



**QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

**QUALITY OF WORK LIFE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE
CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC**

Moabe Santos de Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
moabessouza1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-8251-4964>

Lucila Moura Ramos Vasconcelos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
lucilamoura@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-8890-6488>

João Pedro Oliveira da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
o.joaopedrosilva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8572-853X>

Resumo

A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no setor educacional, levando a uma transição para o ensino remoto e afetando a qualidade de vida dos professores. Este estudo teve como objetivo compreender a percepção dos professores sobre a qualidade de vida no trabalho durante a pandemia. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, envolveu a análise de conteúdo de entrevistas. Três categorias foram examinadas: os novos modelos de ensino, as condições de trabalho dos professores e o uso de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula. Os resultados revelaram que o ensino remoto, embora uma solução emergencial, não atendeu às necessidades da educação básica e aumentou o estresse dos professores. No entanto, destacou-se que a tecnologia desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, embora o investimento ainda seja limitado. Além disso, ficou evidente que o ambiente escolar muitas vezes negligencia o bem-estar dos professores, que são o ativo

mais importante da instituição. Portanto, é fundamental fornecer apoio e cuidado aos professores para promover motivação e satisfação no trabalho.

Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho (QVT); Pandemia Covid-19; Profissionais da educação; Novos modelos de ensino; Ensino remoto.

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a significant impact on the education sector, leading to a shift to remote learning and affecting the quality of life of teachers. This study aimed to understand teachers' perceptions of quality of work life during the pandemic. The research, of a qualitative and exploratory nature, involved the content analysis of interviews. Three categories were examined: new teaching models, teachers' working conditions, and the use of information and communication technologies in the classroom. The results revealed that remote teaching, although an emergency solution, did not meet the needs of basic education and increased teacher stress. However, it was highlighted that technology plays a fundamental role in the teaching and learning process, although investment is still limited. Furthermore, it became evident that the school environment often neglects teachers' well-being, who are the most important asset of the institution. Therefore, it is essential to provide support and care to teachers to promote motivation and job satisfaction.

Keywords: Quality of Work Life (QWL); Covid-19 Pandemic; Education professionals; New teaching models; Remote learning.

1. Introdução

Nos últimos anos, as mudanças sociais e organizacionais têm sido profundas devido à chamada quarta revolução industrial, também conhecida como indústria 4.0, que enfatiza maior automação e integração de processos com tecnologia (Fraga, Freitas & Souza, 2016). Essas mudanças também afetaram a educação, com a necessidade de novos modelos de ensino e aprendizado (Moreira & Schlemmer, 2020).

A pandemia de COVID-19 no Brasil acelerou ainda mais essas mudanças, levando ao ensino remoto emergencial (Cordeiro, 2020). Embora o ensino remoto tenha semelhanças com a educação a distância (EaD), ele é uma resposta de emergência para crises e difere da EaD em termos de preparação e metodologia (Hodges et al., 2020; Joye, Moreira & Rocha, 2020). É um

modelo temporário, voltado para a continuidade da educação durante situações excepcionais (Joye, Moreira & Rocha, 2020).

A rápida transição para o ensino remoto trouxe desafios significativos para os professores, incluindo a necessidade de se adaptar a novas tecnologias sem um planejamento adequado (Leal, 2020). No entanto, essa mudança também ofereceu oportunidades para a inovação na educação (Hodges et al., 2020). Diante deste cenário, os professores enfrentaram desafios significativos ao precisarem se adaptar a esse novo modelo, resultando em uma transformação sem precedentes na educação (Costa & Nascimento, 2020).

A qualidade de vida no trabalho (QVT) dos professores tornou-se uma preocupação importante, dado o impacto da transição para o ensino remoto em sua saúde física e mental (Sauer & Rodriguez, 2012). A QVT é vista como parte integrante do sucesso organizacional na atualidade (Limongi-França, 1996).

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo o entendimento da percepção dos professores da Educação Básica sobre sua QVT durante a pandemia da COVID-19, considerando o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais.

A pesquisa adotou uma metodologia exploratória de natureza qualitativa, classificando-se como pesquisa de campo. O público-alvo consistiu em professores da educação básica pública e privada em Natal/RN, e as entrevistas foram realizadas de julho a setembro de 2022, totalizando dez entrevistas individuais. O instrumento de pesquisa foi um roteiro de entrevista semiestruturado com 28 questões. A análise dos materiais foi conduzida seguindo as fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pesquisa dividiu-se em três categorias de análise: novos modelos de ensino, condições de trabalho e utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

2. Referencial Teórico

2.1 Modelos de ensino

O ensino remoto emergencial, uma resposta à pandemia de COVID-19, revelou desafios e desigualdades sociais, especialmente nas escolas públicas (Cordeiro, 2020). Os professores enfrentaram a necessidade de formação e equipamentos adequados (Souza, 2021) e, embora as aulas fossem em tempo real, a visão de tecnologia apenas como uma ferramenta auxiliar no ensino tradicional foi criticada (Cordeiro, 2020; Souza, 2021).

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem raízes históricas, desde cursos por correspondência até programas de rádio e televisão nas décadas de 1950 e 1960 (Litto &

Formiga, 2014). O avanço da tecnologia tornou a EaD legalmente reconhecida em 1996 (Brasil, 1996), e hoje, com dispositivos inteligentes e internet, desempenha um papel fundamental no ensino superior (Fagundes & Macedo, 2022).

O EaD é frequentemente percebido como uma alternativa mais econômica em comparação ao ensino presencial. A capacidade de disponibilizar materiais online, reduzir custos de infraestrutura e eliminar despesas relacionadas à presença física pode resultar em maior acessibilidade financeira. No entanto, simultaneamente, tem o potencial de democratizar o acesso à educação, permitindo que pessoas de diversas localidades, muitas vezes distantes de centros educacionais tradicionais, tenham a oportunidade de estudar. De maneira contraditória, o EaD também pode gerar alienação devido ao distanciamento ou isolamento que os alunos podem sentir na modalidade, resultante da falta de interação face a face. A ausência de contatos sociais diretos e a dependência de tecnologias podem criar uma sensação de isolamento, desconexão e precarização, associada à possível redução da qualidade educacional (Litto & Formiga, 2009).

A Educação Online (EOL) é uma evolução da EaD, caracterizada pelo uso de interfaces digitais para promover a interação e autonomia dos alunos (Santos, 2009 como citado em Joye, Moreira & Rocha, 2020). Ela tem potencial para superar desafios educacionais, mas requer uma nova compreensão do ensino e aprendizagem (Souza, Soares & Mariz, 2019).

O ensino híbrido, combinando instrução online e presencial, surgiu como uma resposta à pandemia e oferece oportunidades educacionais inovadoras (Camillo, 2017). Embora inicialmente tenha sido vista como inferior ao ensino tradicional, pode ser aprimorado com uma integração mais eficaz entre os métodos (Corrêa, 2021).

Em resumo, a educação está se adaptando constantemente aos avanços tecnológicos e à necessidade de colaboração entre escolas e famílias (Borstel, Fiorentin & Mayer, 2020 como citado em Costa & Nascimento, 2020), e a transformação digital deve ser vista como aliada às práticas educacionais (Exame, 2022).

2.2 Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) pode ser entendida como um conjunto de práticas que buscam melhorar as condições de trabalho e o bem-estar dos colaboradores nas organizações. Ela envolve o desenvolvimento de hábitos saudáveis, o enfrentamento das tensões cotidianas, a consciência dos impactos do ambiente de trabalho e o equilíbrio nas relações interpessoais (Zanelli, 2009).

A Revolução Técnico-Científica-Informacional a partir dos anos 50 trouxe avanços tecnológicos significativos, transformando a forma como as organizações operam. Isso aumentou a necessidade de qualificação dos trabalhadores e também levou ao surgimento das primeiras teorias de QVT, que buscavam relacionar produtividade e satisfação no trabalho (Pilatti, 2007; McGregor, 1980 como citado em Rodrigues, 2000).

O modelo BPSO-96 proposto por Limongi-França (1996) fornece uma abordagem abrangente para avaliar a QVT, considerando variáveis biológicas, psicológicas, sociais e organizacionais. Ele permite analisar o esforço gerencial na promoção do bem-estar dos colaboradores.

Em resumo, a QVT é uma abordagem multidimensional que busca melhorar as condições de trabalho e o bem-estar dos colaboradores nas organizações, reconhecendo a importância de fatores sociais, econômicos e organizacionais na promoção do bem-estar no trabalho. Ela evoluiu ao longo do tempo e se tornou uma ferramenta estratégica para as empresas, contribuindo para o comprometimento dos funcionários e o sucesso organizacional (Limongi-França, 2004).

3. Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, como descrito por Bauer e Gaskell (2008), que se concentra na interpretação da realidade social, destacando características improváveis de serem estudadas em abordagens quantitativas (Raupp & Beuren, 2006).

O estudo qualitativo busca compreender a percepção dos professores sobre a qualidade de vida no trabalho durante a pandemia de COVID-19, explorando atitudes, comportamentos e gestos por meio de entrevistas semiestruturadas (Zanella, 2009).

O público-alvo da pesquisa é composto por professores da educação básica de Natal/RN, abrangendo tanto a rede pública quanto a privada, com o objetivo de analisar os impactos da pandemia na qualidade de vida no trabalho desses educadores. Foram realizadas dez entrevistas individuais entre julho e setembro.

Para facilitar a coleta de dados, as entrevistas com os professores foram realizadas de forma virtual, já que encontrar momentos livres em suas agendas foi complicado e demorado. Os participantes estavam em suas residências, garantindo privacidade e liberdade para expressar suas opiniões, e eles foram informados de que a pesquisa tinha objetivos acadêmicos e científicos.

A análise dos materiais coletados foi conduzida utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa abordagem trabalha com materiais textuais, como transcrições de entrevistas e registros de observações, internos e externos à pesquisa.

A análise de conteúdo envolveu várias etapas, conforme definido por Bardin (2016). A pré-análise envolveu a organização das ideias iniciais e a construção de um esquema de análise. Isso incluiu a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores.

A fase de exploração do material incluiu codificação, decomposição e identificação de unidades, bem como a enumeração de regras formuladas na pré-análise. A categorização foi realizada em duas etapas: inventário e classificação, com o objetivo de isolar elementos e agrupá-los de acordo com a pesquisa.

A etapa final da análise envolveu o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. O objetivo era encontrar a mensagem implícita nos materiais analisados, indo além da simples descrição. Essas interpretações, embora subjetivas, foram fundamentadas em preceitos teóricos estabelecidos.

As categorias de análise foram estabelecidas com base nos temas emergentes e relacionados às questões do roteiro de entrevista. Três categorias principais foram definidas: Novos modelos de ensino, Condições de trabalho e Utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

Além disso, respeitando as normas éticas de preservação da identidade dos entrevistados, optamos por denominá-los por nomes fictícios. Por se tratar de educadores, adotamos uma referência seminal da literatura infantil para cada entrevistado, isto é, os nomes atribuídos aos entrevistados foram escolhidos com base em sua contribuição para a literatura infantil. Dessa forma, atribuímos os seguintes nomes a cada docente: Clarice Lispector, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Stella Maria, Eva Furnari, Mary França, Eliana Martins, Marina Colasanti, Cecília Meireles e Ana Maria Machado.

4. Resultados

4.1 Caracterização dos professores

O público-alvo é composto por dez docentes do gênero feminino, com idade média de 36 anos. O grupo estudado apresenta uma certa diversidade quanto a formação acadêmica tendo uma maior participação de especialistas na pesquisa, representando 64% do público estudado, 18% são graduadas e apenas 9% com mestrado e 9% com doutorado.

A grande maioria exerce suas atividades na rede privada da educação. Entretanto, 30% do público atua na rede pública de ensino, o que nos permite um olhar através de lentes distintas. Além disso, o grupo pesquisado atua em diversos níveis de ensino, desde a educação infantil, até a educação de jovens e adultos, todavia, cabe destacar, que a maior parte dos entrevistados executam suas tarefas no ensino fundamental I (anos iniciais).

Quanto às suas experiências no ensino, podemos dizer que quase metade das docentes estão na fase inicial de sua carreira, entre 1 e 5 anos de profissão, um terço atua entre 06 e 10 anos, enquanto o restante do público já possui uma maior experiência, possuindo entre 10 e 30 anos de carreira.

4.2 Categorias de análise

4.2.1 Novos Modelos de Ensino

As entrevistas revelaram que a maioria dos professores não identifica pontos positivos significativos nesse contexto, destacando desafios significativos em decorrência da pandemia. Embora o ensino remoto tenha sido apresentado como uma solução para minimizar o atraso nas aulas presenciais (Cordeiro, 2020), os professores apontaram a dificuldade de acesso à internet para alunos da rede pública como um desafio adicional.

Assim, a tecnologia, apesar de aproximar professores e alunos, revelou lacunas na aprendizagem dos estudantes e gerou sentimentos de insuficiência entre os professores, tornando-se um dos maiores desafios no cenário educacional.

A professora Clarice Lispector expressou que houve a necessidade forçada de aprender ferramentas que não tinham domínio até então. Apesar do processo de assimilação do conteúdo novo, a experiência não foi positiva, caracterizando-a como algo não opcional, arbitrário e obrigatório, sendo uma situação mais desafiadora, traumatizante e frustrante do que positiva. A fala da docente evidencia uma indignação perceptível, indicando um baixo controle da situação por parte dela. Ela compara a experiência a cair de paraquedas em um território desconhecido, sem saber qual o melhor caminho a seguir, o que demandou alta flexibilidade e controle emocional da profissional.

A pandemia forçou uma revolução na educação, tornando as telas um elemento fundamental para a eficácia do ensino. Isso resultou em pressões adicionais sobre os professores, com escolas exigindo que eles adquirissem novas habilidades constantemente, como apontado por Zanelli (2009).

Dessa forma, as consequências geradas nos alunos por meio dos modelos de ensino praticados durante o período de isolamento social, refletem no comportamento e fala das

professoras como um desafio, porquanto, os alunos são os frutos de suas atividades, os quais necessitam da presença no ambiente escolar.

[...] Ter que buscar recurso, ter que aprender recursos, ter que lidar com o momento que querendo ou não foi um momento muito sensível, muita gente doente e lidar com essa distância, não tem como o processo avaliativo acontecer com crianças de educação infantil no caso, a avaliação da educação infantil tem que ser presencial, é ali o olho no olho (EVA FURNARI).

[...] Ao voltarmos ao novo normal, no ambiente escolar, percebemos que o distanciamento além de ter dificultado nossa forma de avaliar nossos alunos, deixou lacunas na educação deles, tendo em vista que necessitavam do auxílio da família para mediações diretas (CECÍLIA MEIRELES).

Neste contexto, Cordeiro (2020), apresenta as famílias como parceiras no processo educacional remoto, colaborando para que as crianças participassem das aulas e realizassem as atividades, embora o que podemos notar na fala de nossas entrevistadas, é que as famílias foram apenas muletas para manter os alunos em frente as telas, não estimulando o aprendizado e não sendo somente um suporte quando necessário, mas realizando as atividades no lugar do aluno e, assim, impedindo o desempenho de seu próprio filho.

Seguindo nossa conversa com as professoras, questionamos se sua carga horária era compatível com suas atividades, bem como, se com o retorno presencial houve alguma alteração na mesma.

Diante do apresentado pelas entrevistadas, metade das professoras afirmam que o retorno às atividades de forma presencial não alterou em nada em sua carga horária, bem como, que essa carga horária é compatível com suas tarefas exigidas pela função. Porém, o restante afirma que não, a carga horária não supre a necessidade.

Definitivamente não! A carga horária do professor... ela não é compatível, principalmente professor da rede particular. É a realidade! Mas, ainda assim, na minha condição atual, em uma das instituições que eu trabalho, eu tenho um tempo disponível para planejamento, porém é um tempo insignificante né? [...] (CLARICE LISPECTOR).

A carga horária não se torna compatível devido a demanda de serviços, fazendo com que, muitas das vezes, trabalhemos no horário de almoço e fora do ambiente escolar. Durante a pandemia foi ainda mais extensa a necessidade de usar o horário fora do expediente para buscar, aprender e usar ferramentas tecnológicas a nosso favor (CECÍLIA MEIRELES).

Uma fala especificamente nos chama atenção, ao perceber que o modelo de ensino remoto, além de contribuir com o excesso de trabalho (Freitas, Maior & Nascimento, 2020), abriu brechas na relação entre docente e discente e/ou família, permitindo novas cobranças e exigindo uma maior eficiência, flexibilidade e resiliência da parte do profissional da educação.

Souza (2021) afirma que o uso dos celulares foi fundamental para manter alunos, escolas e famílias conectadas com o processo de aprendizagem, bem como, a autora ainda acrescenta que a escola não conseguiria existir sem a utilização de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Ainda com esse questionamento, percebe-se que a ausência de tempo para planejamento é o principal estressor para as docentes, havendo a necessidade de se desmembrar em várias para dar conta de inúmeras tarefas, visto que o professor não se resume a uma sala de aula.

Eu sinto falta de uma diminuição de tempo de sala de aula para mais tempo de planejamento. [...] antes os professores tinham um dia de planejamento e isso foi retirado, então a gente tem mais turmas, está mais em sala de aula e sente falta de momentos junto com a coordenação para orientações, debates da equipe, para planejar questões juntas, então a gente não tem tempo para isso, é tudo muito corrido, tanto que o nosso final de semana fica muito cheio com atividades de planejamento, de correção de provas, colocar nota em sistema, além de nossas atividades familiares do cotidiano (LYGIA BOJUNGA).

Quando estávamos remoto, eu me policiava bastante para não extrapolar minha carga horária, por vezes não conseguia. Hoje no presencial a minha carga horária é bastante cheia. No turno matutino tenho apenas a quinta-feira que é o dia de planejamento para dá conta de todas as demandas da semana e as que aparecem de repente. Já no turno da tarde, é mais tranquilo, tenho tempo para resolver todas as demandas durante a semana. Isso acontece porque pela manhã tenho 3 turmas e a tarde apenas uma (RUTH ROCHA).

Essa intensificação do trabalho docente ocorre devido a várias exigências que os professores enfrentam, muitas vezes sem um aumento salarial correspondente. Críticas externas ao sistema educacional também pressionam os professores a assumirem mais responsabilidades, como se a educação fosse a solução para todos os problemas sociais (Lüdke & Boing, 2007 como citado em Assunção & Oliveira, 2009).

Nessa ótica, a docente Clarice Lispector enfatiza que os recursos adicionais, como os audiovisuais, são uma contribuição positiva para o ensino, tornando a aprendizagem mais dinâmica e interativa. No entanto, ela também critica o fato de que esses recursos são apenas uma das múltiplas funções que um professor desempenha, comparando o professor a um canivete com muitas “lâminas” não descobertas ainda.

Apesar dos benefícios evidentes no aumento da qualidade do ensino, é crucial destacar os limites impostos pelas organizações educacionais. Não basta que os professores adotem tecnologias em suas salas de aula; as instituições precisam fornecer os recursos necessários para tornar as aulas mais dinâmicas e eficazes.

A professora Stella Maria reconhece o valor das ferramentas digitais no ensino, mas sua instituição não oferece os recursos necessários para uma evolução significativa no uso da tecnologia. Isso vai ao encontro do art. 67 da LDB (Brasil, 1996), que estabelece “condições adequadas de trabalho”, e ao Art. 25 da mesma lei, que define como objetivo permanente das autoridades responsáveis a “relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”.

As professoras entrevistadas expressam uma visão unânime sobre a importância da tecnologia no ensino, destacando seu papel como um estímulo para a criatividade, pensamento

crítico e dinamismo na aprendizagem dos alunos. No entanto, enfatizam que a tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem plena, mas serve como um reforço para a compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula. Costa e Nascimento (2020) enxergam a tecnologia como um caminho de possibilidades para a apropriação do conhecimento, além de fortalecer o vínculo entre a família e a escola.

Além disso, as docentes mencionam que a pandemia da COVID-19 teve impactos emocionais, como ansiedade, estresse e abalos nas relações interpessoais, embora a maioria tenha negado a necessidade de atendimento psicológico ou terapêutico. Kappes et al. (2021) observam que a pandemia intensificou o sofrimento mental dos professores, afetando sua saúde física e mental.

A professora Marina Colosanti aponta que houve a necessidade de acompanhamento psicológico, porquanto: “[...] adquirir uma ansiedade muito forte com começo de depressão onde precisei de auxílio psicológico para poder retornar as minhas atividades pedagógicas.”

Durante a pandemia, a professora Lygia Bojunga expressou que enfrentou desafios estressantes, incluindo a necessidade de lidar com novas tecnologias em um ambiente com recursos limitados. A falta de equipamentos adequados, como um computador de última geração ou uma conexão de internet estável, agravou as dificuldades de ministrar aulas remotamente. Ela mencionou que precisou de apoio e enfrentou estresse devido a essas limitações tecnológicas.

Outra professora, Ruth Rocha, ao discutir seu acesso à terapia, afirmou que sua decisão de fazer terapia não estava diretamente relacionada ao contexto da pandemia. Ela indicou que outras questões dentro da instituição estavam afetando sua saúde mental e autoestima, gerando dúvidas sobre suas escolhas e habilidades.

Neste sentido, Zanelli (2009), afirma que o desequilíbrio entre exigências do trabalho e os princípios, necessidades e expectativas pessoais impulsionam um desgaste físico e emocional.

Seguindo o diálogo com as professoras, questionou-se de que forma o retorno as atividades presenciais impactam em suas atividades. É notável a alegria delas com o retorno, percebe-se a animação em estar ali, olho no olho com seus alunos. Na fala de cada uma nota-se a preocupação com o desenvolvimento de cada discente, já que o resultado de sua turma dá sentido para seguir adiante com suas tarefas.

De acordo com as entrevistadas, um fator determinante para o retorno presencial é a qualidade das avaliações realizadas nos modelos de ensino remoto e presencial, onde se pode notar que o processo avaliativo realizado no ensino remoto não segue o previsto na LDB, Art.

24, alínea A, perdendo o seu valor qualitativo, contínuo e cumulativo. Assim, a qualidade e o processo avaliativo deixam de ser a prioridade, focando-se apenas no alcance de boas notas, no quantitativo, quando na verdade o processo deve ser o inverso, o foco deve ser no desenvolvimento, no processo como um todo, sendo as notas uma mera consequência do aprendizado.

Um outro ponto que destacamos, é a necessidade da relação entre professor e aluno, a forma de contato, os olhares e até mesmo os gestos executados durante as aulas presenciais. Para nossas entrevistadas, nada melhor do que olhar no fundo do olho do aluno e refletir qual a melhor estratégia a ser utilizada para ele. É neste momento que tudo faz sentido, é preciso conhecer o aluno, seus desafios e possibilidades, é por meio deste conhecimento que se alcançam os resultados, proporcionando sentido ao trabalho e dignificando o profissional.

Segundo Tolfo e Piccinini (2007) a identificação do trabalho no resultado da tarefa, o sentimento de pertencimento a uma classe unida pela execução de um mesmo trabalho e o sentimento de contribuir com a sociedade, pode ser entendido como significado do trabalho. Neste sentido, nota-se a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar como um fator propulsor da qualidade de vida, entregando resultados para os alunos (relação individual), escrevendo coletivamente a educação do país (relação grupal) e proporcionando melhores cidadãos para a sociedade (relação social).

A professora Cecília Meireles destaca uma melhoria em suas atividades com o retorno presencial, contudo, não implica dizer que este processo de mudança ao formato anterior esteja diretamente associada à sua qualidade de vida, como apontado por ela: “Apesar dessa transição ter facilitado o meu trabalho, não considero que houve uma melhoria significativa em minha qualidade de vida.”

Entretanto, ressaltamos que houve opiniões divergentes, confirmando que aconteceram alterações positivas nos níveis de QVT com o retorno presencial, vejamos alguns apontamentos:

Melhorou bastante. Eu considero o modelo presencial mais facilitador, o online acabava que a gente passava muitas horas ali e a gente estava, querendo ou não, dentro da casa do outro e precisava sempre está lidando com o que falar, se policiando e isso acabava pressionando demais (EVA FURNARI).
[...] Me preocupei com a aprendizagem do meu aluno. Devido à distância com o aluno e as dificuldades enfrentadas pelos responsáveis em aplicar as atividades, muitas vezes eu não tinha o retorno das atividades realizadas. E com isso não tinha como ajudar o aluno sem esse retorno da família (ELIANA MARTINS).

De acordo com as falas das docentes, podemos perceber que o retorno presencial foi algo importante e desejado pela maioria, embora os resultados não possam ser generalizados

para o público estudado, ele não se apresenta como algo positivo para contribuir com a sua qualidade de vida de todas as docentes, confirmando se caráter subjetivo.

Oliveira et al., (2015, p. 433) apresenta o sistema educacional como um grande desafio para a gestão da qualidade de vida, porquanto, não basta melhorar em um aspecto para melhorar a educação.

Também questionamos as professoras se elas acreditavam que havia alguma interferência em sua qualidade de vida provocada pelos novos modelos educacionais e como era essa interferência. A professora Stella Maria, apresenta uma visão positivista ao afirmar que interfere sim, já que a tecnologia possibilita a organização e celeridade do planejamento dela. Contudo, a professora Ruth Rocha apresenta uma visão negativa originada destes novos modelos ao afirmar: “Quando estive remota durante praticante 2 anos, senti uma piora em minha saúde. Sinto muitas dores nas costas e nos joelho devido o tempo que ficava sentada”.

Nota-se nas falas das professoras que sim, esses novos modelos de ensino interferem na qualidade de vida, tanto de forma positiva, quanto negativa. Positiva do ponto de dar celeridade, dinamismo e acessibilidade, e negativa por ser um fator pensado a curto prazo, considerando somente a necessidade de manter as aulas durante o isolamento social, desconsiderando o professor como peça central deste processo, deixando de lado a questão estrutural e preocupando-se apenas em entrar na casa dos alunos, sem entender que há ruídos no ambiente e interferências, sem buscar informações quanto a postura durante o expediente, além de não propiciar auxílio psicológico no momento de crise mundial.

Segundo Martins, Schmitt e Alves (2021) a forma de lecionar mudou durante o ensino remoto emergencial, exigindo muito do professor, seja na adaptação ao processo de ensino, dado que, em muitos casos, os docentes não possuíam habilidades e formação para executar suas atividades com o auxílio da tecnologia, bem como na necessidade de se manterem por longas horas em frente às telas, devendo estar disponível a todo momento para responder diretores, pais e alunos, o que proporcionou um maior desgaste físico e mental.

Neste sentido, a metodologia do ensino remoto emergencial exigiu novas obrigações do docente, como gravar e editar vídeos, alimentar constantemente os ambientes virtuais de aprendizagem, além da grande demanda para responder nos aplicativos de mensagens, como expressa uma de nossas entrevistadas: “[...] minha carga de trabalho aumentou significativamente com essas ferramentas como o WhatsApp, os alunos têm acesso direto ao contato com a professora” (ANA MARIA MACHADO).

Embora os modelos educacionais apresentam inúmeras consequências negativas ao docente, a literatura demonstra que são modelos que irão perdurar na rotina das escolas (Souza,

2021). Costa e Nascimento (2020) afirmam haver uma nova realidade educacional, a qual exige dos docentes uma nova postura e novas atitudes. Os autores ainda dizem que a escola necessita alinhar seus processos formativos, considerando a educação e o emocional de todos os envolvidos no processo.

4.2.2 Condições de Trabalho

4.2.2.1 Fatores biológicos

Segundo Limongi-França (1996) o nível biológico refere-se às características físicas herdadas ou adquiridas ao nascer e durante toda a vida. Inclui metabolismo, resistências e vulnerabilidades dos órgãos ou sistemas.

Neste sentido, compreende-se que os fatores biológicos estão associados aos hábitos saudáveis, estilo de vida, alimentação, lazer e descanso. De forma genérica, poderíamos afirmar que os fatores biológicos estão sanados com a presença de um indivíduo saudável.

Partindo deste pressuposto, pedimos às professoras que refletissem acerca do tempo disponível fora do ambiente de trabalho, se há tempo para atividades físicas, lazer, dormir, entre outros fatores contribuintes com o bem-estar. Vejamos algumas respostas das entrevistadas:

Segundo a professora Eliana Martins, ela tem um ótimo controle de seu tempo, conseguindo administrar corretamente conforme o seu planejamento. Dessa maneira, a docente afirma: “[...] pela manhã trabalho, à tarde faço exercícios físicos. Também tiro tempo para momentos de lazer”.

A fala supracitada nos chama atenção e nos deixa ainda mais curiosos, porquanto, foi uma exceção de todas as demais entrevistadas, sendo o fator tempo o principal obstáculo para o alcance de uma vida mais saudável. Continuemos a explorar as falas de nossas entrevistadas (grifo nosso):

Segundo a docente Marina Colosanti, “No meu ambiente de trabalho às vezes era tão exaustivo de cobranças muitas das vezes desnecessárias que mal conseguia tempo para atividades fora deste ambiente”.

Nessa linha de pensamento, além da fala acima, destacamos o discurso aflito da professora Lygia Bojunga.

Eu acho que eu vivo uma vida muito corrida e com muito pouco *tempo* para lazer. Ultimamente não tenho conseguido *tempo* para atividades físicas, estou matriculada na academia, mas não tenho conseguido, chego muito cansada em casa e não tenho conseguido ir. Muito cansada. E a gente que é mulher, principalmente, tem sempre aquele terceiro expediente de cuidar da casa, dos filhos, da comida e aí é que a gente fica sem *tempo* mesmo. Então, eu acho que nem sempre sobra *tempo*, ou você tem condições quando chega de tão cansada, se envolver nas atividades físicas, ter uma qualidade de vida melhor, lazer, dormir é pouco também.

O lazer porque a gente trabalha tanto, não tem aquele momento de planejamento durante a semana, que era pra ser todo organizado durante o expediente na escola, mas não é. Então, assim, o professor leva muita coisa para casa e o final de semana dele é todo comprometido, então acho que peca muito, a gente fica sem um lazer, sem qualidade de vida nesse sentido.

Neste sentido, Zanelli (2009) argumenta que o excesso de trabalho e o número de horas passadas trabalhando são fatores cruciais a serem considerados para compreender os níveis de estresse e bem-estar dos trabalhadores, bem como para intervir em sua promoção. O tempo excessivo gasto no trabalho não apenas impacta diretamente a vida dos trabalhadores, mas também afeta sua capacidade de conciliar a vida profissional e familiar (Zanelli, 2009).

Assim sendo, levar tarefa para casa é quase que inevitável quando falamos da profissão docente. Ser professor é se desdobrar para conciliar seu tempo com suas atividades trabalhistas, o que corrobora para maiores índices de insatisfação.

Outro ponto que ressaltamos é a rotina de casa vivenciada pelas docentes. O fato de ser mulher em uma sociedade ainda elitista e machista, obriga as docentes a exercerem dupla e às vezes tripla jornada, já que a responsabilidade pelo ambiente doméstico é predominantemente sua (Silva & Maia, 2021).

4.2.2.2 Fatores psicológicos

Para Limongi-França (1996) o nível psicológico refere-se aos processos afetivos, emocionais e de raciocínio, conscientes ou inconscientes. Portanto, a forma de enxergar o mundo e de se posicionar frente às ações humanas são consequências destes fatores.

Seguindo nossa entrevista, questionamos as docentes se a remuneração delas está de acordo com suas atribuições e com o mercado de trabalho. Outrossim, de forma mais profunda, perguntamos se essa remuneração é suficiente para suprir suas necessidades pessoais.

Neste sentido, refletamos um pouco na fala de nossas entrevistadas:

Não. O salário que recebo apenas dá para sobreviver! [...] os salários foram congelados por mais de 2 anos. Para meu salário não igualar ou ficar inferior ao salário-mínimo foi concedido um aumento de 3%, que é extremamente inferior aos aumentos ocorridos em todo mercado. Dessa forma, ficou ainda mais difícil pagar as contas, se alimentar... e muito menos ter algum tipo de lazer. Me levando a pensar que o esforço que fiz e faço para minha formação acadêmica não foram suficientes para ter um salário digno para manter a minha casa (CECÍLIA MEIRELES).

Atualmente sim, o meu salário é melhor do que em outros lugares em que já estive dando aula, mas em relação a atender todas as minhas necessidades econômicas e tudo, não tá fácil para manter, porque a gente vive uma crise no país, é difícil manter mesmo você recebendo o piso da sua área né? [...] mas assim, a gente que recebe o piso da educação não consegue realmente suprir todas essas necessidades não, e isso também interfere na nossa qualidade de vida. E interfere porque a gente, se comparar as pessoas mais pobres, a gente não está tão... não está passando fome. Consegue comer pelo menos, mas abre mão de muita coisa. Abrir mão e fazer escolhas para poder ir sobrevivendo, para poder ter onde morar, ter o que comer, então as vezes a gente se priva de muita coisa diante da situação do país hoje.

(LYGIA BOJUNGA)

De maneira alguma. O meu ordenado passa longe de suprir minhas necessidades básicas. Todo mês falta alguma conta para pagar. Meu salário não acompanha a demanda do meu trabalho, tão pouco a inflação. Passamos 4 anos sem aumento, quanto de fato a empresa resolveu dá, foi vergonhoso, apenas 37 reais foi aumentado (RUTH ROCHA).

Podemos perceber a insatisfação na fala da maioria das docentes. Somente duas entrevistadas afirmam receber conforme o mercado de trabalho, fato este justificado por trabalhar na rede pública e receber conforme o piso salarial da categoria. Entretanto, uma delas ainda relata a dificuldade em suprir suas necessidades pessoais, enquanto a outra molda suas necessidades conforme sua remuneração. As demais apresentam remunerações variadas, todavia, muito aquém do piso salarial da categoria, tornando-se um fator de insatisfação para todas. Outrossim, de forma macro, o que podemos notar é que a alta de preços influencia bastante na fala de cada uma, e que as políticas de preços e de salário criadas durante a pandemia da covid-19 tem um peso intenso sobre as docentes.

Dessa forma, podemos concluir que as professoras tendem a um maior nível de insatisfação e, conseqüentemente, menor motivação, porquanto, não há investimentos salariais, o que segundo Herzberg, é considerado um fator higiênico, o qual não produz satisfação, todavia, é um meio de insatisfação quando não suprida a necessidade (Chiavenato, 2003).

Neste sentido, Herzberg orienta que as organizações devem atentar-se aos fatores higiênicos, todavia, deve haver investimentos nos fatores motivacionais, dado que, são por meio deles que os colaboradores alcançam a satisfação e melhoram a motivação (Chiavenato, 2003).

Quanto à questão política, questionamos se as professoras foram incluídas na lei 14.020/2020, a qual visava a redução da carga horária e remuneração ou suspensão do contrato de trabalho. Esta foi uma das leis criadas no contexto pandêmico, a qual institui o programa emergencial de manutenção do emprego e da renda, dispendo sobre medidas para o enfrentamento do estado de calamidade pública, decorrente do coronavírus (BRASIL, 2020).

Do público estudado, apenas duas professoras foram incluídas na lei 14.020/2020, sendo uma com a redução da carga horária e a outra com a suspensão temporária do contrato, respectivamente.

A professora Eva Furnari relatou que o processo transcorreu tranquilamente para ela, já que a escola em que trabalhava na época continuou pagando seu salário anterior, embora recebesse uma parte do Governo. Por outro lado, a outra docente expressou sentimentos de decepção, revolta e insatisfação, pois seu contrato foi suspenso para que sua chefe não precisasse pagar seu salário, enquanto o Governo pagava. Mesmo continuando a trabalhar, ela

recebia apenas o auxílio do Governo, o que considerava uma situação injusta e uma espécie de crime por parte de sua empregadora.

Através das respostas das docentes, podemos identificar dois casos distintos: um envolvendo a redução salarial e da carga horária conforme previsto na lei, e outro caso que se caracteriza como uma violação direta do art. 8, § 4º da lei em questão, que trata da suspensão temporária do contrato de trabalho. A legislação durante o estado de calamidade pública permite que os empregadores acordem a suspensão temporária dos contratos de trabalho por até 60 dias, podendo ser divididos em dois períodos de até 30 dias cada, com a possibilidade de prorrogação por ato do Poder Executivo (BRASIL, 2020).

No entanto, se o empregado continuar a realizar suas atividades de trabalho durante o período de suspensão, seja em regime de teletrabalho, trabalho remoto ou trabalho a distância, essa suspensão do contrato de trabalho não é válida. Nesse caso, o empregador fica obrigado a pagar imediatamente a remuneração e os encargos sociais e trabalhistas referentes a todo o período de suspensão. Além disso, estão sujeitos a penalidades conforme a legislação em vigor e as sanções estabelecidas em convenções ou acordos coletivos de trabalho (BRASIL, 2020).

Segundo Zanelli (2009), no âmbito interno das organizações, fatores associados ao estresse podem ser expressos, dependendo da forma de encarar as interações humanas, como responsabilidades dos gestores da organização, do empregado ou de ambos. Assim sendo, no caso supracitado, é possível notar que o estresse é ocasionado por uma decisão da gestão da organização.

4.2.2.3 Fatores sociais

Segundo Limongi-França (1996) o nível social revela os valores, crenças, o papel na família, no trabalho e em todos os grupos e comunidades a que cada indivíduo está inserido. Outrossim, a localização e o meio ambiente compõem este nível.

A partir disso, buscamos entender como era a liberdade de expressão de cada uma professora dentro de sua instituição. Obtivemos respostas bem distintas no público estudado, mas um fato a ser destacado é a enfática distinção das respostas vindas das professoras do ambiente escolar público e do ambiente escolar privado. Sendo a rede pública, um local mais aberto e que assegura a manutenção do emprego, enquanto no ambiente privado, existe o receio de se posicionar por medo de uma possível demissão.

Segundo a professora Eliana Martins, “cada um sabe respeitar o outro, mantendo um bom relacionamento profissional e pessoal”. Enquanto a professora Lygia Bojunga afirma

possuir essa liberdade, todavia, existem algumas questões que exigem cautela da parte dela, conforme verificamos em sua fala:

Eu me sinto livre para falar o que eu penso! Há algumas questões que não dependem de mim, eu estou subordinada a uma coordenação, uma secretaria de educação [...]. Então, assim... falar, mas sempre com muito cuidado porque eu sei que existem questões políticas por trás de muitas decisões, de coisas que o professor gostaria de ter, de luta, de algumas dificuldades que a gente enfrenta a gente sabe que está ali atrelada a questões políticas, a falta do interesse político. De realmente melhorar a educação, e até está ali de olho nos profissionais que realmente gostariam de ver uma escola diferente. Então, existe uma liberdade, mas uma liberdade que está condicionada à questões muitas vezes maiores, que vem de cima e que, a parte de cima, nem sempre tem esse olhar voltado para a transformação social através da educação (LYGIA BOJUNGA).

Neste sentido, tem-se o ambiente público como um local mais livre, com maior diversidade de opiniões e mais aberto ao diálogo. Fator este, corroborado a estabilidade do servidor público assegurada pela constituição federal de 1988 em seu Art. 41, o qual, determina a estabilidade após três anos de efetivo exercício para cargo provido por meio de concurso público.

Um outro fator relevante segundo a carta magna, é a liberdade de expressão como um direito fundamental descrita no Art. 5, a qual elenca cinco direitos fundamentais para uma vida digna.

Nesse contexto, o decreto nº 678 de 06 de novembro de 1992, em seu Art. 13º e parágrafo 1º, estabelece que toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento e expressão, incluindo a liberdade de buscar, receber e disseminar informações e ideias de qualquer tipo, independentemente de fronteiras, por meio de expressão verbal, escrita, impressa, artística ou qualquer outro meio de escolha (BRASIL, 1992).

A questão da liberdade de expressão no ambiente escolar privado é um tema relevante e, ao analisar as opiniões das professoras entrevistadas, podemos perceber que elas enfrentam desafios relacionados a esse aspecto. Cecília Meireles observou que na instituição em que trabalha, a liberdade de expressão é limitada, pois a coordenação exerce um controle rígido sobre as ações dos professores, excluindo-os do processo decisório e desconsiderando suas opiniões e dificuldades como relevantes. Para Ruth Rocha, a situação é semelhante, onde a coordenação dita ordens e espera obediência.

Além disso, as professoras mencionaram que, em um contexto de escola particular, onde a maioria tende a apoiar uma posição política conservadora, elas preferem manter uma postura neutra na maior parte do tempo. Clarice Lispector enfatizou a importância de adaptar-se aos diferentes contextos sociais, optando por ser mais cautelosa e neutra em relação aos seus

posicionamentos pessoais, sejam eles religiosos, sociais ou políticos. Ela valoriza a escuta e a observação em detrimento da expressão pessoal.

A partir das falas do público atuante no sistema de ensino privado, podemos perceber um certo receio em se posicionar, tanto por concepções políticas, quanto pelo medo em perder seu emprego, e, majoritariamente, pelo difícil acesso com a gestão, sendo a figura dele semelhante a um ditador, roubando-lhe a sua essência e o transformando em um mero executor de tarefas.

Neste sentido, a falta de liberdade, ou até mesmo uma liberdade condicionada, desencadeia uma série de fatores conflitantes com o bem-estar individual e coletivo, possibilitando fendas para conflitos e transtornos funcionais.

Dessa forma, Dejours (1993 como citado em Assunção & Oliveira, 2009, p. 363), descreve o espaço de liberdade como um local onde o sofrimento pode ocorrer. Esse sofrimento se relaciona com a capacidade do trabalhador de negociar e inovar na organização do trabalho para adequá-lo às suas necessidades. Quando as oportunidades para essa adaptação são limitadas, pode surgir um sofrimento mental, tornando o indivíduo mais vulnerável a doenças. Os sintomas desse sofrimento variam desde insatisfação e frustração até angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência.

Conforme Zanelli (2009), o bem-estar depende das interações humanas no ambiente de trabalho estarem fundamentadas em princípios de convivência que envolvem respeito mútuo, compromisso e a promoção da saúde e qualidade de vida da comunidade organizacional. Fato este corroborado por Minayo et al. (2000) ao afirmar que quanto mais aprimorada a democracia, mais ampla é a noção de qualidade de vida e do grau de bem-estar da sociedade.

4.2.2.4 Fatores organizacionais

Do ponto de vista estrutural, questionamos se as docentes estavam satisfeitas com a estrutura física de onde atuam, e quais os pontos apresentaram como melhoria para o exercício de suas atividades. Do público estudado, temos apenas três entrevistadas que se consideram insatisfeitas. Elencando vários fatores para esta afirmação, destacamos a fala da professora Cecília Meireles:

Infelizmente a instituição não investe no ambiente escolar da educação infantil. Não temos uma biblioteca com um acervo de qualidade para as crianças, falta investimento em tecnologia nas salas de aula, não temos um laboratório de informática dentro da unidade nem computadores suficientes para os professores trabalharem durante as janelas, dificultando o nosso trabalho. Além disso não há um espaço adequado destinado ao descanso do professor. As carteiras das salas de aula não favorecem uma boa dinâmica de trabalhos grupais e as mesas dos professores mal cabem o material didático para usar durante as aulas. Tudo isso,

atrelado ao baixo salário, contribuem para a minha insatisfação (CECÍLIA MEIRELES).

As professoras expressam descontentamento com a falta de investimento em tecnologia na educação, especialmente evidenciada pela pandemia da COVID-19, que ressaltou a importância dessas ferramentas. Elas argumentam que as organizações de ensino deveriam reconhecer o valor da tecnologia para aprimorar o ensino, rompendo com o paradigma tradicional em favor de um ensino mais inovador, conforme destacado na literatura (Moreira & Schlemmer, 2020; Cordeiro, 2020; Costa & Nascimento, 2020).

Arruda (2020) aponta que o Brasil está entre os países da OCDE que não incorporam as tecnologias digitais como saberes essenciais na formação dos alunos, mas prevê que o ensino remoto possa impulsionar esses investimentos.

Algumas professoras relatam *feedback* frequente e apoio da coordenação, enquanto outras experienciam falta de comunicação e *feedback* punitivo.

Conforme destacado na literatura (Leme, 2015 como citado em Ramos & Couto, 2016), o *feedback* é uma ferramenta de direcionamento que molda o comportamento dos profissionais nas organizações, quando aplicado corretamente. Ramos e Couto (2016) mencionam *feedback* positivo e corretivo, que, quando bem utilizado, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e melhora a comunicação e o bem-estar dos envolvidos.

Em resumo, o *feedback* é uma ferramenta valiosa no ambiente organizacional, desde que seja aplicado adequadamente. Ele pode melhorar o desenvolvimento das atividades e contribuir para o bem-estar dos colaboradores, como evidenciado nas experiências das professoras.

4.2.3 Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Sala de Aula

Esta categoria busca entender a percepção das docentes quanto ao uso das ferramentas digitais no ensino básico, para isso, os questionamentos fundamentam-se em sua vida acadêmica, experiências profissionais e perspectivas de futuro

Neste sentido, ao questionar a escolha das professoras quanto a preferência por um formato para a realização de suas atividades, ouvimos enfaticamente o desejo pelo modelo presencial, reconhecendo a importância do modelo remoto para o período de calamidade pública, mas que hodiernamente, sem sombra de dúvidas, o modelo de maior adesão é o presencial.

Presenciais, eu não abro mão! [...] não abro mão do social, do estar ali, de colocar a mão na massa, [...] E também porque a gente pode acompanhar mais de perto, olhar ,ver o que está acontecendo ali. Porque a gente também não pode dizer que a pandemia não favoreceu a falta de autonomia das crianças , porque tinha sempre

uma pai, uma mãe , uma pessoa ali. Tinha casos e casos é claro, mas, na realidade das escolas particulares, tinha muito isso, uma mão, uma ajudinha da mãe, do pai, de alguém que estava ali por perto. O que acaba tirando a autonomia, um pouco. A gente não consegue verificar até onde aquilo é produção espontânea autêntica e apenas do aluno (CLARICE LISPECTOR).

Presenciais. Ter o contato presencial com o aluno é muito importante, pois através disso, podemos perceber quais são as suas dificuldades, tirar as suas dúvidas, buscar outras estratégias de ensino para melhor ajudar o nosso aluno. Que a distância isso nem sempre acontece (ELIANA MARTINS).

Podemos notar nos discursos das professoras, os alunos como peças centrais do processo, não importando como essa mudança impactará em sua vida enquanto docente, mas, preocupando-se com o resultado de sua classe, com o aprendizado deles, com a sua construção em sociedade, com seus desafios e autonomia para superá-los.

Silva e Maia (2021) destacam a importância das aulas presenciais na educação infantil, onde as bases iniciais das crianças são moldadas, incluindo suas crenças e valores. Eles ressaltam que a interação social desempenha um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento. Transmitir essa cultura e motivar as crianças a participar do ensino à distância é desafiador. Além disso, incentivar os pais a se envolverem em atividades que demandam abordagens sensíveis e lúdicas, como brincadeiras, danças e jogos, é uma tarefa complexa.

Apenas uma das docentes expressou uma visão divergente, acreditando que o modelo remoto é a melhor opção para suas atividades. Segundo ela, isso melhoraria a qualidade de vida, considerando o caos no trânsito e a dificuldade de deslocamento na cidade, especialmente em dias de chuva. Portanto, trabalhar remotamente, sempre que possível, facilitaria e aumentaria a qualidade de seu trabalho, permitindo uma maior produtividade e economia de tempo no deslocamento (LYGIA BOJUNGA).

Ainda buscando compreender como está a utilização das ferramentas digitais em sala de aula, questionamos se as docentes foram preparadas para utilizar estas ferramentas tecnológicas durante sua formação acadêmica, bem como, de que forma está sendo seu uso atualmente. Suas respostas revelam uma falta de formação adequada durante a sua formação acadêmica. Clarice Lispector expressou que sua instituição acadêmica deixou a desejar nesse aspecto, oferecendo apenas uma disciplina de tecnologia. Lygia Bojunga afirmou que não recebeu preparação para lidar com tecnologia durante sua formação, o que a faz sentir-se ultrapassada em determinados momentos. Ana Maria Machado disse que aprendeu o básico e utiliza slides e laboratórios de informática quando disponíveis, mas gostaria de ter recebido uma formação mais abrangente. Cecília Meireles mencionou que não foi preparada durante sua

formação acadêmica e que, atualmente, não utiliza muito a tecnologia devido à falta de equipamentos adequados na escola.

De todo o público-alvo, apenas uma docente afirmou ter sido preparada para utilizar as TICs em sua formação acadêmica e que hodiernamente ainda utiliza em suas aulas. O restante afirmou não possuir nenhum preparo enquanto estudava, o que dificultou na implementação do modelo remoto, causando maior tensão nas docentes e promovendo o distresse. Além disso, a sua utilização atualmente é quase nada, visto que, em alguns casos, a escola retirou os equipamentos tecnológicos e voltou a trabalhar com o ensino exatamente como era antes do contexto de pandemia, desconsiderando os aprendizados gerados com a utilização dos meios digitais.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 11/2020, levando em consideração as pesquisas realizadas por diversos institutos, somente 39% das redes de ensino oferecem formação para atividades não presenciais. As pesquisas também revelam que 83% dos público estudado não se sentiram aptos para o ensino de forma virtual, todavia, almejam receber apoio neste sentido (BRASIL, 2020, p.5).

Por fim, discutiu-se o uso futuro da tecnologia no ensino pós-pandemia. Todas as professoras expressaram o desejo de integrar a tecnologia ao ensino, reconhecendo seu potencial para melhorar a qualidade, efetividade, agilidade e ludicidade das práticas educacionais. A professora Lygia Bojunga destacou a importância de aproveitar a experiência vivida durante a pandemia para capacitar educadores, funcionários e manter-se conectado às novas tecnologias, enfatizando o desafio de ser educador no século XXI.

Inicialmente considerada um desafio devido à baixa habilidade no manuseio das tecnologias, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) demonstrou melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo citado foi a utilização da plataforma de jogos online Kahoot! para realizar atividades diagnósticas de forma ágil, organizada e segura. Essa abordagem, segundo Junior (2017), dinamiza o ambiente educacional, motivando os alunos e fornecendo resultados em tempo real para análise posterior.

A tecnologia educacional, como o Kahoot!, é destacada como facilitadora para os docentes, permitindo a aplicação em tempo real e oferecendo resultados imediatos sobre o desempenho dos alunos. Souza (2021) ressalta os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na integração da tecnologia ao ensino, requerendo o desenvolvimento de habilidades digitais e a necessidade de reaprender e ressignificar a prática docente diante da transformação digital no contexto escolar.

5. Conclusão

Na era da inovação e da tecnologia, a pandemia de Sars-cov-2 forçou mudanças significativas na sociedade, levando ao ensino remoto emergencial. Isso exigiu que os professores se adaptassem rapidamente às tecnologias de ensino.

A pesquisa explorou a percepção de dez professoras da educação básica sobre a qualidade de vida no trabalho durante o ensino remoto emergencial. Os docentes enfrentaram dificuldades, principalmente relacionadas à tecnologia, que afetaram seu bem-estar e causaram estresse.

As professoras acreditam que o ensino remoto emergencial é ineficaz e preferem o ensino presencial, onde podem interagir mais de perto com os alunos. No entanto, reconhecem a importância da tecnologia na educação.

Sugere-se estudos futuros com um público mais abrangente e de diferentes redes de ensino, bem como uma abordagem longitudinal para avaliar os impactos contínuos da tecnologia na qualidade de vida no trabalho dos professores da Educação Básica.

6. Referências

Almeida, M. A. D. R. D. (2021). *A influência da pandemia do Covid-19 na qualidade de vida no trabalho dos profissionais da linha de frente do combate ao Covid-19 do município de Natal/RN* [Monografia]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275.

Assunção, A. Á. & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1a ed.). (L. A. Reto; A. Pinheiro, Trad). São Paulo, Edições 70.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (7a ed.). Rio de Janeiro: Editora vozes.

Camilo, C. M. (2017). Blended Learning: uma proposta para o ensino híbrido. *Revista EaD & Tecnologia*, 5(7), 1-11.

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração* (7a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Cordeiro, K. M. d. A. C. (2020). O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. *Faculdades IDAAM*. Recuperado de: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>.

Corrêa, M. S. P. d. O. (2021). *Educação ambiental e o ensino híbrido integrado às tics no contexto de pandemia: uma revisão*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Costa, A. E. R. & Nascimento, A. W. R. d. N. (2020). Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. *Anais VII CONEDU-Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora.

Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm.

Exame (2022). *Abandonar completamente as aulas online é um retrocesso*. Bússola. Recuperado de: <https://exame.com/bussola/abandonar-completamente-as-aulas-online-e-um-retrocesso/>.

Fagundes, U. & Macedo, L. (2022). Educação a distância e o formato metapresencial da Universidade Federal do Sul da Bahia: um estudo de caso com os estudantes do colégio universitário de Itamaraju. *Scientia: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 58-77.

Fraga, A. M.; Freitas, M. M B. C. & Souza, G. P. L. (2016). Logística 4.0: conceitos e aplicabilidade uma pesquisa ação em uma empresa de tecnologia para o mercado automobilístico. *Caderno PAIC*, 17(1), 237-261.

Freitas, D. A. S.; Maior, P. S. & Nascimento, W. E. (2020). Estágio Obrigatório e Ensino Remoto: o que temos a aprender?. *Cadernos de estágio*, 2(2), 84-94.

Hodges, C. B.; Moore, S.; Lockee, B. B.; Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Recuperado de: <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Joye, C. R.; Moreira, M. M. & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e521974299.

Junior, J. B. B. (2017). O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In *Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação-Clallenges*, 1587-1602.

Kappes, S.; Schabat, F. M.; Zoletti, G. K.; Comunello, M. J.; Busato, M. A. & Junior, W. A. R. (2021). Saúde mental de docentes no cenário da pandemia da Covid-19. In *Congresso Internacional em Saúde*, 8.

Leal, M. M. (2020). *Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: estudo avaliativo com discentes de administração sobre os novos desafios no aprendizado* [Monografia]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 6 de novembro de 2020. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

Limongi-França, A. C. (2004). *Qualidade de vida no trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial* (2a ed.). São Paulo: Atlas.

Limongi-França, A. C. (1996). *Indicadores empresariais de qualidade de vida no trabalho: esforço empresarial e satisfação dos empregados no ambiente de manufaturas com certificação ISO 9000* [Tese]. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Litto, F. M., & Formiga, M. (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.

Litto, F. M., & Formiga, M. M. M. (2014). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.

Martins, E. B. A.; Schmitt, J. C. & Alves, A. M. L. (2021). Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. *Espaço Pedagógico*, 28(2), 508-533.

Minayo, C. S.; Hartz, Z. M. A. & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 7-18.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2020). *Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.* Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF.

Moreira, J. A. & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(26), 63438.

Oliveira, D. A. (2006). Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, 44, 209-227.

Oliveira, R. R.; Silva, I. B.; Castro, D. S. P. & Limongi-França, A. C. (2015). Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): Um estudo com professores dos institutos federais. *Holos*, 6, 432-447.

PILATTI, L. A. (2007). Qualidade de vida e trabalho: perspectivas na sociedade do conhecimento. *Qualidade de vida e novas tecnologias*. Campinas: IPES Editorial, 41-50.

RAMOS, M. & COUTO, R. D. M. (2016). A prática do feedback: aplicabilidade e efetividade. In *II CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA-CA*.

Raup, F. M. & Beuren, I. M. (2006). *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.

Robbins, S. P. (2009). *Comportamento Organizacional* (11a ed.). São Paulo: Pearson.

- Robbins, S. P. (2009). *Fundamentos do Comportamento Organizacional* (8a ed.). São Paulo: Pearson.
- Rodrigues, M. V. C. (2000). *Qualidade de vida no trabalho* (7a ed.). Petrópolis: Editora vozes.
- Sauer, G. C. & Rodriguez, S. Y. S. (2012). Da qualidade de vida à qualidade de vida no trabalho: um resgate histórico e prático. *Revista de psicologia da IMED*, 6(2), 98-106.
- Silva, A. C. B. d. & Maia, B. B. (2021). Grupo de acolhimento com professoras: desafios frente ao ensino remoto emergencial. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(30), 533-552.
- Souza, C. A. d. M.; Soares, L. H. & Mariz, R. S. (2019). Utopias e distopias em um cenário prospectivo entre a educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. *Sisyphus: Journal of Education*, 7(3), 10-29.
- Souza, M. D. D. A. D. (2021). *Multiletramentos e uso de tecnologias em tempos de ensino remoto* [Monografia]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Tolfo, S. D. R. & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19, 38-46.
- Zanella, L. C. H. (2009). *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Brasília: CAPES. Recuperado de https://www.academia.edu/download/50963526/LIVRO_METODOLOGIA_DE_EESTUDO_E_DE_PESQUISA_EM_ADMINISTRACAO_PUBLI.pdf.
- Zanelli, J. C. (2009). *Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseadas em evidências*. Porto Alegre: Artmed Editora.