professor. Esse profissional viu-se envolto pela busca incessante por cumprir suas tarefas, teve sua jornada de trabalho prolongada e intensificada, resultando na invasão do trabalho no tempo que costumava ser destinado ao seu descanso e às suas atividades pessoais.

Também é possível destacar a intensificação do trabalho, como um dos elementos que contribui para a precarização do trabalho docente. Essa abordagem gerencial busca estabelecer metas ambiciosas e aumentar a carga horária de trabalho, muitas vezes, respaldada por uma cultura de coação e abuso de autoridade por parte dos gestores (Reis; March, 2021). No caso dos docentes, exigências impostas pelo sistema educacional e pela sociedade os obrigam a assumir novas atribuições e responsabilidades em sua rotina de trabalho, na busca constante pela melhoria de seu desempenho como profissionais da educação (Oliveira, 2006).

Segundo Oliveira (2006), tais pressões sobre os professores têm se intensificado de maneira peculiar, com táticas de exploração mais insidiosas e menos evidentes, que ocorrem mesmo durante o horário de trabalho remunerado. É uma situação que exige muita atenção por parte dos profissionais da educação, no entanto, que acaba sendo, muitas vezes, encarada como peculiaridades do trabalho docente ou aspectos da identidade profissional, como se pode observar nas narrativas:

O trabalho docente tem algumas características bem peculiares que o tornam interessantes e preocupantes ao mesmo tempo. Um deles é a flexibilidade de horário [...] tem semanas que eu consigo trabalhar trinta horas enquanto tem outras que eu vou trabalhar sessenta, sessenta e cinco, que são as mais frequentes. [...] A jornada de trabalho tem essa flexibilidade. Até para o próprio interesse do governo, pois a maior parte das minhas semanas de trabalho ultrapassam cinquenta, cinquenta e cinco horas. Se o governo resolver estabelecer controle de ponto nisso, prepare-se para processo trabalhista, um atrás do outro. Então, é melhor falar que a carreira docente tem as suas peculiaridades (Participante 8).

Professor é uma das poucas profissões nas quais você vai para casa, você não deixa de ser professor. [...] O professor trabalha o tempo todo, o professor está assistindo filme, pensa, vou usar isso aqui como exemplo. Ele lê um texto, vai ler o jornal, ele já recorta o jornal, ou já 'printa' o jornal para levar e mostrar na aula. Então não existe, você é professor no sentido integral. É uma escolha profissional que é feita, na verdade. A partir daquilo que você gosta. Então, por que você escolheu ser professor? Porque eu sempre gostei de ensinar, porque eu sempre gostei de ler, porque eu sempre gostei de fazer pesquisa. Então, assim, quando a escolha é desta forma, aquilo que era da sua vida privada, aquilo que era uma satisfação na sua vida privada vai para a vida pública. Então se confunde (Participante 9).

A flexibilidade é um aspecto notável quando se trata do trabalho docente. Apresentada como algo interessante, talvez atraente, disfarça algumas implicações. Os docentes enfrentam uma variedade de demandas e, muitas vezes, acabam trabalhando além do "tempo formal legalmente contratado de trabalho" (Faria, 2017, p. 61), como na dedicação exclusiva, tudo em prol de tornar seu trabalho mais produtivo. Logo, essa flexibilidade destina-se a promover uma organização do trabalho que visa atender, da maneira mais abrangente possível, as necessidades educacionais, o que acarreta a intensificação do trabalho.

O aspecto da identidade profissional docente também chama a atenção. Esse amor pelo ensinar, pelo aprender, pelo pesquisar acaba, frequentemente, sobrepondo-se às dificuldades e motiva os professores a exercerem suas atividades mesmo em situações de trabalho desfavoráveis. Trata-se de um verdadeiro combustível para a dedicação e o comprometimento desses profissionais.

Mediante isso, o sistema educacional pode utilizar, estrategicamente, um compromisso aparentemente inofensivo para subjugar e alienar seus trabalhadores. A manutenção da idealização da atividade profissional atua como um elemento que contribui para a alienação. Faria (2017) ajuda a compreender situações de alienação, nesses casos, a pessoa imagina como ela deveria ser e começa a se comportar dessa maneira, isso faz com que ela se afaste de quem realmente é, dando importância a uma ideia imaginada. Essa ideia é como a pessoa acha que deveria ser para se ajustar

ao que é esperado na realidade, como a imagem do trabalhador perfeito ou do chefe competente, ou do professor que trabalha por vocação.

Com base em sofisticados mecanismos de controle²³, as instituições de ensino podem transformar esse compromisso com a 'missão' em uma desculpa para degradar o trabalho docente, aumentando a carga horária e a intensidade do trabalho.

De acordo com Mancebo (2021), a extensão das jornadas de trabalho num momento de incertezas, a ameaças variadas e o isolamento social tende a aprofundar a diminuição das redes de apoio, de solidariedade e incentivar um instinto de sobrevivência individual. Isso limitando as possibilidades de reflexão crítica e conjunta do processo de trabalho, dos rumos do ensino e da defesa da saúde (Ribeiro, 2021). Ao isolar o trabalhador, aumenta-se a invisibilidade das sutilezas do trabalho, das proporções reais do trabalho, desconsideram-se os espaços de compartilhamento de ansiedades, potencializando o medo e a insegurança.

4.3.4 Rede de apoio

Dos nove docentes entrevistados, somente dois afirmam ter havido troca de informações e experiências entre os docentes na pandemia. A participante 3 chegou a ter a percepção de que os professores conversaram muito mais entre eles durante a pandemia do que hoje, no presencial. Entretanto, para a maioria dos participantes, houve um arrefecimento das relações da categoria na instituição, como podemos observar nos relatos:

Essas relações entre os docentes foram muito pouco. Muito pouco. Nós trocávamos ideia quando tinha alguma dúvida, eu trocava informações ou conversava mais com os professores de finanças ou, então, falava com o chefe do departamento ou com o coordenador quando tinha algum problema (Participante 1).

Houve um afastamento bem grande. No departamento acadêmico, é meio que cada um por si. Durante esse processo, a gestão do departamento não promoveu encontros, reuniões. Então, ficamos bem afastados. Mantive contato com os colegas que eu já tinha um contato. Mas esse contato que temos como quando estamos aqui, ele foi bastante prejudicado. Então, não houve essa interação. Houve um afastamento bem grande entre os docentes do departamento (Participante 2).

²³ Um controle que vai além do aparato operativo do trabalho, que vai além do controle físico objetivo, trata-se do controle da subjetividade do trabalhador dentro e fora do processo de trabalho (Faria, 2017).

Talvez tenha se construído, informalmente, uma rede de apoio. Temos um grupo, que se tornaram amigos, aí nós apoiamos. Mas, formalmente, não teve relações, eu desconheço (Participante 4).

Mínima [...] A interação acontecia, às vezes, numa reunião de departamento, quando era feito alguns informes. Fora isso, algum outro contato entre professores que acabavam compartilhando modelo de disciplina ou de algum projeto em especial. Mas, tirando isso, contato zero (Participante 5).

Eu senti que ficamos com menos espaços para conversar, para interagir sobre o trabalho ou sobre coisas que não tem a ver com o trabalho. As reuniões eram frequentes, muitas reuniões de mestrado, departamento, reunião de comissão, etc. De fato, senti um certo distanciamento de alguns colegas, aqueles com um pouco mais de proximidade se conseguia conversar, mas, de maneira geral, cada um ficou na sua. Tem muitos colegas que eu não tive notícias durante a pandemia (Participante 6).

O contato passou a ser mais focado nos seus nichos do que ele é normalmente. Aqui, por exemplo, nós temos a copa que a gente vai ali se encontra toma um café, bate-papo rapidinho, cada um sai do seu gabinete, tem um contato pós-almoço no café ou durante o almoço. Esse contato foi rompido. E o contato que ocorreu durante a pandemia, as trocas, o compartilhamento se dava, de maneira geral, com seus grupos de proximidade (Participante 8).

Na verdade, arrefeceu bastante a relação entre as pessoas, porque diminui o vínculo (Participante 9).

Diante dessas narrativas, pode-se dizer que as relações interpessoais, que fundamentam a sociabilidade e que interferem nas ações políticas e econômicas, foram obstaculizadas durante esse período de teletrabalho. Isso deixou o trabalhador em uma situação cada vez mais fragmentada, desestruturada e solitária, além de ser submetido a uma exploração exaustiva de sua capacidade produtiva (Antunes, 2020b). “O distanciamento físico do local de trabalho e as relações sociais produzidas fragilizam a percepção de pertencimento e identidade coletiva” (Benavides *et al.*, 2021, p. 5).

Esses novos elementos formadores do trabalho, isolamento entre os trabalhadores, individualização no trabalho, relações menos coletivas e solidárias, podem enfraquecer organizações sindicais e favorece a perda de direitos. É um efeito cíclico, já que a perda dos direitos trabalhistas ocorridos nos últimos anos e a descrença nos órgãos de defesa do direito, principalmente nos sindicatos, contribuíram para a desmobilização e o isolamento dos docentes, dificultando a ação coletiva (Elias; Navarro, 2019).

Vale lembrar que as organizações dos trabalhadores se constituem em modos de contrapoder, movimentos coletivos de oposição, que objetivam desenvolver ações

políticas da sociedade e dos trabalhadores, para organizar a produção coletiva do trabalho, como uma alternativa eficiente de resistência e luta (Faria, 2017). Sendo assim, é preocupante a maneira como o capitalismo organiza essa forma de trabalho objetivando também inviabilizar a organização coletiva, reduzindo os custos para o empregador e precarizando direitos do trabalhador (Antunes, 2020a).

De acordo com Mancebo (2021), nesse campo, independentemente das circunstâncias e da capacidade dos trabalhadores de se organizarem e reagirem, em geral, a literatura crítica tem evidenciado situações bastante incômodas: intensificação e precarização do trabalho, jornadas de trabalho que ultrapassam limites pedagógicos convencionados e contratados, crescimento do desemprego, perda da força de trabalho, variação de salários, aplicação de novos métodos de controle de empregados, dentre outras práticas.

O teletrabalho acaba afastando os trabalhadores de seus colegas de trabalho, individualizando o trabalho, isolando-os em suas casas, além disso, transfere para eles a responsabilidade de arcar com as despesas, como transporte, alimentação e gastos com equipamentos para realização de seu trabalho (Antunes, 2020a). Mancebo (2021) reforça que, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o docente é posto em sua casa, sem pagamento dos insumos básicos necessários ao desenvolvimento de suas atividades e das despesas que tem com os equipamentos necessários ao desenvolvimento de suas atividades.

4.3.5 Falta de suporte e/ou recurso da instituição

Dentre os nove professores entrevistados, apenas dois relatam que a instituição forneceu apoio ou recurso²⁴ para a concretização do ERE, e esses dois afirmam terem negado essa ajuda por considerarem estar em situação privilegiada (não precisarem desse suporte). Os demais professores falaram sobre a falta de suporte da instituição, da falha gerencial e da desorganização da instituição. Como pode observa-se:

Essa parte da universidade em si eu acho que foi a pior delas [...] por exemplo, essa sala onde nós estamos é toda de material novo, tudo funciona bem, computadores e tal, mas se você tem um problema em sua casa, você não tem nenhum tipo de atendimento [...] a universidade não sabia o que fazer e era difícil quando você queria entrar em contato com os funcionários, com a organização, eles não atendem o telefone ou cai a ligação (Participante 1).

²⁴ O recurso oferecido seriam computadores e *notebooks*.

Eu não tenho lembrança de suporte ou recurso. Não quero ser injusto com a universidade, mas não, não recebi não (Participante 4).

Pode ter acontecido, mas eu não lembro de ninguém chegar para mim e perguntar: 'cara está com algum problema? Está com alguma dificuldade' (Participante 5).

Não tinha suporte para nada, nem para secretaria. Nesse período que a gente precisava de um suporte maior de tecnologia, de resolver uma série de problemas, esse suporte também foi bem deficitário [...] eu não tinha um computador da Universidade, só o meu pessoal, nem isso eu não tinha para trabalhar. Então, eu usei a minha internet, o meu computador, a minha webcam etc. [...] momento nenhum eles ofereceram qualquer suporte de equipamento tecnológico, não ajudaram com nada [...] eu fiquei muito ao Deus dará nesse período (Participante 6).

Suporte não, pelo contrário, faltou suporte, faltou direcionamento, ficou meio assim, cada um faz como quiser (Participante 7).

Nenhum suporte. Isso para mim foi uma das coisas mais brutais que a instituição fez com os professores. Foi tipo se vira (Participante 8).

Os relatos dos docentes evidenciam que a universidade não estava preparada para lidar com a situação desafiadora que o ERE proporcionou. Por isso, a falta de direcionamento, a desorganização da instituição, a falta de suporte tecnológico e de estrutura produziram um contexto que agravou as incertezas e a sensação de serem entregues ao acaso entre os docentes.

Ainda de acordo com os relatos, o suporte institucional se resumiu à oferta de formação e capacitação para o uso das ferramentas tecnológicas:

Em termos de formação, foi proporcionado (Participante 2).

Acho que teve um ou outro curso para aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas. Cursos formativos. Mas recurso financeiro não (Participante 4).

O que se via e recebia por *e-mail* eram informes, 'vamos ter uma mini oficina sobre como elaborar a variação EaD' ou 'oficina de modelos de aprendizado'. Essas coisas, de maneira geral, a universidade enviava nos informes para nós (Participante 5).

Tivemos vários momentos em que a gente foi motivado a gravar vídeos, só que a estrutura que a Universidade disponibilizou para gente é muito baixa. Não posso falar nenhuma porque eles criaram algumas páginas e falaram assim: 'olhem, tem uns softwares gratuitos', 'aqui tem os tutoriais de uso desses softwares', então, vocês que se virem, 'aqui tem a listagem dos softwares que existem e o que serve para quê'. E, novamente, vocês que se virem (Participante 6).

Diante desses relatos, pode-se considerar que a instituição adotou uma postura passiva com relação ao suporte aos professores, transferindo para eles as

decisões de escolha e de meios de trabalho. Evidenciou-se que, mesmo em tempos de pandemia, as Instituições de Ensino Superior mantiveram a prática de transferir aos professores a responsabilidade pela autoformação, que já acontecia no ensino presencial (Calderón; Da Silva Lourenço, 2009; Cardoso, J., 2018). Situação que também toma tempo. O que se vê aqui é uma dupla sobrecarga, do próprio trabalho e da capacitação, além do investimento financeiro.

Esses docentes precisaram adotar estratégias variadas para lidar com os desafios que o ensino remoto e a pandemia impuseram ao seu processo de trabalho, sem o apoio institucional desejável. Isso corrobora o relatório da pesquisa “Trabalho docente na Uerj em tempos de pandemia” (Silva, A., [s.d.]).

Para o desempenho de qualquer função profissional, é necessário ter à disposição uma variedade de recursos capazes de fornecer o suporte adequado para as atividades exigidas pelo cargo. Um elemento importante nesse contexto é a infraestrutura organizacional necessária para o desenvolvimento das tarefas laborais (MOURA *et al.*, 2019). Tais recursos podem ser tanto materiais quanto imateriais, como instrumentos e serviços importantes para garantir as condições de trabalho.

Por outro lado, se as condições para o exercício do trabalho docente dentro das IES já eram insatisfatórias antes da pandemia (Lima; Lima-Filho, 2009; Seno; Kappel; Valadão Junior, 2014; Veloso; Mill, 2018), com a implementação do ERE se tornaram ainda mais desafiadoras. Os docentes tiveram que arcar com os custos do processo de mudança de sua nova organização laboral. Relatam terem realizado investimentos para viabilizar a execução de seu trabalho, como pintar parede de casa de verde (para ter cromaqui); improvisação de lousas (seja pintando ou adaptando com papel contact preto), compras de microfones melhores, de câmeras, de mesa digitalizadora e de pacotes de internet com velocidade maior. Em suma, os docentes realizaram investimentos para adequação de seus lares para atender às necessidades do teletrabalho compulsório, em contrapartida, não relatam nenhum tipo de compensação financeira por parte da IES estudada, como relata o participante 5:

Olhando agora um pouco o aspecto financeiro, em nenhum momento houve um ressarcimento do que eu já tinha gastado em relação à tecnologia embarcada na minha casa. Então, assim, eu trabalhava mais, usava os meus recursos e não tinha nenhuma contrapartida (Participante 5).

Verifica-se que os docentes adquiriram equipamentos e recursos tecnológicos para viabilizar o ensino remoto, precisaram, também, adaptar métodos de ensino e criar materiais adequados para o ambiente virtual, tudo isso gerando custos extras

sem um suporte financeiro correspondente. Ou seja, tiveram gastos associados à atividade laboral que, em contexto presencial, não ocorreria. Aqui, esbarra-se novamente na precarização do trabalho docente, fenômeno multifacetado onde um de seus aspectos mais preocupantes diz respeito às condições de pagamento e aos gastos associados à atividade laboral (Silva, A., 2021). Tais aspectos afetam a qualidade de vida dos professores e comprometem a qualidade do ensino. É preciso que as instituições de ensino e os governos reconheçam a importância do trabalho docente e criem políticas que valorizem e respeitem os profissionais da área.

A partir da exposição das mudanças na organização do trabalho docente, pode-se afirmar que todos os elementos apresentados reorganizaram e desorganizaram o trabalho docente. As adaptações tecnológicas para o ERE sobrecarregaram os docentes com a necessidade de aprender novas ferramentas; seu uso excessivo resultou em controle e exploração, expectativa de prontidão, disponibilidade contínua e imediatismo que gerou pressão adicional. Além disso, as adaptações do ambiente doméstico e da rotina, juntamente com a falta de limites claros entre tempo de trabalho e tempo livre, levaram esses docentes a uma jornada prolongada e intensificação do trabalho, desapropriando o tempo livre desses profissionais. Tudo isso era, muitas vezes, disfarçado pelo discurso da tal flexibilidade, aspecto naturalizador do trabalho docente, que junto com o aspecto da identidade profissional levou esse trabalhador à alienação. Não se pode deixar de mencionar que a sofisticação dos mecanismos de controle, a falta de rede de apoio e o suporte institucional inadequado, muitas vezes limitado à formação em tecnologia, juntamente com o ônus financeiro assumido pelos docentes para adaptar seus ambientes de lazer ao de trabalho, contribuíram ainda mais para a precarização e desorganização do seu trabalho.

4.4 Percepções dos Docentes

Atendendo aos objetivos específicos da pesquisa, foram verificadas as percepções desses professores sobre a reorganização do seu trabalho durante a pandemia.

Os relatos nas entrevistas revelam algumas contradições na percepção dos docentes. Pontos entendidos como facilidades em dados momentos, também foram dificuldades em outros, ora despertando a percepção de ganhos como flexibilização de horário e economia de tempo e dinheiro, ora sendo apresentados como elementos de precarização do trabalho docente e adoecimento desse profissional.

4.4.1 Facilidades e dificuldades

Alguns dos entrevistados compartilharam como o teletrabalho oferece facilidades profissionais, tais como: a não necessidade de deslocamentos, a flexibilidade nos horários de trabalho, a economia de tempo e com alimentação:

Veja, quando você não trabalha em casa, você tem um problema adicional, que é deslocamento, você tem deslocamento de carro, de ônibus [...] quer dizer, esse problema de atraso de aula, de perda de tempo, é uma economia que você tem [...] se eu quero ir ao banheiro, eu vou no meu banheiro, se eu quero tomar água, eu tenho a minha geladeira, se eu quero comer uma fruta, eu tenho a minha fruta. Não preciso me deslocar, não tenho problema de trânsito (Participante 1).

A facilidade é que nós nos acostumamos. Depois que reorganizamos a vida, a vida completa em torno do *on-line*, ficou mais fácil. Aí, ganhamos tempo para algumas coisas, que antes era gasto com deslocamento, por exemplo (Participante 3).

As facilidades, eu acho que são não precisar se deslocar, pegar transporte todos os dias, não precisar almoçar aqui, gastar aqui (Participante 6).

Pode-se observar um conjunto de aspectos positivos apontados pelos docentes entrevistados. Tais facilidades foram evidenciadas e/ou discutidas em pesquisas anteriores (Antunes, 2020b; Mancebo, 2020; Bridi; Bohler; Zanoni, 2020).

Os docentes destacaram, também, a conquista de novas competências profissionais relacionadas ao maior uso das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem:

Eu aprendi algumas ferramentas que eu não usava, por exemplo, tem o Moodle [...], o Google *Classroom* [...], então eu aprendi a dominar essas ferramentas (Participante 1).

Acho que a facilidade percebida foi esse uso intenso das tecnologias de forma forçada, demonstrando que é possível você fazer muita coisa, usando as tecnologias. Como eu já falei, as reuniões *on-line*, as próprias aulas que passaram a serem gravadas e disponibilizadas para os estudantes, que ficavam com o material. Eu acho que isso foi muito legal (Participante 2).

Eu acho que uma facilidade é de você ter acesso agora a algumas ferramentas que você não teria se não fosse o modelo remoto. [...] hoje, nós podemos fazer uma aula e gravá-la em vídeo, acho que a maioria dos professores hoje já teria essa habilidade e não teria tanto receio com relação a tecnologia (Participante 5).

Domínio das principais plataformas. Um entendimento de que essas ferramentas já existiam e elas precisavam ser usadas (Participante 8).

Diante desses relatos, pode-se dizer que o contexto do ERE fez com que os docentes tivessem que expandir suas habilidades e capacidades tecnológicas. A incorporação de ferramentas tecnológicas, como plataformas de ensino *on-line*, por exemplo, exigiu do docente uma adaptação tecnológica rápida.

Pesquisas anteriores também sugerem que a pandemia causada pela covid-19, de certa maneira, potencializou o desenvolvimento profissional docente, a partir da aprendizagem e integração das TICs no processo de ensino (Godoi *et al.*, 2020; Araújo *et al.*, 2021; Silva, C., *et al.*, 2021).

Em contrapartida, o mesmo grupo de professores que mencionaram a demanda da qualificação profissional para o trabalho, com tecnologias digitais e plataformas virtuais como uma facilidade, também apresentam essa aprendizagem rápida das tecnologias como algo desafiador, como uma dificuldade:

Eu acho que foi desse processo de aprendizado forçado muito rápido, a fórceps, e lidar com tudo que vinha junto com a pandemia (Participante 2).

Eu acho que, no começo, em particular, foi mais desafiador porque eu usava muito o quadro [...] até pela característica das disciplinas que eu ministrava na época, o quadro talvez seria a forma mais didática para desenvolver formas. Por exemplo, mostrando para os estudantes no *PowerPoint* foi uma dificuldade adicional [...] nesse primeiro momento, foi uma barreira grande (Participante 4).

Não tinha nada de preparação de aula, no sentido de gravar uma aula e disponibilizar para os alunos. E isso para mim, na pandemia, foi uma dificuldade, porque, em algum momento, eu teria que fazer isso (Participante 5).

Eu tive o desafio de primeiro pensar como traduzir as minhas disciplinas, que são extremamente quantitativas, analíticas, muitas dependem de software, muitas dependem de modelagem de processo, cálculo etc., para o ambiente *on-line* (Participante 6).

Percebe-se que os docentes se viram desafiados pela necessidade de um aprendizado forçado e rápido das ferramentas tecnológicas, e não apenas isso, a reestruturação de uma disciplina, pensada para ser conduzida de maneira presencial, para ensino remoto exigiu muito trabalho e aprendizado dos docentes.

Esse quadro contraditório não se encerra por aqui. Da mesma maneira que os professores perceberam facilidades na flexibilização de horários, apontam também para o desequilíbrio entre a vida pessoal e profissional:

Porque quando você traz o trabalho *full time* para dentro de casa, eu não tive só a minha vida para organizar, como eu tenho filhos e os filhos também

foram pra aula *on-line*, então eu tive que organizar a minha vida e ajudá-los a organizar a vida deles. No tocante a horários, a aulas, a limite de tempo de computador. E um atendimento, digamos mais intensivo, com os filhos porque no período da pandemia os pais viraram tutores dos filhos. Professores, tutores dos filhos (Participante 3).

Talvez tenha sido outro desafio equilibrar tudo isso. Minha esposa também trabalha. E nós nos revezávamos. Nos horários de aula não tinha o que fazer, eu tinha que ir para aula. Então, ela tentava se adaptar aos meus horários de aula. Foi mais ou menos assim a nossa dinâmica. Você fica com as crianças agora, porque agora eu tenho aula, mas terminando a aula eu te ajudo, aí você vai para o seu trabalho. Então, essa foi a dinâmica (Participante 4).

Nesse período, houve momentos em que eu conseguia me adequar e houve momentos que era uma loucura. Começou a misturar. Então, por exemplo, estava no momento de preparação de conteúdo, daqui a pouco se as meninas estavam em casa e minha esposa estava em casa e tinha alguma demanda, eu parava tudo e ia atender [...] eu também tinha que dividir o meu espaço com a minha filha mais nova [...] então, tivemos sessenta por cento do tempo de interação nessa relação entre as atividades domésticas e as atividades laborais (Participante 5).

Eu sempre gostei de trabalhar em casa, rende melhor. Só que na pandemia isso foi tomando outra proporção. Porque não poder sair de casa, ficar em casa o tempo inteiro, misturar o ambiente de trabalho com o ambiente da casa, ou seja, um ambiente de lazer foi ficando cada vez mais maçante, cada vez mais cansativo (Participante 6).

É visível que a conveniência da flexibilidade se transforma em uma armadilha que tira de foco os limites entre o trabalho e a vida pessoal do professor. Ocorre uma ruptura de limites entre o espaço privado e o público. Um estudo antecedente à pandemia, realizado por Jorge Luiz Souto Maior (2003), indicou que a tecnologia que outorga o teletrabalho desconstrói essas fronteiras (público/privado).

No que diz respeito ao trabalho docente, a jornada laboral sempre invadiu seu espaço de lazer, limitando-o (Elias; Navarro, 2019). Porém, tal realidade foi maximizada pelo contexto pandêmico (Bernardo; Maia; Bridi, 2020; Araújo *et al.*, 2021; Durães; Bridi; Dutra, 2021; Gonçalves; Souza, 2022).

Nesse cenário, o teletrabalho impactou avassaladoramente a subjetividade do docente, infiltrando-se nos cantos mais íntimos da vida desse profissional, como a esfera pessoal e familiar. Embora vendido com aspectos ditos positivos, como a flexibilidade e conforto ao trabalhar em casa, com suposta satisfação e controle do tempo livre, na prática, o que ocorre é a apropriação do espaço doméstico pelo trabalho e a desapropriação do tempo livre do trabalhador.

Insistindo, a fronteira entre o tempo de trabalho e o tempo livre do trabalhador tem se tornado cada vez mais tênue, resultando em uma experiência fluida, tensa,

urgente e flexível. Já não se trata apenas de controlar minuciosamente as atividades para se adequar às exigências do trabalho, e, sim, de dispositivos que impulsionam o indivíduo a alcançar objetivos e projetos, direcionando todas as suas habilidades e potencialidades para o benefício do capital (Faria; Ramos, 2014). Não se trata mais apenas do controle sobre o aparato operativo do trabalho: fundamentalmente, sobre todo o processo contido no tempo total de trabalho, os mecanismos de controle evoluíram, sofisticando o controle também da subjetividade do trabalhador (Faria, 2017). Isso resulta no surgimento de novas formas de opressão, que podem afetar as condições de trabalho, a vida fora do trabalho e as oportunidades de socialização no ambiente de trabalho; tal realidade contribui para o aumento dos problemas de saúde mental que já são predominantes nessa fase do capitalismo (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

Ainda que vislumbrado algumas facilidades, do ponto de vista dos professores, as dificuldades oriundas do teletrabalho imposto pela pandemia se sobressaem, como: o excesso de jornada, a falta de suporte/apoio da universidade, o problema de infraestrutura de rede e a falta de socialização:

Agora, dificuldades, excesso de jornada, falta de suporte tecnológico, falta de suporte institucional (tanto suporte técnico, quanto suporte psicológico em relação ao momento vivido) [...] você ligava e nunca tinha ninguém aqui, mandava *e-mail*, o pessoal nunca respondia *e-mail* e, às vezes, você ficava duas semanas sem resposta. Era incrível como o pessoal simplesmente te ignorava (Participante 6).

Para mim, o principal problema foi a falta de apoio institucional mesmo. De apoio no sentido de você ter equipamento adequado para o trabalho, falta de apoio no sentido de você ter uma comunicação clara que te especificasse o que você deveria fazer, problemas nas proposições de regulamento (Participante 8).

A dificuldade que eu senti foi pelo excesso de uso da rede lógica. Não foi uma, nem duas vezes que, no meio da aula, caía a internet (Participante 5).

As dificuldades foram problemas com a rede, caía. Problemas com alunos, não com os alunos, com o acesso do aluno aos meios de comunicação. Nem todos eles tinham uma internet boa, adequada, então, isso prejudicou bastante (Participante 7).

A dificuldade maior, eu acho que é mais de socialização mesmo, de você não poder conversar. De não ter o momento de calor humano. Um momento de troca (Participante 3).

Dentre as dificuldades apontadas, pode-se destacar a diminuição da interação social proporcionada pelo ambiente de teletrabalho. A falta das discussões e trocas

informais, de um ambiente colaborativo e compartilhado de ideias, a ausência de interações presenciais, que podem levar a uma sensação de isolamento, afetando negativamente a saúde mental e emocional dos professores. Alguns estudos realizados durante a pandemia já apontavam para isso (Bridi; Bohler; Zanoni, 2020; Durães; Bridi; Dutra, 2021; Mancebo, 2021).

Por esse motivo, é essencial abordar com sensibilidade as desigualdades estruturais que permeiam a dinâmica do teletrabalho ao analisar e discutir suas facilidades e dificuldades.

4.4.2 Controle e pressão

Quando perguntado aos docentes como eram controladas suas atividades pela instituição, cinco (Participante 2, Participante 3, Participante 6, Participante 8 e Participante 9) dos nove participantes, disseram que não havia controle. O restante respondeu que acontecia como sempre, por meio do sistema acadêmico.

Conforme relatado por alguns entrevistados, nesse sistema, os docentes fazem o registro de aulas, de conteúdo, de avaliações, de notas e frequências e do diário de classe. E isso tem momentos/prazos para acontecer. Trata-se de uma prática da instituição de ensino.

Esse contexto permite afirmar que o docente assume o papel de autogerenciador em relação ao cumprimento dessa prática/norma, resultando em uma dinâmica na qual não se sente submetido ao controle institucional. Pelo contrário, ele se torna o agente controlador de seu próprio compromisso em atender a essa prática, como se isso fosse a manifestação de sua própria vontade. Por isso, a percepção de ausência de controle.

Quando perguntado se em algum momento da pandemia eles se sentiram pressionados com prazos ou metas para cumprir, cinco dos nove participantes responderam que sim, conforme observa-se:

Na verdade, teve um ano aqui, um ano em que foi aprovado em conselho os três semestres em um ano. Então, tivemos isso e foi ruim. Até eu não gostei muito dessa proposta. Fui uma que criticou. Porque imagina, você pega três semestres e enfia em um ano [...] no período, foi muito cansativo, porque o pessoal tinha que aprender a lidar com aquilo e ainda enfiar o conteúdo num período bem curto. Então, nesse período, foi tudo bem tenso para os docentes [...] você ver o pessoal lá se “esgualando” para conseguir dar conta daquilo ali... três semestres em um ano. Então, isso aí foi um negócio que pesou bastante para os docentes na minha visão (Participante 2).

Tivemos um período em que houve três semestres em um ano. Então, isso para mim foi algo que, olhando na dinâmica como um todo, prejudicou. Porque, por exemplo, eu tinha disciplinas de sessenta horas ou setenta e duas, dependendo do modelo do semestre, eu tinha que vencer o conteúdo em metade da carga horária. Então, isso para mim gerou uma certa pressão [...] então, foi o conteúdo do semestre em seis semanas. Era uma pressão. E isso não foi só para mim, creio que foi assim para todos [...] para mim, foi essa a maior pressão. Vencer o conteúdo (Participante 5).

Então dois mil e vinte e um foi para mim o pior ano. Dois mil e vinte a gente ainda tinha alguma alternativa, ainda tinha alguma flexibilidade, mas dois mil e vinte e um, por ter feito três semestres dentro de um só, foi muito difícil [...] me senti pressionado tanto pela coordenação do curso quanto pela instituição como um todo. Porque, no começo, a gente tinha a opção de 'levar' *on-line* ou não, de esperar. Com o tempo, a gente não tinha mais essa opção, a gente foi obrigado a migrar, mesmo sem acreditar naquele modelo, mesmo fazendo as coisas do jeito que dava [...] O coordenador na época, quando veio me falar disso, de ofertar as disciplinas *on-line*, eu falei para ele que não estava afim, que eu achava que as minhas disciplinas não cabiam nesse formato, aí ele veio me falar que era muito importante que eu fizesse, que isso seria contabilizado de alguma forma na minha avaliação individual. Eu me senti ameaçado. Essa é a palavra (Participante 6).

Pressão, isso sempre. Isso antes e durante a pandemia. Para mim, não teve muita diferença assim e eu não sei talvez se isso acaba ocorrendo de maneira diferente de outros professores que você está entrevistando. Porque eu vinha de uma função de gestão. Eu sempre tive meus prazos, eu tinha que apertar alunos e professores por causa de prazos, mas eu também tinha cobranças superiores por cima de mim para que eu pudesse entregar os resultados (Participante 8).

Eu tenho muita clareza que, para alguns colegas, professores, foi muito ruim por conta da pressão (Participante 9).

Isso ocorreu devido às circunstâncias específicas da universidade onde esses docentes estavam trabalhando. No ponto mais crítico da pandemia, em 2021, quando o Brasil passava pela segunda onda da covid-19, o calendário acadêmico aprovado pela instituição previa três semestres em um ano, ou seja, um período mais curto para cobrir todo o conteúdo acadêmico. Nesse cenário, os docentes foram desafiados a compactar mais material em um período menor, impactando sua carga de trabalho e a organização de suas atividades.

Novamente, o controle desses prazos foi realizado por meio do sistema acadêmico. Segundo Elias e Navarro (2019), o uso de ferramentas tecnológicas é uma das estratégias contemporâneas das organizações para aprimorar os processos de exploração do trabalho. Sob o pretexto da modernização, essas tecnologias permitem maior cobrança e controle sobre as atividades laborais.

De acordo com Durães, Bridi e Dutra (2021), observa-se um aumento no processo de influência sobre a subjetividade do trabalho por meio de dispositivos

tecnológicos digitais. Esse fenômeno parece criar uma lógica de exploração, controle e vigilância sem precedentes, resultando em diversos tipos de restrições, em contraste com a concepção de tecnologia como ferramenta para promover a liberdade. O que costumava ser ferramentas para simplificar as atividades do dia a dia, como estratégias digitais e recursos *on-line*, agora são usadas para vigiar e controlar, tanto por parte das instituições quanto pelos próprios estudantes.

Essa transformação leva a refletir sobre o impacto dessas mudanças no ambiente educacional. É inegável que a tecnologia trouxe inúmeras vantagens e possibilidades para a educação. Contudo, também é importante considerar os efeitos negativos que podem surgir quando ela é utilizada como uma forma de controle excessivo.

Apesar dos professores entrevistados estarem inseridos numa realidade em que não há uma pressão para manter empregos e salários (Araújo; Lua, 2021), diferentemente de docentes que atuam no sistema privado, a soma das tensões geradas durante a pandemia, cuidados com a doença, adequações, intensificação do trabalho, rotinas (pessoal e laboral) desorganizadas, condições de trabalho inadequadas, falta de rede de apoio e falta de suporte da instituição, levaram esses professores a desgastes físicos e psicológicos.

4.4.3 Desgastes físicos e psicológicos

Notou-se entre os entrevistados um evidente desgaste tanto físico quanto psicológico. Entre as razões para o desgaste físico, destacam-se os sintomas e as sequelas da própria covid-19:

Eu senti fisicamente dificuldades. Até porque, nesse período, como eu peguei covid e fiquei bem mal, levei semanas para me recuperar, meses para conseguir subir uma escada [...] então, tive que tratar todo esse efeito físico inclusive da doença. E, junto com as aulas, porque como as aulas eram em casa não tinha problema. Depois, lidamos com a ansiedade para o retorno, queríamos retornar porque era uma situação insustentável (Participante 3).

Eu tive covid, fiquei com muita sequela, passei um ano produzindo pouco, cansado, com vontade de ficar deitado o dia inteiro, com a memória péssima (Participante 6).

O primeiro relato chama a atenção, pois, mesmo doente, o professor não deixou de exercer suas atividades por estar trabalhando remotamente. O fato de o ensino remoto permitir a continuidade do trabalho durante a doença pode ser

interpretado como uma exploração das circunstâncias, ao invés de uma demonstração de respeito pelas condições físicas e mentais do docente. O que nos leva a questões relacionadas à valorização da saúde e do equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Até que ponto vale a pena comprometer a saúde?

Outro ponto do desgaste físico são as questões ergonômicas. De acordo com o estudo de Molina *et al.* (2017), uma parte dos professores possuem a possibilidade de desenvolver doenças ocupacionais procedentes de condições ergonômicas inadequadas. Embora alguns entrevistados tenham relatado estarem em situação de privilégio, ou seja, terem em suas casas condições de trabalho muitas vezes melhores do que na própria instituição, essa não é a realidade de todos, como pode ser observado no relato do Participante 8:

A demanda do presencial para o EaD [...] exigiu uma relação hora – bunda – cadeira muito problemática. Isso gera problema na coluna, problemas de ergonomia, que poderiam ter sido evitados com o mínimo de atenção, de zelo, da gestão universitária nesse aspecto [...] se você olhar minha cadeira de casa, em comparação com essa aqui, eu fico torcendo para vir para o trabalho aqui, porque a minha cadeira aqui é muito mais gostosa (Participante 8).

Fica evidente que nem sempre os docentes possuem as condições adequadas para o exercício da profissão. A falta de adequação das condições estruturais de trabalho compromete a busca pela qualidade na prática docente, causando efeitos negativos na saúde dos professores (Gaspar; Fernandes, 2015; Moura *et al.*, 2019).

A percepção da própria saúde fica comprometida pela falta de consciência e pelo não reconhecimento dos sinais de adoecimento em seu corpo. Por isso, a importância de reconhecer e respeitar os próprios limites, como lembrado pelo Participante 8:

A flexibilidade é tão grande e a pressão por resultados é tão grande que se você não souber trabalhar com as variáveis você adocece. Você adocece. É inevitável. Conhecimento dos limites. Respeitar os limites. É um ponto importante, porque senão você adocece (Participante 8).

A flexibilidade que leva a intensificação do trabalho, muitas vezes, passa despercebida e sua conexão com problemas de saúde acaba sendo ignorado. Assim, apesar das pressões oriundas do trabalho docente não serem devidamente reconhecidas, seus sintomas são aparentes, como ansiedade, depressão, estresse e exaustão.

A deterioração do corpo e da mente pode deixar os docentes suscetíveis a desenvolverem distúrbios físicos e comorbidades (Molina *et al.*, 2017; Oliveira; Pereira; Lima, 2017; Elias; Navarro, 2019), bem como alterações emocionais e doenças psicossomáticas (De Paiva; Saraiva, 2005; Hashizume, 2018; Lima; Lima-Filho, 2009; Oliveira; Pereira; Lima, 2017; Campos; Vêras; Araújo, 2020; Pereira; Santos; Manenti 2020; Pinho *et al.*, 2021; Troitinho *et al.*, 2021). Isso corrobora também com o discurso do Participante 8:

Nós estamos falando sobre educação no contexto da pandemia, o adoecimento psiquiátrico, para mim, é uma pandemia na carreira docente. É muito difícil hoje um professor entrar nessa carreira e não ter um momento de crise de ansiedade, de surto de stress, exaustão, *burnout*. Então, são questões que realmente acometem a carreira (Participante 8).

Ao que parece, durante a pandemia da covid-19, esse quadro se agravou: 72% dos professores tiveram sua saúde mental afetada; estresse, ansiedade e depressão são os maiores distúrbios listados por professores e coordenadores pedagógicos (CNN Brasil, 2020). Além disso, quando a saúde mental e a psicológica foram abordadas nas entrevistas, sentimentos negativos, como incerteza, angústia, insegurança, medo, frustração, ressentimento, arrependimento e exaustão psicológica, foram manifestados pelos participantes da pesquisa, como pode-se notar no Quadro 9.

Quadro 9 - Sentimentos negativos

(continua)

Sentimentos negativos	
Incerteza e angústia	<p>O primeiro semestre foi o mais tumultuado, vamos dizer assim. Porque a gestão da universidade não sabia o que fazer (Participante 1).</p> <p>As incertezas e todas as mudanças de regulamentos ou resoluções que foram sendo colocadas ao longo da pandemia, uma hora se faz de um jeito, outra hora faz de outro [...] então, tirando essas incertezas dentro de uma estrutura organizacional da própria universidade [...] Sempre havia aquela situação, semestre que vem volta, vamos ver o que vai acontecer, daqui a pouco sai vacina, daqui a pouco isso, então, o que era para ser algo muito rápido de ser resolvido, estendeu-se (Participante 5).</p> <p>Nas três primeiras semanas, nós ficamos sem rumo e isso, de repente, foi rápido. No decorrer dessas três semanas, percebemos que iria demorar mais que o esperado para passar (Participante 7).</p> <p>Decorrente da falta de regulamentos institucionais específicos, que regulamentassem como que o professor deveria atuar naquele cenário, a gente não sabia exatamente quanto tempo iria durar, e o que iria</p>

	acontecer. Então, ficou um tempo de suspensão. Na instituição, nós passamos duas ou três semanas esperando para ver o que iria acontecer. Até que a gestão tomou uma postura de entender que a incerteza era grande sobre o tempo que isso iria durar (Participante 8).
Insegurança e medo	<p>Muitos deles, alunos, tiveram problema da covid na família. Tem alguns que perderam parentes [...] nessa não presencial acho que era mais chocante. Porque todo mundo naquele clima morrendo, notícias na imprensa e aquilo tudo vinha para o nosso ambiente (Participante 1).</p> <p>Você percebia que estava todo mundo com medo, um pouco de medo por conta da doença, mas também ansiosos para reencontrar os colegas. Para que voltasse tudo ao normal (Participante 2).</p> <p>Porque foi um período de muita, muita dúvida. Todo mundo com muito medo (Participante 3).</p> <p>Sobre essas questões de saúde, eu sempre fui muito preocupado, porque eu tive covid, fiquei com muita sequela [...] eu estava com muito medo de pegar covid de novo (Participante 6).</p> <p>Teve o primeiro período da negação ou de colegas e de alunos que partiram para o lado do medo, do receio (Participante 7).</p> <p>Então, foi um período de mais medo. Esses primeiros meses, quatro meses, foram os mais receosos em relação ao mundo exterior (Participante 9).</p>
Frustração	Eu conversava com os meus colegas em outras universidades, trocava alguma ideia com outros pesquisadores, de outros países, e tinha a impressão de que estava todo mundo trabalhando em pesquisa [...] então, assim, na parte de pesquisa, eu achei que iria me ajudar, mas na verdade me atrapalhou, porque, além de não conseguir acesso às empresas, a dinâmica da universidade aumentou muito a nossa carga horária de coisas para fazer e a pesquisa foi ficando mais de lado. Então, dois mil e vinte e um foi, para mim, o pior ano (Participante 6).
Ressentimento	Olhando agora um pouco o aspecto financeiro, em nenhum momento houve um ressarcimento do eu já tinha de gasto em relação à tecnologia embarcada na minha casa. Então, assim, eu trabalhava mais, usava os meus recursos e não tinha nenhuma contrapartida (Participante 5).
Arrependimento	Agora, esse investimento que fiz e depois acabei deixando de lado foi um ponto a se pensar. Será que eu investiria nisso de novo? Será que eu pintaria a minha parede de verde? Será que eu compraria um microfone ou mais alguma outra coisa (Participante 5)?
Exaustão psicológica	Misturar o ambiente de trabalho com o ambiente da casa, ou seja, um ambiente de lazer, foi ficando cada vez mais maçante, cada vez mais cansativo. Chegou uma hora que eu já tinha tirado o computador do escritório, às vezes eu trabalhava na sala, às vezes eu trabalhava no quintal, às vezes eu trabalhava no quarto, fui tentando variar, porque era muito difícil e chegou uma hora que a gente não sabia quanto tempo a gente iria ficar assim, nessa situação. Então, isso desesperava ainda mais [...] E o desespero aumentando. Hoje, eu acho que tenho traumas em relação a pandemia com o ambiente na minha casa, viver todo esse ambiente preso... Eu já tive que fazer várias mudanças em casa, para tirar aquele ar, aquele clima de pandemia que parece que ficou (Participante 6).

Fonte: Autoria própria (2023)

O enfrentamento de disfunções, sentimentos e sensações não têm uma causa única, na realidade, é o resultado de uma combinação de fatores, incluindo as mudanças na maneira como o trabalho foi organizado, o aumento da carga de trabalho e as incertezas enfrentadas durante o momento vivido, a pandemia da covid-19.

As situações ilustradas no Quadro 9 corroboram a pesquisa de Araújo *et al.* (2021), que também apresentam alterações emocionais em seus participantes de pesquisa, como medo, tristeza, angústia, culpa, solidão e estresse. Também estão relacionadas às mudanças na rotina laboral e pessoal e no processo de trabalho repetitivo e exaustivo. Ao compreender esses diferentes elementos que contribuem para disfunções, sentimentos e sensações, é possível desenvolver estratégias para enfrentá-los. Isso envolve a análise cuidadosa das mudanças no ambiente de trabalho e a implementação de medidas para reduzir a sobrecarga e fornecer suporte adequado aos docentes.

Com base na exposição das percepções dos docentes mediante a reorganização do seu trabalho, pode-se afirmar que a situação revela um cenário de complexidade, no qual os aspectos vantajosos, como a eliminação da necessidade de deslocamentos e a aquisição de novas competências digitais, coexistem com desafios significativos, tais como a sobrecarga de trabalho, o desequilíbrio entre vida pessoal e profissional, a falta de apoio institucional, os problemas de infraestrutura e a privação da socialização. Além disso, é importante destacar a falsa ilusão de ausência de controle pela instituição, em que o docente desempenha o papel de auto administrador no que diz respeito à adoção da prática de registros. Todos esses elementos resultam em um desgaste físico e mental significativo para os docentes, aumentando ainda mais a complexidade desse contexto laboral. A ambivalência apresentada destaca a necessidade de abordar as questões relacionadas à precarização e desorganização do trabalho docente, reconhecendo a importância de equilibrar os benefícios potenciais com a mitigação dos desafios impostos pelo teletrabalho no campo educacional.

4.5 Desorganização do trabalho docente

A rápida transição do ensino presencial para o remoto trouxe diversos desafios à organização do trabalho docente. A falta de estrutura/recursos, a falta de suporte institucional e rede apoio, flexibilidade, sobrecarga e intensificação do trabalho, mecanismos de controle e tecnologia, adaptações na rotina laboral e

doméstica e adaptação tecnológica, são aspectos que desorganizaram esse profissional. Tais questões foram discutidas nos itens anteriores. Dar-se-á destaque nessa seção a questão da qualidade dos conteúdos no contexto do ensino remoto.

À base de improviso, cada docente precisou criar sua própria estratégia de ensino, uma vez que a instituição não estabeleceu uma política pedagógica clara, como se observou nos relatos dos docentes. Em vez disso, o foco esteve principalmente nos aspectos formais e regulamentares do controle do processo de trabalho (registro de aulas, de conteúdo, de avaliações, de notas, de frequências e do diário de classe) negligenciando considerações sobre o conteúdo e possíveis perdas na qualidade educacional, conforme visualiza-se:

Senti sim, perda de conteúdo, cortei conteúdo, simplifiquei conteúdos, num nível mais fácil. Então, os alunos foram prejudicados em termos de conteúdo. Se você me perguntar sobre a formação, a minha percepção na formação do aluno nas disciplinas que eu lecionei, a meu ver, eles não tiveram a riqueza de detalhes e de conteúdo que o pessoal do presencial tem. Eles tiveram o mínimo essencial, o básico, o que foi permitido durante aquele período. Porque a aula *on-line* não é tão produtiva como a aula presencial (Participante 3).

Por que cada docente tem uma didática específica, uma dinâmica em sala de aula, uma forma de interação e aí vem alguém e diz: 'agora é tudo remoto, prepare material, prepare videoaulas ou prepare mini apostilas, ou preparem o material ou, pelo menos, direcione os alunos a um número X de acesso a materiais, para que eles possam ir desenvolvendo e não cobre mais tanta participação [...] foi uma grande mudança (Participante 5).

O pessoal entrou num ritmo de cruzeiro, que se estendeu até o fim das aulas síncronas [...] virou um momento, eu finjo que estou ensinando e você finge que está aprendendo [...] do jeito que o negócio aconteceu pedagogicamente, para mim, foi desastroso (Participante 8).

Diante da necessidade de migração forçada para o ensino remoto, a instituição concentrou-se no debate acerca das questões materiais, como acesso à internet e disponibilidade de dispositivos (computadores, *notebooks*), deixando de lado aspectos pedagógicos do ensino, principalmente, os relacionados a interação professor e estudante; pouco importando a qualidade do conteúdo. A qualidade dos conteúdos não foi incorporada aos mecanismos de supervisão, que ficaram limitados a programas de comunicação virtual, agendamento, sistemas de registro e monitoramento de relatórios. Em conformidade com Saviani e Galvão (2021), observa-se uma diminuição no volume de ensino, aprendizado, conteúdo e diálogo.

A ausência de um ambiente de sala de aula física e a dependência de ferramentas tecnológicas levaram os professores a sentir dificuldades na gestão do

tempo e na criação de interações eficazes com os estudantes, como pode-se observar:

Porque até nós, por exemplo, no meu caso até eu me adaptar a essa aula on-line síncrona e os alunos se adaptarem a forma do professor ensinar e a dinâmica de uma sala *on-line* ao vivo, demorou um tempo e como o tempo é limitado das aulas, são cinquenta minutos cada aula, o que eu senti foi um encurtamento do tempo disponível. E o que aconteceu... Eu ministrei menos conteúdo do que eu ministraria em sala de aula. Nesse período de adaptação (Participante 3).

Essa abordagem pedagógica mediada por tecnologias, frequentemente, negligenciou as circunstâncias do trabalho dos professores e a oportunidade de estabelecer relações de ensino-aprendizagem de qualidade. Os professores tiveram que se ajustar a uma nova rotina, centrada no uso de plataformas digitais em rede, para planejar e ministrar aulas, reunir os estudantes virtualmente e garantir a continuidade do currículo (Silva, A., 2021; Silva, M., *et al.*, 2021), sendo essa última o foco da instituição de ensino.

Outro ponto observado nas entrevistas foi o recorrente cenário: professores com câmera e áudio ligados durante as aulas, dirigindo seu olhar para telas de computador sem contato, inclusive, visual com os estudantes.

Fora que você como docente percebe se o aluno está entendendo ou quando não está entendendo, se ele está dormindo, se ele está acordado. Se ele está brincando, se ele está olhando no celular. No *on-line*, com todo mundo com câmera fechada, não tinha como saber (Participante 3).

Tiveram momentos em que você estava ali mostrando o material, mostrando o *software*, e você não está na janela do *Google Meet*, e você ficava sem saber se os alunos estavam te vendo. Então você perguntava: 'galera, está tudo OK?' e ninguém fala nada. Ninguém responde nada, aí você volta no *Meet*, e eles estão na sala, então você se acostuma que eles estão na sala, mas ficam em silêncio. Você pede *feedback* e ninguém fala nada e você vai seguindo. Teve um dia que eu segui com a aula uns quarenta minutos, sem me dar conta que a sala tinha caído. E eu fiquei dando aula para o nada. Porque eu já estava tão acostumado a falar para o nada, que eu nem percebi (Participante 6).

Tem alunos que nós sabíamos que ligavam a câmera naquele primeiro momento e depois fechavam a câmara. Aliás, ninguém gostava de deixar a câmera aberta. No momento da abertura da aula eles apareciam, depois, você não sabia mais se estavam ali. De vez em quando, tinha que fazer as famosas frases: 'tem alguém aí?' (Participante 7).

O pessoal não ligava a câmera, não perguntava nada, não postava nada no chat. Eu brincava com eles, que eles levantavam às sete e meia, acessavam o *Google Meet* pelo celular, travava a câmera, botava ali do lado para constar que eles estavam presentes e acabou a vida [...] eu, particularmente, senti uma dificuldade muito grande, quase que intransponível de sentir retorno

daquilo que eu estava dando [...] Porque no presencial, mesmo que o sujeito não te responda nada quando você está na sala de aula trabalhando um conteúdo, pelo olhar, pela postura, você sabe que o sujeito está ali focado naquilo que você está falando. Você sabe se o sujeito está te acompanhando. Você sabe se o sujeito está gostando daquilo (Participante 8).

Na aula presencial, quando o professor fala ou faz alguma coisa engraçada, que tem todo um gestual por trás, tem toda uma referência, os alunos acabam dando risada. Tudo isso faz parte da construção mental [...] a gente percebeu que a falta disso gerou um problema enorme (Participante 9).

Durante as aulas virtuais, não houve o estabelecimento de vínculo entre professores e estudantes, não houve partilha e expressão de sentimentos e emoções, não houve troca de ideia e práticas. O distanciamento social entre professores e estudantes resultou em uma lacuna significativa relacionada a gestos de afeto, contato visual e suporte emocional. Isso não afeta apenas a transmissão de conteúdo, como também dificulta a compreensão de situações reais que podem passar despercebidas devido à natureza impessoal e distante do ambiente remoto.

No ambiente presencial, professores e estudantes compartilham uma variedade de sinais não verbais, como expressões faciais, gestos, contato visual e linguagem corporal. Esses elementos desempenham um papel crucial na comunicação e na compreensão das emoções e intenções das pessoas envolvidas. Com o ERE, esses elementos foram limitados ou, até mesmo, perdidos.

De acordo com Gonçalves e Souza (2022), o ensino remoto consolidou a lógica do ensino bancário, no contexto marcado pelos “monólogos digitais”. Tais monólogos contribuem para o empobrecimento da troca direta de experiências entre docentes e estudantes, que compromete a prática pedagógica em si e prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes relatam também terem percebido uma mudança no comportamento dos estudantes a partir da experiência do ERE:

Eu acho que uma dificuldade, não sei se isso é percepção dos outros professores também, foi que os alunos se tornaram menos atentos. Acho que por conta de estar na frente da tela e a facilidade de acessar o *WhatsApp*, essas coisas deixaram os alunos talvez mais imediatistas (Participante 4).

Eu acho que a falta de desenvoltura para ser um *youtuber* também, porque eu não sou *youtuber*, e agora, hoje em dia, os alunos querem que a gente seja *youtuber*, eles querem uma aula com entretenimento, eles não conseguem mais se concentrar quinze minutos no conteúdo (Participante 6).

A acessibilidade e a disponibilidade constante, as plataformas de colaboração *on-line*, as redes sociais e os aplicativos de mensagens, uma realidade que expõe os

estudantes a um volume elevado de informações e distrações constantes, prejudicou sua capacidade de concentração e conseqüentemente seu aprendizado.

Nesse contexto, os docentes se veem preocupados em adquirir recursos tecnológicos, buscam capacitação em cursos para dominar o uso das plataformas (*Zoom, Meet, Teams*), o que transforma suas aulas em apresentações elaboradas, adaptadas para as plataformas *on-line*. Esse método de ensino faz com que os próprios docentes assumam papéis semelhantes aos de *youtubers*, pois precisam criar conteúdos mais atraentes (Gonçalves; Souza, 2022). Desse modo, aumentaram-se as exigências quanto aos aspectos pedagógicos, metodológicos e adequação às tecnologias da informação para o professor. Além disso, são culpabilizados pela atual situação da educação, agravando ainda mais o seu descontentamento e frustração (Monteiro; Souza, 2020).

Mediante essa exposição da desorganização do trabalho docente em contexto do ERE, pode-se afirmar que houve uma diminuição no volume de ensino, aprendizado, conteúdo e diálogo, e que a qualidade dos conteúdos não foi incorporada aos mecanismos de controle, que ficaram limitados aos programas de comunicação virtual e sistemas de registro. Além disso, a falta de interação direta entre professores e estudantes no ambiente virtual, marcada por "monólogos digitais", empobreceu a troca de experiências e comprometeu o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso provocou uma mudança no comportamento dos estudantes, que se tornaram menos atentos e mais imediatistas, em parte, devido à constante acessibilidade e às distrações das redes sociais e dos aplicativos de mensagens. Como resultado, os docentes viram-se obrigados a assumir papéis semelhantes aos de *youtubers*, criando apresentações elaboradas para as plataformas *on-line*. Esse cenário aumentou as exigências quanto aos aspectos pedagógicos e tecnológicos, levando à frustração e ao descontentamento dos docentes. Em suma, o teletrabalho em contexto pandêmico desorganizou o trabalho docente por alterar profundamente as dinâmicas tradicionais do processo ensino aprendizagem, por questionar a eficácia dos métodos de ensino, as abordagens educacionais e as estratégias pedagógicas utilizadas para transmitir conhecimento aos estudantes e por dificultar as interações (docentes-estudantes e estudantes-estudantes).

4.6. Reorganização e desorganização do trabalho: uma síntese

A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar elementos da reorganização do trabalho docente durante o contexto pandêmico. Entre eles estão: as adaptações tecnológicas no exercício das atividades remotas; as alterações nas rotinas profissionais e pessoais dos docentes; a extensão da jornada e intensificação do trabalho; a falta de rede de apoio; e a falta de suporte e/ou recurso por parte da instituição de ensino estudada. Pode-se afirmar que todos esses aspectos desorganizaram o trabalho docente:

- i. As adaptações tecnológicas: embora as ferramentas tecnológicas tenham sido essenciais para o manutenção das aulas no período pandêmico, sua rápida adoção criou pressões adicionais sobre os docentes. Eles tiveram que aprender a lidar com as novas ferramentas e plataformas juntamente com as demandas das aulas remotas, o que aumentou sua carga de trabalho. Além disso, sua implementação criou uma crescente expectativa de prontidão e disponibilidade e novos mecanismos de controle e exploração do trabalho, desorganizando o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.
- ii. As adaptações nas rotinas profissionais e pessoais: com a necessidade de adaptar a rotina de trabalho para atender às diferentes demandas, os horários de trabalho se tornaram irregulares e invadiram o tempo livre desses docentes.
- iii. A extensão da jornada e intensificação do trabalho: no contexto pandêmico, os professores tiveram a jornada laboral e a quantidade de trabalho intensificadas. Isso resultou na invasão do trabalho no tempo que costumava ser destinado ao seu descanso e às suas atividades pessoais. Nesse ínterim, a flexibilidade, um aspecto do trabalho docente, que já existia antes da pandemia, mas que nesse contexto ganhou força, contribuiu para esse resultado. Embora vista, em certos contextos, como positiva, pode levar às condições precárias de trabalho. Horários irregulares e demandas variadas causam desequilíbrio entre vida pessoal e profissional.
- iv. A falta de rede de apoio: o trabalho remoto impactou negativamente as relações entre os professores. Essa nova dinâmica de trabalho introduziu elementos como o isolamento entre colegas, maior individualização das tarefas e relações de trabalho menos coletivas e

solidárias. Esses aspectos podem enfraquecer as organizações sindicais e contribuir para a diminuição de direitos trabalhistas.

- v. A falta de suporte e/ou recurso por parte da instituição: mediante o desafio do ERE, faltou um direcionamento, faltou suporte tecnológico e de estrutura e faltou organização por parte da instituição. Esse contexto agravou as incertezas e a sensação de serem entregues ao acaso entre os docentes entrevistados. A assistência institucional se limitou a fornecer treinamento e desenvolvimento para a utilização das ferramentas tecnológicas. No mais, esses profissionais foram responsáveis por cobrir os gastos associados à transição para sua nova organização de trabalho.

As entrevistas também revelaram contradições na percepção dos docentes, onde aspectos considerados como vantajosos em certos momentos também se transformaram em desafios em outros. Foram elencados como facilidades: a não necessidade de deslocamentos, a flexibilidade nos horários de trabalho, a economia com o tempo e a alimentação, e a conquista de novas competências profissionais, relacionadas ao maior uso das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem. Como dificuldades foram elencados: a aprendizagem rápida e forçada das tecnologias, o excesso de jornada, o desequilíbrio entre a vida pessoal e profissional, a falta de suporte/apoio da universidade, os problemas de infraestrutura de rede e a falta de socialização. Esses elementos também contribuíram para a precarização e desorganizam o trabalho docente.

Também chamou a atenção nos relatos das entrevistas, a percepção dos docentes sobre os mecanismos de controle sobre seu trabalho. De acordo com eles, a instituição não controlou seu trabalho durante o contexto pandêmico. Todavia, os docentes faziam o registro de tudo – aulas, conteúdo, avaliações, notas e frequências, diário de classe – em sistema acadêmico, com momentos/prazos certos para acontecer (trata-se de uma prática da instituição de ensino). Isso evidenciou que o docente desempenha o papel de auto administrador no que diz respeito à adoção dessa prática. Isso resulta em uma dinâmica na qual ele não se sente sujeito ao controle institucional; pelo contrário, ele torna-se o responsável por supervisionar seu próprio compromisso em seguir essa prática, como se isso refletisse sua vontade pessoal, dando a falsa ilusão de ausência de controle pela instituição.

Todos os elementos citados, a pandemia, o aumento da carga de trabalho, a desorganização das rotinas pessoais e profissionais, as condições de trabalho insatisfatórias, a carência de uma rede de apoio e a ausência de respaldo institucional, acumularam pressões que resultou em um desgaste físico e mental significativo para esses professores. Isso traz à tona sentimentos negativos como incerteza, angústia, insegurança, medo, frustração, ressentimento, arrependimento e exaustão psicológica.

Em suma, a transição repentina para o ensino remoto gerou a necessidade de adaptar rapidamente o conteúdo do curso para formatos *on-line*, exigindo uma aprendizagem rápida e considerável por parte dos docentes. Assim, impôs a eles desafios como: adaptação rápida às novas tecnologias e demandas virtuais, combinada com a ausência de infraestrutura adequada e suporte institucional, falta de rede de apoio e o custeio do teletrabalho. A flexibilidade inerente ao teletrabalho, embora tenha permitido a continuidade das atividades educacionais, também diluiu as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal, causando sobrecarga física e emocional. A interação com os estudantes, antes realizada presencialmente, foi mediada por plataformas digitais durante a pandemia, levando a uma perda de conexão e ao surgimento de barreiras de comunicação. Além disso, o desafio de manter os estudantes interessados e concentrados em um ambiente remoto tornou-se mais uma pressão ao trabalho docente. Portanto, o teletrabalho trouxe tanto a reorganização necessária para a continuidade do ensino quanto a desorganização ao alterar profundamente as dinâmicas tradicionais de ensino e de interação no curso de Administração de Empresas.

É importante reconhecer todos esses desafios inerentes ao trabalho docente e buscar maneiras de melhorar as condições de trabalho desses profissionais, não apenas em contexto de teletrabalho. Isso, porquanto, conforme apontado pela revisão de literatura sobre a organização do trabalho dos docentes universitários, o processo de intensificação do trabalho e a deterioração das condições no contexto das universidades públicas vem sendo articulados mesmo antes do cenário pandêmico.

Em última análise, é imperativo reconhecer que a transição para papéis de ensino *on-line* mais complexos, e a carga de trabalho adicional que isso implica, não deve ser feita à custa da saúde e do bem-estar dos docentes. Deste modo, é vital que as instituições educacionais e os órgãos governamentais adotem políticas mais sensíveis e forneçam o apoio necessário para garantir que os docentes sejam tratados

com a consideração e o suporte devidos. Isso não apenas preservará a saúde física e mental desses profissionais, como também contribuirá para a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, criando um ambiente educacional mais equilibrado e produtivo para todos os envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de dissertação teve como objetivo geral analisar a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19. O interesse pelo tema deu-se a partir de reflexões que emergiram das vivências a partir da pandemia da covid-19 e as repercussões para o trabalho docente.

A opção pelo curso de administração ocorreu devido à sua crescente inserção no ensino superior nos últimos anos. Além disso, as contradições em relação ao teletrabalho estão principalmente ligadas à gestão desse trabalho, incluindo seleção, treinamento de trabalhadores e metodologias adequadas. Como o teletrabalho tornou-se uma tendência, é relevante considerar como os estudantes de administração estão sendo preparados para lidar com tecnologias de ensino e gestão virtual. Ademais, estudos sobre o teletrabalho em contextos pandêmicos, dentro dos Estudos Organizacionais, têm o potencial de ajudar a compreender o tema e a construir e gerenciar as organizações que utilizam esse modelo de trabalho.

A análise da reorganização e desorganização do trabalho docente durante o teletrabalho compulsório tem a pretensão de refletir sobre como reorganizar o que foi afetado e valorizar esse profissional. Além disso, contribui para pensar o mundo após a pandemia: i) a gestão do teletrabalho, ii) o uso indiscriminado de TICs no processo de ensino-aprendizagem. Certamente, os inúmeros desafios que surgiram e se destacaram durante a pandemia persistem. O fato de a pandemia ter passado não implica, de modo algum, que esses problemas tenham desaparecido.

Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, descritivo, orientado pela proposta Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto. Para se aproximar da realidade investigada, foram utilizadas as técnicas: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A análise e compreensão foi pautada pela análise de conteúdo.

Respondendo à questão norteadora da pesquisa: *Como o teletrabalho, imposto pela pandemia da covid-19, reorganizou e desorganizou o trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior, no curso de Administração de Empresas, em uma instituição pública brasileira?* O teletrabalho provocou mudanças no trabalho docente, impondo rápidas adaptações tecnológicas, que sobrecarregaram esses profissionais com a necessidade de aprender novas ferramentas, resultando em seu

uso excessivo e, conseqüentemente, em maior controle e exploração do seu trabalho. A expectativa de prontidão constante, disponibilidade contínua e a pressão do imediatismo acrescentaram uma carga adicional. Além disso, as adaptações em seus ambientes domésticos e nas suas rotinas, combinadas com a ausência de fronteiras definidas entre o tempo de trabalho e de lazer, levaram a uma jornada prolongada e intensificada. Conseqüentemente, o docente teve seu tempo livre desapropriado. Tudo isso, frequentemente disfarçado sob o discurso da flexibilidade, um aspecto normalizado do trabalho docente, que junto com o aspecto da identidade profissional, contribui para a alienação desses profissionais. A sofisticação dos mecanismos de controle e a falta de apoio e suporte institucional inadequados, somadas aos custos financeiros assumidos pelos docentes para adaptar seus espaços pessoais ao trabalho, agravaram ainda mais a precarização e desorganização do trabalho docente.

A partir da percepção dos docentes a respeito da reorganização do seu trabalho nesse contexto, percebe-se que se tratou de uma situação complexa, onde vantagens, como a eliminação de deslocamentos e a aquisição de habilidades digitais, coexistem com desafios, como a sobrecarga de trabalho, o desequilíbrio entre vida pessoal e profissional, a falta de apoio institucional, problemas de infraestrutura e a ausência de socialização. Além disso, a falsa ilusão de ausência de controle, a alienação quanto ao seu autogerenciamento e o conseqüente desgaste físico e mental desses docentes aumentam a complexidade desse contexto laboral.

A transição do trabalho docente para o ensino remoto resultou ainda em uma diminuição no volume de ensino, aprendizado, conteúdo e diálogo, com a qualidade dos conteúdos negligenciada pelos mecanismos de controle. A falta de interação empobreceu a troca de experiências e afetou o comportamento dos estudantes, tornando-os menos atentos e mais imediatistas. Os docentes tiveram que se adaptar rapidamente a um ambiente de ensino *on-line* mais elaborado, desempenhando papéis que vão além do ensino tradicional, causando frustração e descontentamento, devido à pressão adicional e ao ajuste necessário. Em resumo, o teletrabalho desorganizou profundamente o processo educacional, dificultando as interações necessárias e trazendo mediações desconhecidas por parte dos professores e estudantes.

Os impactos dessas transformações no ambiente educacional são preocupantes. A fadiga física, mental e emocional se manifestou de forma evidente durante o teletrabalho, prejudicando tanto a saúde dos professores quanto a qualidade

do ensino oferecido. Além disso, a reconfiguração da dinâmica pedagógica impôs desafios para a construção de um ambiente de aprendizado eficaz, comprometendo a interação e o engajamento dos estudantes. Em cenários como esse, é essencial que sejam implementadas medidas que reconheçam e atendam às necessidades dos docentes, garantindo condições de trabalho mais equitativas e sustentáveis, para que a educação continue a desempenhar seu papel fundamental na sociedade.

De maneira geral, com o teletrabalho, os trabalhadores se adaptaram a fazer muitas coisas de maneira rápida e intensa. Não há uma separação clara entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, pois tudo é feito e pensado para obter melhores resultados. Isso revela as novas formas de exploração do trabalho, na fase atual do capitalismo.

No que diz respeito à organização do tempo, será necessário adotar um conjunto de medidas para estabelecer regras e orientações para o trabalho realizado em casa, ou seja, limites claros e saudáveis para o uso da tecnologia. Uma gestão eficiente, que implemente estratégias e que promovam a separação saudável desses dois aspectos, visando garantir também a saúde e o equilíbrio emocional do trabalhador. Isso pode incluir investimentos em treinamento técnico e no desenvolvimento de habilidades para lidar com as novas demandas, reorganizar as tarefas de acordo com o novo modelo, e definir normas para os horários de trabalho.

É importante destacar que essas regras não podem depender exclusivamente da relação entre trabalhador e empregador. O Estado desempenha um papel central na regulamentação, por meio de políticas públicas voltadas para o emprego e a proteção dos direitos trabalhistas. É importante ainda ressaltar que garantir a segurança e o bem-estar dos trabalhadores (cuidar da saúde física e mental) é uma responsabilidade que pertence a todos. A capacidade de trabalhar como sociedade é o que possibilita reconfigurar as situações e os procedimentos a fim de diminuir as desigualdades. As iniciativas tomadas por sindicatos, associações, grupos colaborativos e comunidades desempenham um papel crucial e devem ser incentivadas e fortalecidas.

Não obstante, faz-se necessário apontar algumas limitações percebidas na realização dessa investigação: por se tratar de uma pesquisa *ex-post-facto*, podem ter ocorrido imprecisões nos dados, devido à memória seletiva dos participantes ou a interpretações distorcidas dos acontecimentos passados. É preciso também considerar que os diferentes momentos da pandemia geraram distintos sentimentos e

interpretações dos momentos que passaram. Ou seja, cada fase da pandemia trouxe consigo contextos e desafios únicos, resultando em sentimentos e interpretações diferentes por parte dos entrevistados.

Ressalta-se, ainda, a limitação decorrente da escolha do método de pesquisa, inserida na proposta da Ontologia e Epistemologia Crítica do Concreto, que busca uma compreensão profunda e crítica da realidade. Deve-se levar em consideração a complexidade de transformar a desorganização do trabalho docente no contexto do teletrabalho compulsório em um texto científico dentro dessa proposta, especialmente considerando que a pesquisadora passou por uma formação predominantemente positivista. Explorar novas abordagens foi muito desafiador. Não é fácil sair da 'caixa'.

Como sugestão de pesquisas futuras acerca da temática recomenda-se investigar: a divisão sexual do trabalho, a reprodução social da classe trabalhadora, o trabalho de reprodução social, o elemento do controle do trabalho do docente e, ainda, os efeitos do ERE na experiência educacional dos discentes do curso de Administração de Empresas. Sobre a última, tal pesquisa pode oferecer *insights* valiosos sobre os desafios enfrentados, a efetividade das estratégias de ensino adotadas e as implicações a longo prazo para a formação acadêmica e profissional dos discentes no contexto específico desse curso.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização: A era do trabalhador *just-in-time*? **Estudos Avançados**, v.34, n. 98, p. 111–126, 2020.
- AGUIAR, S. F. B, OLIVEIRA, F. B, HRYNIEWICZ, L. G. C, SANT'ANNA, A. S. O teletrabalho e as mulheres: percepções da conciliação da vida profissional e Familiar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 6, p. 836-850, 2022.
- ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro!** Para onde vai a produção acadêmica? Rio de Janeiro: Myrrha, 2004.
- ANDES-SN. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, v. 4, 2020.
- ANDRADE, F. R. B.; CAVAINAC, M. D. Serviço Social e universidade em tempos de ensino remoto emergencial. **Serviço Social & Sociedade**, n. 144, p. 52-70, 2022.
- ANTUNES, E. D.; FISCHER, F. M. A justiça não pode parar?! Os impactos da covid-19 na trajetória da política de teletrabalho do Judiciário Federal. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 45, p. 1–12, 2020.
- ANTUNES, R. “**Meta é sairmos vivos dessa crise**”, afirma sociólogo contra metas do teletrabalho na pandemia. Sindicato dos Trabalhadores do Judiciário Federal no Estado de São Paulo. 2020a. Disponível em: <https://www.sintrajud.org.br/meta-e-sairmos-vivos-dessa-crise-afirma-sociologo-contra-metas-do-teletrabalho-na-pandemia/>. Acesso em: 19 maio. 2022.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020b.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, n. 123, p. 407–427, 2015.
- ARAÚJO, A. R. L. *et al.* O trabalho remoto de enfermeiros docentes em tempos de pandemia. **Escola Anna Nery**, v. 25, n. spe, p. 1–9, 2021.
- ARAÚJO, P. S. *et al.* Efeitos da pandemia de covid-19 no trabalho em vigilância sanitária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 5, p.365-1376, 2023.
- ARAÚJO, T. M. DE; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 427–449, 2009.
- ARAÚJO, T. M. DE; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, p. 1–11, 2021.
- BARBOSA FILHO, F. D. H; VELOSO, F; PERUCHETTI, P. H. Trabalho Remoto no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 76, n. 4, p. 349–378, 2022.

BARBOUR, M. K. *et al.* Understanding pandemic pedagogy: differences between emergency remote, remote, and on-line teaching. **State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada**, n. December, p. 1–24, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, J. D. **As hipóteses nas Ciências Humanas: aspectos metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BENAVIDES, F. G. *et al.* O futuro do trabalho após a covid-19: o papel incerto do teletrabalho no domicílio. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, p. 1–8, 2021.

BEZERRA, F. A. S. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura de letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 41–66, 2021.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503–1523, 2007.

BRASIL. Nota técnica: GT covid 19: 11/2020. **Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Geral do Trabalho**, n. Brasília, p. 1–9, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017a.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 13.443, de 11 de maio de 2017, que dispõem sobre o exercício do trabalho temporário [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017b.

BRIDI, M. A.; BOHLER, F.; ZANONI, A. **Relatório técnico-científico da pesquisa (parte 1): o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia covid-19**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020.

BRYMAN, A.; BELL, E. **Business research methods**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

BUTANTAN. **Retrospectiva 2021: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contra-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CALDERARI, E. B.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do covid-19. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 487–524, maio 2022.

CALDERÓN, A. I.; DA SILVA LOURENÇO, H. Ensino superior particular: terceirização e exploração do trabalho docente. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 5, p. 65–83, 2009.

CAMPOS, T.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. de. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020.

CAMPOS FILHO, A. S. DE *et al.* O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, p. 1–8, 2022.

CARDOSO, A. C. M. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho: vivências cotidianas de trabalhadores**. 353 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007,

CARDOSO, J. Trabalho imaterial, informatização e estilos de vida dos docentes em instituições de ensino superior privado. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 208, p. 94-104, 2018.

CASTRO, J. L. de *et al.* Teletrabalho em saúde: para onde vamos? **Revista Saúde Pública**, v. 57, p. 1-10, 2023.

CASTRO, N. R.; MOREIRA, G. C. Who worked from home in Brazil? Inequalities highlighted by the pandemic. **Nova Economia**, v. 31, n. 3, p. 899–927, 2021.

CHANG, Q. Exercício físico nos colaboradores remotos durante a covid-19. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 29, 2023.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLIPESCOLA. **Aulas síncronas e assíncronas: como aproveitar as duas opções da melhor maneira possível**. 2020. Disponível em: <https://www.clipescola.com/aulas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CNN Brasil. **Saúde mental de 72% dos educadores foi afetada durante pandemia, afirma estudo**. CNN Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

DAVIS, L. E. The Design of jobs. **Industrial relations**, v. 6, n. 1, p. 21–45, 1966.

DE ALMEIDA, A. C. P.; SCHEIFER, C. L. Caindo na rede, caindo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1193–1218, 2021.

DEED, D. de Estatísticas Educacionais; INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais A. T. **Resumo Técnico do censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep/MEC, 2022.

- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007.
- DURÃES, B.; BRIDI, M. A. DA C.; DUTRA, R. Q. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital? **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 3, p. 945–966, 2021.
- ELIAS, M. A.; NAVARRO, V. L. Profissão docente no ensino superior privado: o difícil equilíbrio de quem vive na corda bamba. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 1, p. 49-63, 2019.
- FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 140, p. 48–65, 2021.
- FARIA, B. C. D.; AMARAL, C. G. DO. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em pediatria: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 2, p. 1–10, 2021.
- FARIA, J. H. **Introdução à Epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. Jundiaí: Paco, 2022.
- FARIA, J. H. **Poder, controle e gestão**. Curitiba: Juruá, 2017.
- FARIA, J. H. Trabalho, tecnologia e sofrimento: as dimensões desprezadas do mundo do trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 6, 157-177, 2003.
- FARIA, J. H.; RAMOS, C. L. Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 15, n. 4, p. 47-74, 2014.
- FARIA, J. H.; WALGER, C. S. O lugar da universidade pública: referência social ou fator de desenvolvimento das forças produtivas? **Revista NUPEM**, v. 12, n. 27, p.12-33, 2020.
- FAUSTINO, V. L.; SANTOS, G. B. DOS; AGUIAR, P. M. É brincando que se aprende! Uso de jogos educativos como estratégia na construção do conhecimento em Assistência Farmacêutica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. 1–21, 2022.
- FERREIRA, C. A. A.; REIS, C. Á. DOS. Impact of covid-19 on Brazilian women in teleworking. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, n. e0180, p. 1–22, 2021.
- FERREIRA, H. C. H.; FONSECA FILHO, A. D. S. Dilemas, expectativas e perspectivas sobre o ensino superior de Turismo e Hospitalidade em tempos de Covid-19. **Revista Acadêmica Observatório De Inovação Do Turismo**, v. 14, n. 4, p. 29 – 49, 2020.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, M. M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 4, p. 1–18, 2021.

GARCIA, R. V. B. *et al.* Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. *Educação & Realidade*, v. 48, p. e124612, 2023.

GASPAR, R. F.; FERNANDES, T. C. Exploração do trabalho docente e oligopolização no ensino superior privado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 878-902, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, v. 264, 2008.

GÓES, G. S.; MARTINS, F. DOS S.; NASCIMENTO, J. A. S. O trabalho remoto e a pandemia: o que a pnad covid-19 nos mostrou. **Carta de Conjuntura, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, v. 8, n. 50, p. 1–16, 2021.

GODOI, M. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, P. 1-19, 2020.

GONÇALVES, R.; SOUZA, E. Â. DE. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Serv. Soc. Soc.**, n. 144, p. 33–51, 2022.

GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 1, p. 133–148, 2010.

GUIMARÃES, B. *et al.* Riscos ergonômicos e sintomas musculoesqueléticos em técnicos administrativos do Instituto Federal Catarinense durante o teletrabalho na pandemia da covid-19. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 29, n. 3, p. 278-283, 2022.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1–27, 2020.

GUTIERRES-RUIVO, E. D. *et al.* Análise da fadiga em enfermeiros docentes de universidades públicas brasileiras durante a pandemia da covid-19. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 32, n. e20230013, p. 1-14, 2023.

HASHIZUME, C. M. **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação: uma abordagem crítica**. Editora Appris, 2018.

HERNANDEZ, A. *et al.* Experimentos caseiros: Uma adaptação mão-na-massa da disciplina de Física Experimental II da UFRJ para o ensino remoto. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, n. e20210248, p. 1–13, 2021.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and On-line Learning**. Publicado em 27 de março de 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 19 mai. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Devido à pandemia, pelo menos três milhões de pessoas ficam sem trabalho no país**. Publicado em 14

de agosto de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28613-em-quatro-meses-de-pandemia-3-milhoes-de-pessoas-ficam-sem-trabalho-no-pais>. Acesso em: 19 mai. 2022.

JOYE, C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU: Edusp, 1980.

KRAWCZYK, N. **As falácias da Educação à Distância se alastram com (e como) a covid-19**. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe - ADUFS. Publicado em 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://aduufs.org.br/conteudo/1907/as-falacias-da-educacao-a-distancia-se-alastram-com-e-como-a-covid-19>. Acesso em: 20 mai. 2022.

KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V. DE; FILGUEIRAS, V. A. **Reforma Trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019.

LARA, R.; HILLESHEIM, J. Modernização Trabalhista Em Contexto De Crise Econômica, Política E Sanitária. **O Social Em Questão**, v. 1, n. 49, p. 61–88, 2021.

LEMOS, A. H. D. C.; BARBOSA, A. D. O.; MONZATO, P. P. Mulheres em home office durante a pandemia da covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **RAE Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 6, p. 388–399, 2020.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LIRA, A. L. B. DE C. *et al.* Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia covid-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 2, p. e20200683, 2020.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGNIN, L. S. L. T. **Trabalho intensificado, subjetividades controladas e alienação nas universidades federais: uma contribuição à análise das políticas de avaliação científica**. 216 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 105–116, 2020.

MANCEBO, D. Trabalho docente remoto na UERJ e utilização de tecnologias digitais. **Revista ADVIR / Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 41, p. 7–13, 2021.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n.28, p. 37–53, 2006.

MASETTO, M. T. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MATIAS, A. B. *et al.* A pandemia da covid-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 2, p. 537–546, fev. 2023.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar emRevista**, v. n. especial, p. 141–160, 2010.

MEDEIROS, A. D. A. *et al.* Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de covid-19. **Fisioterapia em Movimento**, v. 34, n. e34103, p. 1–9, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo voronavírus - covid-19. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Poder Executivo [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, B. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil**. Publicado em 26 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 13 set. 2021.

MINTO, L. **Universidade à esquerda. Ensino remoto: presente e futuro em disputa**. Publicado em 21 de outubro de 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa/>. Acesso em: 19 mai. 2022.

MOLINA, G. C. *et al.* Exigências musculoesqueléticas do trabalho docente em uma universidade pública. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 4, n. 7, 2017.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e468997660, p. 1-16, 2020

MORAIS NETO, A. C. DE *et al.* Ensino em Saúde LGBT na Pandemia da Covid-19: Oportunidades e Vulnerabilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, p. 1–7, 2020.

MOURA, J. da S.; RIBEIRO, J. C. de O. A.; CASTRO NETA, A. A. de; NUNES, C. P. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em: 19 mai. 2023.

NEVES JÚNIOR, W. A. DAS; MARQUES, L. M. N. S. DA R.; TEIXEIRA, M. C. B. A educação e o ensino de bioética em época de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. 1–5, 2021.

NOGUEIRA, G. T.; HERNANDES, J. A. Laboratório de Física IV baseado em experimentos de baixo custo: relato de uma experiência de ensino remoto devido à pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2021.

OIT, I. L. O. covid-19: Guidance for labour statistics data collection. **ILO Technical Note [Internet]**, p. 1–14, 2020.

OIT, *International Labour Organization*. **Labour market recovery goes into revers**. Publicado em 22 de maio de 2022. Disponível em: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_845774/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_845774/lang-en/index.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, n. 44, p. 209–227, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Workers in education and political construction of the teaching profession in Brazil**. v. 1, p. 17, 2010b.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação (UFMG)**, n. 11, p. 51–65, 2002.

OLIVEIRA, S. C. DE *et al.* Telenfermagem na covid-19 e saúde materna: WhatsApp® como ferramenta de apoio. **Acta Paul Enferm**, v. 34, n. eAPE02893, p. 1–8, 2021.

OMS, Organização Mundial Da Saúde. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on covid-19 - 11 March 2020**. Publicado em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 13 set. 2021.

OVENS, A. P.; PHILPOT, R.; BENNETT, B. Aprendizagem virtual: um autoestudo sobre evoluções em práticas pedagógicas. **Movimento**, v. 28, n. e28021, p. 1–19, 2022.

PANTOJA, M. J.; ANDRADE L. L. S.; OLIVEIRA, M. A. M, A. Qualidade de vida no Teletrabalho Compulsório: percepções de trabalhadores de uma organização pública brasileira. **Revista da UI_IPSantarém**, v. 8, n. 4, p. 80-94, 2020.

PARÁGRAFO2. Cerca de 1.000 profissionais de universidades foram demitidos em Curitiba durante a pandemia. Publicado em 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://paragrafo2.com.br/cerca-de-1-000-profissionais-de-universidades-foram-demitidos-em-curitiba-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 16 mai. 2022.

PAULA, B. S. DE *et al.* Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2021.

PECIAR, P. L. R. **A universidade e o mundo do trabalho no contexto neoliberal:** refletindo acerca da formação em ciências sociais e do profissional sociólogo. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PEREIRA, F. T. B.; BERNARDI, F. D. C.; POZZAN, G. Experiência no ensino de patologia em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 4, p. 8–11, 2021.

PEREIRA, E. C.; DA SILVA, R. M., DASSIE-LEITE, A. P., IRINEU, R. A., RIBEIRO, V. V., MARTINS, P. N. Impacto da pandemia da Covid-19 na autopercepção vocal e fatores preditivos em professores. **Audiol Commun Research**, v. 27, e26362022, p. 1-8, 2022.

PINHO, P. DE S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 1, p. 156–165, 2022.

QUEIROGA, F. **O trabalho e as medidas de contenção da covid-19. Contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho no contexto da pandemia Orientações para o home office durante a pandemia da covid-19.** Porto Alegre: Artmed, 2020. v. 1

RAICHELIS, R.; ARREGUI, C. C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Serviço Social & Sociedade**, n.140, p. 134–152, 2021.

REIS, T. D.; MARCH, C. Trabalho docente, saúde e gênero: implicações da conjuntura político-econômica na educação superior. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 310–320, 2021.

RIBEIRO, F. S. Os custos da precarização do trabalho docente na emergência sanitária. **Revista ADVIR / Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 41, p. 14–24, 2021.

RODRIGUES, A. M. D. S. *et al.* A temporalidade social do trabalho docente em universidade pública e a saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 5, p. 1829–1838, 2020.

- RODRIGUES, C. M. L., FREITAS, L. G. Teletrabalho e precarização: configurações do trabalho docente em EaD. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 2, p. 103-114, 2017.
- ROGGERO, R. Organização do Trabalho Docente: Uma discussão necessária na Educação Superior. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 33, n. 2, p. 21–37, 2007.
- ROSENFELD, C. L.; ALVES, D. A. DE. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 207–233, 2011.
- SAES-SILVA, E. *et al.* Remote work and back pain during the covid-19 pandemic in adults and older population in South Brazil. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 28, n. 3, p. 731- 738, 2023.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Lisboa: Ed. Afrontamento, 1994.
- SANTOS, G. B. DOS *et al.* Comunidade Ampliada de Pesquisa em ambiente virtual (CAP *on-line*) sobre trabalho e saúde docente. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 132, p. 240–251, 2022.
- SANTOS, G. M. R. F. DOS; SILVA, M. E. DA; BELMONTE, B. D. R. covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 245–251, 2021.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Andes-Sn**, v. 21, n. 1, p. 1–9, 2021.
- SEMESP, D. DO. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2020.
- SENO, J. P.; KAPPEL, L. B.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: Uma pesquisa com profissionais de instituições de ensino privadas do Triângulo Mineiro. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 88, 2014.
- SILVA, A. M. Precarização e intensificação do trabalho docente na UERJ durante a pandemia. **Revista ADVIR / Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 41, p. 25–34, 2021.
- SILVA, A. M. DA (COORDENAÇÃO). **Trabalho docente na Uerj em tempos de pandemia - Descrição dos dados**. [s.l: s.n.].
- SILVA, C. M. *et al.* Pandemia da covid-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, n. spe, p. 1–7, 2021a.
- SILVA, D. S. M. DA *et al.* Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 2, p. 1–9, 2022.
- SILVA, I. C. M. DA; SILVA, M. H.; SANTOS, M. L. Condições de trabalho em casa durante a pandemia: uma análise do discurso do sujeito coletivo dos trabalhadores dos setores de agências de turismo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 15, n.1, p. 1–18, 2021.

SILVA, M. H. *et al.* Do ensino presencial ao remoto: experiências dos docentes do bacharelado em Turismo durante a pandemia da covid-19. **Revista de Turismo Contemporâneo**, v.9, n.2, p. 172–194, 2021b.

SILVEIRA, S. R. *et al.* Impactos do Ensino Remoto na disciplina de paradigmas de programação durante o isolamento social devido à pandemia de Covid-19. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, p. 200–213, 2021.

SILVESTRE, F. de M.; CUNHA, M. B. Desafios enfrentados pelas bibliotecas universitárias no contexto da pandemia da covid-19. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 20, e022009, p. 1-20, 2022.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280054, 2023.

SINPES. **Portal do SINPES (Sindicato dos Professores do Ensino Superior de Curitiba e Região Metropolitana)**. Disponível em: <https://sinpes.org.br/site/arquivo-de-noticias/>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SOLIGO, A. DE F. *et al.* Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 40, n. e243432, p. 1–18, 2020.

SOUZA, D. DE O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

SOUZA, E. Â. DE. Indústria 4.0: serviço social no sistema previdenciário em tempos da pandemia de covid-19. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 1, p. 125–136, 2022.

SOUZA, J. B. DE *et al.* Vivências Do Trabalho Remoto No Contexto Da Covid-19: Reflexões Com Docentes De Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 26, 2021.

SOUZA, K. R. DE *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1–14, 2021.

SOUZA, K. R. DE *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface: Comunicação, saúde, educação**, v. 26, n. e210318, p. 1–16, 2022.

SOUZA, K. R. *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: Consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3667–3676, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TEJADAS, S. DA S.; JUNQUEIRA, M. R. Serviço Social e pandemia: desafios e perspectivas para a atuação no sociojurídico. **Serviço Social & Sociedade**, n. 140, p.101–117, 2021.

TROITINHO, M. DA C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.19, p. 1–20, 2021.

VASCONCELOS, I.; LIMA, R. D. L. DE. Trabalho e saúde-adoecimento de docentes em universidades públicas. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 364–374, 2021.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 111–132, 2018.

WINFIELD, C. M.; WILL, A. F. A adaptação de práticas de oralidade em língua inglesa como L2 de modo presencial para remoto. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 91–111, 2021.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. S. (Orgs.), **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch. p. 261–278. 2020

APÊNDICE A - Convite ao participante

Prezado professor(a) (Cada *e-mail* será individual com o nome do entrevistado);

Meu nome é Juliane de Oliveira, mestranda em Administração do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), orientada pelo Professor Doutor José Henrique de Faria.

Gostaria de convidá-lo(a) para participar do estudo que analisa a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19.

Sua participação se dá especialmente por atender aos critérios de seleção dos entrevistados, especificamente por ter trabalhado durante a pandemia covid-19. No entanto, por exigência normativa, é necessária a sua adesão voluntária à concessão de uma entrevista individual, com registro de áudio. Isso implica sua assinatura/aceite no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/Termo de Consentimento Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV).

A duração da entrevista será entre 30 minutos e 2 horas. A entrevista será presencial (em local tranquilo e seguro), tendo a data e o horário previamente agendados entre o entrevistado e esta pesquisadora (devendo ocorrer entre abril e maio de 2023).

A identidade do entrevistado será mantida em sigilo. O áudio gravado será transcrito e armazenado em dispositivo eletrônico local e somente os pesquisadores terão acesso aos dados.

O entrevistado terá direito de deixar este estudo a qualquer momento, bem como de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

Sua participação como entrevistado é muito importante para a produção de evidências empíricas sobre a temática abordada e para a reflexão sobre a organização do trabalho.

Posto isso, gostaria de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de agendarmos a entrevista, preferencialmente, entre os dias....., em qualquer período.

Aguardo sua resposta a esse *e-mail*. No caso de sua anuência, entrarei em contato. No caso de impossibilidade de sua participação, peço o favor de me comunicar para que eu possa adotar medidas metodológicas adequadas.

Desde já, muito obrigada!

Juliane de Oliveira (41) 9XXXX-XXXX

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista

Data da entrevista: / /2023
<p>1- Perfil</p> <p>Idade:</p> <p>Gênero:</p> <p>Estado civil:</p> <p>Possui filhos? Ou foi responsável por cuidado de alguém durante a pandemia?</p> <p>Qual é a sua área de formação?</p> <p>Quanto tempo de trabalho na docência?</p> <p>Já atuou em instituição privada?</p> <p>Já atuou com EAD?</p> <p>Quanto tempo na instituição?</p> <p>É professor de dedicação exclusiva?</p> <p>Se não, possui outras atividades? Quais?</p>
<p>2- Trabalho remoto e organização do trabalho</p> <p>Como foi o seu trabalho durante a pandemia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você percebeu mudanças no seu trabalho durante o período de isolamento social causado pelo Coronavírus? • De que maneira você definiu e distribuiu suas tarefas? • Durante a pandemia, quantas horas em média você trabalhou por dia? <p>Em comparação ao período anterior à pandemia, houve alteração?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes da pandemia, você trabalhava em casa? <p>Como seu espaço de trabalho em casa foi organizado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você acha que seu horário de trabalho se encaixou com seus compromissos familiares ou sociais fora do trabalho? <p>Recebeu algum tipo de suporte ou recurso da IES?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o período pandêmico, como foram estabelecidas as relações entre os docentes em sua instituição de ensino? <p>Como suas tarefas eram acompanhadas ou controladas pela instituição?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você se sentiu pressionado com prazos e metas para cumprir? <p>Percebeu diferenças ao longo da pandemia, será que é possível dividir em momentos?</p> <p>Quais as facilidades e dificuldades desse período?</p> <p>**Em negrito as perguntas principais, as demais são “cartas na manga” para ajudar a desenvolver o diálogo caso necessário.</p>
Fonte: inspirado em Silva [s.d.] e OIT, 2020.

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/Termo de
Consentimento Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV)**

Título da pesquisa: Trabalho remoto em contexto pandêmico: da organização à desorganização do trabalho de docentes que atuam no ensino superior.

Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com contato:

- Orientador: Professor Dr. José Henrique de Faria.

E-mail: jhfaria@gmail.com

- Orientanda: Juliane de Oliveira.

E-mail: juh_oliver87@hotmail.com

Local de realização da pesquisa: Uma das salas de reunião da Instituição.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que tem a intensão de responder: como o trabalho remoto, imposto pela pandemia da covid-19, reorganizou e desorganizou o trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior, no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo *ex-post-facto*, que compreenderá o período entre 2020 e 2022, no qual a data inicial envolve a declaração de pandemia da covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a final corresponde ao retorno majoritário das atividades presenciais.

Para concretização da pesquisa de campo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de um roteiro contendo os elementos norteadores da pesquisa, teletrabalho compulsório e organização do trabalho, de forma a atingir de maneira eficaz os objetivos desta pesquisa.

Para sua participação na pesquisa, a pesquisadora disponibilizará este termo em papel, no dia da entrevista, para sua assinatura em duas vias.

O termo que você está lendo é uma exigência da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), uma comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ele existe para garantir que o participante da pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. A resolução propõe que toda pesquisa que envolva seres humanos direta ou indiretamente deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa.

A ética na pesquisa exige o respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 466 de 2012). Para que seja cumprida essa resolução, esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

2. Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa possui como propósito analisar a reorganização e desorganização do trabalho de docentes que atuam no Ensino Superior no curso de Administração de Empresas em uma instituição pública brasileira a partir do teletrabalho imposto pela pandemia da covid-19.

Para que o objetivo geral seja atingido, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as mudanças ocorridas no trabalho desse docente durante o contexto pandêmico;
- Verificar as percepções desses professores sobre a organização e desorganização do seu trabalho durante a pandemia;

- Investigar as relações entre o trabalho remoto e a (re)organização e desorganização do trabalho desses docentes.

3. Participação na pesquisa

Você foi convidado(a) por atender aos critérios de inclusão e sua participação acontecerá da seguinte forma:

1. Entrevista presencial, que ocorrerá em uma das salas de reuniões da instituição (este local foi escolhido por ser uma área compatível com a aplicação do instrumento de coleta de dados e para priorizar a segurança do participante e mitigar possíveis constrangimentos).

2. O horário e o dia da entrevista serão agendados entre você e a pesquisadora, devendo ocorrer entre abril e maio de 2023.

3. A entrevista terá a duração estimada de 30 minutos a 2 horas, com gravação de áudio, e deverá ser realizada em seu tempo livre, ou seja, fora do horário de trabalho. Um roteiro, com algumas questões pré-estabelecidas, guiará o diálogo, mas não necessariamente seguirá uma ordem rígida de perguntas e respostas.

4. O áudio gravado será transcrito na íntegra e os erros gramaticais serão corrigidos. Os dados transcritos serão armazenados em dispositivo eletrônico local, atendendo a Carta Circular 1/2021 (0019351278).

5. As transcrições serão analisadas e discutidas nos resultados de pesquisa.

4. Confidencialidade

Todas as informações e os dados gerados nesta pesquisa são sigilosos, de acordo com Resolução nº 466, de 12 de dezembro 2012, do Conselho Nacional de Saúde. O conteúdo do diálogo e sua transcrição são confidenciais. Somente os pesquisadores terão acesso aos dados transcritos.

5. Riscos e Benefícios

a) Riscos: O único risco a que você estará exposto(a) é o possível constrangimento de conceder entrevista, porém, é uma preocupação primária desta pesquisa diminuí-lo ao máximo. Você, participante, poderá deixar de responder a quaisquer perguntas que não se sentir confortável. E será esclarecido(a) de cada etapa que estiver sendo realizada. Serão seguidas todas as recomendações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, serão tomadas todas as medidas de proteção aos dados, conforme Carta Circular 1/2021, para evitar vazamento de dados e quebra de sigilo.

b) Benefícios: O principal benefício que esta pesquisa proporcionará a você é a reflexão sobre seu trabalho e sua contribuição para o reconhecimento da sua profissão.

6. Critérios de inclusão e exclusão

Para participar das entrevistas desta pesquisa os participantes devem atender aos critérios:

a) Inclusão: Ser professor(a) no curso de Administração de Empresas, atuar nesta instituição pública brasileira e ter trabalhado durante a pandemia covid-19.

b) Exclusão: Professor(a) que esteve e/ou está afastado do trabalho por licença saúde ou interesse.

7. Direito de sair da pesquisa e aos esclarecimentos durante o processo

Você tem o direito de deixar este estudo a qualquer momento, bem como de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Você possui liberdade para recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa
(e-mail para envio: _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização

Não haverá nenhuma despesa pessoal ou compensação financeira em decorrência de sua participação nesta pesquisa. É importante frisar, no entanto, que você terá direito de indenização em razão de qualquer dano que venha a sofrer decorrente da pesquisa.

B) CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM E IMAGEM

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa. Declaro, ainda, que compreendi o objetivo, a natureza, os riscos, os benefícios, o ressarcimento e a indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Permito que a pesquisadora obtenha informações a meu respeito por meio de entrevista, cujo áudio será gravado e transcrito, para fins de pesquisa científica/educacional. Estou consciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, e que, permanecendo na pesquisa, não serei identificado(a) pelo nome ou qualquer outra forma.

Nome Completo:		RG:	
Data de nascimento:	/ /		
Telefone:	Endereço:	CEP:	
Cidade:	Estado:		
Assinatura:	Data:	/	/2023.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Juliane, via e-mail: juh_oliver87@hotmail.com ou telefone: (41) 9XXXX-XXXX.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado(a) ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, Telefone: (41) 3310-4494, e-mail: coep@utfpr.edu.br.