

EMOÇÕES DOCENTES E ENSINO DE LINGUAGENS NA PANDEMIA

DOI: 10.47677/gluks.v23i3.409

Recebido: 07/09/2023

Aprovado: 13/11/2023

GUEDES, Marise Rodrigues ¹
ARAGÃO, Rodrigo Camargo ²

RESUMO: Este artigo fundamenta-se nos conceitos de emoção, reflexão e conversação à luz do quadro teórico da Biologia do Conhecer para investigar as emoções atreladas às experiências de ensino de linguagens de docentes de um Instituto Federal, durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, este estudo reporta resultados parciais de uma pesquisa em andamento acerca da maneira como as emoções de professores se relacionaram com as tecnologias digitais na pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise interpretativa de um dos instrumentos utilizados na pesquisa, o questionário inicial, com base na Análise de Conteúdo. A partir das análises e discussões dos resultados, observou-se alguns fatores que contribuíram para um determinado emocional docente na pandemia, tais como: as relações entre os docentes e os estudantes; as relações com a instituição e com a formação continuada; as consequências da pandemia na saúde emocional dos professores. Essas relações concorreram para a predominância de emoções associadas a: medo, ansiedade, desânimo e frustração. Assim, os resultados parciais da pesquisa ratificam que o emocional patriarcal, que fundamenta a cultura política das emoções contemporâneas, limita a expansão das relações de ensino-aprendizagem otimizadas e que é premente falar e agir sobre ele nos espaços educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Emoção, Reflexão, Linguagem, Ensino, Pandemia.

Introdução

Em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, as tecnologias digitais se tornaram a única via possível para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem. Como tecnologias digitais, compreendemos artefatos tais como notebooks, smartphones, tablets, câmeras e computadores, cujos recursos permitem “[...] organizar, distribuir e veicular conhecimentos.” (VIEIRA, 2013, p. 1), sobretudo, utilizando a internet. Nos deparamos, durante a pandemia, com um cenário desafiador para docentes que jamais haviam vivido tal situação. Estudos como os do grupo Gestrado (2020), Aragão (2022), Guedes e Aragão (2021), Paes e Freitas (2020) e Baptista (2022) nos mostraram o agravamento

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. Mestra em Letras e doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Professora do IF Baiano. mariseguedess@gmail.com

2 UESC. Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da UESC. rcaragao@uesc.br

da fragilidade emocional dos professores devido, sobretudo, à ausência de formação para lidar com o ensino mediado totalmente pelas tecnologias digitais.

Nesse contexto, desenvolvemos este estudo³ cujo principal objetivo consiste em investigar as emoções atreladas às experiências de ensino de linguagens de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano⁴, durante a pandemia da Covid-19. Entendemos experiência a partir de Miccoli e Lima (2012, p. 50), “[...] como processo orgânico que agrega organismo em inter-relações com outros seres, constituindo-se a partir do momento em que alguém narra suas vivências.”. Por sua vez, conceituamos emoções a partir da Biologia do Conhecer - BC (MATURANA, 1988, 1993, 2014), que se mostra produtiva por compreender os seres vivos como seres emocionais. As emoções, sob esse ponto de vista, são entendidas como “disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante” (MATURANA, 2014, p. 138). Dessa maneira, compreendemos que o diálogo entre a BC e estudos da Linguística Aplicada⁵ (ARAGÃO, 2019, 2022, 2023; COELHO, 2011; SILVA, 2020; SOUZA, 2017; GUEDES; ARAGÃO, 2021) nos oferece caminhos para a compreensão das relações entre emoções e a experiência de professores no ensino de linguagens, durante pandemia.

Salientamos que os resultados que aqui apresentamos são um recorte de uma pesquisa⁶ narrativa maior, ainda em andamento, aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob o parecer consubstanciado número 5105149. Neste artigo, portanto, abordaremos os resultados parciais da pesquisa, obtidos através da aplicação do Questionário Inicial (QI). O QI foi o primeiro instrumento utilizado na pesquisa e obteve a participação de vinte e nove⁷ professores da área de Linguagens⁸ do IF Baiano, após a assinatura

3 Agradecemos às/aos pareceristas anônimos(as) pelas indicações feitas para o aperfeiçoamento deste artigo.

4 O presente trabalho foi realizado com apoio do IF Baiano.

5 Conforme Barcelos et al. (2022) apontam em sua classificação de abordagens, este estudo se alinha a abordagem sistêmica. Baseada na Biologia do Conhecer (ARAGÃO, 2022), esta abordagem vê as emoções como disposições corporais para fazer, conhecer e linguajar em sistemas relacionais de ações recursivas dinâmicas.

6 Esta pesquisa se articula ao projeto: “Pensamento sistêmico e decolonial para linguajar as crises”, n. 073.6771.2020.0007663-17/UESC, do coautor, líder do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções – GP-FORTE. Atualmente, o GP-FORTE tem produzido um conjunto de estudos em torno das inter-relações entre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas na pandemia.

7 Agradecemos aos professores que contribuíram conosco nesta pesquisa.

8 A área de Linguagens abrange os componentes curriculares de Língua portuguesa, Língua espanhola, Língua inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras, Artes, Música e Educação Física.

do Termo que Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Destacamos esse instrumento por entendermos que ele oportuniza o acesso às experiências e emoções de docentes.

Assim, as contribuições deste artigo estão em apresentar um panorama sobre as emoções e as experiências docentes durante a pandemia, além de apontar fatores que concorreram para mobilizar essas emoções. Além disso, por congrega profissionais das diversas subáreas inseridas na área de Linguagens, este trabalho amplia os estudos já existentes sobre emoções de professores, os quais se concentram majoritariamente no ensino de Língua Inglesa (ARAGÃO, 2022). Portanto, com vistas a apresentar essas contribuições, estruturamos este texto da seguinte forma: i. primeiro, trazemos as considerações teóricas sobre a temática das emoções, em relação com a experiência docente no período pandêmico; na segunda parte, abordamos a metodologia aqui utilizada; em seguida, discutimos sobre os resultados obtidos a partir da análise do QI; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Fundamentação Teórica

As tecnologias digitais intensificaram crises já vivenciadas pelas instituições formais de educação à luz dos ecossistemas midiáticos desenvolvidos a partir da década de setenta. Como aponta Sibilía (2016), essa crise se deu, particularmente, pela resistência da escola em incorporar de alguma maneira as tecnologias digitais em seu contexto de prática. Contudo, mesmo diante das proibições, regras e negociações para a entrada de equipamentos digitais e da internet nas escolas, as redes atravessam continuamente as paredes institucionais. Nesse contexto, os novos modos de viver e se comunicar, em consonância com as possibilidades advindas com as tecnologias digitais móveis, vêm dissolvendo as noções tradicionais de tempo e espaço de aprendizagem, antes tão rigorosamente delimitados (SIBILIA, 2016).

Se de um lado, a comunicação requer interlocutores bem definidos, tempo e lugar para que se efetive, por outro, a sociedade contemporânea tem como principais características a velocidade da comunicação e as dissoluções temporal e espacial, elementos fundamentais para a consolidação da experiência de vida cotidiana. No mundo contemporâneo, não há tempo nem lugar pré-definidos para a comunicação e a aprendizagem. Sem as paredes da sala de aula disciplinar e sem o tempo pré-determinado para ler, escutar ou participar, a escola se vê em descompasso com as formas de aprender e ensinar mobilizadas pela inevitável onipresença das tecnologias digitais. Esse descompasso foi aprofundado pela pandemia da Covid-19, que

obrigou as escolas a trabalharem on-line. As inter-relações entre o ensino on-line e os professores provocou perturbações nesses sujeitos, gerando alterações no seu modo de agir.

Conforme Maturana (2014), nos movemos no mundo a partir das nossas emoções. As nossas experiências se pautam nas emoções que, antes de mais nada, fundamentam a nossa relação em um mundo. Por meio da linguagem, enquanto “[...] coordenação ações consensuais de coordenação de ações consensuais[...]”⁹ (MATURANA, 1988, n.p, tradução nossa), podemos distinguir as emoções dos outros e as nossas próprias através da reflexão que se faz por meio da própria linguagem. As emoções são dinâmicas, isto é, mudam a partir das nossas interações e, dessa relação, muda-se também o modo como nos movemos. Maturana (1988) aborda o nosso modo de nos movermos no mundo através de verbos, os quais especifica como emocionar, conversar e linguajar. Essas ações se realizam em interligação umas com as outras, de maneira que se afetam reciprocamente. Nesse contexto, o emocionar próprio da nossa cultura, aprendido naturalmente em seu fluxo, especifica o modo como nos movemos dentro dela. O emocionar, portanto, diz respeito a como passamos de uma emoção a outra e isso pode ser observado a partir das nossas ações na linguagem, ou seja, no linguajar. Como a linguagem pressupõe a existência do outro, em um entrelaçamento com as emoções, o que fazemos ao estar com o outro na linguagem, Maturana (1988) chama de conversar. No conversar, podemos mudar o fluxo do emocionar e, a partir daí, mudam-se também as nossas ações.

Através da linguagem, descrevemos as emoções que vivenciamos ou as dos demais, fazendo avaliações sobre elas. Neste sentido, podemos distinguir emoções como sentimentos (ARAGÃO, 2017). Nessa descrição, linguajamos sobre medo, alegria, ansiedade e felicidade, por exemplo. Compreendemos essas emoções como tais porque recursivamente atribuímos a elas sentidos os quais consensualizamos dentro da nossa rede de conversações, isto é, dentro da nossa cultura. Ao observarmos o linguajar dos outros, temos consensualizado o domínio emocional em que ele opera em um determinado momento. Ao percebê-lo como outro, reconhecemos a nossa capacidade de distinguirmos a nós mesmos e as nossas emoções. A esse processo de olhar para si mesmo e linguajar as próprias emoções, Maturana (2014) dá o nome de reflexão: uma tomada de consciência de que eu também posso observar e descrever a mim mesmo.

9 Nossa tradução para “[...] coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales[...]” (MATURANA, 1988, n.p).

Ao longo da nossa história evolutiva, passamos por transformações em nosso emocional, o que fez com que saíssemos da cultura matrística e submergíssemos na cultura patriarcal, na qual nos movemos atualmente (MATURANA, 1993). Na passagem da cultura matrística para a cultura patriarcal, perdemos em termos de colaboração, de acolhimento e de harmonia. Essas perdas foram se consolidando em nossa história evolutiva a partir da ideia de propriedade. O estabelecimento de dicotomias, na cultura patriarcal, se constitui como seu principal pilar, de modo que posiciona razão e emoção em lados opostos, priorizando a racionalidade (ARAGÃO, 2014). O funcionamento desse emocional se dá de modo a “[...] obscurecer nossas emoções e avaliar nossa conduta como se estivéssemos fora dela.” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 43).

Dessa maneira, a cultura patriarcal do domínio e da subserviência banaliza as emoções como dimensão constitutiva dos seres humanos. As consequências desse emocional atravessam vários domínios operacionais em que nos movemos, dentre os quais os sistemas sociais, os sistemas de trabalho e os sistemas hierárquicos, no qual nos inserimos em nossa multidimensionalidade, enquanto docentes. Ao exercermos a nossa profissão, nos inserimos ainda em sistemas de trabalho, fundados no compromisso fruto de um acordo para exercer a nossa tarefa. No entanto, ao mesmo tempo, estamos inseridos em um sistema hierárquico, produtor e produto da cultura patriarcal, no qual somos interpelados a nos movermos na subordinação e na obediência. A recorrência do viver em conversações em sistemas que não são fundados na emoção do amor nos gera adoecimento e tem agravado crises na profissão docente e na educação linguística (ARAGÃO, 2019, 2022).

O convite à reflexão sobre as emoções mobilizadas pelo contexto pandêmico, iniciado com a aplicação do Questionário Inicial, é uma oportunidade para olharmos para as nossas emoções e percebê-las como constitutivas do nosso ser, contrariando ao que corriqueiramente se faz em nossa cultura patriarcal. Ao fazermos isso, incutimos tentativas de observar como as nossas emoções e linguagem se entrelaçam e incentivamos o diálogo sobre a importância de refletir sobre isso na profissão docente. Nesse contexto, a seguir, abordaremos alguns estudos que tratam sobre o ensino de línguas em relação às emoções. Ainda, traremos algumas contribuições recentes de estudos sobre emoções e ensino, no período da pandemia.

Autores como Coelho (2011), Souza (2017), Aragão (2019, 2023), Silva (2020), Guedes e Aragão (2021), estudiosos da Linguística Aplicada alinhados à perspectiva da Biologia do Conhecer, vêm discutindo sobre o papel das emoções no ensino-aprendizagem. Conforme

argumenta Aragão (2023) dialogar com a BC é um enfrentamento ao tradicional apagamento das emoções que balizam as ações humanas. Ao destacar o papel das emoções como fenômeno biológico e relacional na constituição do humano, o autor considera que as ações dos indivíduos se transformam à medida que as suas emoções se transformam em suas relações consigo mesmo e com um mundo. Dessa maneira, o caráter dinâmico das emoções nos permite agir em outros domínios comportamentais, a partir da reflexão e da responsabilidade. Como em um ciclo, a reflexão na linguagem pode alterar o fluxo emocional, desembocando em novas ações e novos resultados. O autor aponta que se atentar para as emoções de professores e de estudantes possibilita a compreensão de como esses indivíduos situados socio-historicamente significam as suas experiências de ensino-aprendizagem. Ao olhar para as próprias emoções e linguajar essas experiências, eles podem conhecer o modo como conhecem, retirando as vendas que os impossibilitam a reflexão. Ao fazer este movimento, criam possibilidades de conhecimento sobre como as emoções influenciam em seus modos de ensinar e de aprender, com transformações positivas.

Nessa seara, em sua tese de doutorado, Coelho (2011, p. 5) objetivou “investigar e compreender as experiências e emoções de professoras participantes no contexto do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI)”. A autora discute sobre os relatos das professoras de inglês participantes da pesquisa, que demonstram o quanto o compartilhamento das experiências e a reflexão sobre as próprias emoções provocam mudanças no modo como essas professoras se veem e também no modo como elas enxergam os seus alunos, valorizando-os. Coelho (2011) destaca que o conversar, inclusive sobre as emoções, no âmbito do PECPLI permitiu que tanto as professoras participantes do projeto quanto as professoras formadoras transformassem emoções como frustração, medo e insegurança em relação ao domínio da língua inglesa em confiança e aceitação de si. Essa transformação teve reflexos positivos em suas salas de aulas e em suas escolas.

Souza (2017) demonstrou o entrelaçamento entre o emocional e o linguajar a partir da promoção de um processo formativo reflexivo no âmbito da formação inicial de professores. A autora pesquisou as emoções de estudantes de graduação em Letras/Inglês durante o processo de estágio supervisionado e os resultados de sua pesquisa demonstram que perceber a reflexão como um espaço de formação é fundamental para a constituição da identidade e da autoconfiança do futuro professor. A partir da investigação, a autora destaca que o estágio supervisionado é *locus* de aprendizagem no entrelaçamento do futuro professor com o universo

escolar. Esse movimento reflexivo provoca emoções que geram ações distintas nos futuros professores, as quais vão desde o encantamento pela profissão ao abandono do exercício da docência. Assim, Souza (2017, p. 113) ratifica que, “[...] os participantes conseguiram compreender que o processo de emoção-ação-reflexão-ação os torna mais conscientes de seu fazer e de seu querer, de quem são e de como trabalhar para edificar sua formação. ”.

Aragão (2019) tematizou as emoções dos professores, trazendo para o debate as conversações de professores de Língua inglesa a respeito da própria profissão e uso do idioma. Através de uma pesquisa narrativa abrangente - uma vez que envolveu professores em etapas distintas de sua formação, bem como professores com carreiras já consolidadas - o autor demonstrou como as emoções atuam ao longo da formação dos professores de Língua inglesa. Para isso, Aragão (2019) categorizou três tipos de conversações, oriundas das narrativas dos participantes, quais sejam: a conversação autodepreciativa, marcada por uma avaliação negativa das próprias capacidades; a conversação do “deve ser” caracterizada pela autculpabilização diante do não cumprimento de um dever criado socioculturalmente; e o intercruzamento de conversações, que demonstra contradições entre as emoções e as ações dos docentes. A pesquisa revela que emoções como medo, ansiedade e alegria, moldam os afazeres dos professores e aponta para a importância do cuidado nas relações humanas para evitar o adoecimento e o aprofundamento das crises na profissão docente.

Silva (2020) pesquisou as relações entre as emoções e o processo de reflexão e construção da identidade docente com graduandos dos primeiros anos do curso de Letras com habilitação em Espanhol. Em sua pesquisa, ela destaca a escassez de estudos voltados ao entrelaçamento entre emoções, linguagem e formação de professores de Língua espanhola. A pesquisa de Silva (2020) ratifica que os processos emocionais e a aprendizagem da linguagem encontram-se imbricados. A partir das narrativas dos participantes, a autora pôde concluir que a reflexão sobre as próprias emoções mobiliza decisões que impactam na aprendizagem da língua estrangeira pelo futuro professor. Os impactos observados pela pesquisadora se refletem tanto em uma relação de confiança em relação a falar e dar aulas na língua alvo, quanto em uma percepção mais global sobre a permanência em um curso que objetiva a formação de professores de línguas. Dessa maneira, Silva (2020) contribuiu com o reconhecimento de que o processo de reflexão sobre as emoções na formação de professores fortalece a construção de suas identidades. Na pesquisa narrativa, os participantes se permitiram ingressar em um processo formativo de reflexão que, muitas vezes, só acontece no final da graduação.

Guedes e Aragão (2021) investigaram as conversações de professores presentes em uma notícia do jornal “Correio 24 horas on-line”. Na pesquisa, os autores apresentam como as relações de linguagem entre professores, instituições e sociedade influenciaram nas emoções docentes. Ao longo da análise, a partir da presença massiva de conversações patriarcais, os autores destacam a predominância de avaliações negativas associadas a essa relação, as quais provocam interferências na profissão docente e contribuem para o adoecimento emocional de professores. Nessa perspectiva, os autores observam que a pandemia intensificou a dominação, a obediência e o controle dos docentes frente às suas instituições. Emoções tais como o medo, seja pela perda do emprego, seja pela contaminação pela Covid-19 predominaram diante de um sistema estrutural e hierárquico no qual a docência é marginalizada, silenciada e atacada. Guedes e Aragão (2021) destacam que esses profissionais carecem de lugares estruturados em suas instituições nos quais possam se sentir acolhidos para refletir sobre as suas dificuldades, demandas e estratégias para lidar com as crises.

Outros estudiosos do campo da Linguística Aplicada (PAES; FREITAS, 2020; BAPTISTA, 2022) e da Educação (CHAN; GALLÍ; RAMÍREZ, 2021; GAVOTTO NOGALES; CASTELLANO PIERRAS, 2021) trataram sobre as emoções de professores, durante a pandemia da Covid-19. Paes e Freitas (2020, p. 131) investigaram “[...] a percepção de professores da educação básica pública sobre o trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial, diante do cenário pandêmico de Covid-19.”. O estudo foi feito a partir da aplicação de um questionário on-line respondido por sessenta e seis professores da educação infantil ao ensino médio das redes pública e privada do Estado do Ceará. Como resultado, os autores destacam o excesso de trabalho relatado pelos participantes. Segundo ele, a sobrecarga está atrelada ao atendimento aos estudantes em horários fora do expediente, com o uso do WhatsApp, por exemplo; e ao acúmulo das tarefas docentes com a busca por formações particulares para exercer as tarefas profissionais, para atuar com as tecnologias. Além disso, a pouca motivação dos estudantes, a falta de recursos, as dificuldades no acompanhamento por esses professores do andamento do total dos estudantes foram fatores que preocuparam os docentes, sobretudo, no que concerne à interferência desses fatores no aprendizado dos discentes.

Por sua vez, Baptista (2022) realizou uma pesquisa com professoras de Língua Espanhola durante a pandemia da Covid-19, cujo objetivo foi compreender como o distanciamento social estava influenciando em suas práticas. A autora discute sobre o modo

como essas professoras foram afetadas ao desenvolverem as suas atividades no processo de *home office*¹⁰. Ela revela que as emoções de medo, ansiedade e insegurança, além da sensação de não estar dando a atenção devida à família aparecem nos relatos dessas professoras. Isto é, as docentes avaliavam que estavam negligenciando alguma das esferas de sua vida devido à sobrecarga de trabalho gerada pelo ensino remoto. Em muitos casos, foi necessário traçar limites dentro do espaço e tempo familiar para o exercício do trabalho; em contrapartida, a busca por tentar limitar o tempo de trabalho para atender às demandas familiares não encontrava êxito frente a todas as atribuições que tinham. Dessa maneira, o artigo evidencia o aumento da fragilização das docentes, consequências da estrutura patriarcal, em virtude do choque existente entre as esferas do trabalho, doméstica e da vida pessoal das professoras.

Para conhecer as emoções vivenciadas por professores da Argentina, Chan, Galli e Ramírez (2021) realizaram uma pesquisa não experimental e quantitativa envolvendo a opinião voluntária de 378 professores do Ensino Superior desse país, no final do primeiro semestre de 2020. Os dados foram obtidos através de um questionário on-line publicado em diversas redes sociais. Como resultados, eles observaram que, entre os professores mais jovens e com menor tempo de docência as principais emoções foram a ira, o medo, a ansiedade, a frustração, a vergonha e a rejeição. Já entre os professores com mais de quarenta anos e maior tempo de docência, as principais emoções vivenciadas foram o entusiasmo, o interesse, a felicidade, a surpresa e a esperança. Os autores sugerem como hipótese que os professores com menos de quarenta anos, apesar de estarem mais familiarizados com as tecnologias que o grupo mais velho, se viram sufocados frente às demandas familiares, institucionais e estudantis.

Gavotto Nogales e Castellanos Pierra (2021), por sua vez, investigaram as emoções de professores diante das aulas em notícias de jornais da América Latina. Os autores localizaram vinte casos sobre a temática na Colômbia, Peru e México, ocorridos entre os meses de setembro e novembro de 2020. Eles demonstram que a tristeza foi a emoção de destaque relatada pelos professores nas notícias. Além disso, a repulsa, o medo e o desgosto também se fizeram presentes. Como o foco desse estudo eram emoções avaliadas como negativas, os pesquisadores não documentaram os níveis de emoções relacionadas ao prazer. Para eles, a formação continuada de professores tanto do ponto de vista tecnológico quanto de apoio psicológico são estratégias que devem ser implementadas para minimizar o adoecimento docente.

¹⁰ *Home office* diz respeito ao exercício da profissão na própria casa ou em espaço diferente do institucional.
Gláuks: Revista de Letras e Artes-set/dez, 2023-ISSN: 2318-7131-Vol.23, nº 3

A partir dos estudos supracitados, os quais articulam emoções, linguagens e tecnologias, após discorrermos sobre a metodologia desta pesquisa, abordaremos como esses aspectos se interrelacionaram às experiências dos docentes da área de Linguagens, do IF Baiano. Discutiremos essas interações a partir das conversações desses professores em relação às Atividades Pedagógicas Não Presenciais - APNP, realizadas no período da pandemia.

Metodologia

Como dissemos na introdução, este artigo é um recorte de uma pesquisa narrativa maior, em andamento, que contou com diversos instrumentos para geração de documentos de pesquisa qualitativa. Conforme Clandinin e Conelly (2015), as principais contribuições desse tipo de pesquisa estão na apresentação de percepções de sentido e da importância do tema que se discute. Assim, a pesquisa narrativa é um caminho para a compreensão da experiência.

Para este artigo, nos debruçamos somente sobre os registros gerados pelo primeiro instrumento respondido pelos participantes, o questionário inicial (QI). Entendemos que o QI se constituiu como o ponto de partida do convite para a formação crítico-reflexiva sobre a prática docente na pandemia. Esse instrumento teve como objetivos: i. obter informações iniciais sobre os docentes participantes; ii. compreender a organização das APNP nos *campi* e como tal organização impactou as emoções/ações dos docentes; iii. conhecer a experiência dos professores diante do uso imperativo das tecnologias; e, iv. avaliar a influência das ações formativas ofertadas durante a pandemia no IF nas emoções e ações dos docentes.

Como primeira atividade da pesquisa, a aplicação do QI se deu entre fevereiro e março de 2022, logo após sua aprovação, em novembro de 2021, pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz. O instrumento foi composto por um cabeçalho contendo o título da pesquisa, seguido de um pequeno subtítulo com os seus objetivos. As perguntas que compuseram o questionário totalizaram catorze questões dispostas nesta ordem: i. três questões abertas sobre informações pessoais; ii. três questões de múltipla escolha relacionadas ao âmbito profissional; e, iii. oito questões abertas relativas à temática da pesquisa, das quais duas eram questões dependentes. Nas questões abertas, os professores foram convidados a refletir sobre as experiências relacionadas à docência antes e durante a pandemia da Covid-19, sobretudo em relação ao modo como as APNP influenciaram nas suas emoções e ações.

Disponibilizado aos participantes através de um *link*¹¹ do *Google Forms*¹², o questionário inicial contou com a participação de vinte e nove professores, sendo onze do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. As subáreas que compõem a área de Linguagens foram representadas da seguinte forma: sete professores de Língua Portuguesa, sete professores de Educação Física, quatro professores de Português e Inglês, quatro professores de Português e Espanhol, dois professores de Língua Brasileira de Sinais - Libras, dois professores de Espanhol, um professor de Português e Libras, um professor de Artes e Música e um professor de Artes. Em relação à modalidade de ensino, vinte e sete professores atuaram no Ensino Médio Técnico Integrado, durante o ensino on-line na pandemia, dentre os quais nove atuaram também no Ensino Médio Técnico Subsequente. Apenas dois professores atuaram no Ensino Superior. Duas, das catorze unidades do IF Baiano, não contaram com representantes nas respostas ao QI. Vale salientar que essas informações foram obtidas com base nas respostas às questões iniciais do QI, as quais nos deram um retorno sobre o perfil dos respondentes, tais como, *campus*, modalidade de atuação e área de atuação no IF.

Considerando as fases da docência explicitadas por Aragão (2019), compreendemos que 93% dos professores que responderam ao QI (vinte e sete professores) encontram-se com as suas carreiras consolidadas, já que atuam há mais de cinco anos como professor. Por outro lado, 7% (2 professores) encontram-se em início de carreira, com quatro e cinco anos de docência. Ainda, salientamos que, dentre os professores com a carreira consolidada, 89% dão aulas há, no mínimo, dez anos. Em relação à atuação no IF Baiano, especificamente, apenas quatro docentes do total estão na Instituição há até dois anos. Assim, 25 docentes, isto é 86%, atuam no Instituto há quatro anos ou mais. Dos vinte e nove professores da área de Linguagens dos diversos *campi* do IF, a grande maioria (25 ou 86%) nunca havia ministrado aulas on-line antes da pandemia. Os outros quatro docentes que responderam ao questionário tiveram alguma experiência com o ensino on-line, sendo eles: uma professora de Português/Espanhol, um professor de Português e dois professores de Libras.

Para análise dos dados obtidos a partir do Questionário Inicial, percorremos o caminho da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A partir de leituras e releituras atentas feitas em torno das respostas de cada questão do QI, realizamos o agrupamento dessas buscando padrões

11 O questionário inicial pode ser acessado através do link a seguir: <https://docs.google.com/forms/d/1vzevwg1N3ETwv3erdrjBq8g4ViT4UOrf6K-nFJpYp1Y/edit>

12 Ferramenta que dispõe de funcionalidades para o desenvolvimento e aplicação de formulários on-line.

de sentido para reuni-las em categorias. Sobre estas, na próxima seção na qual discutiremos os resultados, teceremos as nossas considerações em diálogo com outros estudos cuja abordagem se dá em torno das emoções de professores em inter-relação com as tecnologias. Para corroborar a nossa interpretação, traremos excertos das respostas dos participantes que se relacionem com as percepções obtidas do agrupamento semântico das categorias. Salientamos que para a identificação dos professores, os numeramos de 1 a 29, de acordo com a sequência que apareceram no QI. Dessa maneira, seus excertos serão referenciados pela letra P, relativa a professor(a), e pelo seu número correspondente (P1 a P29). Na sequência, apresentaremos a discussão da análise dos questionários.

Discussão

Nesta seção, após fazermos uma breve contextualização sobre a organização das APNP no IF Baiano, passaremos à discussão sobre as categorias oriundas do agrupamento semântico das respostas dos participantes, quais sejam: i. as relações entre professores e estudantes; e ii. as relações entre os professores e a sua formação. Ainda, discutiremos sobre as consequências dessas relações à saúde emocional desses docentes.

Diante do contexto da pandemia, seguindo a Resolução nº 90 – R90, de outubro de 2020, os *campi* organizaram a oferta das aulas em momentos síncronos e assíncronos. A esse momento deu-se o nome APNP. A maioria dos *campi* organizou a oferta de componentes curriculares na Educação Básica em módulos, blocos ou ciclos com duração de uma a quatro semanas. Nessa organização, havia a oferta de um grupo de disciplinas em um bloco e outros grupos em novos blocos. Houve a prevalência de aulas assíncronas, em uma proporção aproximada de 75% dessas para 25% de aulas ao vivo ou síncronas. As aulas assíncronas eram disponibilizadas através do ambiente virtual do Moodle e do Microsoft Teams, que foram as plataformas institucionalizadas para o ensino nas APNP. Alguns professores também utilizaram o Google Meet, sobretudo para as aulas síncronas. Essa organização, em atendimento à R90, desencadeou mudanças no emocional dos professores, principalmente devido às suas relações com os estudantes e com a instituição, como apresentaremos a seguir.

Relações interpessoais: professor-estudante

Para a maioria dos participantes (69%), as relações com os estudantes ficaram enfraquecidas nesse período de pandemia. De acordo com eles, isso prejudicou o andamento

das atividades de ensino, pois a falta de interação dos estudantes com os professores dificultou o *feedback* sobre a compreensão do que estava sendo ministrado: “[...] a maioria da turma não se abre a diálogos e acaba ficando distante, o que não nos permite ter a certeza se estão se desenvolvendo a contento. (P1); “[...] pedagogicamente falando, é muito difícil interagir com os alunos e perceber se o conhecimento adquirido é válido.” (P3). Desse modo, a relação professor-aluno apresentou uma diferença marcante apontada pelos docentes na comparação entre o período de ensino on-line na pandemia e o ensino presencial. Enquanto nas aulas presenciais a participação dos estudantes era mais observável, no ensino on-line essa participação se tornou invisível, como apontam também o trabalho de Gavotto Nogales e Castellanos Pierra (2021).

Como afirma uma professora “[...] o contato presencial e diário nos ajuda a conhecê-los melhor, diagnosticar suas dificuldades e potencialidades, explorar outros caminhos e assim poder incentivá-los e motivá-los.” (P6). Diante desse relato, entendemos que houve, aí, uma ruptura do que se pressupõe na atividade de conversar que, como afirma Maturana (1988), é dar voltas com o outro na linguagem. Ainda, como nos aponta Sibilia (2016), houve um deslocamento do lugar e do tempo para aprendizagem, antes delimitados nas aulas presenciais. Esse deslocamento, provocado pela ausência de interação observável, fez com que os interagentes tivessem dificuldades em habitar conjuntamente o espaço da aula.

A ausência de conversação e comunicação cara a cara tornou as aulas síncronas monótonas e cansativas, devido à pouca interação dos estudantes com os professores. Seja pela falta de contato físico ou pela ausência de contato visual, já que a turma “[...] não ligava a câmera.” (P4). Essa diminuição considerável da interação entre professores e estudantes impactou no desenvolvimento de laços afetivos, tão cara ao ensino-aprendizagem (ARAGÃO, 2019; ANDRADE NETA, 2016). O silêncio dos estudantes e as câmeras fechadas colocaram professores em frente a telas que não mostravam mais que imagens estáticas com letras representando seres languageiros que pouco participavam das atividades de linguagem. Neste aspecto, um dos professores se referiu às atividades não presenciais como “maçantes”:

[...] o grande problema das atividades não presenciais para mim é a falta de recursos tecnológicos dos estudantes e a falta de costume com o formato. Estes dois aspectos impediam os estudantes de participar ativamente das aulas, o que as tornavam quase um monólogo. Esta experiência maçante foi característica das turmas do ensino médio e subsequente. (P13).

Na fala de P13, porém, há de se destacar os atravessamentos sociais que geraram a baixa participação dos estudantes nas aulas, durante a pandemia. Eles vão desde as condições básicas de vida dos estudantes, agravadas durante a pandemia, passando por questões de acesso a equipamentos adequados e pela falta de acesso à internet com conectividade suficiente para a realização das atividades de ensino não presenciais. Peres (2022), ao comparar as condições de estudo, na pandemia, de estudantes de uma escola pública e de uma escola particular do Rio Grande do Sul, salientou o modo como aqueles estiveram em situação de desigualdade diante desses. As consequências da precariedade da infraestrutura física e digital vivenciada pelos estudantes da escola pública trouxeram consequências ao desenvolvimento desses, como relata o professor P12: “[...] a relação com os estudantes ficou em geral empobrecida em razão dos problemas de conexão e da ausência de equipamentos com a qualidade mínima que permitisse aos alunos usar câmeras, microfones, etc.”. Dessa maneira, no contexto da pandemia, “[...] muitos estudantes deixaram de assistir as aulas on-line por conta de questões variadas.”, o que impossibilitou “[...] uma aprendizagem significativa para todos.” (P11).

Outro fator que mobilizou o emocional dos docentes do IF Baiano foram as preocupações com a autogestão do conhecimento pelos estudantes, demandada, sobretudo, pelos momentos assíncronos das aulas. Tal preocupação se manifestava no momento de planejamento e construção das atividades assíncronas, atividades e/ou materiais a partir dos quais os estudantes pudessem desenvolver a sua aprendizagem em casa. Além de buscar e criar materiais autoexplicativos para o acesso dos estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, uma das estratégias utilizadas para auxiliá-los nos momentos em que tivessem dúvidas sobre as atividades e materiais postados no AVA foram as interações via chat. Esses chats estavam disponíveis tanto no Moodle quanto no Microsoft Teams, e através do WhatsApp: “[...] uma vez que o estudante estaria sozinho em casa e as dúvidas seriam mais frequentes, no entanto, ainda que limitadamente, as interações via chat e Whatsapp se mostraram bem eficientes.” (P8). Apesar dessa eficiência, a professora P20 relatou que a quantidade de solicitações dos estudantes através no seu telefone pessoal “[...] interferiram no planejamento e estudo para as aulas.” (P20), somadas à quantidade de reuniões. O relato de P20 corrobora a sobrecarga de trabalho docente como afirmada por Paes e Freitas (2020), em relação aos professores do Ceará e por Chan, Galli e Ramírez (2021) em relação aos professores argentinos. Nesse ponto, Baptista (2022) destaca como essa sobrecarga afligiu sobretudo às mulheres professoras.

Ainda sobre esse ponto, o professor P19 também destacou o aumento da sua atividade durante o período: “Precisei gravar mais vídeos para o canal que já tinha [...]. Também fiz mais fotos com os sinais em Libras.” (P19). Como professor de Libras, o número de vídeos produzidos por ele para um canal sobre a língua gesto-visual aumentou sobremaneira: de mil para dois mil e quatrocentos vídeos. De maneira similar se deu com a produção de imagens dos sinais em Libras, durante a pandemia, que passaram de cinco mil para seis mil. O intuito do docente era abranger mais sinais e, dessa maneira, oferecer ensino de qualidade aos estudantes surdos. No entanto, como destaca P29, aos olhos da sociedade parecia que os professores não estavam trabalhando, mas ela relata que “[...] o que aconteceu foi que não tínhamos hora para parar de trabalhar.” (P29).

No item que segue, trataremos sobre o modo como a formação continuada influenciou no emocionar dos professores, durante as APNP.

Formação continuada: “Trocar o pneu com o carro andando!” (P18)

A busca por aperfeiçoamento a que foram impelidos os professores foi uma característica marcante na profissão docente durante a pandemia. Os ajustes necessários à execução da proposta que se apresentava através das APNP provocaram alterações nos conteúdos, nas abordagens e nas formas de avaliação. O conjunto dessas demandas fez com que os professores se referissem ao próprio trabalho como um período maçante, exaustivo, cansativo, doloroso e desagradável.

[...] tivemos que nos adaptar às plataformas, ao pouco contato com os alunos, realizar redução/ajuste dos planos de ensino, reduzindo significativamente os conteúdos, modificar metodologia e métodos de avaliação. (P6).

Tornar os materiais utilizados no ensino presencial adequados para o AVA requereu tempo e organização dos docentes, para fazer com que os conteúdos fossem não apenas acessíveis, mas produtivos para os estudantes: “[...] Precisei fazer adaptações básicas e a princípio encontrei grande dificuldade em me adaptar às plataformas impostas pelo meu *campus*” (P3). O trabalho docente não se limitou à transposição de metodologias já utilizadas no ensino presencial para o ensino on-line. Ao contrário, foram demandados dos docentes a produção, inclusão e/ou ampliação compulsória de conteúdos multimidiáticos em sua prática: “[...] o uso de recursos multimidiáticos me ajudou a valorizar mais a tecnologia como um recurso mais presente na preparação das aulas. Passei a utilizar mais de vídeos como ferramenta

de ensino.” (P22). Sobre isso, uma das professoras relata que teve “[...] um letramento digital forçado, mas que foi muito válido [...]” (P20), reconhecendo que houve ganhos do ponto de vista da construção do próprio conhecimento.

Observamos que os participantes desta pesquisa da subárea de Educação Física enfatizaram em suas falas as relações entre teoria e prática requeridas nesse componente curricular tanto por eles quanto pelos estudantes. Para esses docentes, a dificuldade em desenvolver atividades que exigissem movimento gerou algum desconforto, mas de alguma forma isso foi superado pela realização de “pequenos momentos práticos” (P15) e pelo trabalho com temáticas que pudessem auxiliar os discentes durante a pandemia: “[...] buscamos temas atuais, que pudessem ser discutidos e que contribuíssem com os discentes nesse momento de isolamento social, tais como: lazer, bem estar, saúde, ginástica laboral.” (P14).

No caminho para adaptação ao novo formato, os professores participaram de formações ofertadas pela instituição e também realizaram cursos por iniciativas individuais. A extemporaneidade no início dessas capacitações foi uma das principais críticas às formações ofertadas pelo IF Baiano. Os docentes justificaram que as capacitações se iniciaram poucos meses antes do reinício das aulas - retomadas em novembro de 2020 - sendo que a interrupção das atividades presenciais devido à pandemia se deu em março do mesmo ano. Também sobre esse ponto, eles afirmaram que a utilização dos formatos *lives* e palestras, transmitidas ao mesmo tempo para todos os *campi*, dificultaram a interação que o momento requeria. Sobre isso, um dos participantes afirmou: “Participei das discussões, mas a dinâmica das apresentações e os recursos em si apresentados não foram satisfatórios para mim e não atenderam às minhas expectativas.” (P22).

Apesar das lacunas apresentadas nas capacitações ofertadas institucionalmente, alguns participantes não deixaram de expressar a importância destas ações referindo-se a elas como um “abrir de portas” (P1) ou como uma contribuição para que o docente “[...] aprendesse o mínimo sobre como utilizar as plataformas e apps.” (P6) ou, ainda, “[...] por indicar caminhos possíveis e propiciar instrumentalização quanto às plataformas.” (P14). Portanto, os docentes destacaram que a instrumentalização foi marcante nas atividades de capacitação, com pouco espaço para discussão sobre as reflexões sobre o momento pandêmico no ensino-aprendizagem, na instituição: “Infelizmente as formações oferecidas pelo IF Baiano deixaram bastante a desejar no sentido da reflexão sobre a prática docente, atentando apenas para o uso dos sistemas e ferramentas de forma pouco consciente sobre a nossa atuação.” (P15).

Aproveitamos a fala de P15 para ratificar que não apenas a inclusão de equipamentos digitais nas escolas é suficiente para inserir estudantes e professores na cultura digital. Para isso, outros pontos precisam ser colocados em pauta, tais como o acesso à internet, a formação de professores, a participação de toda a comunidade escolar, o olhar sobre os projetos político-pedagógicos alinhados à cultura digital e condições estruturais adequadas, conforme nos apontam Aragão e Guanaes (2022) e Sibilia (2016). A principal consequência das lacunas provenientes das capacitações ofertadas institucionalmente foi o impulsionamento dos professores na busca de capacitações por conta própria: “Tivemos que buscar por nós mesmos as melhores formas que pudessem fazer com que o processo pudesse melhorar.” (P7). Nesse contexto, os docentes realizaram tanto cursos gratuitos e pagos por conta própria, quanto recorreram a tutoriais e vídeos explicativos que ensinavam sobre algum aplicativo ou plataforma digital, como afirma P6: “[...] fiz o curso de ‘Uso de aplicativos WEB’. Com frequência, buscava informações na internet e assistia vídeos para sanar dúvidas sobre o Moodle.” (P6). Salientamos, porém, que a responsabilidade individual de cada professor não isenta a instituição da oferta contínua de ações formativas.

Outro ponto importante em relação à formação docente, diz respeito à aprendizagem prática na utilização das tecnologias. A efetivação da prática veio junto com as atividades de ensino reais, com estudantes reais. Nesse ponto, destacamos a fala de uma participante que se referiu ao aprendizado das tecnologias durante as APNP como “Trocar o pneu com o carro andando”. (P18). A analogia da professora encontra eco nas falas de outros docentes que evidenciaram a prática como a principal fonte de aprendizado durante o ensino on-line: “Acredito que fui aprendendo na prática mesmo.” (P3); “Creio que aprendi com base em tentativas e erros.” (P9); “[...] muita coisa eu tive que aprender na prática.” (P18).

Por outro lado, havia dentre os professores, aqueles com mais habilidades com as tecnologias, mesmo nunca tendo ministrado aulas on-line. Mais especificamente, possuíam algum conhecimento prévio sobre o Moodle e o Microsoft Teams, que foram as plataformas institucionais disponibilizadas “[...] com seus infinitos comandos” (P19). Esses docentes compuseram voluntariamente pequenos grupos formativos, o que auxiliou a construção do conhecimento entre os docentes com mais dificuldades. O grupo passou a funcionar como uma rede de apoio e se estendeu a espaços não oficiais.

Todo esse processo de mudanças desencadeado pela pandemia da Covid-19 mobilizou emoções variadas nos professores, sobre as quais trataremos a seguir.

Consequências à saúde emocional

Dentre os docentes que participaram desta pesquisa, poucos avaliaram a sua condição emocional como boa, regular ou tranquila: “Em comparação a pessoas próximas e que também estão nesse processo, avalio que o meu estado físico e emocional é razoável.” (P3). Uma das docentes participantes afirmou que ministrar aulas on-line lhe proporcionou “[...] comodidade e flexibilidade”, embora reconheça “[...] todos os problemas que o isolamento social causou na humanidade” (P27).

Do outro lado, porém, muitos docentes avaliaram negativamente a própria condição e relataram um pouco sobre como esse processo se deu. A principal palavra que apareceu nas respostas dos professores em relação à saúde emocional foi cansaço. Na tentativa de expressar a sua intensidade, os docentes utilizaram expressões tais como “cansaço ao extremo”, “desgastante emocionalmente”, “exaustão emocional”, “difícil e cansativo”, “Muito exausta”, “cansada mentalmente”, entre outras, para se referir ao período de APNP, que incluiu: planejamento de atividades e ambientes de ensino on-line, aulas ao vivo, aulas assíncronas, participação em reuniões e realização de atividades burocráticas, tais como o preenchimento de documentos institucionais. Um dos participantes relatou que sentiu:

Cansaço ao extremo, pois além de dar conta das minhas atividades e demandas, tive que dar suporte aos outros colegas sem que os colegas pensassem no meu estado mental e físico. Fui até altas horas atendendo colegas. Além de receber mensagem a todo o instante dos colegas para resolver problemas deles de ordem pedagógica no Moodle, por exemplo [...] (P25).

Com base nos relatos, compreendemos que os fatores que fizeram com que os docentes se sentissem dessa forma, atravessam: i. a pouca habilidade ou a ausência de habilidade para lidar com as ferramentas tecnológicas, que se relaciona à pouca ou nenhuma formação para o ensino on-line; ii. a alta carga de trabalho que foi vivenciada no período; e, iii. a necessidade de equilibrar a vida privada com a vida profissional, agora no mesmo espaço. Todos esses aspectos encontram-se interrelacionados, pois a carga de atividades aumentou com a necessidade de busca individual por capacitação. Além disso, aconteceram mudanças na própria forma de ensinar, que perpassou a adaptação do conteúdo e das formas de torná-los disponíveis aos estudantes, com a inserção marcante de recursos multimídia, sobre os quais a maioria dos docentes não possuía domínio. Com o *home office*, o trabalho invadiu as barreiras do tempo familiar: “Planejar 2 horas de aulas síncronas e 4 de atividades assíncronas, praticamente todos

Gláuks: Revista de Letras e Artes-set/dez, 2023-ISSN: 2318-7131-Vol.23, nº 3

os dias, requer muito tempo, muita criatividade e inteligência emocional para lidar com os erros e acertos.” (P18).

Uma participante (P29) relatou que o cansaço advindo do trabalho docente na pandemia tornou as suas atividades mais difíceis e demoradas. As consequências do distanciamento social e o excesso de exposição às telas, em alguns momentos, a paralisaram. O cansaço a desmotivou para o trabalho em frente ao computador. No entanto, essa era a única alternativa para o desenvolvimento das suas atividades laborais: “Não sair de casa e não poder socializar e o excesso de trabalho me fez ficar inoperante e sem vontade de fazer mais nada no computador.” (P29). Por outro lado, ela acrescentou que “[...] poder estar ao lado dos seus em casa, foi muito bom e era o que me ajudava a não adoecer mais.” (P29).

O cansaço que gerou o desânimo fez aparecer nas falas dos professores conversações autodepreciativas, as quais conforme Maturana (1988) e Aragão (2019) dizem respeito à crença na inabilidade em desenvolver alguma função, que retroalimenta as emoções e, consequentemente, a prática. Para um dos professores, por exemplo, a atuação no Ensino Médio Integrado e no Ensino Subsequente durante a pandemia, tornou-se uma experiência desanimadora, o que lhe levou a questionar as próprias habilidades como docente: “Com o Médio Integrado e Subsequente, a experiência foi desanimadora o que me fazia sentir decepcionado com minhas habilidades como docente.” (P13). Na mesma linha, há uma autoavaliação negativa que remete à incapacidade, conforme relato de P28: “No início, foi uma crise existencial. Dizia que não tinha formação para isso e relutei bastante internamente a me abrir para esse formato.” (P28).

Medo e ansiedade são outras palavras recorrentes para se referir às emoções vivenciadas durante as APNP. O medo aparece atrelado à contração do coronavírus e ao risco de morte e perda de algum ente querido. Para além das proibições sanitárias nacionais, do medo também derivava a impossibilidade de socializar com outras pessoas, de fazer atividades ao ar livre e isso fez com que a pandemia não fosse “[...] uma travessia fácil” (P8). Nesse sentido, o medo gerou “[...] oscilações de disposição e indisposição” (P2) e agravou a ansiedade em muitos docentes. Para alguns professores, não foi possível conseguir esconder dos estudantes o que estavam sentindo: “Alguns alunos me perguntavam se eu estava triste. Descobri uma depressão no período” (P4). Outros docentes tentavam esconder as próprias emoções, para que não afetassem os estudantes, regulando os próprios modos de sentir.

Na sequência, apresentaremos as considerações finais deste artigo.

Considerações Finais

Este trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa em andamento acerca da maneira como as emoções dos professores da área de Linguagens do IF Baiano se relacionaram com as tecnologias, imbricadas na execução das APNP, na pandemia. Notamos alguns elementos que mobilizaram as emoções desses docentes, tais como: a falta de experiência com aulas on-line e ensino mediado por tecnologias digitais; desafios na organização em si das APNP, com a necessária adaptação de conteúdos, metodologias e estratégias para o novo formato de ensino; o enfraquecimento das relações com os estudantes, dadas a falta de feedback e a parca comunicação cara a cara, mesmo que virtual; e, as ações de formação ofertadas institucionalmente e buscadas individualmente, na teoria e na prática.

Diante desses fatores, algumas emoções foram mobilizadas pelo aprendizado e abertura para os usos das tecnologias como aliadas nos contextos de ensino em geral. Por outro lado, o conjunto das respostas denotou uma predominância de emoções associadas à(ao): exaustão, cansaço, desânimo e frustração. Essas emoções apareceram associadas ao aumento da carga de atividades demandadas pelas APNP, dentre as quais a necessidade de capacitar-se, e às frustrações diante do apoio institucional; à dissolução do espaço familiar em ambiente de trabalho; às mudanças nas relações com os estudantes; ao adoecimento físico e emocional dos docentes. Esses pontos aqui discutidos reforçam a necessidade de diálogo institucional e de ofertas de estratégias de formação inicial e continuada de professores não apenas em épocas de crise global como a gerada pela pandemia da Covid-19. Essas estratégias devem perpassar a reflexão contínua sobre os espaços de aprender e ensinar diante das mudanças culturais que se impõem, sobretudo, no que tange às tecnologias digitais que se atualizam em uma velocidade excepcional.

Ratificamos o não apagamento das emoções docentes nessa cultura que nos sufoca em nome da produtividade e do silenciamento dos nossos modos de sentir. Nesse sentido, as discussões empreendidas nesta pesquisa registraram as emoções docentes que se manifestaram durante o ensino on-line, sobre as quais pouco ou nada se falou no âmbito institucional do IF Baiano. Ainda, demonstramos como a relação com o meio provoca emoções que influenciam nas ações desses profissionais, modificando as suas maneiras de agir. Esses resultados parciais da pesquisa ratificam que o emocional patriarcal, que fundamenta a cultura das emoções contemporâneas, limita a expansão das relações de ensino-aprendizagem otimizadas e que é premente falar e agir sobre ele nos espaços educacionais.

Referências

- ANDRADE NETA, N. F. La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. v. 18, n.2, 2016.
- ARAGÃO, C. R. Observar, Narrar e Significar a Experiência da Aprendizagem. In: Laura Miccoli. (Org.). *Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma Abordagem em Evolução*. 1ed.Campinas: Pontes, 2014, p. 79-100.
- ARAGÃO, C. R. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 83-112, 2017.
- ARAGÃO, C. R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In.: SILVA, Walkiria; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego (orgs). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.
- ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.22, n.1, 2022. p. 270-299.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção, linguagem, reflexão e ação. In: GOMES, Gysele da Silva Colombo; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Emoções e ensino de línguas*. Volume 7. Curitiba: CRV, 2023. p. 23-44.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RUOHOTIE-LYHTY, Maria; GOMES, Gysele da S. Colombo. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. vol. 22. n. 1, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Radis. Pedagogia do vírus: gênero e trabalho: experiências visibilizadas de professoras de Espanhol em tempos de pandemia no Sul global. *Revista Leia Escola*, v. 22. n.1. abril, 2022.
- CHAN, D.; GALLI, M. G.; RAMÍREZ, R. G. El impacto del distanciamiento social en la Educación Superior: la arista docente. *Innovaciones Educativas, [S. l.]*, v. 23, n. 34, p. 81–97, 2021. DOI: 10.22458/ie.v23i34.3238. Disponível em: <<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3238>>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- CLANDININ, J & CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GAVOTTO NOGALES, O. I.; CASTELLANOS PIERRA, L. I. Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, v. 12, n. 23, 10 ago. 2021.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. *Docência na Educação Básica em tempo de pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

GUEDES, Marise R.; ARAGÃO, Rodrigo C. Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h online” no contexto da pandemia da Covid-19. *Fólio: Revista de Letras*, v.13, n. 2, jul/dez. 2021.

MATURANA, Humberto. Ontologia del conversar. *Revista Terapia Psicológica*. Ano VII, nº 10, 1988. s/p

MATURANA, Humberto. Conversações Matrísticas e Patriarcais. In.: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 1993.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira. FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>.

PERES, Fabíola Carvalho de Leite. *Entre meets e classrooms: etnografia comparativa de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021*. 2022. 153fl. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2022.

SIBILIA, Paula. Entre redes e paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. In.: LUGO, Maria Teresa (coord.). *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2016. p. 200-224.

SILVA, Francielle Ferreira. *As emoções no processo de formação inicial de licenciandos em Espanhol na UESC*. 115 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) Universidade Estadual de Santa Cruz (BA), Ilhéus, 2020.

SOUZA, Núbia Enedina Santos. *Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e o ensinar inglês*. 2017. 128 fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) Universidade Estadual de Santa Cruz (BA), Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510116D.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

EMOTIONS AND LANGUAGE TEACHING IN THE PANDEMIC

ABSTRACT: This article is based on the concepts of emotion, reflection and conversation in light of the theoretical framework of the Biology of Knowing to investigate the emotions associated with the language teaching experiences of teachers at a Federal Institute during the Covid-19 pandemic. In this sense, this study reports partial results of an ongoing research into how teachers' emotions relate to digital technologies' use during the pandemic. This is a qualitative study with an interpretative analysis of one of the instruments used in the research, the initial questionnaire, based on Content Analysis. Upon the analysis and discussion of the results, we observed some factors that contributed to a particular teacher's emotions during the pandemic, such as: relationships between teachers and students; relationships with the institution and with continuing education; the consequences of the pandemic on teachers' emotional health. These relationships contributed to the predominance of emotions associated with: fear, anxiety, discouragement and frustration. These partial results of the research confirm that patriarchal emotioning, which underpins the political culture of contemporary emotions, limits the expansion of optimized teaching-learning relationships and that it is urgent to talk about and act on it in educational domains of practice.

KEYWORDS: Emotion, Reflection, Language, Teaching, Pandemic.