

Competências socioemocionais do professor universitário na pandemia da covid-19: um estímulo ao “novo” normal?

Social and emotional skills of the college professor in the covid-19 pandemic: a stimulus to the “new” normal?

Habilidades sociales y emocionales del profesor universitario en la pandemia de COVID-19: ¿un estímulo al “nuevo” normal?

Djanires Lageano Neto de Jesus¹
Débora Fittipaldi Gonçalves¹
Alan Silus²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1524>

Resumo: Professores universitários estão sofrendo de esgotamento mental e psicológico, impulsionado pela pandemia da covid-19, que provocou o fechamento provisório das Instituições de Ensino Superior (IES) e mudou drasticamente o modo de ensinar e aprender. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar alguns discursos socioemocionais a partir dos olhares dos professores universitários brasileiros durante a realização do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para fundamentar este texto, utilizamos autores como Bardin (2016), Charlot (2020), Dewey (1959) e Perrenoud (2000). Como metodologia, teve abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica, documental e exploratória, buscando ancorar as respostas dos entrevistados com a utilização de um recurso virtual denominado “nuvem de palavras” para, posteriormente, aplicação da análise do discurso e conteúdo. Os resultados, baseados nas 510 pessoas entrevistadas, no período de junho a novembro de 2020, apontam o perfil comportamental, os níveis de estresse e de adaptabilidade das competências socioemocionais dos professores universitários, nativos do ensino presencial, que enfrentam os desafios impostos ao uso excessivo das tecnologias educacionais para fomentar discussões e alternativas de ensino e aprendizagem, a fim de lidar com esse “novo normal” no contexto educacional.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; ensino superior; questões socioemocionais ; competências.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Abstract: University professors are suffering from mental and psychological exhaustion, driven by the pandemic of covid-19, which caused the temporary closure of Higher Education Institutions (HEI) and drastically changed the way of teaching and learning. In this sense, the objective of this article is to present some socio-emotional discourses from the perspective of Brazilian university professors during the realization of Emergency Remote Education (ERE). To support this text, we used authors such as Bardin (2016), Charlot (2020), Dewey (1959), and e Perrenoud (2000). As a methodology, it had a qualitative, descriptive, bibliographic, documentary and exploratory approach, seeking to anchor the respondents' answers with the use of a virtual resource called "word cloud" for later application of discourse and content analysis. The results, based on the 510 people interviewed, in the period from June to November 2020, point to the behavioral profile, the levels of stress and adaptability of the socio-emotional skills of university teachers, native to face-to-face education, who face the challenges imposed by the excessive use of educational technologies to encourage discussions and alternatives for teaching and learning, to deal with this "new normal" in the educational context.

Keywords: Emergency Remote Education; university education; socioemotional questions; skills.

Resumen: Los profesores universitarios sufren un agotamiento mental y psicológico, impulsado por la pandemia de COVID-19, que provocó el cierre provisional de las Instituciones de Educación Superior (IES) y cambió drásticamente la forma de enseñar y aprender. En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar algunos discursos socioemocionales desde la perspectiva de profesores universitarios brasileños durante la realización de Educación Remota de Emergencia (ERE). Para sustentar este texto, utilizamos autores como Bardin (2016), Charlot (2020), Dewey (1959) y Perrenoud (2000). Como metodología, tuvo un enfoque cualitativo, descriptivo, bibliográfico, documental y exploratorio, buscando anclar las respuestas de los encuestados con el uso de un recurso virtual denominado "nube de palabras" para posterior aplicación del análisis de discurso y contenido. Los resultados, basados en las 510 personas entrevistadas, en el período de junio a noviembre de 2020, apuntan al perfil conductual, los niveles de estrés y adaptabilidad de las habilidades socioemocionales de los docentes universitarios, nativos de la educación presencial, que enfrentan los desafíos que impone el uso excesivo de tecnologías educativas para incentivar discusiones y alternativas de enseñanza y aprendizaje, a fin de enfrentar esta "nueva normalidad" en el contexto educativo.

Palabras clave: Educación Remota de Emergencia; enseñanza superior; problemas socioemocionales; habilidades.

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário que estamos vivendo com a pandemia da covid-19, muitos acreditam que seremos "forçados" a alterar antigos padrões de comportamento. Sabemos que já vêm ocorrendo tais comportamentos, por exemplo, com a dependência das tecnologias, com os novos modos de ensinar e aprender, com a utilização das metodologias ativas e seus conceitos disruptivos, com a adoção do ensino híbrido como alternativa de modalidade de oferta das Instituições de Ensino Superior (IES), entre outras inovações.

Seria o “novo normal” apenas uma hipérbole de algo a que já estamos sendo expostos há um bom tempo, sem nem mesmo percebermos? Sabemos que a remotividade do ensino e da aprendizagem vem ganhando espaço com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e, emergencialmente, professores e estudantes, nesse ínterim, estão se sentindo esgotados mentalmente pela “avalanche” de acontecimentos, seja pelo excesso de trabalho, seja pela resistência e/ou dificuldade em lidar com várias ferramentas digitais simultaneamente.

Nesse sentido, o repensar das práticas pedagógicas cotidianas promoveu em docentes e IES um reordenamento das ações didáticas e, em especial, das metodologias de ensino e aprendizagem. Charlot (2020) pontua que essas novas formas metodológicas não estão mais ancoradas em um modelo tradicional, mas, em muitos dos casos, promovem significativamente a relação entre teoria e prática, ou seja, da experiência de vida.

O autor nos apresenta que o velho discurso da não apropriação das tecnologias nos contextos de aprendizagem ainda são permanentes e que, a cada novo surgimento de recursos digitais, os professores se atêm a centralizarem suas práticas em apenas uma (CHARLOT, 2020), não oportunizando as demais existentes.

Com o agravamento da situação pandêmica, as instituições de ensino precisaram, repentinamente, reorganizar seus modelos de ensino para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que ocupou rapidamente o cenário das IES, para que o processo de ensino de graduação e pós-graduação não fosse comprometido no ano de 2020, de forma a promover com êxito a aprendizagem dos estudantes, já que, na Educação Básica, isso vinha ocorrendo, ainda que de maneira desestruturada, em algumas instituições.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 (INEP/MEC, 2020), havia 386.073 docentes em exercício na educação superior no Brasil. A maior parte desses professores migrou suas práticas de ensino de um modelo presencial-semanal-turnal para um modelo remoto-semanal-horário, já que os calendários letivos tiveram de ser adaptados e as disciplinas cuja extensão horária ultrapassava quatro horas foram reduzidas em maior tempo de autoestudo e menor tempo de mediação de conteúdos.

Assim, professores que muitas vezes eram vistos como agentes do processo passaram a ser mediadores de aprendizagem, além de lidar com questões socioemocionais e de inclusão digital, voltadas ao atendimento ao discente. Para Silus,

Fonseca e Neto de Jesus (2020a, p. 14), os docentes estão buscando diversas formas de interagir com os estudantes, inclusive procurando atender a “[...] demandas que vão além da habilidade tecnológica como também emocional, devido ao stress causado pelo acúmulo de atividades, incluindo a produção de conteúdo e resistência ao ensino síncrono e assíncrono”.

A partir disso, alguns questionamentos foram suscitados: como promover a docência no ensino superior com ERE? Como os professores universitários têm lidado com as questões socioemocionais em contextos pandêmicos? E o que os discursos docentes revelam em seus anseios e ações profissionais e cotidianas?

Os caminhos deste texto buscam apresentar mais algumas das considerações obtidas durante a realização de um projeto de pesquisa intitulado “**Impactos da Pandemia do COVID-19 sobre o trabalho docente e seus reflexos na Educação Superior com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil**”, desenvolvido por pesquisadores vinculados a algumas IES de Mato Grosso do Sul, com vistas a identificar o que a pandemia vem provocando nas práticas docentes dos professores universitários.

Para cumprir os objetivos propostos, organizamos este estudo em três partes, que serão apresentadas neste texto: na primeira, tratamos das relações entre os saberes docentes e o contexto da pandemia; na segunda parte, apresentamos considerações pertinentes às competências socioemocionais dos professores universitários e suas relações com o fazer docente; e, por fim, na terceira parte, desenvolvemos uma análise das representações sociais e discursivas de professores entrevistados durante a pesquisa feita, apresentando as respostas dos docentes por meio do recurso “nuvem de palavras”.

2 DO PRESENCIAL AO REMOTO: A QUESTÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A COVID-19

Nos últimos anos, as discussões voltadas à Educação Brasileira tomaram uma diversidade de rumos: de um lado, o discurso reformista de que alterações na estrutura das escolas, dos cursos de formação docente e das práticas pedagógicas cotidianas faziam-se necessárias para que o pensamento educacional pudesse evoluir; e, de outro lado, um contradiscurso de que tais mudanças só ocorreriam com investimentos maciços e valorização da área pela sociedade, sendo este o único caminho para a mudança tão ensejada.

Porém, no final de 2019 e durante todo ano de 2020, essas discussões passaram a ser por ora atenuadas, e por ora silenciadas, pois enfrentamos um cenário pandêmico, em que o vírus SARS-CoV-2 foi disseminado, modificando a forma de comunicação no mundo. Para mitigar as contaminações, escolas e universidades foram fechadas, e o ensino passou a ser ofertado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), conforme escolha das instituições de ensino. As salas de aulas foram substituídas por salas virtuais, e tanto docentes como estudantes precisaram se reinventar do dia para noite (SILUS; FONSECA; NETO DE JESUS, 2020b).

A nova forma de trabalho, denominada ERE, imposta pela pandemia, levantou a questão de as IES e os professores ministrarem suas aulas no formato EAD, ou seja, Educação a Distância; porém, há de se destacar que essa modalidade, já consolidada e regularizada por normativas próprias, apenas tem ligação com o ERE pelo uso de ensino por meio de tecnologias digitais (SILUS; FONSECA; NETO DE JESUS, 2020b).

Ainda de acordo com os autores,

[...] a Pandemia da COVID-19, fez ressurgir algumas discussões já presentes na docência do Ensino Superior, dentre elas a necessidade de mudança no fazer pedagógico, implementações de estratégias de ensino inovadoras e engajadoras e a proficiência dos docentes com as TDIC's. [...] Há que se destacar que do início da Pandemia até os dias de hoje, muitas ações já foram desenvolvidas pelas IES, grupos de estudos em tecnologias surgiram, formações para tecnologias educacionais estão na palma da mão dos professores e já estamos mais habituados às telas de computadores e as turmas virtuais. Mas as discussões acerca da prática docente em meio ao ERE necessitam ser muito discutidas ainda. (p. 6).

Tais tecnologias foram aliadas a uma nova forma de ensino, denominada Ensino Híbrido, que, para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), configura-se como uma abordagem que combina ações presenciais e on-line permeadas por uma plataforma ou por um ambiente virtual. Nesse sentido, o redirecionamento do ERE mostrou aos docentes, de acordo com Fontana e Guedes-Pinto (2019, p. 9), que “[...] aqueles que vivem as situações cotidianas de trabalho de uma sala de aula colocam em cena conhecimentos, sentidos, saberes, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados”.

Com a pandemia, as práticas docentes passaram a valer-se do Ensino Híbrido, uma vez que a “presença física” em sala de aula necessitou ser transferida/

substituída para/por atividades síncronas e assíncronas e, mais recentemente, com determinada redução do quantitativo de discentes em sala, para cursos que mantêm suas práticas como processo formativo.

A formação docente, nesse contexto, constitui-se à medida que o professor desenvolve os saberes necessários como atividade do trabalho pedagógico. Cabe a ele entender que a prática pedagógica, considerada fundamental, é a composição entre os conteúdos formais e as experiências dos alunos, preocupando-se, então, com o ensino contextualizado e com o aproveitamento das características pessoais na construção do conhecimento a partir do objeto do trabalho educativo do professor.

Portanto, a oportunidade de trabalhar com esses novos desafios deve estimular no docente uma chance de reavaliar seus métodos pedagógicos e didáticos de avaliação de aprendizagem, uma vez que, com isso, pode-se aperfeiçoá-los e, assim, adaptá-los a todos os tipos de alunos, buscando, com isso, um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, faz-se necessário pensar na formação reflexiva do professor, uma vez que:

[...] a transformação prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor, não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional do qual ocorre. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Rememora-se que, no cenário pós-século XX, o pensamento e a práxis do trabalho docente assumiram as características mais imanentes da reflexão, porque coube ao professor não mais “ser o detentor do conhecimento”, mas assumir sua função mediadora do processo de aprendizagem. Para Morettini (2012), são as aprendizagens mediadas que vão levar o sujeito (em construção do conhecimento) à apropriação de funções culturais mais complexas.

Neste processo de apropriações é que a aprendizagem ocorre. Ainda de acordo com a autora, esse processo educativo e constitutivo do sujeito deve acontecer de maneira que o aprendiz realize tarefas dirigidas de maneiras complexas e diversificadas (MORETTINI, 2012), cabendo então ao docente estar apto à prática da mediação, para sustentar os ensejos e dirimir questões que prejudiquem o estudante em aprender de maneira significativa.

Assim, nesse processo em que consideramos a aprendizagem como um elemento ativo, discente e docente promovem trocas e experiências com as quais solidificam as bases do desenvolvimento humano em suas dinâmicas sociais, culturais e emocionais, pois,

[...] a concepção de aprendizagem em que se acredita, é uma relação dinâmica, de apropriação de conhecimentos acumulados. Por se entender a aquisição do conhecimento como a apropriação do significado social das objetivações que se dão na atividade, é que se acredita que tanto o professor como o aluno (sujeitos da aprendizagem) se apropriam, através do mesmo processo, dos resultados das experiências vivenciadas, sujeitos às condições sociais. (MORETTINI, 2012, p. 61).

Nesse sentido, promove-se o que Vigotskii, Luria e Leontiev (2016) consideram como uma inter-relação organizada de sistemas consistentes, já que a aprendizagem e o desenvolvimento são elementos cruciais para compreensão da formação dos conceitos científicos. Portanto, o repensar da atuação docente no ensino superior, sobretudo em 2020, tencionou professores e instituições a buscarem novas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Com isso, muitos fatores surgiram, fazendo com que adaptações necessárias e, por vezes bruscas, tivessem de ser feitas; nesse sentido, um dos fatores que pretendemos discutir neste texto são as questões socioemocionais que os docentes passaram e ainda passam durante a pandemia. Cabe aqui um questionamento, a ser respondido a seguir: qual a importância de se pensar as competências socioemocionais dos professores no contexto durante e pós-covid-19?

3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS PROFESSORES EM SITUAÇÕES DE CRISE: A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

As emoções são sentimentos ou pensamentos que estão relacionados às questões do cérebro, da mente humana, sendo estados psicológicos ou biológicos, e têm uma ampla tendência para agir. Essas ações que são desencadeadas pela mente emocional estão carregadas de sensações de certeza e agem no corpo humano, e esta mente trabalha de forma associativa; ou seja, utilizam elementos que têm símbolos com a realidade ou remetem-se a uma realidade, sendo que ela

transforma tudo em atemporal. Nesse caso, a mente trabalha de uma forma mais ágil que a mente racional e, para cada emoção e sentimentos, provoca-se uma ação de maneira imediata, que auxilia o modo de lidar com a vida (GOLEMAN, 2011).

Este mesmo autor ainda complementa: “[...] inteligência emocional determina nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial dominamos de maneira que ele se traduza em capacidades profissionais” (GOLEMAN, 2011, p. 18). Sabe-se que esse letramento nas questões emocionais é aquele que visa promover o poder pessoal, qualidade de vida, relações interpessoais, e, como consequência, promove um trabalho cooperativo (MATTHEWS, 2006).

As competências socioemocionais dos professores em épocas atuais, com destaque ao período de pandemia de covid-19, são necessárias para a autorregulação das emoções, o trabalho em equipe, a empatia e a resiliência, que estão cada vez mais intrínsecos, conforme afirma Marin *et al.* (2017, p. 99): “[...] constata-se que a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional”. Nesse contexto, as competências socioemocionais auxiliam na elevação da autoestima do professor e na resiliência, sobretudo com a introdução das tecnologias digitais; logo, há um aumento no bem-estar do professor que se reflete em seus discentes, assim como interfere diretamente nas relações interpessoais e no aprendizado do aluno (FOUZ, 2014).

Com isso, as competências socioemocionais assumem um conjunto de habilidades que ajudam o sujeito a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, devendo ser integrado com uma formação humana, aprendendo a refletir e aplicar os conhecimentos na vida escolar. Dentro dessas competências, deve-se pensar nas questões da afetividade, de saber conversar, da empatia, da autorregulação (pensar antes de agir), do autorreconhecimento, da tolerância, do ser proativo, do (re)aprender a escutar o próximo de forma atenta, ou seja, todas essas são questões relativas à civilidade, e

[...] las emociones han sido consideradas durante años como variables fundamentales para el aprendizaje de los alumnos, su incorporación en la formación inicial o en los planes de desarrollo profesional de los docentes supone más bien una declaración de buenas intenciones. (FOUZ, 2014, p. 79).

Entende-se, neste sentido, que as emoções vêm apresentando ressignificações nas relações sociais e afetivas entre professor e estudantes, as quais estimulam a ampliação de conhecimento, permitindo, assim, que haja uma ampliação das reações e, a partir disso, conseguir lidar com situações desafiadoras, resultando em diminuição de reações de estresse (GÓMEZ-GASCÓN *et al.*, 2013).

Não há como negar que as práticas sociais cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais vêm ressignificando a forma de se trabalhar os diferentes conhecimentos no cotidiano escolar e isso demanda a necessidade de que sejam investigados os processos de ensinar-aprender que se abrem com o digital em rede (LIMA; CARVALHO; COUTO JUNIOR, 2018, p. 544).

As competências socioemocionais podem ser entendidas ainda como um conjunto de habilidades em que se pode aprender, praticar, e aquelas que também podemos ensinar. Recorrendo à UNESCO (2020), o sistema educacional deve ter 4 pilares fundamentados, sendo eles: a) aprender a conhecer, (b) aprender a fazer, (c) aprender a ser e (d) aprender a conviver. Complementando isso, entende-se que “O comportamento emocional consiste na demonstração de sentimentos e na expressão das emoções experimentadas. A autorregulação e gestão emocional reportam-se ao controle emocional que depende da identificação, utilização, compreensão e gestão das emoções (FREIRE *et al.*, 2011, p. 3).

Os professores estão se (re)adaptando ao “novo” conceito de aprender-ensinar-aprender, pois antes eram consideradas as *hard skills*, ou seja, as habilidades tangíveis e operacionais, e aquelas chamadas *soft skills*, como habilidades comportamentais. No entanto, com os desafios de gestão de tempo, surgem as *core skills*, que são habilidades que ajudam professores a ensinar aos jovens as competências essenciais para viver e trabalhar na economia global do século 21, conforme apresenta Bretas *et al.* (2020, p. 41): “Sabemos que a educação formal por si só não é capaz de preparar indivíduos para esse novo mundo que se apresenta nem com a rapidez que se apresenta – nem com a rapidez necessária”; assim, é possível perceber a dificuldade que os professores estão sentindo para se adaptar ao novo modelo de ensino e aprendizagem.

Esses mesmos autores ainda explicitam que, com o uso excessivo das tecnologias, o conhecimento tornou-se irrelevante, ou seja, se não houver adaptação dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, estes se tornarão incapazes de atuar tanto em seu labor quanto na vida pessoal, isto é, na coletividade, pois

“[...] bem-estar é resultado da soma de cinco elementos: propósito, relacionamentos, finanças, comunidade e saúde” (Bretas *et al.*, 2020, p. 93). Aportando-se em Freire *et al.* (2012, p. 12):

O ensino baseia-se principalmente nas relações interpessoais com os alunos, com os outros colegas, com os encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo, razão pela qual assumem que as experiências emocionais são constantes.

Corroborando as questões tecnológicas e suas interligações com as nossas práticas sociais, pode-se afirmar que cada vez mais estamos sendo mediados pelo uso de tecnologias; com isso, passa-se a dar um novo significado e diferentes olhares ao conhecimento, principalmente no cotidiano escolar, um ensinar e aprender de forma digital (LIMA; CARVALHO; COUTO JUNIOR, 2018). Sobre esse entendimento, é possível considerar que as experiências exigem conexões e continuidades, pois “[...] as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado” (DEWEY, 1979, p. 14).

Os docentes que estão em atendimento remoto precisam agregar à sua postura didático-pedagógica um desempenho que seja mais reflexivo, acolhedor, um olhar colaborativo e crítico, respectivo, para que auxiliem seus alunos a se desenvolverem com aspectos emocionais e afetivos para/na/com a linguagem socioemocional, compreendendo que o estudante não é um mero consumidor de informações, mas, sobretudo, protagonista do seu estudo, integrando conhecimento a partir do seu contexto social (LIMA; CARVALHO; COUTO JUNIOR, 2018).

Sabe-se que pessoas que são autênticas e confiantes se tornam pilares de motivação, inovação de maneira mais afetiva, pois “[...] a autenticidade nos provoca a enxergar e compartilhar belezas e angústias do caminho em vez de focar somente o resultado final [...]” (BRETAS *et al.*, 2020, p. 69). Ou seja, quando os professores compreendem que são força motriz para o desempenho do estudante no processo educacional, entende-se que as relações de autenticidade, originalidade e inovação são compreendidas e assimiladas na coletividade e que o processo de ensino aprendizagem terá fluidez e atingirá seus objetivos propostos inicialmente.

De acordo com Freire *et al.* (2012), é preciso ter uma formação que estimule com frequência formas de reflexão e autoconhecimento, por meio de uma

formação contínua, ponderada, considerando as questões emocionais, com os conteúdos ministrados, auxiliando no processo de cognição do ensino e da aprendizagem, estimulando os docentes e discentes a desenvolverem suas intuições e, conseqüentemente, a perspicácia, o raciocínio crítico, o autoconhecimento, a gestão das emoções, as interações e inter-relações positivas, aumentando, assim, a autoconfiança (FONSECA, 2016). A partir desse olhar para a autorregulação das emoções, compreende-se que os discentes devem ser protagonistas no seu processo de aprendizagem, levando, desta forma, a um aprimoramento de suas habilidades autorregulatórias, como consequência de uma melhor aprendizagem.

4 REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOCIOEMOCIONAIS DOS “PROFESSORES EM NUENS”: RESULTADOS DE UMA PESQUISA NACIONAL

Com a evolução da pandemia da covid-19, escolas e universidades tiveram de se adaptar abruptamente ao novo “normal”, ou seja, o que antes era praticado numa estrutura física, com horários predefinidos e com interação social bastante próxima entre professor e estudante, deu espaço exclusivo aos AVAs com o uso das TDICs.

Antes, havia horário de término das atividades pedagógicas, já com as aulas a distância, o trabalho do professor se ampliou, sobretudo, porque não se restringe mais aos conteúdos previstos em seu plano de ensino aplicados de forma presencial, mas, com o “novo”, vem surgindo outras competências síncronas e assíncronas, entre elas: produtor e editor de conteúdo digital, incluindo guias de estudos e vídeos publicados no YouTube, apresentador de *lives* pelo *Instagram* e *Facebook*, além de atender por *WhatsApp* e e-mail, também nas dezenas de plataformas digitais disponíveis, como *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Moodle*, *Socrative*, entre outras.

Pensando em um dos objetivos específicos do Projeto de Pesquisa, foi lançado como instrumento de pesquisa um questionário estruturado, elaborado com perguntas fechadas e uma questão aberta, utilizando o aplicativo via *Google Forms*, que faz parte do pacote *Google Drive*, um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos. Os entrevistados receberam convites por e-mail, *WhatsApp* e *Facebook*.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH/UEMS), com o

parecer n. 4.103.768. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participarem do estudo. Ressalta-se que todos os critérios éticos foram seguidos respeitando a Resolução n. 510, de 2016; Resolução CNS n. 466, de 2012; e Norma Operacional n. 001, de 2013, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos; e as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição.

Nesse processo, selecionamos alguns questionamentos no contexto socioemocional, em que, a partir das respostas coletadas, utilizamos um recurso virtual para desenvolver nossas análises, denominado “nuvem de palavras”, que, para Prais e Rosa (2017, p. 205), constitui-se de “[...] um programa informático que produz uma nuvem de palavras, organizando-as, em várias cores e tamanhos, com base no número de menções feitas em determinado texto”. O programa utilizado para definir a arte final de cada *nuvem* foi via *website* de acesso gratuito, denominado *Wordart* (www.wordart.com).

As nuvens dispostas em imagens mostram a importância da dimensão icônica que se traduz em enunciados verbais e visuais (MAINGUENEAU, 2015), os quais constituem o trabalho da produção de efeitos de sentido dados à abordagem e análise dos dados. Concomitante, recorreremos a Bardin (2016, p. 31), pois “[...] a análise de conteúdo se multiplica às aplicações, marca um pouco o passo ao concentrar-se na transposição tecnológica e [...] da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise da conversação, documentação e bases de dados, etc.”.

De acordo com a pesquisa aplicada, o perfil dos entrevistados, baseado em 510 respostas, com representações de todos os estados brasileiros, são: 54,3% são compostos por mulheres; 29,8% com faixa etária de 36 a 45 anos e 28,8% de 50 a 60 anos, predominantemente; sobre o tempo de serviço em sala de aula, 25,7% têm 25 anos ou mais e, em segundo lugar (18,2%), entre 20 e 25 anos de serviço; sobre o local de residência, os três estados mais representativos foram Mato Grosso do Sul (35,1%), Paraná (15,1%) e São Paulo (13,3%); sobre o grau de escolaridade, 45,9% têm doutorado, 26,9% têm mestrado e 19,4% têm pós-doutorado; sobre a área de formação acadêmica, esta é, predominantemente, em Humanas (27,1%) e, em segundo, em Ciências Sociais Aplicadas (26,5%). Sobre o vínculo profissional, 52,5% são oriundos de IES pública e 42,3% de IES

privada, e os demais (6,3%) têm vínculos em ambas; além disso, 66,9% atuam em universidades e 15,9% em centros universitários.

Com relação à dedicação do professor, ou seja, quantos dias da semana são destinados ao planejamento das atividades acadêmicas, obtivemos as seguintes respostas: 28,4%, cinco dias; 21,4%, quatro dias; 15,1%, dois dias; 12,2%, quatro dias; e 12%, sete dias. Tal resultado leva a crer que parte do estresse do professor no trabalho docente está associada à sua dedicação às tarefas ligadas ao ensino e à aprendizagem. Outro ponto que pode estar impulsionando tal comportamento pode estar associado a uma pergunta (Como você avalia a sua estabilidade empregatícia com a IES durante o ERE?), sendo que as respostas, somadas numa escala de 1 a 3, ou seja, numa faixa regular, somam 39,4%, diferentemente dos 60,6% que avaliaram positivamente, provavelmente em função de a maioria ser oriunda de IES públicas (52,5%).

Aproximando-nos da composição das “nuvens de palavras” e, para entender o perfil dos professores universitários, obtivemos as seguintes respostas apresentadas à primeira pergunta (Qual a melhor palavra que te descreve?):

Figura 1 – Palavra que melhor descreve os professores



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Na primeira imagem, temos em destaque os seguintes termos e frequência de respostas de perfil comportamental: *determinado* (98 vezes), *responsável* (72 vezes), *proativo* (67 vezes), *colaborativo* (66 vezes), *flexível* (34 vezes) e *conectado* (26 vezes). Todas esses adjetivos demonstram um perfil de professor que está condizente com o desejado para atuar no século XXI, ou seja, com a competência de aprender a aprender com a reflexão e a autoavaliação constante, a autonomia de pensamento global e contextualizado por meio do desenvolvimento intelectual de conhecimento geral, de valores e respeito à diversidade humana, bem como a capacidade altruísta para a promoção de um convívio sociocultural harmonioso, já que “[...] a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva em que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema” (PERRENOUD, 2000, p. 35).

Verificando as ações práticas do professor, na segunda pergunta (Quais as principais atividades que fazem parte da sua rotina diária?), obtivemos as seguintes respostas:

Figura 2 – Rotinas diárias dos professores



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Foram destacadas as seguintes expressões e frequência: *leitura* (302 vezes), *conectado na internet* (277 vezes), *planejando aulas* (245 vezes), *estudando* (238

vezes) e *capacitando* (123 vezes). Cada entrevistado pôde selecionar até três atividades; dessas, percebemos que as palavras com maior frequência corroboraram a necessidade de atualização constante do professor, diante dos desafios do século XXI, sobretudo no contexto pandêmico, com o ERE.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 25), o professor precisa “[...] despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem [...]”. Para alcançar tal competência profissional, o professor precisa conhecer com profundidade os conteúdos a serem aplicados em situações múltiplas e complexas, envolvendo vários objetivos, ou seja, “[...] partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário” (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Paralelamente a isso, a significativa frequência apontada pelos professores que usam seu tempo com “conexão à internet” está associada diretamente ao rompimento do modo analógico ao digital, revelando que “[...] A professora, se antes trabalhava em casa, agora trabalha dobrado, vivenciando momentos estressores por não ser ouvida, não ter apoio e ainda por cima, vista como desqualificada e despreparada” (SOUZA; RIBEIRO, 2020, p. 25). Esses depoimentos deixam evidente que a demanda de atividades “conectadas” não está associada ao lazer e entretenimento pessoal, mas, sobretudo, ao ofício do trabalho docente, de forma que, nos primeiros meses em estágio remoto, com a imposição digital e pandêmica, o professor voltou seu esforço para se capacitar em tempo recorde, a fim de atender digitalmente às demandas internas e externas da IES, destinadas às atividades síncronas e assíncronas, além de tantos outros desafios para superar o modo atual de ensinar e aprender.

Complementando os desafios identificados pelos entrevistados, na terceira pergunta (Qual assunto desperta mais o seu interesse no dia a dia?), obtivemos as seguintes respostas:

Figura 3 – Assuntos de maior interesse dos professores



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Na imagem, foram destacadas as seguintes expressões e frequência: *educação* (172 vezes), *comportamento* (48 vezes), *autoconhecimento* (43 vezes), *inovação* (35 vezes) e *metodologias ativas* (28 vezes). Nesse sentido, as palavras em evidência estão associadas ao desafio de o professor estar em constante aprendizagem, pois não se pode ignorar o que se passa no mundo cada vez mais globalizado, conectado e em rede.

Quando esse conhecimento está associado à educação com o uso das TDICs, para atender não somente o ERE, mas também a inclusão digital, Perrenoud (2000, p. 139) observa que: “A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino [...] ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem”.

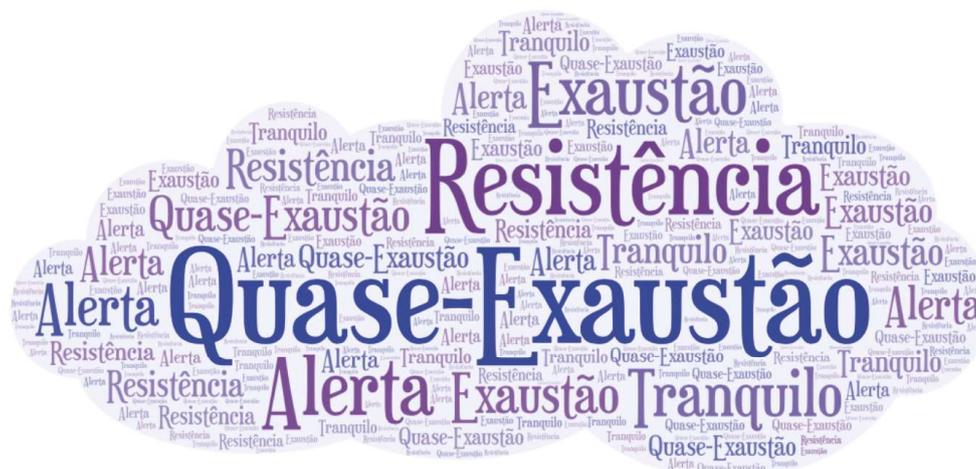
Nesse aspecto, a crítica deweyana, ainda no fim da década de 1950, já direcionava um pensamento sobre a desconexão entre presente e futuro, uma vez que “Se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro” (DEWEY, 1959, p. 60). Ou seja, o futuro necessita fundamentalmente estar ligado com a vida presente, sendo um processo contínuo de crescimento e reconstrução das experiências, como vem acontecendo com o

Competências socioemocionais do professor universitário na pandemia da covid-19: um estímulo ao “novo” normal?

uso das TDICs como ferramenta de trabalho do professor, afinal, “[...] a educação tem como papel possibilitar o desenvolvimento do pensar melhor ou pensar bem, via potencialização das habilidades e do método investigativo” (DEWEY, 1959).

Na quarta pergunta (Qual o nível de estresse durante o ERE?), obtivemos as seguintes respostas:

Figura 4 – Nível de estresse dos professores



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Já na figura acima foram destacadas as seguintes expressões e frequência: *quase-exaustão* (176 vezes), *resistência* (151 vezes), *exaustão* (90 vezes), *alerta* (67 vezes) e *tranquilo* (26 vezes). De acordo com as respostas, constatamos que os professores da educação superior, em sua maioria, estão estafados, sobretudo com os desafios do ERE.

Nesse aspecto, para entender do que se trata essa reação, Lipp (2003) explica que o estresse é uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz. O estresse não é o elemento patogênico das doenças, ele conduz a um enfraquecimento do somático e do psicológico, de tal modo que aquelas patologias programadas geneticamente se manifestam devido ao estado de exaustão presente (LIPP; MALAGRIS, 1995).

disputa de poder entre as partes. “É por isso que o ensino eficaz é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder” (PERRENOUD, 2000, p. 151).

Dessa forma, compreendemos que “atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos” (IMBERNÓN, 2010, p. 64), priorizando sempre a efetividade do processo, mas sem deixar de lado a afetividade necessária entre as relações humanas.

Fica evidente, portanto, que a emergência do cuidado do professor universitário nos aspectos socioemocionais é fundamental, já que sua saúde e bem-estar são essenciais para o aumento de resultados positivos, bem como a disseminação da cultura digital mais humanizada entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, pode-se afirmar que algumas hipóteses levantadas junto aos entrevistados foram confirmadas, mediante o detalhamento dos objetivos propostos e o percurso metodológico proposto. Professores universitários, em sua maioria, estão em estado de esgotamento socioemocional, causado não somente pela pandemia, que vem açoitando milhares de famílias brasileiras e mundiais com altos índices de infecção e mortalidade, mas também com o estresse provocado pela introdução imposta com o uso das tecnologias digitais e comunicacionais disponíveis ao professor, oriundo de uma educação de vanguarda.

Sobre o questionamento de como promover a docência no ensino superior com ERE, o conjunto de respostas mais frequentes indicou que a missão do professor vai além dos desafios fomentados pela escola tradicional de formação pedagógica mais conservadora, alicerçada em atos repetidos de prestar atenção, decorar e observar.

Para promover uma ação docente mais atrativa aos olhos dos estudantes, é preciso incluir as TDICs no modo de ensinar e aprender, além de outras ações metodológicas mais ativas de aprendizagem. Nesse novo contexto, apontam-se indicativos de experienciar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, ou

seja, professores e estudantes aprendendo a lidar com os desafios informacionais e comunicacionais para a obtenção de melhores resultados.

As atitudes mais evidenciadas pelos entrevistados no ERE foram: resiliência, empatia, aprendizagem, afetividade e colaboração. Além disso, eles tiveram de investir em formação continuada não somente em conhecimentos da área de atuação, mas, sobretudo, em TDICs e de apoio psicopedagógico, por meio das redes sociais, com a propagação de *lives*, oferecidas gratuitamente por psicólogos, pedagogos, médicos, psicopedagogos, terapeutas, entre muitos outros profissionais.

À época da entrevista, os discursos docentes revelaram, em seus anseios e ações profissionais e cotidianas, a existência do desejo de retornar às atividades presenciais, pois o nível de estresse e o cansaço na adoção de um rotina densa e tensa com o ERE foram implacáveis. Apesar disso, foi evidenciado nos resultados da pesquisa que o “novo normal” será uma realidade mais híbrida, ou seja, apesar da interação direta com os alunos em ambientes físicos como a sala de aula tradicional, haverá momentos necessários para a inclusão digital com as TIDCs, para tornar esses encontros mais dinâmicos e atrativos para os estudantes que se cansam, muitas vezes, das aulas de “cuspe e giz” e, de certa forma, para os professores que foram verificando as vantagens de introduzir as atividades profissionais com as rotinas domiciliares sem sair de casa, evitando deslocamentos em função das atividades profissionais.

Além disso, sobre os aspectos socioemocionais dos professores, percebeu-se a necessidade de enfrentar inúmeros desafios, com dedicação e, sobretudo, resiliência para transpassar o período de adaptação conturbada que todos estamos atravessando. Com o surgimento da vacina e a imunização necessária para garantir a biossegurança da comunidade universitária brasileira, aos poucos o “novo normal” vai sendo configurado, ou seja, uma nova cultura educacional está sendo lançada para que os novos modelos de ensino e aprendizagem sejam experimentados, inclusive, por professores ditos “conservadores”.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. *Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRETAS, Alexandre Santilli; SCHLOCHAUER, Conrado; CASARIN, Tonía. *Core skills: 10 habilidades essenciais para um mundo em transformação*. São Paulo: Teya, 2020.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1959.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 33, n. 102, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 25 jan. 2021.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho Docente e Produção de Conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FOUZ, Tamara Díaz. El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 64, p. 73-98, 2014. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie640407>

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; AMARAL, Anabela. A dimensão emocional da docência: contributo para formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 46, n. 2, p. 151-71, 2011. DOI: doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; AMARAL, Anabela. Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In: SIMPOSIUM NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL, 2., 2012, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: ISCTE-IUL, 2012. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho_docente_Freire_Bahia_Estrela_Amaral.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

GÓMEZ-GASCÓN, Tomás; MARTÍN-FERNÁNDEZ, Jesús; GÁLVEZ-HERRER, Macarena; TAPIAS-MERINO, Ester; BEAMUD-LAGOS, Milagros; MINGOTE-ADÁN, José Carlos; Grupo Edesproap-Madrid. Effectiveness of an intervention for prevention and treatment of burnout in primary health care professionals. *BMC Family Practice*, [s.l.], v. 14, n. 173, 2013. DOI: doi.org/10.1186/1471-2296-14-173

Competências socioemocionais do professor universitário na pandemia da covid-19: um estímulo ao “novo” normal?

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/407>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Caroline Costa Nunes; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. A linguagem emocional na prática docente online: implicações educacionais cotidianas. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 4, n. 3, p. 542-57, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652173>. Acesso em: 24 set. 2020.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. O modelo quadrifásico do stress. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (Org.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teorias e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-22.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. *Inventário de sintomas do stress para adultos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; MALAGRIS, Lúcia Novaes. Manejo do stress. In: RANGÉ, Bernard (Org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: teoria, pesquisa e aplicações*. Campinas: Ed. Psy II, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARIN, Ângela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MATTHEWS, Brian. *Engaging education: developing emotional literacy, equity and co-education*. London: Open University Press, 2006.

MORETTINI, Marly Teixeira. *A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da Teoria Histórico-Cultural*. Curitiba: Appris, 2012.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma gênese crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Nuvem de Palavras e Mapa Conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 201-19, jan./abr. 2017.

SELYE, Hans. *Stress: a tensão da vida*. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Discursos pedagógicos em “nuvens”: olhares ao trabalho docente na educação superior com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). *Interletras*, Dourados, p. 1-18, v. 9, n. 32, 2020a.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 11 dez. 2020b.

SOUZA, Clara Maria Miranda; RIBEIRO, Marcelo Silva de Sousa. A “roda viva” da história em meio a disseminação do ódio. In: RIBEIRO, Marcelo Silva Sousa; SOUZA, Clara Maria Miranda; LIMA, Emanoela Souza (Org.). *Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível*. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

sobre os autores:

Djanires Lageano Neto de Jesus: Pós-doutorando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Administração e Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Graduado em Turismo pela UCDB. Docente efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).
E-mail: netoms@uems.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1434-5080>

Débora Fittipaldi Gonçalves: Pós-doutoranda em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduada em Turismo pela UCDB. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Docente efetiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).
E-mail: defittipaldi@uems.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4664-8174>

Alan Silus: Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

Competências socioemocionais do professor universitário na pandemia da covid-19: um estímulo ao “novo” normal?

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Graduado em Letras pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Docente da UNIGRAN. **E-mail:** alan.silus.cruz@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7281-261X>

Recebido em: 03/02/2021

Aprovado em: 07/02/2022

